

LORENZO ZOLEZZI IBÁRCENA

LA REFORMA DE LA
ENSEÑANZA DEL DERECHO
EN LA FACULTAD DE
DERECHO DE LA PUCP EN
LAS DÉCADAS DEL SESENTA
Y SETENTA DEL SIGLO XX



FACULTAD DE
DERECHO



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ

La reforma de la enseñanza del Derecho en la Facultad de Derecho de la PUCP en las décadas del sesenta y setenta del siglo XX
Lorenzo Zolezzi Ibárcena

© Lorenzo Zolezzi Ibárcena, 2019

De esta edición:

© Pontificia Universidad Católica del Perú, 2016
Facultad de Derecho
Av. Universitaria 1801, Lima 32, Perú
Teléfono: (51 1) 626-2650
Fax: (51 1) 626-2913
comunicacionderecho@pucp.edu.pe
<http://facultad.pucp.edu.pe/derecho>

Primera edición: abril de 2019

Tiraje: 300 ejemplares

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

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N°

ISBN:

DOI:

Impreso en Tarea Asociación Gráfica Educativa
Pasaje María Auxiliadora 156, Lima 5, Perú

Publicado en abril de 2019

Contenido

I. Introducción	7
II. Cambios producidos en el mundo	9
1. Panorama general	9
2. El tema del desarrollo	14
3. El tema del desarrollo desde la Academia, con particular referencia al Derecho	19
4. La situación en el Perú	29
III. La educación legal en el mundo	37
IV. Respuestas a la crisis de la educación legal	43
1. El Informe Eisenmann	43
2. La respuesta de la PUCP	46
V. Críticas a la reforma	101
1. Aspectos políticos	101

2. La vida interna de la Facultad	107
3. Crisis institucional	109
VI. El legado de la reforma	111

I. Introducción

Desde la finalización de la Segunda Guerra Mundial ocurrieron una serie de acontecimientos en el mundo y en el Perú que transformaron por completo la economía, la política, la ciencia y la cultura. Sin embargo, la formación de los abogados y todo el trabajo de las facultades de Derecho permanecían anclados en el pasado. Desde mediados de la década del cincuenta, y muy especialmente en la década del sesenta, las facultades de Derecho se sacudieron del letargo en que vivían y empezó un proceso de reformas que alcanzó su pico entre 1968 y la década siguiente.

II. Cambios producidos en el mundo

1. Panorama general

En primer lugar, surge y se acentúa año tras año la Guerra Fría entre los Estados Unidos de América y la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Se conoció como Guerra Fría la pugna entre estas dos potencias por colonizar al mayor número de países y colocarlos bajo su influencia, siendo esta última de diversos órdenes, desde la adscripción rigurosa a su sistema político (que es el método que utilizó fundamentalmente la URSS), hasta la diseminación de su ideología, valores y estilos de vida (que es el método que utilizó básicamente Estados Unidos). La Guerra Fría abarcaba también el deseo de estas superpotencias de demostrar a los demás países del mundo que cada cual era mejor que la otra, especialmente en avances científicos y tecnológicos. Esto último estaba, por supuesto, vinculado a lo primero, es decir, que resultaba

más fácil la adscripción, adhesión o atracción, si los países que se alineaban percibían que lo estaban haciendo con el ganador. De este modo, la URSS envió al primer hombre al espacio en 1961 (el astronauta Yuri Gagarin), mientras que Estados Unidos envió una misión a la Luna en 1969 y su astronauta Neil Armstrong fue el primer ser humano que pisó el suelo lunar.

Antes de estos hechos, el 1° de enero de 1959, Fidel Castro logró ganar la Revolución cubana, hizo huir al dictador Fulgencio Batista e instauró un régimen político que al poco tiempo se definió como comunista y aliado de la URSS. Independientemente de esta definición, Fidel Castro y su compañero de lucha, el argentino conocido como el Che Guevara, se erigieron en una suerte de héroes populares, algo así como una versión moderna de Robin Hood, y fueron una inspiración para la mayoría de jóvenes del mundo que, en su idealismo, se oponían al autoritarismo y a la tradición, que es el agravio que siempre han sentido los jóvenes de sus padres y autoridades, pero también fueron una inspiración para aquellos que, ya en el plano político específicamente, sufrían el despotismo y la represión de regímenes como los de Trujillo o Somoza o, en ambientes democráticos, discrepaban con los usos y costumbres de

los políticos, como ocurrió en México con el complejo movimiento que culminó con la que ha sido llamada masacre de Tlatelolco, ocurrida el 2 de octubre de 1968.

Los jóvenes querían respirar nuevos aires, y en ambos hemisferios de la Guerra Fría hubo levantamientos, como el llamado Mayo francés de 1968, que casi termina en una guerra popular y provocó la retirada del general De Gaulle de la escena política. En el hemisferio comunista, también en 1968, se produjo la denominada “Primavera de Praga”, en la cual movimientos juveniles buscaban la transformación del comunismo en un socialismo con rostro humano, donde hubiera pluralidad de partidos y sindicatos, libertad de prensa, de expresión y derecho de huelga, y que terminó violentamente cuando en agosto de 1968 las tropas del Pacto de Varsovia invadieron Checoeslovaquia. No fue un incidente secundario para los soviéticos: emplearon 200,000 soldados y 5,000 tanques.

Estados Unidos también experimentó protestas de dos tipos, primero, las que luchaban por los derechos civiles en favor de los afrodescendientes, y que tuvo su punto culminante en la marcha sobre Washington, encabezada por Martin Luther King en 1963. Hay que mencionar que Martin Luther King fue

asesinado en Memphis, Tennessee, el 4 de abril del aciago 1968.

Ya desde 1965 Estados Unidos se estaba involucrando cada vez más en la guerra de Vietnam, que enfrentaba a Vietnam del Sur con Vietnam del Norte y con la guerrilla del Vietcong. El propósito de Estados Unidos era impedir la unificación de los dos Vietnam, pues temía que acabara dentro de la órbita china y de la URSS, en claro alineamiento con la política de guerra fría que hemos definido líneas arriba. Su opción fue la de apoyo a Vietnam del Sur y a defender a este con un gran despliegue de tropas y de armas de aire, mar y tierra. Pues bien, con ocasión de la Convención Nacional Demócrata de Chicago, celebrada entre el 26 y el 29 de agosto de 1968, en la que se enfrentaban Eugene McCarthy y Hubert H. Humphrey por la postulación presidencial para enfrentar al republicano Richard Nixon, se realizaron multitudinarias protestas juveniles contra la guerra de Vietnam, que dejaron 119 policías y 100 manifestantes heridos, aparte de 589 personas arrestadas. La guerra de Vietnam fue un desastre para Estados Unidos: fue derrotado militarmente y perdió en batalla 58,159 hombres, aparte de 1,700 desaparecidos.

Se especula que la guerra de Vietnam ocasionó entre un millón y 5.7 millones de muertos. Tampoco evitaron, por cierto, la unificación de los dos Vietnam que con el correr de los años, y terminada la Guerra Fría, no se constituyó en ningún peligro para el balance de poder mundial y es, hoy día, un destino turístico muy favorecido. Fue una guerra sin sentido, que los jóvenes repudiaban, pero que había que pelearla, según los políticos, para evitar el avance del comunismo y la consecuente inclinación de la balanza a favor de las potencias enemigas de los Estados Unidos.

La década del sesenta es también la década de la descolonización. Después de la independencia del Congo, que se produjo el 30 de junio de 1960, se independizaron Samoa, Burundi, Ruanda, Jamaica, Uganda, Kenia, Gambia, Botswana, Barbados, Guyana, Lesotho y Guinea Ecuatorial. Y el 5 de julio de 1962 finalizó la guerra de Argelia, con la cual este país obtuvo su independencia de Francia después de una lucha atroz que duró 8 años (1954-1962). La independencia de estos países planteó una serie de retos al mundo del Derecho, pues debían construirse como países independientes y lograr, a la vez, el desarrollo de sus pueblos, que fue, como veremos luego, el santo y seña de la época.

En 1962 se inició el Concilio Vaticano II, que también trajo aires renovadores en el mundo de la Iglesia católica.

Pero también ocurrieron eventos de signo contrario al de la liberación y la extensión de la democracia: en 1964 se produjo un golpe militar en Brasil contra el presidente Goulart; también en 1964, en Bolivia contra el presidente Víctor Paz Estenssoro; en 1966, en Argentina, contra Arturo Humberto Illia; en 1968 en el Perú, contra el presidente Fernando Belaunde Terry; en 1973 el presidente del Uruguay, Juan María Bordaberry, aceptó todas las exigencias de los mandos militares y continuó en la Presidencia bajo una especie de tutelaje castrense; y en 1973 se produjo el golpe militar contra el presidente Salvador Allende, en Chile, el primer presidente socialista elegido en elecciones populares libres en 1970.

2. El tema del desarrollo

Conjuntamente con todos estos acontecimientos, hubo uno con el cual nadie discrepaba: ya sea en la órbita norteamericana o soviética, ya sea en regímenes surgidos del voto popular o de un pronunciamiento militar,

ya sea en América, Europa, Asia o África, todos los sectores involucrados en la vida política y la población en general estaban de acuerdo en que la brecha existente entre los países ricos (desarrollados) y los países pobres (subdesarrollados) era demasiado amplia. Más aún, existía consenso respecto a que en los países llamados subdesarrollados se hacía necesario que se tomaran medidas urgentes para atenuar la pobreza y lograr una mejor redistribución de la riqueza. Por supuesto que hubo muchas fórmulas acerca de los medios a seguir y de los resultados a lograr. Pero si despojamos a los debates de su carga ideológica, habría que ser ciego para no ver las desigualdades existentes, y habría que carecer de sentimientos para no sentir que debía emprenderse una lucha contra la pobreza.

En este contexto, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) designó a la década del sesenta como la década del desarrollo. En su resolución N° 1710, del 16° período de la Asamblea General, se adoptó el siguiente acuerdo, del cual voy a glosar algunos párrafos de la parte considerativa y otros de la parte resolutive:

La Asamblea General,

Considerando que el desarrollo económico y social de los países poco desarrollados económicamente no sólo reviste importancia primordial para estos países sino que es además fundamental para el logro de la paz y la seguridad internacionales y para un incremento más rápido y mutuamente beneficioso de la prosperidad del mundo,

Observando, sin embargo, que a pesar de los esfuerzos efectuados en los últimos años, las diferencias entre los ingresos per cápita de los países económicamente desarrollados y los de los menos desarrollados han aumentado y que el ritmo del progreso económico y social de los países en desarrollo dista todavía de ser satisfactorio,

1. *Designa* el presente decenio como Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo, durante el cual los Estados Miembros y sus pueblos intensificarán sus esfuerzos con objeto de obtener y mantener apoyo para las medidas que los países desarrollados y los que están en proceso de desarrollo deberán adoptar a fin de acelerar el avance hacia una situación en la que el crecimiento de la economía de las diversas naciones y su progreso social se sostengan por sí mismos,

de modo que en cada país insuficientemente desarrollado se logre un considerable aumento del ritmo de crecimiento, fijando cada país su propia meta y tomando como objetivo un ritmo mínimo anual de crecimiento del 5% en el ingreso nacional global al finalizar el decenio.

1084^a sesión plenaria,

19 de diciembre de 1961.¹

Como adivinando que vendría esta declaración, o sabiendo que vendría y con el buen olfato político de quien se adelanta a los acontecimientos, el presidente John F. Kennedy, en un discurso ofrecido en la Casa Blanca el 13 de marzo de 1961 ante los embajadores latinoamericanos en pleno, lanzó un programa de ayuda económica, política y social de Estados Unidos para América Latina, que duraría justamente entre 1961 y 1970, y que implicaba un compromiso de 20,000 millones de dólares. El mismo año, en agosto, en Punta del Este, Uruguay, se reunió el Consejo Interamericano Económico y Social (CIES), el cual, sobre la

1 Asamblea General, Décimo sexto período de sesiones, 1710 (XVI).

base de la oferta del presidente Kennedy, creó la Alianza para el Progreso. Este proyecto fracasó, pues después del asesinato de Kennedy, ocurrido en 1964, se limitó la ayuda financiera norteamericana y se prefirieron acuerdos bilaterales con predominio de la cooperación militar.

Forma parte de esta retórica de apoyo al desarrollo la creación, también en los Estados Unidos, de los Cuerpos de Paz, un ambicioso programa de voluntariado aprobado por el Congreso en setiembre de 1961. En el documento de constitución se declara que su propósito es

promover la paz y la amistad mundial a través del Cuerpo de Paz, el cual hará disponible para los países y áreas interesados a los hombres y las mujeres estadounidenses que estén dispuestos a servir y estén capacitados para trabajar en el extranjero, bajo condiciones difíciles si es necesario, y ayudar a las personas de tales países y áreas a satisfacer sus necesidades de mano de obra calificada.

El Perú fue líder en programas de voluntariado distintos de los Cuerpos de Paz de los Estados Unidos, que aquí no tuvieron mayor presencia.

El presidente Fernando Belaunde Terry durante su primer gobierno (1963-1968) creó el programa de Cooperación Popular Universitaria que movilizó a miles de estudiantes a las comunidades más pobres del país, a colaborar en lo que se llamó el desarrollo comunal. Coincidiendo con la primera experiencia gubernamental (1964), la Federación de Estudiantes de la Pontificia Universidad Católica del Perú (FEPUC) organizó también su propio proyecto de voluntariado.

3. El tema del desarrollo desde la Academia, con particular referencia al Derecho

Un problema que ha estado presente en los Estados Unidos desde que llegaron los primeros esclavos a trabajar en las haciendas agrícolas del sur hasta nuestros días ha sido el de la discriminación racial. La lucha por la conquista de derechos para los afrodescendientes ha tenido muchos héroes y muchos mártires. Pero también el problema ha invadido conspicuamente la arena jurídica. El 7 de junio de 1892 ocurrió el siguiente hecho: un señor

de apellido Plessy pagó un pasaje de primera clase en el ferrocarril del este de Louisiana, para trasladarse de Nueva Orleans a Covington, en el mismo Estado, y ocupó un sitio vacante en un coche donde se acomodaba a los pasajeros de raza blanca. Instantes después este señor fue requerido por un empleado del ferrocarril para que deje su emplazamiento y ocupe un asiento en una sección asignada para las personas que no eran de raza blanca. Ante su negativa, y con la ayuda de un oficial de policía, fue removido del tren y encarcelado en la prisión de la jurisdicción de Nueva Orleans. El señor Plessy, obviamente con el patrocinio de un abogado, impugnó la constitucionalidad de una ley del Estado de Louisiana de 1890, que permitía la existencia de coches de ferrocarril separados para las razas blanca y negra. Vale la pena aclarar que el señor Plessy no pretendía realizar una acción de protesta, sino que era una persona, según se dice en la sentencia de la Corte Suprema de los Estados Unidos que he consultado, “de mixta descendencia en la proporción de siete octavos caucásica y un octavo africana; [y] que la mezcla de sangre de color no era discernible en él y que era titular de todo reconocimiento, derecho, privilegio e inmunidad asegurados a los ciudadanos de los Estados Unidos por su

Constitución y sus leyes”. Aparentemente la mezcla de sangre sí era discernible en él, pues, como hemos visto, de inmediato fue requerido a cambiarse de asiento. Ahora bien, según el sistema jurídico, lo que cabe es invocar el amparo o la violación de determinada norma. Plessy —o más precisamente su abogado— sostenía que la ley de Nueva Orleans que permitía separar a los ciudadanos en los trenes debido a su raza violaba las Enmiendas Trece y Catorce de la Constitución de los Estados Unidos.

La sentencia de la Corte Suprema de los Estados Unidos, que fue emitida en 1896, no se ocupó mayormente de la Enmienda Trece, que es la que declaró abolida la esclavitud, pues era obvio que no había en este caso un tema de esclavitud. Su elaboración doctrinal se realizó a propósito de la Enmienda Catorce, cuyo siguiente párrafo es muy famoso:

El objeto de la enmienda fue indudablemente el poner en ejecución la absoluta igualdad de las dos razas ante la ley, pero en la naturaleza de las cosas no pudo haber sido intentada para hacer cumplir una igualdad social como distinta de la igualdad política, o una mezcla de las dos razas sobre términos insatisfactorios para ambas. Las leyes que permiten, y aun requieren, su separación

en lugares donde están expuestas a entrar en contacto no implican necesariamente la inferioridad de una raza con respecto a la otra, y han sido generalmente, si no universalmente, reconocidas como dentro de la competencia de las legislaturas estatales en el ejercicio de su poder de policía.

En otras palabras, mientras las facilidades (es decir, el precio de los boletos, el tipo de los mismos, las butacas, los accesos, la vista, etc.) sean iguales no se viola la Constitución, porque lo que esta manda es la igualdad, y esa igualdad existe. Otra cosa es que las razas sean mezcladas, asunto que no tiene que ver con la igualdad, sino con el poder de policía que permite la emisión de normas que hagan más llevadera la vida social. Se ha dicho que esta sentencia estableció el *apartheid* en los Estados Unidos, pues a partir de ella era posible establecer facilidades separadas para las personas de las razas blanca y negra en circunstancias donde pudieran entrar en contacto, pero siempre y cuando dichas facilidades seas iguales: separados pero iguales o iguales, pero separados.

La sentencia, sin embargo, tiene más sustancia, al menos para los profesores de Derecho. Detengámonos en esta afirmación:

El argumento también asume que los prejuicios sociales pueden ser superados por la legislación, y que iguales derechos no pueden ser asegurados al negro excepto por una mezcla obligada de las dos razas. Nosotros no podemos aceptar esta proposición. Si las dos razas deben encontrarse en términos de igualdad social, ello debe ser el resultado de afinidades naturales, una apreciación mutua de los méritos de cada uno y un consentimiento voluntario de los individuos (...) La legislación es impotente para erradicar los instintos raciales o para abolir distinciones basadas en diferencias físicas, y el intento de hacer eso puede resultar solamente en acentuar las dificultades de la presente situación.²

Esta sentencia suscita varios comentarios. (i) La fina versatilidad de la mente jurídica, que realiza una verdadera pirueta circense al distinguir igualdad de mezcla o alternancia. (ii) Lo errado que estaba Langdell, el creador del “método activo” en Harvard en 1870, cuando creía que las decisiones de las cortes debían hurgar en los arcanos del sabio derecho común

2 ZOLEZZI IBÁRCENA, Lorenzo. *Sociología del Derecho. Materiales de enseñanza*. Lima, PUCP, 1969, pp. 172-179. Traducción del autor.

anglosajón, apartándose de todo lo que sea opinable o debatible. Esta decisión no puede ser más opinable o debatible y, de hecho, tuvo un profundo impacto en la sociedad norteamericana durante los 58 años que permaneció inamovible. (iii) Cuando en la sentencia se habla de legislación se está haciendo referencia a las fuentes del Derecho de las que emanan normas jurídicas obligatorias, es decir, la legislación, pero también y de modo muy importante en el *Common Law*, las decisiones de los jueces. (iv) Quizá el punto más importante para la teoría del Derecho y para los profesores de Derecho: el Derecho no puede cambiar las creencias y actitudes profundamente arraigadas en la psicología de los individuos y de las sociedades, es decir, no puede cambiar las *mores*.

El *Diccionario de la Real Academia Española* no hace referencia al término *mores*. Sí lo hace, en cambio, el *Webster's New World Dictionary of the American Language*, que las define así: “‘folkways’ (que a su vez se define como ‘pensamiento, sentimiento, comportamiento común a los miembros de un mismo grupo social’) que se considera conducen al bienestar de la sociedad y, así, a través de su observancia general, confieren fuerza a la ley, convirtiéndose a menudo en parte del sistema

legal formal”.³ En otras palabras, el Derecho no puede adelantarse a las creencias, valores y actitudes de la sociedad, el Derecho no puede guiar, sino que debe permanecer siempre a la zaga de los cambios sociales, para recogerlos en un momento dado y conferirles el sello oficial; pero él no los crea, la sociedad los crea y el Derecho los plasma en la norma jurídica.

Pero la vida del Derecho es compleja como es compleja la vida humana, al punto que para Recasens Siches el Derecho es vida humana objetivada. Cincuenta y ocho años después de la penosa decisión en *Plessy vs. Ferguson*, la Corte Suprema de Estados Unidos consideró que la doctrina de separados pero iguales sí era inconstitucional, lo que dio un gran impulso a los estudios acerca del Derecho y el cambio social. Pero antes veamos cuál fue el nuevo caso emblemático.

La Corte Suprema decidió simultáneamente varios casos que procedían de Kansas, South Carolina, Virginia y Delaware, pero los agrupó bajo la denominación de uno de ellos: *Brown vs. Board of Education of Topeka*. En todos, los

3 Traducción del autor. Los términos *folkways* y *mores* fueron empleados por primera vez por William Graham Sumner en 1906.

padres habían buscado que sus hijos fueran admitidos en escuelas para niños blancos, y en todos los casos la respuesta había sido negativa sobre la base de leyes que seguían la doctrina de separados pero iguales. Fue la primera vez que la Corte Suprema citó investigaciones sociológicas y psicológicas en apoyo de su decisión. Una cita que la Corte hace, a su vez, de una decisión de Kansas es sumamente ilustrativa de la forma como había evolucionado la apreciación acerca de la discriminación en el campo específico de la educación:

La segregación de niños blancos y de color en las escuelas públicas tiene un efecto perjudicial para los niños negros. El impacto es más grande cuando tiene la sanción de la ley; porque la política de separar a las razas se interpreta usualmente como denotando la inferioridad del grupo negro. Un sentimiento de inferioridad afecta la motivación del niño negro para aprender. La segregación con la sanción de la ley, por eso, tiene una tendencia a retardar el desarrollo educacional y mental de los niños negros y a privarlos de algunos de los beneficios que recibirían en un sistema escolar racialmente integrado.

Debido al carácter vinculante de las decisiones de la Corte Suprema, la Corte de Kansas que formuló el razonamiento que antecede no tuvo otro remedio que fallar en contra de los demandantes negros. Por esa razón, la Corte Suprema de los Estados Unidos prácticamente “deroga” el principio de iguales pero separados en el caso *Brown*, con estas palabras: “Nosotros concluimos que en el terreno de la educación pública la doctrina de ‘separados pero iguales’ no tiene lugar. Facilidades educacionales separadas son desiguales inherentemente. Por eso sostenemos que los demandantes (...) están, por razón de la segregación motivo de la queja, privados de la igual protección de las leyes garantizadas por la Enmienda Catorce”.⁴ La decisión es del 17 de mayo de 1954.

Esta sentencia genera diversos comentarios. (i) Una vez más, se desestima la visión que tenía Langdell de las más altas decisiones judiciales. La decisión tomada en este caso no solamente no hace una búsqueda de principios jurídicos que procedan del Derecho inglés, sino que hace frente a un problema práctico de amplia repercusión en la vida social. (ii) Se aprecia cómo las decisiones judiciales requieren en

4 ZOLEZZI IBÁRCENA, *ibid.*, pp. 180-185.

ocasiones el apoyo de estudios provenientes de otras disciplinas. En esta decisión se citan: K.B. Clark, "Effects of Prejudice and Discrimination on Personality Development"; Witmer y Kotisky, *Personality in the Making*; Deutscher y Chein, "The Psychological Effects of Enforced Segregation: a Survey of Social Science Opinion"; Chein, "What are the Psychological Effects of Segregation Under Conditions of Equal Facility"; Brameld, *Educational Costs in Discrimination and National Welfare*; Frazier, *The Negro in the United States*; Myrdal, *An American Dilemma*.⁵

(iii) Es posible que sus efectos en los valores, creencias y actitudes de los blancos hacia los negros y viceversa hayan sido de lento proceder, pero por lo menos pudo observarse un esfuerzo del Derecho por adelantarse a las *mores*.

(iv) Esto último generó una vasta literatura que fue lógicamente en aumento desde 1954 hasta 1960. En otras palabras, cuando empezaron los cambios en la educación legal en América Latina se tuvo un nuevo insumo que provenía de la academia norteamericana: sí era posible utilizar el Derecho para realizar cambios en la

5 Los títulos en letra cursiva o itálicas son libros, aquellos entre comillas son artículos aparecidos en revistas especializadas.

vida social, lo que vino a resultar muy afín con la preocupación acerca de si el Derecho podía ser un instrumento para el desarrollo de los países.

4. La situación en el Perú

El Perú, en términos socioeconómicos, tenía a comienzos de la década de 1960, tal vez la peor distribución del ingreso y la más alta concentración de la riqueza de todos los países de América del Sur. Por ejemplo, el cinco por ciento de la población más rica recibía un cuarenta y ocho por ciento del ingreso nacional; más notable resultaba el hecho de que el diecinueve por ciento se concentrase en el uno por ciento de la población. En cambio, los dos deciles más pobres apenas se repartían el 2.5 por ciento del total.⁶

Según el índice Gini de distribución de la tierra, el control del sistema de tenencia de la tierra por parte de la élite “era el más extenso

6 KLARÉN, Peter F. *Nación y sociedad en la historia del Perú*. Lima, Instituto de Estudios Peruanos, 2004, p. 393.

de cincuenta y cuatro países examinados en 1961”.⁷

En los gobiernos anteriores al primero de Fernando Belaunde Terry (Odría: 1948-1956, Prado: 1956-1962 y el gobierno institucional de las fuerzas armadas: 1962-1963) hubo movilizaciones campesinas, creación de organizaciones (sindicatos), tomas de tierras y actos de violencia. Surgieron personajes que lideraron estos movimientos, como Genaro Ledesma Izquieta, en Cerro de Pasco y Hugo Blanco, en los valles de La Convención y Lares, departamento del Cuzco, pero ningún gobierno tomó en serio la posibilidad de dar una ley de reforma agraria.

En 1963, Belaunde presentó un proyecto de ley de reforma agraria a un Congreso que no controlaba y que se debatió durante ocho meses. “El resultado final de la primera ley de reforma agraria comprehensiva en la historia del Perú fue decepcionante. Según la administración belaundista, durante los siguientes cuatro años fueron expropiadas 873,000 hectáreas de tierra, beneficiando a 12,000 familias (...)”.⁸ Para Klarén, ni esta ni la

7 *Ibid.*, p. 394.

8 *Ibid.*, p. 398.

reforma agraria posteriormente llevada a cabo por Velasco Alvarado llegaron a beneficiar a un número significativo de familias, que él calcula en un millón.

Durante casi todo el gobierno de Belaunde la economía se estancó, a la vez que se producían determinados fenómenos que contribuían a la agitación social y al pedido de reformas radicales. Tal es el caso de la educación universitaria:

En 1955 solamente había seis universidades en el país, pero su número aumentó drásticamente a treinta a finales del gobierno de Belaunde, en 1968. Entre 1956 y 1962 se duplicó la cantidad de universitarios, pasando de poco más de 20,000 a casi 41,000, volviendo a duplicarse la cifra a 94,000 en 1968. Al final del mandato de Belaunde, el gasto educativo había alcanzado casi el 5% del PNB y el veinticinco por ciento del presupuesto nacional, situando al Perú entre los países latinoamericanos con un mayor nivel de gasto educativo en el período 1960-1968.⁹

En 1967 se constituyó la Confederación General de Trabajadores del Perú (CGTP), de

9 *Ibid.*, p. 399

caño izquierdista, que rompió el monopolio que durante años había tenido el APRA en el movimiento obrero.

Belaunde creó la Dirección de Cooperación Popular, una dependencia del Ministerio de Fomento y Obras Públicas, y, dentro de ella, el Programa de Cooperación Popular Universitaria. La Dirección de Cooperación Popular estableció oficinas a lo largo de todo el Perú, equipadas con herramientas y regentadas por técnicos, con la finalidad de apoyar las obras comunales. La idea de cooperación popular universitaria era reclutar millares de estudiantes universitarios de todas las universidades del país, y de todas las especialidades, para constituir equipos polivalentes que fueran a convivir durante un mes (febrero) en comunidades sumamente apartadas y que, con el apoyo de los técnicos y las herramientas de las oficinas locales de la Dirección de Cooperación Popular, pudieran trabajar con la población en la construcción de aulas escolares, caminos, ensanchamiento de canales de regadío, control de plagas, alfabetización, creación de cooperativas, formación de clubes de madres, estudio de los títulos jurídicos de las tierras, etc. El programa fue muy exitoso en la medida en que hizo conocer a millares de jóvenes universitarios,

especialmente durante los años 1964-1966, la realidad de lo que el mismo Belaunde llamó el Perú profundo.

Tanto estos logros (la impresionante inversión en educación y la toma de conciencia de los universitarios de lo que constituía las raíces de lo peruano, y de la pobreza y carencias que padecían los pueblos olvidados), más el inicio de la construcción de la carretera marginal de la selva y el incremento del gasto gubernamental en programas sociales, como salud y vivienda, llevó a un aumento del gasto público a 16% en 1968, uno de los más altos en la región. “Y como la Coalición¹⁰ bloqueó exitosamente los esfuerzos por subir los impuestos con que pagar tales gastos, el gobierno recurrió a un gasto deficitario, que se incrementó en noventa y cinco por ciento cada año entre 1965 y 1967.”¹¹

En setiembre de 1967 se produjo una devaluación monetaria del orden del 44%. Un mes antes, en agosto, se había suscrito el Acta de Talara, un documento que ponía fin a un antiguo

10 Se llamó Coalición al acuerdo que lograron el APRA y la Unión Nacional Odriista, antaño enemigos, que fueron aliados en el Congreso, y se opusieron a muchas iniciativas del partido de gobierno.

11 *Ibid.*, p. 404.

enfrentamiento entre la empresa norteamericana International Petroleum Company (IPC) y el Estado peruano, con renunciamientos en ambos bandos. Inmediatamente después de concluido el acuerdo, el exdirector de la Empresa Petrolera Fiscal “sostuvo en televisión que la página once del convenio, que contenía el precio de venta, faltaba misteriosamente”.¹² El escándalo fue de tal magnitud que pudo haber sido el detonante para el golpe de estado que encabezó dos meses después el general del Ejército Juan Velasco Alvarado.

En 1950, se formó el Centro de Altos Estudios Militares (CAEM), a iniciativa del general José del Carmen Marín, institución en la cual se redefinió el concepto de defensa nacional para que incluyera los aspectos de desarrollo social y económico. En otras palabras, la seguridad nacional no solo podía estar en peligro por la posible agresión de potencias exteriores, sino también porque la distribución de la riqueza concentrada en muy pocas manos dejaba al resto del país en una situación de pobreza y abandono que constituía un caldo de cultivo para el surgimiento de ideologías radicales y aún para la subversión. Esto se hizo más patente

¹² *Ibid.*, p. 408.

a partir de los inicios de la década del sesenta, pues el triunfo de la Revolución cubana apenas un año antes hizo pensar que no era imposible derrocar gobiernos a partir de focos de subversión que contaran con amplio respaldo de la población. De hecho, en el Perú se formó, en 1960, el Apra rebelde, que más tarde cambió su denominación por la de Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR), liderado por Luis de la Puente Uceda. En 1965, De la Puente se levantó en armas cerca del Cuzco, junto con los líderes de otros movimientos guerrilleros, pero fueron derrotados en el breve lapso de seis meses.¹³

El 3 de octubre de 1968 se produjo el golpe de estado del general Juan Velasco Alvarado, quien depuso al presidente Belaunde. El golpe se gestó en el Ejército, pero después Velasco involucró a la Marina y a la Aviación, y el gobierno pasó a denominarse Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada. A diferencia de otros golpes militares, el de Velasco fue un golpe “de izquierda”, en la medida en que emprendió una serie de reformas que pretendían cambiar, como se decía entonces, las estructuras, es decir, los fundamentos sobre los que se asentaba el

13 *Ibid.*, pp. 400-402.

poder de las clases dirigentes, a la vez que crear riqueza y distribuirla equitativamente. Para lograr esto promulgó una nueva ley de reforma agraria; hizo crecer grandemente el aparato estatal, poniendo cada sector productivo bajo la dirección de un Ministerio al mando de un general; creó empresas estatales (Mineroperú, Pescaperú, Siderperú, Petroperú, etc.); expropió a la International Petroleum Company; confiscó todos los diarios de circulación nacional; creó un ente llamado Sistema Nacional de Apoyo a la Movilización Social (SINAMOS); dio una nueva ley universitaria, que introducía la semestralización y el sistema de créditos, creaba los Departamentos Académicos y convertía las antiguas Facultades en Programas Académicos.

Velasco gobernó siete años: fue depuesto en 1975 por el general Francisco Morales Bermúdez, quien puso freno al frenesí de reformas que impulsaba Velasco y preparó el camino para el retorno de la democracia en 1980.

III. La educación legal en el mundo

Frente a este maremágnum de cambios a nivel mundial, la educación legal seguía siendo en todas partes como lo fue antes de 1939: parsimoniosa, conceptual, privatista, ajena. Fue tan amplia la percepción del rezago de la educación legal, que la propia UNESCO tomó cartas en el asunto:

El descontento es general en los últimos años. Ello motivó el que la UNESCO decidiera estudiar la situación de la enseñanza del Derecho encomendando dicha tarea al Comité Internacional de Derecho Comparado. Tales estudios cobraron impulso a raíz de la Conferencia que reunió en Cambridge, en 1952, a profesores de derecho de varios países, ocasión en la que se encargó al profesor Niboyet y luego, por fallecimiento de este, al profesor Charles Eisenmann, de la Universidad de París, el reunir los diversos pareceres vertidos en la

reunión y redactar un informe general que fue publicado por la UNESCO en 1958.¹⁴

La educación legal, antes de los cambios que fueron introduciéndose paulatinamente en las décadas de los sesenta y los setenta del siglo XX, tenía más o menos las siguientes características:

1. Se consideraba que el Derecho era un vasto cuerpo de conceptos, acuñados a través de siglos y aun milenios. Estos conceptos se podían encontrar en las leyes y en las decisiones de los más altos tribunales de justicia. “El estudiante es introducido en un estilo particular de razonamiento legal y aprende lo que Mirjan Damaska ha llamado ‘la gramática del derecho’: una ‘red de precisos conceptos interrelacionados, amplios principios e ideas clasificatorias’.¹⁵

14 FERNÁNDEZ SESSAREGO, Carlos. “Informe. Bases para la reestructuración académica de la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica”. Lima, Revista *Derecho*, Órgano de la PUCP, N° 26, 1968, p. 104.

15 DAMASKA, M. “A Continental Lawyer in an American Law School. Trials and Tribulations of Adjustment”, 116 U. Pa. L. Rev. 1363,1365 (1968). Citado por GLENDON, Mary Ann, GORDON, Michael Wallace y OSAKWE, Christopher. *Comparative Legal Traditions*.

2. El abogado era formado para ser un defensor de conflictos de carácter privado. Ángel Ossorio y Gallardo fue un abogado español que escribió en 1919 un libro llamado *El alma de la toga*, obra que circuló ampliamente por toda Hispanoamérica y cautivó a sus lectores por su bello estilo, conceptos y consejos que parecían brotar con gran espontaneidad de un corazón puro. Refiriéndose a los abogados nos dice.

La Abogacía no es una consagración académica, sino una concreción profesional. Nuestro título universitario no es el de 'Abogado', sino de 'Licenciado en Derecho, para poder ejercer la profesión de Abogado'. Basta, pues, leerle para saber que quien no dedique su vida a **dar consejos jurídicos y pedir justicia en los Tribunales**, será todo lo licenciado que quiera, pero Abogado, no.¹⁶

3. La formación del abogado era jurídica, no social. Todo el cúmulo de problemas que se desplegaban en el mundo en todos los

West Publishing Company, St. Paul, Minn, 1985, p. 124.
Traducción del autor.

16 OSSORIO, Ángel. *El Abogado. I El alma de la toga*. Buenos Aires, Ediciones Jurídicas Europa-América, 1956, p. 18. El resaltado en negrita no es del original.

órdenes no era objeto de estudio. Cuando cursé quinto año de Derecho, en 1966, recibí un curso llamado Derecho Rural, el cual no me permitió saber nada de los movimientos campesinos, la toma de tierras y la reforma agraria, temas que he delineado brevemente en los párrafos que anteceden.

4. El Derecho no era concebido como una ciencia que pudiera tener algo que decir frente a los problemas sociales y económicos. Las facultades de Derecho no realizaban investigaciones referidas a temas que no fueran las leyes, las sentencias de los tribunales de mayor jerarquía y el aparato jurídico conceptual. La asociación con otras disciplinas y la investigación empírica eran impensables.
5. No existía la figura del profesor a tiempo completo, dedicado exclusivamente al trabajo académico en el campo del Derecho, que realizara investigaciones con colegas de otros departamentos, que asesorara a los alumnos, que dedicara buena parte de su tiempo a buscar casos o que diseñara problemas que pudiera utilizar en sus cursos. Se decía: ¿cómo va a formar abogados quien no ejerce la profesión, ya sea en la práctica privada o como magistrado?

6. No se planteaban problemas referidos a los aspectos pedagógicos de la enseñanza. El esquema era más o menos así: los profesores son abogados o jueces en ejercicio. Como tales, saben hablar, son expertos en el manejo del idioma. Sus clases, pues, serán del tipo conferencia, llamada también clase magistral. El alumno escucha, toma apuntes y estudia de ellos para rendir los exámenes. En algunos casos, el profesor es autor de un libro, que poco más o menos va siguiéndolo conforme “dicta” su curso. En estos casos no es necesario tomar apuntes, pues se estudiará del libro del profesor. Algunos docentes recomendaban la lectura de las leyes pertinentes (el Código) o algún tratadista que podía complementar sus explicaciones.

IV. Respuestas a la crisis de la educación legal

1. El Informe Eisenmann

Uno de los aspectos más interesantes del Informe Eisenmann es su concepción del Derecho, que fue, a la larga, la que presidió la reforma en la PUCP y en otras facultades de Derecho de América Latina. La educación legal en Estados Unidos, con anterioridad y bajo el impulso de otras influencias, había llegado más o menos a la misma conclusión. Cabe resaltar que Eisenmann basó su estudio en once informes nacionales sobre la educación legal: República Federal de Alemania, Camerún, Estados Unidos, Egipto, Francia, Gran Bretaña, India, México, Rumanía, Suecia y la ex URSS. Son de particular relieve los siguientes tres párrafos del Informe Eisenmann:

Aunque los sistemas de derecho positivo regulan la conducta de los individuos, son también —desde el punto de vista de su promulgación, es decir, su génesis, y de

su ejecución y externalización en acción humana y conducta— una parte de la realidad social del mundo de los hechos (...) Desde este punto de vista, las reglas de derecho en comunidades humanas están claramente relacionadas con otros elementos no jurídicos de este marco social, fáctico, humano y natural; se hallan respecto de ellas en una relación del tipo señalado por las “leyes naturales”; en resumen, en una relación de causalidad (o sucesión constante), concomitancia (o correlación) o interdependencia.

Cuando una regla particular llega a ser, en un momento dado, una regla de derecho positivo en tal o cual comunidad —ha sido concebida y deseada, por ejemplo, por aquellos en el poder, y es aceptada y respetada por los miembros del grupo— es un hecho histórico, es decir, un hecho que ha sido condicionado y determinado más o menos rigurosamente por una situación, una serie de circunstancias o una combinación de elementos de naturaleza no jurídica, tales como acontecimientos económicos, factores psicológicos y fisiológicos, ya sea temporales o permanentes (ideas, creencias, temperamentos, caracteres, etcétera), y factores geográficos y físicos —todos, por supuesto, interconectados.

Las reglas del derecho positivo son un producto del espíritu humano, son concebidas por los hombres y son los hombres las que las desean como normas. Si llegan a ser “positivas” es porque otros hombres las aceptan y las cumplen. (...) Los factores psicológicos (...) están determinados por factores no psicológicos, los que hemos citado, y que actúan como causas directas o mediatas en relación a la realidad jurídica.¹⁷

La redefinición del Derecho en Estados Unidos empezó, según, Willard Hurst, entre 1905 y 1915, con la jurisprudencia sociológica de Roscoe Pound, pero el mayor impacto se logró entre mediados de los años veinte y la víspera de la Segunda Guerra Mundial, gracias a las ideas del movimiento realista:

En su mayor alcance de ideas, los realistas pedían que el derecho sea investigado y estudiado siempre en una relación vital con la sociedad de la cual es parte. Este énfasis de derecho-en-sociedad tuvo expresiones

17 EISENMANN, Charles. “Los objetivos y la naturaleza de la enseñanza del Derecho”. En *Antología de estudios sobre la enseñanza del Derecho*. México, Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México, 1976, pp. 38-39.

más concretas en dos intereses paralelos: las funciones sociales del derecho y los procesos de elaboración de políticas públicas a través del derecho. Ya sea que el foco estuviera en la función o en el proceso, **el resultado fue pedirle a la facultad de derecho que deje de tratar a la doctrina legal como un cuerpo de verdades autónomas desarrolladas simplemente por la lógica.** (...) A su turno, esta dirección del pensamiento demandaba que los estudiantes se orientaran más hacia los hechos, se preocuparan en implementar el pedido de Holmes en el sentido que el derecho sea entendido más en términos de experiencia que de lógica. Si la idea central sustantiva es la de derecho-en-sociedad, el análisis basado en hechos fue el cambio central en el método de investigación.¹⁸

2. La respuesta de la PUCP

El proceso de reformas en la Universidad Católica en general y en la Facultad de Derecho en particular empezó a principios de la década

18 HURST, Willard. "Changing Responsibilities of the Law School: 1868-1968". En *Wisconsin Law Review*, Volume 1968, N° 2, p. 338. Traducción y énfasis del autor.

de los sesenta y está unido, como suele suceder, al cambio de autoridades que se produjo por esa época. El padre Felipe Mac Gregor fue designado rector en 1963 y un año después, el 3 de julio de 1964, fue elegido decano de la Facultad de Derecho el Dr. Jorge Avendaño Valdez.

2.1. El documento *Una universidad que crece* (1965)

El padre Mac Gregor fue un visionario. Creyó firmemente que la pequeña universidad privada que empezaba a regentar estaba destinada a obtener grandes logros, a convertirse en el referente en el Perú de lo que es una universidad del primer mundo, y que debería experimentar un gran crecimiento y una profunda transformación. Por esa época, la Fundación Ford empezaba a apoyar proyectos de educación en el mundo y a ella se dirigió el padre Mac Gregor solicitándole una donación de 515,000 dólares para transformar la Universidad en un plazo de tres años. Ante el pedido original del rector Mac Gregor, la Ford constituyó un comité presidido por el señor George N. Shuster, exrector del Hunter College de Nueva York, miembro de la UNESCO y rector emérito y asistente del rector de la

Universidad de Notre Dame. La Universidad fue sometida a una especie de acreditación, que tuvo primero un proceso de autoevaluación y luego fue sometida al estudio del equipo del rector Shuster. El resultado fue un documento de 147 páginas llamado *Una universidad que crece*, que contiene el informe final de Shuster y su recomendación a la Ford de la aprobación del pedido de donación. La donación fue superior a lo pedido, pues alcanzó la suma de 567,700 dólares, pero a la Católica se le entregaría solo 226,900, el resto iría a la Universidad de Notre Dame para determinados apoyos que brindaría esta, como profesores visitantes de Ciencias Básicas, laboratorios de ciencias, materiales de biblioteca y enseñanza, consultores externos, etc.

El documento *Una universidad que crece* contiene los informes que cada decano hacía sobre su respectiva facultad. En el informe del Dr. Avendaño están las semillas de lo que después sería la reforma. Dicho informe identifica dos grandes problemas: 1) la ausencia de profesores a tiempo completo o a medio tiempo; y, 2) el sistema de enseñanza que “consiste principalmente en clases dictadas que se dan independientemente de ningún requerimiento de estudio particular. El resultado es que son

solo las pruebas y los exámenes los puntos en los cuales se exige participación estudiantil”. Propone la organización del currículo en ciclos semestrales y que la Ford financie el viaje del decano y dos profesores adicionales a diversas facultades de Derecho de Estados Unidos, para conocer sus sistemas académico y administrativo.¹⁹

La reforma fue un proceso paulatino que empezó con la identificación de los dos problemas que mencionó el decano en el pedido a la Ford: el primero relacionado con la carencia de profesores de tiempo completo y el segundo asociado al método de trabajo en clase, que se percibía como estático y pasivo mirado desde el punto de vista del alumno. En sucesivos documentos e informes iremos viendo cómo estas ideas se fueron complementando con otras y fueron tomando cuerpo hasta ser enunciados muy completos.

19 *Una universidad que crece*. Lima, PUCP, 1965, pp. 117-118.

2.2. El discurso de asunción del cargo de decano por el Dr. Jorge Avendaño Valdez (1964)

En su discurso pronunciado al asumir el Decanato de la Facultad, el Dr. Avendaño, un año antes de lo que consignó en el pedido general de la Universidad a la Fundación Ford, introdujo, también de manera muy embrionaria, otro de los grandes postulados de la reforma, el atinente a la vinculación del Derecho con el marco social. Dijo entonces: “El Abogado legisla en las luminosas sesiones de las Cámaras, administra justicia en el severo recinto de los Tribunales, promueve un orden social mejor y más justo en su diario quehacer profesional; en definitiva, interviene en la producción, conservación y mejoramiento del Derecho”.²⁰ También hizo referencia a la tarea de la investigación, aunque en aquellos días la investigación equivalía al trabajo que se hacía en preseminarios y seminarios.

20 Revista *Derecho*. Órgano de la Facultad de Derecho. Lima, PUCP, N° XXIII, 1964, p. 192.

2.3. Informe del viaje del decano y dos profesores a universidades de Estados Unidos (1966)

En febrero de 1966, el decano Jorge Avendaño Valdez y los profesores Felipe Osterling Parodi y Carlos Fernández Sessarego visitaron las facultades de Derecho de las Universidades de Notre Dame, Harvard, Georgetown, Columbia y Nueva York. Hicieron un informe por cada facultad y extrajeron conclusiones que servirían para iniciar los cambios que el decano se proponía implementar en la PUCP. Las conclusiones son 17 y vale la pena destacar las siguientes:

De acuerdo a la experiencia recogida, parece recomendable que durante los primeros años de estudios exista un programa de cursos fijos y que en los últimos años, además de ciertos cursos fijos, se creen cursos electivos que permitan a los alumnos familiarizarse con materias que hoy están excluidas de los programas, pero que constituyen verdaderas ramas de la profesión, tales como la planificación, la administración de empresas, el derecho aplicado al desarrollo económico, etc.

El establecimiento de seminarios debe convertir al alumno en un sujeto activo dentro de la facultad, en constante trabajo: dejando de ser el sujeto pasivo que lamentablemente, en algunos casos, es hoy en día, en que se limita a la concurrencia a clases, combinando esta asistencia con las actividades en su centro de trabajo.

Debe estimularse una participación más activa del alumno durante la clase, utilizándose en la medida de lo posible el sistema de proponer problemas, cuyas ventajas pedagógicas se han señalado al analizar la Facultad de Derecho de Notre Dame. En esta forma el alumno no se limitará a acumular conocimientos, que con el transcurso del tiempo quizás no podrá retener en su memoria, sino que además de ello aprenderá a discurrir.

Es igualmente aconsejable que la Facultad establezca un contacto permanente y estrecho con otras Facultades de nuestra Universidad, a fin de propiciar los estudios inter-facultades o inter-departamentales, a la manera de la Universidad de Columbia.²¹

21 Revista *Derecho*. Órgano de la Facultad de Derecho. Lima, PUCP, N° XXV, 1966, pp. 164-167.

2.4. El Informe de Carlos Fernández Sessarego (1966)

En 1965, la Facultad solicitó al Dr. Carlos Fernández Sessarego que realizara un estudio sobre la enseñanza del Derecho en la PUCP, el cual serviría de base a la reforma que ya se había esbozado en el documento *Una universidad que crece*, y que sería financiado por la Fundación Ford. El profesor Fernández no era docente en la Católica, pero era un eminente profesor de San Marcos y se colocaba en la vanguardia de las reformas que se esperaba. Fue precisamente por ser ajeno al claustro, y, en consecuencia, más objetivo para apreciar y criticar, que se le encargó el trabajo. Ello explica también por qué acompañó al decano Avendaño y al profesor Osterling en el viaje para conocer facultades de Derecho de los Estados Unidos.

Su informe aparece en la revista de la Facultad del año 1968 (N° XXVI) y contiene críticas e ideas que estuvieron presentes en la reforma que se diseñó a partir de la experiencia con la Universidad de Wisconsin. Señala, en el diagnóstico, entre muchas otras cosas:

- La carencia de profesores a tiempo completo y a medio tiempo: “Es dable verificar –dice- que los profesores, comprometidos en sus tareas profesionales, apenas han podido brindar a la Facultad algunas escasas horas semanales, dedicadas a la preparación y consiguiente dictado de clases, sin lograr establecer un personal contacto con los alumnos, que es lo que da origen a la auténtica vida universitaria”.
- “Los sistemas de enseñanza no han variado desde la fundación de la Facultad, en 1917. Ha predominado, casi exclusivamente, la clase magistral y es conocido que en ella la actitud pasiva del alumno resulta inadecuada a los fines de una eficaz enseñanza jurídica”.
- “El plan de estudios de la Facultad –que ha inspirado el de otras instituciones similares del país- resulta anacrónico. No responde a los requerimientos de la hora presente que son los de un mundo influido por una portentosa revolución técnica y convulso por un proceso de profundas transformaciones sociales y económicas”.

Sus propuestas son muchas y culminan en un plan de estudios completo de carácter semestral, diseñado, además, para permitir la especialización de los alumnos en siete áreas:

derecho privado, ciencias penales, derecho administrativo, derecho del trabajo y de la seguridad social, derecho de la empresa, derecho del desarrollo y derecho internacional y diplomático. Consigna, además, los cursos obligatorios y electivos correspondientes a cada semestre y su número de horas semanales.

En la sección propositiva, hay una serie de ideas que después fueron adoptadas, enriquecidas con la experiencia y reelaboradas. Algunas de estas ideas son las siguientes:

- Adoptando la teoría tridimensional del Derecho propone que: “La enseñanza que se imparta no sea abstracta sino permanentemente referida a la realidad circundante e inmediata. No es suficiente el presentar a los alumnos un frío catálogo de disposiciones legales. Hay que explicarles –y comprobar– cómo funcionan tales normas en relación con la conducta humana intersubjetiva. Se requiere mostrar al Derecho en su dimensión dinámica (...) a fin de apreciarlo en su aceptación o rechazo por la comunidad. Es imperativo el analizar sus aciertos, sus limitaciones, sus vacíos. No se puede dejar de tomar en cuenta en ningún momento, que el Derecho es la integración de tres elementos como son las normas, la conducta humana intersubjetiva y los

valores jurídicos. No puede olvidarse que el Derecho no se agota en la pura normatividad, en el campo de la mera legalidad”.

- Recusa la idea de una facultad de Derecho restringida únicamente a la enseñanza: “Una universidad integrada en la vida del país tiene el ineludible deber de promover la investigación”.
- Considera prioritaria “la contratación de docentes a tiempo completo, de profesores que se dediquen por entero a la tarea universitaria y, específicamente, a la investigación”.
- Sobre la metodología del trabajo en clase, enfatiza que: “Sin descartar el método tradicional de la exposición sistemática de las instituciones jurídicas debe introducirse, decididamente, el diálogo entre docentes y discentes. El profesorado tiene la obligación de estimular, por todo los medios, la intervención del alumno en clase a fin de superar una actitud meramente pasiva”.

2.5. El nuevo plan de estudios de 1966

El paso siguiente después del viaje del decano y dos profesores a universidades

norteamericanas, y del informe Fernández Sessarego, fue el nombramiento oficial, por parte del Consejo Directivo de la Facultad, de una Comisión que preparara un nuevo plan de estudios que empezaría a regir a partir de 1967. La Comisión estuvo integrada por el decano, doctor Avendaño, y por los profesores Ernesto Perla Velaochaga y Felipe Osterling Parodi, además del secretario de la Facultad, doctor Javier Kiefer-Marchand. En el número XXV de la revista *Derecho*, correspondiente a 1966, figura al inicio un documento de una página denominado “Palabras del decano”, en el cual se da cuenta de la aprobación del nuevo plan de estudios. Hacia el final se consigna el plan propiamente dicho y la correspondiente fundamentación.

En las palabras preliminares del decano, así como en la fundamentación del plan, se dice que todos los profesores de la Facultad fueron consultados respecto a los cambios que se iban a introducir, pero en el primero se dice que respondieron aproximadamente el 60% de los profesores, mientras que en la fundamentación se habla de “la opinión verbal y escrita de aproximadamente el 50% de los profesores de la Facultad”. En ambos documentos se indica que el nuevo plan de estudios está basado en el informe Fernández Sessarego.

Pero la realidad fue que el plan fue bastante cauteloso y no recogió lo esencial del proyecto Fernández Sessarego, que se centraba en la inclusión de especialidades y en el ofrecimiento de cursos obligatorios y electivos en cada una de las especialidades. Si bien Fernández no dice cuántos cursos electivos podrá seguirse por especialidad en cada uno de los cuatro últimos semestres (los primeros seis semestres son comunes para todas las especialidades), se puede deducir de la siguiente forma: en cada uno de los cuatro últimos semestres de todas las especialidades hay 6 horas semanales de cursos obligatorios. Como en los primeros seis semestres se llevan 22 horas a la semana en todos los cursos obligatorios, en los cuatro últimos semestres debería haber 16 horas semanales en cursos electivos (22-6). Si consideramos que cada curso tiene 3 horas semanales, estamos hablando de por lo menos cinco cursos por semestre, es decir, un total de 20 cursos electivos hacia el final de la carrera. El plan de estudios aprobado por la Comisión, sin embargo, permite que se cursen solo 3 horas semanales de cursos electivos en cuarto año y 5 horas semanales de electivos en quinto año. Mientras en el proyecto Fernández Sessarego se contemplan 43 cursos electivos, el plan oficial

aprobado para 1967 solo contiene 17 cursos electivos.

El Plan, sin embargo, recoge algunos objetivos del proyecto Fernández Sessarego que vale la pena destacar:

- “Resulta necesario (...) cambiar la orientación de la enseñanza marcadamente privatista por otra en la que se de igual importancia a aspectos del derecho público, o sea a aquellas ramas vinculadas más al interés social que al exclusivamente particular. (...) Nos referimos concretamente al Derecho del Trabajo y a los llamados Derechos del Desarrollo y Derecho de la Empresa (rol del hombre de leyes en el desarrollo económico y papel del abogado ejecutivo o administrador de empresas”.
- Se pone énfasis en los seminarios como los ámbitos en los cuales se desarrollarán diversas habilidades mentales propias del abogado. Con referencia a los seminarios (se introduce un seminario en primer año, otro en segundo y dos en tercero), se dice: “En cada una de las sesiones del seminario todos los demás alumnos²² deben estar en aptitud

22 La expresión “los demás alumnos” alude a que hay un alumno expositor.

de dialogar con el expositor, con lo cual se logra el objetivo de que todos los alumnos del grupo aprendan de todos los temas materia de investigación. Además, se estimula el estudio, se agudiza el criterio, se habitúa a los alumnos al diálogo y se los acostumbra a redactar en términos jurídicos”.

- En cuanto a los métodos de enseñanza ya se vislumbra el rol protagónico que habría de tener más adelante el método activo. Se dice que la Facultad ha acordado la adopción de medidas como el “Estimular una participación más activa del alumno durante las clases. Esto puede lograrse mediante la preparación anticipada por el alumno de la materia de cada clase. De este modo el profesor se eximiría de la explicación elemental y podría aplicarse a provocar el diálogo y las intervenciones de los alumnos”.
- El nuevo plan de estudios acoge la sugerencia del Dr. Fernández e incorpora en el primer año dos cursos semestrales: metodología del aprendizaje jurídico y Sociología del Derecho.

2.6. El activo año 1967

En 1967 no solamente empieza a aplicarse el nuevo plan de estudios, sino que por primera

vez en la historia de la Facultad se constituye un pequeño núcleo de profesores estables. La Facultad contrata a medio tiempo a un juez de sobresalientes cualidades, el Dr. Juan Arce Murúa, magistrado de la Corte Superior del Callao y como profesores a tiempo completo a dos exalumnos que acababan de terminar la carrera en 1966, pero ya graduados de bachilleres en Derecho, que era el requisito indispensable para ser profesor. Se trataba de los profesores Luis Pásara Pazos y Lorenzo Zolezzi Ibárcena.

De otro lado, el decano había logrado interesar a la Fundación Ford para que financiara un programa consistente en el envío de tres profesores por año a una universidad norteamericana, para que se familiarizaran con el método activo, profundizaran en la materia que habría de ser su especialidad y prepararan materiales de enseñanza para el curso que dictarían a su retorno. Se trataba obviamente de una estancia larga, de por lo menos un año. La propia Fundación Ford había hecho saber al decano Avendaño que en Chile, una institución llamada el International Legal Center, con sede en Nueva York, pero también financiada por la Fundación Ford, había realizado un aporte económico a tres facultades de Derecho: las de la Universidad de Chile, la de Concepción y la

Católica de Valparaíso, para la realización de un seminario sobre métodos de enseñanza e investigación que se realizaría en la Universidad de Stanford, bajo la dirección del profesor John Henry Merryman.

El problema mayor era identificar la Universidad norteamericana más idónea para nuestros fines, y que estuviera, obviamente, dispuesta a entrar en un programa de cooperación. En 1967 estuvo en Lima John Merryman y el decano Avendaño y yo nos reunimos con él para pedirle que asuma con nuestra Facultad responsabilidad similar a la que ya tenía con las universidades chilenas, pero declinó la invitación. Según un documento sobre la reforma publicado por la PUCP en 1973, la recomendación de la Universidad de Wisconsin provino del señor John Howard, presidente del International Legal Center, dado que “dicha Universidad tenía variadas actividades orientadas hacia problemas de Latinoamérica”.²³

Ayudó mucho que un peruano, el Dr. Francisco Oliart, especialista en temas de Derecho agrario, estuviera para entonces en Wisconsin. El Decano Avendaño hizo un

23 *La reforma de la enseñanza e investigación del Derecho en la Universidad Católica*. Lima, PUCP, 1973, p. 7.

primer viaje exploratorio en octubre y otro, ya con carácter oficial, en diciembre, este último en compañía del representante en el Perú de la Fundación Ford, el señor Peter Fraenkel.

La Universidad de Wisconsin era conocida en Estados Unidos por contar con una visión que ellos llamaban la *Wisconsin Idea*. Willard Hurst, uno de los más eminentes historiadores del Derecho de ese país, profesor de Wisconsin, al cumplirse el centenario de la Facultad, presentó un panorama de su evolución y concluyó en la visión institucional de 1968: “Todos los cambios se centran en una preocupación activa que quiere ver al orden legal como algo dinámico, no estático, y en términos del carácter distintivo de los procesos legales (en tanto distintos de otros procesos institucionales) en cuanto definen y miden los roles del Derecho a través de las funciones sociales en las que contribuye y participa”.²⁴

En términos más simples, Robert Seidman y Joseph Thome resumen así la *Wisconsin Idea*:

El desarrollo económico es ingeniería social que está esencialmente remodelando viejas

24 HURST, Willard. “Changing responsibilities of the Law School: 1868-1968”, En *Wisconsin Law Review*, volumen 1968, N° 2, p. 344.

instituciones para que cumplan nuevas funciones, o está creando instituciones enteramente nuevas, tales como comisiones de planificación, agencias administrativas, sistemas bancarios nacionalizados y sistemas de tenencia de la tierra y finanzas públicas. El rol del abogado en este proceso es crucial. Él debe traducir los objetivos del desarrollo en la realidad concreta de leyes, normas y regulaciones.²⁵

La Universidad de Wisconsin había congregado a un equipo bastante completo que participaban e impulsaban la *Wisconsin Idea*: Lawrence Friedman (quien más tarde pasaría a Stanford), Stewart Macaulay, Robert Seidman, Jack Ladinsky (miembro de la Escuela de Sociología) y Joseph Thome.

2.7. El Convenio con Wisconsin. La primera donación de la Fundación Ford

Es sintomático que el documento, de trece páginas, empiece justamente con las palabras

25 SEIDMAN, Robert B. y THOME, Joseph R. "The Foreign Law Programs: the Wisconsin Idea in a World Context". En *Wisconsin Law Review*, 1968, p. 363.

que presidieron la reforma, porque esta no se centró en el método activo, este era simplemente un instrumento; lo que buscaba la reforma era modificar la concepción del Derecho y el rol de este y del abogado en la sociedad. Se dice:

Ha habido una creciente conciencia en la Universidad Católica que la educación legal en el Perú no contribuye adecuadamente al desarrollo social y económico del Perú. En particular, se siente que el contenido del Derecho que se enseña en el currículo de cinco años tiene escasa relevancia frente a la demanda de los tiempos y que la manera de enseñar fomenta en los estudiantes una recepción pasiva y no orienta sus mentes hacia la solución de problemas.²⁶

Las metas del proyecto eran las siguientes:

- Establecer en la Facultad de Derecho de la PUCP un equipo de profesores a tiempo completo o medio tiempo.

26 *A Proposed Cooperative Project in Legal Education Between the Law Schools of the Pontifical Catholic University of Lima, Peru, and the University of Wisconsin.* Documento del archivo personal del autor, sin fecha, p. 1.

- La Universidad Católica enviaría a la Universidad de Wisconsin 15 profesores cada año, entre 1968 y 1970. Nueve de estos participarían en períodos largos y los otros seis en períodos cortos.
- La Universidad de Wisconsin diseñaría un programa especial que tendría la siguiente estructura: “(a) métodos de enseñanza para cursos y seminarios, (b) preparación de materiales de enseñanza y (c) perspectivas de las ciencias sociales en la enseñanza legal y en la investigación”.²⁷
- Cada uno de los períodos largos estaría dividido en dos fases. La fase I, desarrollada exclusivamente en Madison, Wisconsin, serviría para profundizar en diferentes aproximaciones a la educación legal, y se desenvolvería en la forma de un seminario, en el que participarían los profesores peruanos visitantes, el coordinador del proyecto, profesor Zigurds L. Zile, y otros profesores de Wisconsin.
- El contenido esencial de la fase II sería la preparación de los materiales de enseñanza que harían los profesores visitantes de los cursos que dictarían al regresar al Perú.

²⁷ *Ibid.*, p. 3.

Se contemplaba la posibilidad de que los profesores peruanos pudieran tener alguna experiencia docente, como asistentes en algún curso de Derecho Comparado Latinoamericano; asistieran como oyentes a algunos cursos o seminarios; siguieran el progreso de algún proyecto de investigación interesante; o realizaran lecturas personales. El incremento de los conocimientos teóricos y metodológicos de los profesores también era importante porque algunos de ellos tenían planeado optar el grado de doctor en Derecho a su regreso a Lima. También era posible que esta fase II se llevara a cabo en otra Universidad distinta a la de Wisconsin por estar mejor equipada en función de la especialidad del profesor peruano.

- Para lograr el dominio del inglés, al inicio del programa también se previó la posibilidad de que algunos profesores siguieran cursos intensivos de inglés en algún instituto especializado. Se escogió el English Language Institute de la Universidad de Michigan, en Ann Arbor, por ser uno de los más acreditados de Estados Unidos.
- La donación de la Fundación Ford para este proyecto fue de 196,000 dólares:

Es importante señalar que solamente U.S.\$ 59,550 debían entregarse directamente a la Universidad Católica (suma destinada al desarrollo de la investigación, al desarrollo de la biblioteca y al establecimiento de la oficina de orientación profesional); mientras que la suma de U.S.\$ 131,050 (o sea, parte importantísima del total de la donación) debía entregarse –y de hecho lo fue– a la Universidad de Wisconsin (...).²⁸

En la práctica se trabajó de la siguiente manera: en las mañanas se simulaba una clase, sentados alrededor de una mesa, pues éramos apenas cinco personas, en la cual los profesores peruanos hacían de alumnos, mientras que los que conducían eran los profesores de Wisconsin, Zigurds Zile y John Conway. Los profesores peruanos debían haber leído la asignación correspondiente de un libro de materiales que fue preparado por el profesor Zile y que tenía el siguiente contenido:

28 *La reforma de la enseñanza e investigación del Derecho en la Universidad Católica, óp. cit., p. 9.*

i. Variadas concepciones del Derecho

- (1) Holmes, “The Path of the Law”, 10 *Harvard Law Review* 457-461 (1897).
- (2) Gényn, *Methode d’Interprétation et Sources en Droit Privé Positif*, 2^a. ed., 564-569 (traducción al inglés; Louisiana State Law Institute, Baton Rouge, 1963).
- (3) Heck, “The Jurisprudence of Interests”. 2 *Twentieth Century Legal Philosophy Series: The Jurisprudence of Interests*, 32-48 (Harvard, Cambridge, 1948).
- (4) Cardozo, “The Nature of the Judicial Process”, Hall ed., *Selected Writings of Benjamin Nathan Cardozo*, 108-117 (Bender, Albany, 1947).
- (5) Frank, *Courts on Trial: Myth and Reality in American Justice*, 14-33 (Atheneum, New York, 1963).
- (6) Galanter, “The Modernization of Law”, Weiner ed., *Modernization: The Dynamics of Growth*, 153-165 (Basic Books, New York, 1966).

ii. Métodos de instrucción en la educación legal

(A) Reflexiones generales

- (1) Hurst, *The Growth of American Law: The Law Makers*, 256-276 (Little, Brown & Co., Boston, 1950).
- (2) “Note: Modern Trends in Legal Education”. 64 *Columbia Law Review*, 712-729 (1964).
- (3) McGechan, “A New Zealander’s Comments on American Legal Education”, 5 *Journal of Legal Education*, 286-301 (1953).
- (4) Gellhorn, “The Second and Third Years of Law Study”, 17 *Journal of Legal Education*, 1-15 (1964).

(B) Técnicas ilustrativas

- (1) Gregory & Kalven, *Cases and Materials on Torts*, 860-883 (Little, Brown & Co., Boston, 1959) y *Boardman v. Sanderson*, 1964 *Weekly Law Reports*, 1317-1322 (negligent infliction of emotional harm).
- (2) Von Mehren, *The Civil Law System. Cases and Materials for the Comparative Study of Law*, 292-311 (Little, Brown & Co., Boston, 1957) [when and whether administrative action is non-reviewable].

- (3) Fuller, “The Case of the Speluncean Explorers”, 62 *Harvard Law Review*, 616-645 (1949) (legal philosophy concretized).
- (4) *Wisconsin Statutes* § 327.25 (1959); McCormick, *Handbook of the Law of Evidence*, 455-463 (West, St. Paul, 1954); Morgan, Maguire y Weinstein, *Cases and Materials on Evidence*, 620-633 (Foundation Press, Brooklyn, 1957); *United States Fidelity & Guaranty Co. v. Milwaukee & Suburban Transport Corp.*, 18 *Wisconsin Reports* 2ª serie, 1, 16-19 (1962) (business entries as an exception to the hearsay rule).

iii. Perspectivas no legales en la educación y en la investigación legales

- (1) Stone, *The Province and Function of Law: Law as Logic, Justice and Social Control*, 391-417 (Maitland Pub., Sydney, 1950).
- (2) Hurst, “Research Responsibilities of University Law Schools”, 10 *Journal of Legal Education*, 147-161 (1957).
- (3) Jones, “Law and the Behavioral Sciences: The Case for Partnership”, 47 *Journal of the American Judicature Society*, N° 5, 109-114 (octubre de 1963).

- (4) Evan, "Introduction: Some Approaches to the Sociology of Law", *Law and Sociology* 1-11 (Free Press, Nueva York, 1962).
- (5) Aubert, "Researches in the Sociology of Law", 7 *American Behavioral Scientist*, N° 4, 16-20 (diciembre de 1963).
- (6) Macaulay, "Non-Contractual Relations in Business: A Preliminary Study", 28 *American Sociological Review*, 55-67 (1963) and Evan, "Comment", *id.* 67-69.
- (7) Conard, "The Quantitative Analysis of Justice", 20 *Journal of Legal Education*, 1-20 (1967).
- (8) Remington, "Criminal Justice Research", 51 *Journal of Criminal Law, Criminology and Police Science*, 7-18 (1960).
- (9) Nagel, "Testing Empirical Generalizations in Legal Research", 15 *Journal of Legal Education*, 365-381 (1963).

Este libro de materiales abarcaba 380 páginas y es un buen ejemplo de la manera como se concebía un libro de este tipo. Casi no contiene decisiones jurisprudenciales. Lo integran básicamente artículos publicados en revistas especializadas, capítulos de libros, ficciones creadas por académicos (el caso de los exploradores de cavernas de Lon Fuller), reportes de investigación y uno que otro caso

de jurisprudencia. Me parece que es la primera vez en 50 años que se hace pública la relación de materiales que estudiamos quienes fuimos a Wisconsin. Esto es importante porque durante muchos años los críticos de la reforma pensaron que el corazón de la misma era la introducción y la generalización del método activo, tema que merece un acápite independiente.

2.8. El método activo

Hemos visto que en todos los documentos preliminares, empezando con *Una universidad que crece*, se identifica como uno de los males de la educación jurídica en el Perú el rol excesivamente pasivo del estudiante en clase. Se presenta esta como un espacio en el cual el profesor expone y el alumno escucha y toma apuntes, de los cuales estudiará para el examen. La misma observación hizo Eisenmann cuando realizó un estudio sobre la educación legal en el mundo. Y la misma observación se repite una y otra vez en congresos y libros de la época. Por ejemplo, en la I Conferencia sobre la enseñanza del Derecho y el desarrollo, que tuvo lugar en Chile, del 5 al 9 de abril de 1971, la Comisión que tuvo a su cargo el análisis de los objetivos, el contenido y la metodología de la enseñanza

del Derecho consignó lo siguiente entre sus conclusiones y recomendaciones:

Por su parte, al analizar el método activo se reiteraron algunas de sus virtudes principales, a saber: la posibilidad de una mayor conexión y adecuación a la realidad; la creación de habilidades que permiten la formulación coherente del razonamiento; el desarrollo de una auténtica actitud crítica; la adquisición de conocimientos más completos obtenidos por la conjugación del esfuerzo personal del alumno y la sagaz conducción del profesor; la posibilidad de una mejor y más auténtica valoración del alumno sobre la base del trabajo que este despliega a lo largo del curso.²⁹

En 1972 el International Legal Center (ILC), una organización que ya hemos mencionado, pues fue la que auspició el programa de reformas en Chile, constituyó dos comités integrados por especialistas de todo el mundo, uno para estudiar la educación legal y el otro para analizar la investigación en Derecho y desarrollo. El primero de estos estuvo presidido por el decano de la Facultad de Derecho de la PUCP, Dr. Jorge

29 *Conferencia sobre la enseñanza del Derecho y el desarrollo*. Santiago de Chile, Editorial Andrés Bello, 1973, p. 170.

Avendaño, lo que de por sí era un reconocimiento al proceso de reforma que este lideraba. El Comité estuvo integrado por profesores o autoridades (decanos, vicerrectores, magistrados de la Corte Suprema) de los siguientes países: Perú, Chile, Brasil, Suecia, Puerto Rico, Nigeria, India, Senegal, Indonesia, Francia, Australia, Estados Unidos (de las Universidades de Columbia, Rutgers en Nueva Jersey y Harvard), el Reino Unido (Universidades de Warwick y Kent) y el presidente del ILC, John Howard. Tuvieron como insumos para su trabajo nada menos que 16 informes sobre la educación legal en América Latina, África anglofónica, África francófónica, África en general, Francia, China, Corea del Norte e India. Una de sus conclusiones fue la siguiente:

Confían fuertemente en la clase magistral y en métodos de enseñanza que enfatizan la distribución de información sobre el contenido de la doctrina legal, más que sobre su aplicación; no desarrollan otros métodos de enseñanza que enfatizan la participación del estudiante en la experiencia del aprendizaje y en el desarrollo de competencias profesionales, ni en la conciencia acerca de los usos potenciales del

Derecho y del sistema legal como vehículos de cambios sociales.³⁰

Se pensaba que la clase conferencia o clase magistral³¹ no era adecuada para desarrollar en los estudiantes la capacidad de razonamiento, la construcción de una mente jurídica, que es algo que se aprende haciendo: es decir, analizando, criticando, comparando, pero no oyendo pasivamente. Tampoco era ni es la clase magistral el método más idóneo para analizar el Derecho en acción, es decir, para estudiar de qué manera el Derecho interactúa con la sociedad, de qué formas este es una legalización de hechos y arreglos que nacen y se desarrollan en otros ámbitos (cultural o económico, por ejemplo), o es, alternativamente o complementariamente,

30 *Legal Education in a Changing World*. International Legal Center, Suecia, 1975, p. 19. Traducción del autor.

31 La clase conferencia se diferencia de la clase magistral en que esta última es la que se emplea para que un autor presente las conclusiones de una investigación aún no publicada o nuevas ideas que ha desarrollado para complementar alguna obra suya anterior, es decir, para decir algo que todavía no está publicado. Comparte con la clase conferencia el carácter discursivo, pero esta última carece de la originalidad de la clase magistral, puede hasta ser la repetición de un libro, de allí la crítica a la que se sometió.

un instrumento con características propias para generar cambios en los patrones de comportamiento, que, a su vez, conduzcan a cambios en los planos más profundos de las creencias y valores.

Quizá la frase anterior resume lo que fue la reforma, por lo menos como la concebimos en la PUCP. Para nosotros el Derecho era tanto una variable dependiente como independiente de la sociedad. Es decir, que encausa, formaliza, cambios que han ocurrido, impulsados por las fuerzas culturales, económicas o políticas; pero que también puede ser él mismo un instrumento de cambio, que muchas de sus características (su legitimidad, su formalidad, el empleo que hace de la fuerza legítima) lo hacen el medio más adecuado para llevar adelante determinados cambios: es más idóneo que órdenes, proclamas, panfletos o amenazas. Para la reforma el Derecho era mucho más que las normas contenidas en las leyes y que los conceptos acuñados en la doctrina a partir de las normas, o doctrinas que han dado lugar a las normas. Lo central era, entonces, cambiar el concepto de Derecho; lo segundo, cambiar también la concepción del rol del abogado en la sociedad; y lo tercero era la búsqueda de los métodos pedagógicos que estuvieran más en

consonancia con todo esto, y el método que se identificó como el más apto para todo esto fue el método activo.

Algunos críticos de la reforma, y del método activo en particular, han señalado que el empleo de este método fue concebido para la actuación frente a un jurado, pues entrena al alumno en la retórica propia del *jury trial*, es decir, del juicio oral ante un jurado, y que, por lo tanto, no era necesario emplearlo en el Perú. Esta afirmación es errónea. Fue introducido por Christopher Columbus Langdell, cuando fue elegido decano de la Facultad de Derecho de Harvard en setiembre de 1870. Langdell creía en la existencia de un núcleo duro del Derecho anglosajón, una especie de derecho puro, que era posible conocer a través del estudio de las decisiones jurisprudenciales. Su método consistía en presentar al alumno un libro de casos, solamente de casos, pues excluía la legislación, inclusive la Constitución, y todo lo que fuera discutible o debatible en términos que no fueran puramente doctrinales.

En el sumario de sus materiales sobre el Derecho de Equidad le aclara al lector (a sus alumnos) que “hay que tener en mente que el objeto de estas páginas es ayudar al estudiante a adquirir un conocimiento del sistema de

equidad como tal; y con esto en mente el autor se confina al sistema tal como existió en Inglaterra desde los tiempos más remotos hasta finales de la Cancillería de Lord Eldon”.³² Friedman se pregunta, no sin ironía, por qué el estudio de la equidad en una Universidad de los Estados Unidos, en un curso dado en 1877, debía limitarse al estudio de casos ingleses hasta 1827.

El método fue criticado por ser demasiado teórico, ineficiente para formar buenos abogados; por cortar las ataduras de los estudios legales con la vida real; por purgar todo lo que se relacionara con materias económicas y políticas. Con el paso del tiempo se demostró, sin embargo, que el método ponía a leer a los alumnos y los ponía a pensar. Esto fue finalmente lo que quedó. Bajo la temprana influencia de la jurisprudencia sociológica de Roscoe Pound y después con el impulso del movimiento realista, los estudios de Derecho en Estados Unidos se orientaron a la relación existente entre Derecho y sociedad, y para analizar estas complejas relaciones el método activo resultó sumamente útil.

32 FRIEDMAN, Lawrence. *History of American Law*. A Touchstone Book, publicado por Simon y Schuster, 2ª ed., 1985, p. 614.

El método activo funciona de la siguiente manera. El profesor debe preparar con anticipación un libro con los materiales de enseñanza del curso que va a impartir. Los materiales, como ya hemos visto, no son solo casos decididos por los tribunales. Usualmente abarcan todo aquello en lo que está consignado el Derecho como disposición: leyes, decretos administrativos, sentencias, contratos, etc.; y todo aquello que refleja el impacto de las normas o el origen de las mismas: doctrina, resultados de investigaciones empíricas, informes periodísticos, etc. Suele, pues, estar presente la relación entre Derecho y sociedad, aunque esto no es indispensable en todos los casos. Dependerá de lo que en pedagogía se denominan objetivos curriculares. Para poner un ejemplo: en el seminario que seguimos los profesores en la Universidad de Wisconsin los objetivos curriculares eran cuatro: diversas concepciones del Derecho, reflexiones generales sobre los métodos de enseñanza, técnicas ilustrativas de métodos de enseñanza y perspectivas no legales en la educación y en la investigación jurídicas. Como hemos visto, hubo seis lecturas para el primer objetivo, cuatro para el segundo, cuatro para el tercero y nueve para el cuarto.

El profesor debe calcular en cuántas sesiones (horas de clase) desarrollará cada objetivo curricular y asignará a los alumnos las lecturas para cada sesión. Algunas lecturas pueden servir para varias sesiones. Si el material es demasiado, el profesor debe evitar abrumar al alumno con un número excesivo de páginas de una clase a otra, a veces separadas apenas por un día, teniendo en cuenta, además, que los alumnos deben leer para todos los cursos. Debe, entonces, poder fraccionar las lecturas, calculando lo que necesitará que los alumnos hayan leído para cada sesión.

Viene, luego, uno de los aspectos más interesantes de esta metodología, que es lo que he dado en llamar los dos esquemas. El profesor debe tener un esquema de lo que el alumno debe aprender al final de la clase o de la unidad. Por ejemplo, las causales de divorcio, en qué consiste cada una, quién está legitimado para obrar, la diferencia y relaciones con la separación de cuerpos, el ejercicio de la patria potestad, etc. Pero como el profesor no va a explicar todo esto siguiendo artículo por artículo del Código Civil, pues el método activo es la negación de esto, el profesor debe tener un segundo esquema, que es el de la conducción de la clase: los alumnos pueden haber leído sentencias contradictorias

sobre los temas mencionados, resultados de investigaciones empíricas, artículos doctrinarios o capítulos de libros, textos históricos sobre la aprobación del divorcio en el Perú y sobre el proceso relativamente reciente de la facilitación del divorcio (es el caso del llamado divorcio rápido que se realiza ante los alcaldes o notarios), reportajes periodísticos sobre los enconos que suelen producirse a propósito de la tenencia de los hijos menores, etc. Sobre la base de estas lecturas el profesor debe seguir un esquema (el segundo) de conducción de la discusión en clase y al final de la clase o de la unidad (que puede tomar varias clases), el alumno debe haber aprehendido todos los elementos del primer esquema. En este punto hay una diferencia entre algunos teóricos del método activo. Unos dicen que el profesor no debe hacer al final un resumen de lo aprendido, pues una discusión bien conducida, variada y fructífera ya debe haber fijado los conceptos claves en la mente del alumno. Otros se inclinan por la posición alternativa y realizan un recuento de lo debatido y enuncian las conclusiones, las de su primer esquema.

Al fin de cuentas, el método activo pesó mucho en los propulsores y partícipes de la reforma y fue el adoptado, llegando a pensarse que podía ser

empleado en todos los cursos, con el contenido añadido de la permanente confrontación entre el Derecho y la realidad social.

A continuación se transcribe un párrafo de un artículo escrito por el Dr. Jorge Avendaño:

Somos conscientes, sin embargo, que esta modificación curricular no es suficiente para lograr totalmente los objetivos que se persiguen. Es necesario impregnar todos los cursos con la reflexión de la eficacia del derecho como regulador del cambio social. Las disciplinas más tradicionales, como por ejemplo el derecho civil, pueden también enfocarse con esa nueva perspectiva. Un cotejo con la realidad nacional hemos reclamado antes; ahora se completa la idea: un cotejo con la realidad política, social, económica, geográfica e histórica del Perú. Este enfoque se complementa adecuadamente con los de orden metodológico que antes se han enunciado: desaparece la enseñanza pasiva y también la sola información del texto legal; se abandona esa actitud reverente y meramente contemplativa de la letra de la ley, y aún ante su sentido; se provoca, por el contrario, un permanente cuestionamiento de su finalidad, de sus valores y de sus logros. La Escuela de Derecho se convierte entonces en un ente crítico del orden legal, no

meramente en el campo lógico, especulativo y comparativo, sino en el referido muy concretamente al medio social que regula.³³

Influyó bastante en el movimiento de reforma la situación política que se dio en el Perú y Chile, entre 1968 y 1973, lo que comentaremos en el acápite siguiente.

2.9. El período 1968-1975

En octubre de 1968 se dio el golpe militar del general Juan Velasco Alvarado, que depuso al presidente Fernando Belaunde Terry. Ya hemos visto en páginas precedentes algunas características de este proceso, que estuvo signado en su primera fase (la del propio Velasco) por una retórica sumamente contestataria del sistema previo. También hemos señalado

33 AVENDAÑO VALDEZ, Jorge. “Nuevos conceptos en la enseñanza e investigación del Derecho”. En *Derecho*, Lima, PUCP, N° XXVII, 1969, p. 7. Este artículo es el discurso que pronunció el decano en la inauguración del año académico, el 14 de abril de 1969. Es fácil notar la influencia de la reforma en el autor, pues este discurso está muy distante de lo que escribió en el documento *Una universidad que crece*, o en las palabras liminares del número XXV de la revista, de 1966, apenas tres años antes.

que desde 1950, con la fundación del Centro de Altos Estudios Militares (CAEM), se había redefinido el concepto de defensa nacional para que incluya el desarrollo social y económico. Se ha dicho que Velasco se sintió atraído por las ideas de dos partidos que tuvieron vida efímera en la historia política nacional: el Partido Demócrata Cristiano y el Movimiento Social Progresista, pero que lograron captar a intelectuales de gran valía. “De hecho, Klaiber (1992) afirma que los conceptos más importantes de los reformistas militares fueron tomados prestados de la Democracia Cristiana, en particular la idea de una ‘tercera vía’ entre capitalismo y comunismo”.³⁴

Velasco llamó a su gobierno el Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada y probablemente la palabra revolución fue la más utilizada en todo tipo de discursos. Héctor Cornejo Chávez, por ejemplo, quien fuera fundador y presidente del Partido Demócrata Cristiano, en su memoria como presidente del Consejo Nacional de Justicia correspondiente al período mayo de 1979 - octubre de 1971, dice: “En la encrucijada y a la hora de las decisiones, nosotros asumimos, como hombres

34 KLARÉN, P., *óp. cit.*, p. 412.

de Derecho, la opción revolucionaria. No, por cierto, cualquier opción revolucionaria, sino la que concretamente está viviéndose hoy en el Perú en cuanto tiene de humanista, cristiana y comunitaria”.³⁵

En Chile, Salvador Allende, de tendencia marxista, ganó las elecciones para presidente de la República el 3 de noviembre de 1970, convirtiéndose en el primer presidente comunista que llegaba al poder en las urnas. El tema de la legalidad fue muy interesante en el contexto teórico, porque el marxismo ortodoxo proclamaba que el comunismo no significaba la victoria del derecho socialista, sino la victoria del socialismo sobre cualquier derecho³⁶. Allende, sin embargo, pretendía construir un Estado socialista a través del control paulatino de las instituciones jurídicas. En la famosa entrevista que le hizo Régis Debray a Allende en enero de 1971, el presidente dijo: “(...) la realidad chilena permite cambiar la Constitución dentro de la Constitución, mediante plebiscitos. Hay además,

35 CORNEJO CHÁVEZ, Héctor. *Derecho y revolución*. Lima, Oficina Nacional de Información, 1971, p. 12.

36 Véase ZOLEZZI IBÁRCENA, Lorenzo. *Sociología del Derecho. Materiales de enseñanza*. Lima, PUCP, 1969, p. 186.

un hecho bastante paradójal, difícil de entender. Las leyes que dicta el pueblo no son las que dicta la burguesía (...).³⁷

Velasco fue depuesto por el general Francisco Morales Bermúdez en 1975, Allende fue derrocado en 1973. En el lapso de siete años, tanto en el Perú como en Chile, hubo una extrema politización de la sociedad, un verdadero aluvión de reformas de todo tipo, y, sobre todo, una casi dominación del lenguaje de izquierda, con la palabra revolución en el centro del discurso. Este fenómeno penetró en la educación. Tengamos en cuenta que la Primera Conferencia sobre la enseñanza del Derecho y el desarrollo tuvo lugar en Chile en 1971 y la segunda en Lima en 1973. Hago esta precisión para indicar que los grandes postulados de la reforma de la enseñanza del Derecho se contagiaron de esta atmósfera, por lo menos en el nivel de la retórica. Y ello explica también la oposición que se generó en algunos ambientes, llegando incluso a los diarios y revistas.

37 Allende habla con Debray. Revista *Punto Final*. Año V, martes 16 de marzo de 1971, N° 126, p. 46.

2.10. La reforma en los hechos

La reforma no se limitó al envío de profesores a la Universidad de Wisconsin para que participaran en un seminario sobre concepciones del Derecho y pedagogía jurídica, elaboraran materiales de enseñanza de los cursos que dictarían a su retorno y reforzaran sus respectivas especialidades con miras a la futura obtención de sus grados de doctor. Comprendió tres cosas más: 1) La realización de investigación no doctrinaria, para lo cual se creó el Instituto de Investigaciones Jurídicas. 2) La modernización de la biblioteca, que supuso la contratación de un bibliotecario especializado y su envío a la Universidad de Puerto Rico por seis meses para recibir un entrenamiento especial en la organización de bibliotecas de Derecho. 3) La creación de la Oficina de Orientación Profesional, cuya misión era básicamente controlar y evaluar la práctica profesional y vincular a los exalumnos con el medio profesional, para lo cual se tomó como modelo las *placement offices* de las Facultades de Derecho de Estados Unidos.

2.11. La segunda donación de la Fundación Ford

Mediante carta del 27 de enero de 1971 el Rector de la Universidad solicitó una nueva donación a la Fundación Ford, que se aplicaría a los campos siguientes: (i) un año más de perfeccionamiento de profesores de la Universidad Católica en la Escuela de Derecho de Wisconsin, (ii) apoyo complementario durante dos años a la Biblioteca (...), (iii) desarrollo adicional, también durante dos años, de la investigación jurídico-social (...). (iv) edición de los materiales de enseñanza de los profesores (...) que se incorporan a los nuevos sistemas, de preferencia los de aquellos que regresan de Wisconsin.³⁸

La relación de los profesores que viajaron a Wisconsin fue la siguiente:

- a. Por períodos largos
 - 1968-1969.
-Luis Pásara Pazos, quien preparó materiales de enseñanza para los cursos de Introducción al Derecho e Historia del Derecho Peruano.

³⁸ *La reforma de la enseñanza e investigación del Derecho en la Universidad Católica*, óp. cit., p. 14.

-Lorenzo Zolezzi Ibárcena. Mis materiales de enseñanza fueron para el curso Sociología del Derecho.

-Francisco Oliart. Debió haber preparado materiales para el curso de Derecho Agrario. Se reintegró a la Facultad a su regreso de Wisconsin, pero a las pocas semanas se retiró de la Universidad para ocupar un cargo en un organismo internacional.

• 1969-1970

-Luis Carlos Rodrigo Mazuré. Sus materiales de enseñanza fueron para el curso Derecho Tributario.

-Domingo García Belaunde. Sus materiales fueron para el curso Derecho Constitucional.

Baldo Kresalja Rosselló. Sus materiales fueron para el curso Derecho Industrial.

• 1970-1971

-Miguel de Althaus Guarderas. Sus materiales de enseñanza fueron para el curso Derecho Administrativo.

-Jorge Santistevan de Noriega. Sus materiales fueron para el curso Derecho Laboral.

-Mario Roggero Villena. Sus materiales fueron para el curso Derecho de la Integración.

• 1971-1972

-Eduardo Ferrero Costa. Sus materiales fueron para el curso Derecho Internacional Público.

-Javier de Belaunde López de Romaña. Sus materiales fueron para el curso Personas Jurídicas.

Alfredo Ostoja López Alfaro. Sus materiales fueron para el curso Derecho del Transporte.

b. Por períodos cortos

Por períodos cortos cuya duración variaba entre 15 días y dos meses, viajaron, en el primer año del programa, los doctores Roberto Mac Lean y Héctor Cornejo Chávez; en el segundo año del programa los doctores Carlos Fernández Sessarego y Fernando de Trazegnies; en el tercer año del programa los doctores Felipe Osterling P. y Enrique Normand y en el último año del programa los doctores Juan Arce Murúa y Armando Lengua Balbi. En estas visitas, estos profesores viajaron acompañados por el decano de la Facultad.³⁹

En 1969 se promulgó una nueva Ley Universitaria a través del Decreto Ley N° 17437. En consecuencia, en la Facultad de

³⁹ *Ibid.*, pp. 9-10.

Derecho de la PUCP se modificó totalmente lo que entonces se entendía por currículum y se introdujeron los siguientes cambios:

1. Sustitución del sistema de “años de estudio” por el de semestres.
2. Posibilidad de graduarse de abogado al término de ocho semestres (cuatro años).
3. Adopción del sistema de créditos.
4. Establecimiento de un currículum bastante flexible.

En el nuevo plan de estudios, que se reformulaba apenas tres años después del que se introdujo en 1967, los cuatro primeros semestres eran de cursos obligatorios:

Primer semestre.

Derecho Civil I.

Derecho Penal I.

Introducción al Derecho.

Teoría del Estado.

Introducción a la Economía.

Segundo semestre.

Personas Jurídicas.

Derecho Civil II.

Derecho Penal II.

Introducción a la Sociología del Derecho.
Derecho Constitucional Peruano.
Teología.

Tercer semestre.

Derecho Civil III.
Derecho Procesal Civil I.
Derecho Administrativo.
Derecho Laboral.
Filosofía del Derecho I.

Cuarto Semestre.

Derecho Civil IV.
Derecho Procesal Civil II.
Derecho Procesal Penal.
Derecho Comercial.
Tributación I.

En el quinto semestre solo había dos cursos obligatorios: Derecho Civil V y Derecho Procesal Civil III. Y en el octavo semestre solo uno: Deontología Forense. El resto de cursos del quinto y octavo semestres, así como todos los cursos del sexto y el séptimo semestres serían electivos, seleccionados por los alumnos de la lista que figura a continuación.

1. Derecho Internacional Privado.
2. Las Nuevas Orientaciones en el Derecho Civil: Abuso del Derecho, Teoría de la Imprevisión, Responsabilidad Objetiva, etc.
3. Cooperativas Agrarias y Comunidades Campesinas.
4. Derecho Registral y Notarial.
5. Derecho de la Propiedad Intelectual.
6. Las Garantías Reales.
7. Contratos.
8. Derecho de Familia.
9. Instituciones Procesales.
10. Derecho de Quiebras.
11. Criminología.
12. Derecho Penitenciario.
13. Derecho Penal III.
14. Derecho Tutelar de Menores.
15. Medicina Legal.
16. Procedimiento Administrativo.
17. Derecho del Servicio Civil.
18. Empresas Públicas, Corporaciones de Desarrollo y Organismos Descentralizados.
19. Sociedades.
20. Títulos Valores.
21. Banca Estatal.
22. Instituciones Financieras Privadas.
23. Derecho de Seguros.

24. Derecho Individual del Trabajo.
25. Derecho Administrativo y Procesal del Trabajo.
26. Derecho Colectivo del Trabajo.
27. Seguridad Social.
28. Tributación II.
29. Tributación III.
30. Finanzas Públicas.
31. Filosofía del Derecho II.
32. Lógica Jurídica.
33. Introducción al Derecho Comparado.
34. Derecho Comparado.
35. Historia del Derecho Peruano.
36. Sociología del Derecho.
37. Derecho Romano.
38. Derecho Constitucional II.
39. Derecho Agrario.
40. Derecho y Desarrollo Urbano.
41. Legislación Pesquera.
42. Derecho Industrial.
43. Derecho Minero.
44. Derecho y Planificación.
45. Desarrollo Económico y Cambio Social.
46. Derecho Internacional Público.
47. Derecho de la Integración.
48. Doctrina Social de la Iglesia.

Este plan de estudios debía regir a partir de 1970. Dado su carácter absolutamente preliminar no se consignan los créditos de cada curso. En el proceso de su aplicación fue experimentando una serie de modificaciones: se trató de cubrir en los cursos obligatorios los libros más importantes del Código Civil; se incluyó también como obligatorio un curso que hasta hoy existe: Bases Romanistas del Derecho Civil; se introdujo el tema de la investigación, primero con un curso de Metodología de la Investigación Jurídica, obligatorio, hacia el fin de la carrera, y, más adelante, se adoptó un segundo curso, en los primeros ciclos, también obligatorio, de Introducción a la Metodología de la Investigación Jurídica; se agregaron nuevas materias en la relación de cursos electivos, como Derecho del Transporte. La duración de la carrera tuvo que extenderse a 9 ciclos, vale decir, 4 años y medio.

Su gran novedad fue la flexibilización, pues se permitía que los alumnos pudieran cursar hasta 17 cursos electivos de un total de 41, es decir, el 41% (hemos hecho el cálculo suponiendo una carga de 5 cursos por semestre, con excepción del segundo, que tenía 6, pues, como se ha dicho, no se contaba aún con el valor en créditos de los cursos).

2.12. La tercera donación de la Fundación Ford

El Consejo Ejecutivo de la Universidad, en su sesión del 16 de enero de 1974 aprobó la propuesta del Programa Académico de Derecho de petición de ayuda a la Fundación Ford para llevar a cabo un programa centrado en la investigación. Comprendía apoyo a la biblioteca y a la investigación, difusión, becas al exterior y financiamiento de profesores visitantes. La suma solicitada era de US\$ 90,000.00.⁴⁰ La Fundación Ford aprobó la donación y la comunicó al rector de la Universidad en junio del mismo año.

Se concibieron las siguientes actividades:

- Seminario con juristas e investigadores peruanos.
- Invitación a profesores visitantes.
- Otorgamiento de becas.
- Diseño de proyectos.
- Incremento de los fondos bibliográficos.

40 Archivo General de la Universidad. Programa Académico de Derecho, años 1974-1975, tomo 677.

El seminario con juristas e investigadores peruanos fue realizado durante el primer semestre de 1974. Los profesores fueron Jorge Basadre, José León Barandiarán, Francisco Miró Quesada, Carlos Fernández Sessarego y Rafael Roncagliolo. Asistieron alrededor de 20 estudiantes, 10 exalumnos y 5 profesores.

Los profesores visitantes fueron la destacada antropóloga jurídica Laura Nader, profesora de la Universidad de California en Berkeley (9-13 de setiembre de 1974) y Stefano Rodotà, profesor de Derecho Civil en la Universidad de Roma y director de la revista *Politica del Diritto* (4-9 de agosto de 1974).

En cuanto al otorgamiento de becas, se decidió conceder cinco becas, tres por períodos de 10 meses y dos por períodos de 6 meses. Los tres primeros becarios, para el período 1974-1975, fueron Marcial Rubio Correa, quien asistiría al Institute of Development Studies de la Universidad de Sussex, Reino Unido; Alberto Bustamante Belaunde y Luis Chirinos Segura, quienes serían matriculados en el Master in Legal Institutions de la Universidad de Wisconsin. En el siguiente período (1975-1976) viajaron José Perla Anaya y Alberto Borea Odría. Y el último becario, para el bienio 1976-1977 fue Guillermo Bettocchi Ibarra. Estos tres últimos también

acudieron al Master in Legal Institutions de la Universidad de Wisconsin.⁴¹

Los proyectos de investigación se ejecutaban en el Instituto de Investigaciones Jurídicas. El Dr. Héctor Cornejo Chávez, quien fuera director del Instituto desde su fundación en 1969 hasta su jubilación en 1987 dice en una entrevista que durante su gestión se pudieron llevar a cabo hasta 13 investigaciones, inclusive una sobre la reforma judicial en el Perú y dos sobre el *servinacuy* en Puno y Cajamarca, que fueron las más importantes”.⁴² Cornejo asignó particular importancia a la confrontación entre las disposiciones del Código Civil en materia de familia y la vigencia en la práctica de determinadas instituciones, como la invalidez del matrimonio y el derecho alimentario.

También se ejecutó una investigación empírica sobre las características de la profesión de abogado en Lima, organizada sobre la base de 217 entrevistas a egresados de la Facultad de Derecho de la Universidad Católica.⁴³

41 Archivo General de la Universidad, Programa Académico de Derecho, años 1974-1975, 1976-1977, tomo 677.

42 Revista *Sinopsis*, Año 7, N° 11, 1987, p. 8.

43 Véase ZOLEZZI IBÁRCENA, Lorenzo. *La profesión de abogado en Lima*. Lima, Fondo Editorial de la PUCP,

Al jubilarse, en 1987, el Dr. Cornejo Chávez, el Instituto se limitó a mantener un completo archivo de ejecutorias supremas a cargo del señor Santiago Lavado Palacios y, paulatinamente, fue extinguiéndose, en la medida en que las investigaciones de los profesores fueron adquiriendo la característica de proyectos personales, al amparo de la Universidad como un todo, pero ya no dentro del Instituto de Investigaciones Jurídicas.

1982. *La invalidez del matrimonio en la jurisprudencia suprema y en la experiencia del distrito judicial de Lima* fue publicado, en 1973, por Talleres Gráficos Villanueva. *El derecho alimentario en la jurisprudencia suprema y en la experiencia del distrito judicial de Lima* también fue publicado en 1973 por la misma editorial.

V. Críticas a la reforma

La reforma de Wisconsin tuvo muchos críticos, más de los que pudiera tener una reforma de la enseñanza en una facultad de Derecho de cualquier universidad del mundo. Ello se debió a que la misma se entrelazó con aspectos políticos, la vida interna de la Facultad y una significativa crisis institucional. Tanto es así que he podido consultar un volumen empastado que contiene notas periodísticas, cartas de estudiantes, comunicados, opiniones, críticas, etc., que abarca nada menos que unas 150 páginas.⁴⁴

1. Aspectos políticos

El golpe de estado del general Juan Velasco Alvarado tuvo lugar en 1968, coincidiendo precisamente con el primer año del programa de Wisconsin. De hecho, quien esto escribe y sus

⁴⁴ Este volumen me ha sido facilitado por el profesor Armando Guevara Gil.

dos colegas se enteraron del golpe en Madison. Su retorno a Lima (de Pásara y Zolezzi, pues como ya se ha dicho Oliart permaneció en Wisconsin y se integró a la enseñanza tiempo después) e inicio del dictado de sus cursos coincidió con la etapa más intensa del llamado gobierno revolucionario.

En Sociología del Derecho yo había optado por estudiar dos períodos fundamentales en la historia de los Estados Unidos y de la entonces Unión Soviética. En el primer caso, el período que va de 1834 a 1954, con los casos de Dred Scott, Plessy y Brown, con la finalidad de que los alumnos apreciaran la relación entre decisiones de la Corte Suprema de Estados Unidos y las actitudes y comportamientos vinculados con el tema de las relaciones raciales. En el caso Dred Scott, la Corte Suprema sostuvo que el demandante, por ser esclavo, no poseía legitimidad para llevar un caso ante los tribunales de justicia; en el caso Plessy, la Corte sostuvo que las facilidades separadas, pero iguales, no violaban la Enmienda Catorce de la Constitución de Estados Unidos; y en el caso Brown, la Corte desechó la norma que estableció en el caso precedente y declaró que facilidades separadas, aunque fuesen iguales, sí violaban la Enmienda Catorce tratándose de centros de enseñanza.

Vemos así tres actitudes del Derecho (de las decisiones de una Corte Suprema) frente a las relaciones entre razas: la negación del acceso a la justicia, la implantación del *apartheid* y la consideración de que la separación de las razas en la enseñanza priva al grupo minoritario de la igual protección de las leyes.

En cuanto a la Unión Soviética presenté a los alumnos artículos doctrinarios, directivas, artículos periodísticos, leyes y decretos que van desde los orígenes de la Revolución rusa hasta 1965, con el fin de que pudieran percibir que una sociedad no puede vivir sin Derecho y cómo los soviéticos pasaron de sostener que el comunismo era el triunfo del socialismo sobre cualquier Derecho hasta defender la existencia de un Derecho socialista de nuevo tipo.

A raíz de la revolución de Velasco y de sus principales medidas, reforma agraria, reforma de la empresa, asignación de los diarios a sectores sociales, apoyo a la movilización social, etc., se generó una gran polarización en el país entre “revolucionarios” y “contrarrevolucionarios”. Esta polarización llegó, obviamente, a los recintos universitarios y un curso en el que se hacía leer a los alumnos material de la Unión Soviética fue interpretado como de tinte revolucionario. Luis Pásara también fue objeto

de críticas y ataques. Carlos Ramos lo sintetiza muy atinadamente en este párrafo:

Contra Luis Pásara se formulaban acusaciones de sesgo ideológico y no académico, identificándolo con el comunismo. Es cierto que Pásara procuró realizar un planteamiento marxista sobre el rol social del Derecho y que sus investigaciones “La comunidad indígena y nuestro derecho” (1968), “El rol del derecho en la época del guano” (1970 (...)) se orientaban, en efecto, en esa dirección. (...) No podría negarse, sin embargo, la calidad empírica y teórica de esos trabajos que revolucionaron la metodología de la investigación de la sociología del derecho en el Perú.⁴⁵

En general, se produjo una polarización entre los estudiantes del entonces llamado Programa Académico de Derecho: había quienes apoyaban la reforma y quienes la cuestionaban. Entre estos últimos hubo algunos que se centraron en el tema del presunto comunismo que la reforma llevaba a las aulas.

45 RAMOS NÚÑEZ, Carlos. *Historia de la Facultad de Derecho de la PUCP*. Lima, Fondo Editorial de la PUCP, 2009. Ramos presenta una muy completa versión de lo que denomina “La oposición a la reforma”.

Dos delegados estudiantiles ante la Dirección del Programa, los señores René Porras y Fernando Berckemeyer organizaron una rueda de prensa en la que hicieron afirmaciones como estas: “los materiales de enseñanza de los ‘Wisconsin Boys’ están preparados en tal forma que niegan total validez al derecho natural y que con un sentido marxista tienden a cuestionar el orden legal existente”. “(...) se ha llegado a suprimir el dictado de cursos clásicos como el ‘Derecho Romano’ para incorporar ‘desarrollo jurídicos’ como una ‘Sociología del Derecho’ que es una ciencia cuestionada por intelectuales de la talla de Luis Alberto Sánchez”. Pero lo más grave fue la insinuación de la existencia de malos manejos económicos: “han entrado a saco abierto en esta Universidad que vive de donaciones y de las viejitas que aún donan sus casas para sustentarla”. Terminaron la conferencia haciendo un llamado a la intervención del Colegio de Abogados: “No nos enseñan doctrinas sino solo que hay que ir contra todo lo establecido. Nos gustaría que el Colegio de Abogados investigara y cuestionara la calidad académica de la enseñanza y que se definiera de una vez por todas si es o no una Universidad Católica”.⁴⁶

46 Diario *La Prensa*, 6 de julio de 1973, p.2.

Por cierto que el Programa Académico de Derecho de la PUCP publicó un comunicado oficial al día siguiente desmintiendo las afirmaciones glosadas y otras que he omitido. Este comunicado, firmado por el entonces director de Programa, Roberto MacLean Ugarteche, concluye de la siguiente manera:

El Director del Programa Académico de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú repudia enérgicamente la actitud de los alumnos que han formulado las falsas acusaciones que dan origen a esta declaración pública y someterá este hecho a los organismos competentes, a fin de que adopten las medidas a que haya lugar. Finalmente, hace un llamado a la opinión pública y en particular a los alumnos y egresados del Programa para que no se dejen sorprender por afirmaciones desleales y antojadizas, vertidas con evidente ánimo de dañar el bien ganado prestigio de nuestra institución.

También se pronunciaron en contra de los señores Porras y Berckemeyer los otros dos delegados estudiantiles ante la Dirección del Programa Académico de Derecho, Alberto Bailetti Wiese y Ricardo Yori Umlauff, así como la asamblea general de delegados del Centro

Federado de Derecho. También manifestó su repudio la mesa directiva de la Federación de Estudiantes de la Universidad Católica (FEPUC). Este triste capítulo desembocó en la expulsión de la Universidad de los alumnos Porras y Berckemeyer, tal como se informa en un comunicado del Consejo Ejecutivo de la Universidad, fechado el 11 de julio de 1973.

2. La vida interna de la Facultad

Los profesores más comprometidos con la reforma, aparte, por supuesto, del decano Avendaño, fueron los que participaron de los llamados períodos largos (un año académico de estancia en Wisconsin o en otra Universidad especializada en el curso que debían preparar). Pero hubo también profesores muy representativos que viajaron por períodos cortos, como los doctores Roberto MacLean, Héctor Cornejo Chávez, Carlos Fernández Sessarego, Fernando de Trazegnies, Felipe Osterling, Enrique Normand, Juan Arce Murúa y Armando Lengua Balbi. Había, entonces, hasta tres grupos de profesores: los dos que acabamos de señalar y los que no tuvieron mayor contacto con la reforma.

Los profesores de Derecho no firmaron ningún documento en el que enjuiciaran la reforma desde el punto de vista de una presunta penetración ideológica. Mi condición constante de profesor a tiempo completo desde 1967 hasta la fecha me permitió alternar con la mayoría de profesores y puedo dar fe de esta afirmación. Las preocupaciones de la mayoría de docentes que no abrazaron la reforma eran de diverso tipo. Temían no poder cubrir toda la materia de sus respectivos cursos si los organizaban en torno a materias que debían ser debatidas en clase. Esto se agravaba por la reciente incorporación del sistema semestral. Tampoco suscribían en su totalidad el nuevo plan de estudios, en el cual habían pasado a ser cursos electivos Derecho Romano e Historia del Derecho Peruano, coincidiendo en esto con algunas de las críticas que también hicieron los estudiantes disidentes. Finalmente, y esto lo pude apreciar personalmente en una asamblea de profesores, existía cierto malestar porque se cuestionara, implícitamente, su forma de enseñar, especialmente en los casos de reconocidos maestros con obra escrita.

3. Crisis institucional

En 1973 se produjo un hecho inédito en la historia de la Universidad: la renuncia del cardenal Juan Landázuri Ricketts, arzobispo de Lima, a su cargo de Gran Canciller de la Universidad Católica. Su renuncia, fechada el 3 de setiembre de 1973, no tuvo que ver con la polémica desatada sobre una presunta infiltración de ideas y métodos comunistas a través de la reforma. Lo dice él mismo en su carta de renuncia: “Nadie que considere este acto serena y objetivamente podrá identificarlo con el reciente cuestionamiento que se ha venido haciendo a ese centro de estudios superiores, y en el cual han intervenido variados elementos e intereses”. La razón de la renuncia fue un hecho que ocurrió en la esfera de la vida privada de un profesor de Derecho, pero por esos azares del destino, dicho profesor fue nada menos que Jorge Avendaño Valdez, el artífice e impulsor de la reforma. En efecto, Jorge Avendaño se separó de su esposa e inició una nueva relación sentimental. El cardenal le pidió al rector que se aparte a Avendaño de la cátedra, algo que no estaba en manos de este sino del Departamento Académico de Derecho, el mismo que no aceptó dar este paso por entender que la vida privada de un docente es materia ajena a su calidad de

profesor. No lo entendió así el cardenal, quien colocó en el centro de su carta el siguiente párrafo:

Lamentablemente, hoy se da en esa Universidad, Pontificia y Católica, un hecho que mi conciencia y mi deber me obligan a señalar como muy grave, que por penoso y conocido que he de explicitar más todavía; cual es el permitir el acceso a la cátedra sin exigir la necesaria adecuación de la vida a principios fundamentales –el matrimonio y la familia– de la doctrina de la Iglesia y de la misma sociedad civil, principios que hoy y siempre son imprescindibles.

Nos recuerda Carlos Ramos que el cardenal “transcurridos unos años retornó al ejercicio de ese cargo honorífico. En solidaridad con el cardenal del Perú, el padre Mac Gregor también presentó su renuncia, pero el Consejo Superior de la Universidad Católica la desestimó”.⁴⁷ Este hecho tuvo una amplia repercusión en los medios de comunicación y generó una fuerte crítica a la Universidad Católica y, de paso, a la reforma de Wisconsin.

47 RAMOS NÚÑEZ, Carlos, *óp. cit.*, p. 160, n. 1.

VI. El legado de la reforma

Hubo un momento en el que 11 de los 12 profesores que fueron a Wisconsin por el período largo (estamos excluyendo al Dr. Francisco Oliart, que se desvinculó tempranamente de la Facultad) dictaban 12 cursos con el método activo (el Dr. Pásara dictaba dos cursos: Introducción al Derecho e Historia del Derecho Peruano). A estos hay que agregar a los doctores Jorge Avendaño y Fernando de Trazegnies, quienes hicieron materiales para sus respectivos cursos: Derechos Reales y Filosofía del Derecho, lo que lleva la cuenta a 14 cursos. Hay que enfatizar, además, que los cursos de mayor contenido teórico y con mayores posibilidades de estudiar al Derecho en su relación con la sociedad integraban este contingente: Introducción al Derecho (Luis Pásara y luego Marcial Rubio, que también trabajó con el método activo), Sociología del Derecho (que era curso obligatorio, a mi cargo), Filosofía del Derecho (Fernando de Trazegnies), Derecho Laboral (Jorge Santistevan), Derecho Constitucional (Domingo García Belaunde).

En algunos otros cursos se encargaron, limitadamente, algunas lecturas a los alumnos para ser discutidas en clase, lo que contribuyó a enriquecer la enseñanza con la promoción de las habilidades y destrezas propias del abogado, con la formación de la mente jurídica.

La reforma imprimió un carácter especial a la enseñanza del Derecho en la PUCP que todavía permanece. A continuación, presento lo que sería el legado de la reforma:

1. El Derecho dejó de pensarse como un cuerpo de normas y de conceptos desvinculado de la realidad. Se entendió que el Derecho, utilizando un concepto que viene de la Sociología, era una variable tanto dependiente como independiente de las otras fuerzas que operan en la sociedad. Cuando decimos variable dependiente aludimos a que es producto de una o varias de aquellas fuerzas. Por ejemplo, la norma que creó la Corte Suprema de los Estados Unidos en el caso *Plessy vs. Ferguson*, que declaraba que las facilidades separadas pero iguales en materia racial no violaban la Enmienda Catorce de la Constitución de los Estados Unidos era una norma dependiente del estado de la cultura legal imperante y de la cultura legal de los propios magistrados, que no concebían una comunidad en la que las razas

blanca y negra estuvieran integradas. Cuando, por el contrario, pensamos en el Derecho como una variable independiente, creemos que este puede cambiar los valores, creencias y actitudes y, por tanto, los comportamientos. En el Perú hay tres buenos ejemplos de cómo determinadas normas legales, acompañadas, por cierto, de otros mecanismos, que suelen estudiarse en la Sociología del Derecho o en lo que yo califico de Teoría Social del Derecho, pueden modificar los comportamientos. Dichos ejemplos son los siguientes: la prohibición de fumar en lugares públicos, el uso de cinturones de seguridad en los vehículos automotores (por lo menos en los asientos delanteros) y el seguro obligatorio que deben comprar y portar los conductores de vehículos (SOAT).

Así como, citando a Hurst, dijimos que la redefinición del Derecho en Estados Unidos empezó entre 1905 y 1915⁴⁸, la reforma nuestra trajo consigo también una redefinición del Derecho. La formulación más precisa la encontramos en un artículo contenido en la revista de la Facultad:

48 Véase *supra*, p. 19.

Básicamente, y dejando a salvo la inmensa variedad de matices representados por las concepciones individuales de cada uno de los profesores que participaron en el movimiento de reforma, la nueva noción de Derecho se apoya en la idea que el Derecho es ante todo una forma de estructuración social y no un mero ordenamiento formal contenido en Códigos y Leyes más o menos organizados lógicamente, más o menos concordados. El Derecho no puede ser entendido aisladamente de los demás aspectos de la vida social, vive entretejido en ellos y es, al mismo tiempo, causa y efecto de ellos. Antes que un orden lógico, el Derecho es un orden social. Esto significa cuando menos tres cosas:

- (a) Que es preciso estudiarlo tal como efectivamente vive en la sociedad a través de las decisiones judiciales, de la interpretación habitual de sus normas por quienes están sometidos a ellas, del complemento normativo que constituye la contratación y, en algunos casos, de los usos y costumbres. Por consiguiente, el Derecho no puede ser analizado **in abstracto** como un razonamiento matemático, sino re-interpretado por los hombres que lo usan, dentro de un marco cultural y socio-histórico determinado.

- (b) Que es preciso confrontar el Derecho con las demás prácticas sociales a fin de comprobar si el orden legal no solo concuerda formalmente en el interior de su propia racionalidad, sino, además, si concuerda con las exigencias, necesidades y aspiraciones de la sociedad en la que se desenvuelve. El Derecho resulta, así entendido, un instrumento social que promueve o frena los cambios, lo que nos lleva a estudiar las causas y los efectos sociales de las leyes. El Derecho no puede enclaustrarse en los textos legales afirmando que las motivaciones y los resultados económicos y sociales de las normas legales son extrajurídicos.
- (c) Que, si el Derecho es una práctica social, no puede ser concebido como rígido e inmutable sino que evoluciona con la sociedad misma. Aún más, el orden legal vigente no es el único orden jurídico posible y los principios que lo inspiran se encuentran confrontados en el seno de la sociedad con otros principios posibles que podrían organizar órdenes jurídicos sustancialmente distintos. Por consiguiente, esto nos lleva a no limitar nuestro estudio al orden vigente; no basta explicar lógica y sociológicamente el orden actual, estudiar sus causas

y sus efectos sociales. Hay, además, que evaluar tales efectos, comparar opciones valorativas diferentes y, en función de estos análisis discutir los principios fundamentales que sustentan y sistematizan las instituciones jurídicas. Cabe, por tanto, preguntarse si el orden legal vigente es el mejor de los órdenes jurídicos posibles dentro de la situación socio-histórica en la que se realiza. Por consiguiente, no basta **explicar** el Derecho vigente: es preciso también cuestionarlo.⁴⁹

Esta visión del Derecho es la que explica que al inicio de este trabajo hayamos tenido que presentar un panorama general de lo que ocurría en el mundo y en el Perú. Fue ese mundo convulsionado y cambiante lo que demostró en varias latitudes (como se dice en el informe Eisenmann o en la cita de Hurst sobre la redefinición del Derecho en Estados Unidos), que era imperativo dejar de tratar a la doctrina

49 TRAZEGNIES, Fernando de, AVENDAÑO V., Jorge y ZOLEZZI, Lorenzo. "Nuestra reforma de la enseñanza del Derecho". En *Derecho*, PUCP, Número XXIX, Lima, 1971, pp. 135-136. Resaltado en negrita en el original.

legal como un cuerpo de verdades autónomas desarrolladas simplemente por la lógica.⁵⁰

Fue en estos años (1968-1976) que se asumió que la enseñanza del Derecho es una parte importante del Derecho, en la medida que este es concebido como un sistema compuesto por variables que interactúan entre sí, siendo una de ellas la enseñanza. Antes, cuando se estudiaba la historia de las ideas, en el acápite sobre el Derecho, había que detenerse en las concepciones doctrinarias de los juristas más destacados. Quiero ilustrar esta idea con un ejemplo que he tomado de la Historia del Perú, editada por Juan Mejía Baca. El tomo II está dedicado a la historia de las ideas en el Perú contemporáneo, a cargo de David Sobrevilla. Realiza el análisis en tres grandes capítulos: la vigencia del positivismo, la reacción espiritualista y la época actual. En cada capítulo hay un subcapítulo dedicado al Derecho. En el positivismo se ocupa de las ideas de cuatro destacados juristas: Julián Guillermo Romero, Víctor M. Maúrtua, José Matías Manzanilla y Ángel Gustavo Cornejo. En la reacción espiritualista aborda apenas a dos juristas: Germán Leguía y Martínez y Juan Bautista

50 Véase las notas 17 y 18.

de Lavallo. En lo que llama la época actual (el libro fue editado en 1980) el desarrollo es más bien por ramas del Derecho: Constitucional, Civil, Procesal Civil, Penal y Procesal Penal. Agrega un sexto punto, que denomina “Nuevos Desarrollos”. Y allí dice:

En las universidades Católica y de San Marcos se puede apreciar en los últimos años el desarrollo de nuevas orientaciones en el estudio del Derecho. La primera institución, contando con el apoyo de la Universidad de Wisconsin, buscó reformar la enseñanza del derecho a través de un ambicioso programa; al mismo tiempo que fomentó una serie de investigaciones sobre derecho y sociedad. En este marco se han producido algunos textos valiosos de Jorge Avendaño Valdez y Lorenzo Zolezzi, entre otros.⁵¹

Ha habido trabajos clásicos sobre el tema de la enseñanza en su vinculación con el entorno social, pero ninguno es anterior a 1968, cuando empezaron los programas de Wisconsin (PUCP) y Stanford (con universidades chilenas). El primero es la Conferencia sobre la enseñanza del Derecho y el desarrollo, llevada a cabo en

51 *Historia del Perú*, Lima, Editorial Juan Mejía Baca, 1980, tomo 11, pp. 353-355.

Valparaíso del 5 al 9 de abril de 1971, organizada por el Consejo de Decanos de las Facultades de Derecho de Chile y el Instituto de Docencia e Investigación Jurídicas de Chile.⁵² El segundo es la II Conferencia sobre la enseñanza del Derecho y el desarrollo, que tuvo lugar en Lima del 10 al 13 de enero de 1973, organizada por el Programa Académico de Derecho de la PUCP.⁵³ El tercero es el muchas veces citado artículo de John Henry Merryman “Legal Education There and Here: A Comparison”, que es de 1975.⁵⁴ El cuarto es la famosa Antología de estudios sobre la enseñanza del Derecho, editada por Jorge Witker, y publicada por el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México, también de 1975.⁵⁵ Finalmente cabe resaltar el libro de Carlos Zuzunaga Flores sobre desarrollo y

52 *Conferencia sobre la enseñanza del Derecho y el Desarrollo*, Santiago de Chile, Editorial Andrés Bello, 1973.

53 *II Conferencia sobre la enseñanza del Derecho y el desarrollo*. Lima, PUCP, 1975.

54 MERRYMAN, John Henry. “Legal Education There and Here: A Comparison”. En: *Stanford Law Review*, volumen 27, N° 3, febrero de 1975, pp. 859-878.

55 *Antología de estudios sobre la enseñanza del Derecho*. Jorge Witker V., compilador, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM, 1976.

cambio social, que contiene todo un capítulo sobre el Derecho y el desarrollo, y en el que incluye un atinado análisis sobre la educación legal, pero es de 1969.⁵⁶

Cambiando un poco el giro de este punto, para entrar a temas más bien pragmáticos, es importante recordar que aun cuando llegó a postularse que el método activo podía y debía usarse en todos los cursos, como lo dijo el decano Avendaño en la inauguración del año académico 1969, esto no se logró. En este sentido, hubo mucha tolerancia entre los que dirigían los destinos de la Facultad y los profesores de la nueva época con los profesores que no adoptaron el método activo. Por lo demás, nunca se puso en duda que también había que formar al estudiante en el manejo del corpus doctrinario del Derecho. Es justamente ese corpus, constituido por conceptos, categorías y teorías, el que permite al abogado enfocar los casos que tiene que resolver. Pero la nueva visión trajo consigo también la posibilidad de penetrar en las situaciones humanas y sociales que dieron lugar al nacimiento de una

56 ZUZUNAGA FLOREZ, Carlos. *Desarrollo y cambio social*. Lima, Biblioteca de Acción para el Desarrollo, 1969.

norma y después a la doctrina que se elaboró sobre ella o, partiendo desde arriba, a estudiar una determinada doctrina, cuyos orígenes fácticos son difíciles de trazar, y a imaginar los distintos derroteros que puede orientar dicha doctrina en un tiempo y lugar determinados, si la relacionamos con los diversos elementos actuantes en la vida social.

2. El intenso debate sobre los aspectos pedagógicos implicados en la enseñanza del Derecho permitió aclarar que una reforma de la enseñanza no se limitaba a cambiar el plan de estudios y a promover un determinado método de la conducción de la clase, sino que era necesario tener en cuenta cinco factores implicados en el proceso de enseñar Derecho:

- Definir los objetivos.
- Seleccionar los contenidos.
- Decidir sobre los métodos de enseñanza.
- La enseñanza misma.
- La medición de los resultados.

3. Se logró aclarar que el método activo era el más idóneo para la conducción de la clase si lo que se pretendía era que los alumnos identificaran un problema, imaginaran las consecuencias que podría tener en la vida social si se le aplicaba una

norma jurídica determinada, en preferencia de otra que también, eventualmente, se le podría aplicar; o si lo definitivo para arribar a una conclusión fuese más bien la aplicación de una determinada escuela jurídica de pensamiento, entre varias posibles de ser tomadas en cuenta.

Resulta ilustrativo en este punto citar lo que dijo Fernando de Trazegnies en una de las sesiones de la II Conferencia sobre la enseñanza del Derecho y desarrollo, que se celebró en Lima en 1973:

Yo creo que cuando permanecemos puramente a nivel del método, considerado simplemente como eficiencia pedagógica, las diferencias entre el método activo y el método de clase-conferencia bien entendido, es decir, una buena clase-conferencia (no lo comparemos con una mala clase-conferencia), se reducen. Yo no tengo tantos criterios para evaluar a nivel puramente metodológico una cosa y otra, y decir esto es bueno y esto es malo. En realidad, el método de conferencia se ha venido usando durante siglos con resultados bastante efectivos (...) Creo que gente como Aristóteles, que enseñaba con el método tradicional, paseándose al costado de sus alumnos, o como Hegel, realmente un gran pedante, que se sentaba en un escritorio

y hablaba cosas muy difíciles, producían un resultado formativo muy grande en sus alumnos. Y si pasamos al campo de la enseñanza misma del Derecho, creo que los grandes profesores de Derecho en el siglo pasado realmente formaron magníficos abogados. El único problema, y ahí quizás vendría la distinción, es que formaron magníficos abogados con otra concepción del Derecho.⁵⁷

4. Otro de los legados de la reforma fue que los alumnos debían presentarse a clase habiendo leído previamente determinado material. Poco a poco el método activo puro fue dejándose de lado, en la medida en que muchos de los profesores que fueron específicamente adiestrados en Wisconsin, después de permanecer en el Departamento de Derecho como profesores a tiempo completo por el número de años a que se comprometieron según sus respectivos contratos, pasaron a ser profesores por horas, pues decidieron dedicarse al ejercicio profesional. El método activo, en la forma más pura, la que hemos denominado de

57 *II Conferencia sobre la enseñanza del Derecho y el desarrollo*. Lima, Programa Académico de Derecho de la PUCP, 1975, pp. 180-181.

los dos esquemas, requiere mucha dedicación, muchas horas de preparación, un proceso permanente de renovación de los materiales de enseñanza, que solo es compatible con una dedicación horaria de tiempo completo.

Pero un elemento que quedó como legado permanente de la reforma fue la preparación por parte del profesor de sus materiales de enseñanza. Entonces y hoy, en teoría por lo menos, un alumno no puede presentarse a clase sin haber leído previamente la asignación dada por el profesor en la clase previa. Y esto le da un cariz muy especial a la enseñanza, porque el profesor no puede repetir en clase lo que ya han leído los alumnos, quedaría simplemente en ridículo. Se ha ido gestando, entonces, un método híbrido de clase expositiva (que versa sobre hechos o conceptos no contenidos en la lectura, casos jurisprudenciales, experiencias personales del profesor), interacción del profesor con los alumnos a partir de preguntas o de la simple constatación de que hay versiones contrapuestas, tanto en los hechos como en la doctrina. El hecho de que los alumnos se presentan a clase habiendo leído material del tema o los temas que se van a tratar en clase ha supuesto lo que podríamos llamar, utilizando una expresión en boga, una reingeniería de la

manera como el profesor presenta la clase. Este ha sido uno de los grandes triunfos permanentes de la reforma.

5) Otro de sus grandes triunfos fue la participación de los profesores de Derecho en proyectos de investigación distintos de la elaboración doctrinaria, tan característica de la ciencia del Derecho. Desde los años setenta hasta nuestros días se han formado organizaciones no gubernamentales que han emprendido diversos proyectos de investigación sociojurídica o multidisciplinarios, con abogados, la mayoría egresados de la Universidad Católica, trabajando en los mismos.

Un gran esfuerzo que vale la pena hacer conocer es el que emprendió la Universidad de Stanford en 1971 con el apoyo financiero de la Agencia para el Desarrollo de los Estados Unidos (AID) y que fue conocido como SLADE, que son las siglas de Studies in Law and Development. El proyecto se concentró especialmente en la identificación y cuantificación de indicadores legales, por lo que sus objetivos principales fueron: (1) la descripción cuantitativa de sistemas legales, (2) el estudio cuantitativo de culturas legales, y (3) lo que podría llamarse “derecho comparado

cuantitativo”.⁵⁸ En el proyecto que presentó la Universidad de Stanford a la AID se contienen las preocupaciones e ideas sobre Derecho y desarrollo, que ya hemos expuesto, pero que están redactadas de un modo muy preciso en el siguiente párrafo:

Aunque ya está ampliamente reconocido que instituciones legales fuertes son esenciales para un crecimiento nacional exitoso, aún se sabe poco acerca del funcionamiento real del Derecho y las instituciones legales en el proceso de desarrollo. Existe una clara necesidad de un cuerpo nuevo de teoría y de método —una “ciencia social” de Derecho y desarrollo— que provea del marco intelectual para estudios efectivos, investigación y toma de decisiones...⁵⁹

El proyecto duró cinco años y abarcó dos países europeos, España e Italia, y cuatro latinoamericanos, Costa Rica, Colombia, Perú

58 MERRYMAN, John Henry, CLARK, David S. y FRIEDMAN, Lawrence M. *Law and Social Change in Mediterranean Europe and Latin America. A Handbook of Legal and Social Indicators for Comparative Study*. Nueva York, Oceana Publications, 1979. Traducción del autor.

59 *Ibid.*, p. V.

y Chile.⁶⁰ En las etapas iniciales de diseño participaron notables científicos sociales de Universidades de los Estados Unidos y el Reino Unido, representando 11 especialidades: Derecho, Ciencia Política, Sociología, Antropología, Educación, Historia, Ingeniería Industrial, Negocios, Investigación Alimenticia, Psicología y Comunicaciones.

En la PUCP se creó el Instituto de Investigaciones Jurídicas, bajo la dirección del doctor Héctor Cornejo Chávez. El Instituto emprendió estudios sobre la vigencia en la realidad de algunas instituciones de Derecho de Familia, más una investigación sobre el Poder Judicial y otra sobre la profesión de abogado.⁶¹ Con anterioridad, a raíz del sismo del 31 de mayo de 1970, la Facultad de Derecho de la PUCP celebró un contrato con la Comisión para la Reconstrucción y Rehabilitación de la Zona Afectada por el Terremoto (CRYRZA) para realizar un novedoso estudio sobre los

60 Los académicos a cargo de los proyectos nacionales fueron: España: José Juan Toharia, Italia: Sabino Cassese y Stefano Rodotà, Costa Rica: Carlos José Gutiérrez, Colombia: Fernando Rojas Hurtado, Perú: Lorenzo Zolezzi Ibárcena y Chile: Edmundo Fuenzalida Faivovich.

61 Véase un desarrollo mayor del Instituto de Instituto de Investigaciones Jurídicas en *infra*, pp. 47-48.

problemas legales que plantearía el cambio de ubicación de la ciudad de Chimbote. Más adelante, ya en 1992, la PUCP volvió a realizar, en colaboración con la actualmente Universidad ESAN, otra ambiciosa investigación sobre los problemas del Poder Judicial.

Hemos visto también que se incorporaron en el plan de estudios dos cursos sobre metodología de la investigación jurídica, que adquirieron particular importancia cuando, a raíz de un Decreto Ley promulgado por el gobierno del Presidente Fujimori, se estableció el Bachillerato automático. Antes del mismo, para graduarse de bachiller en Derecho un egresado debía elaborar y sustentar una tesis. Ante la eliminación de la tesis, la Universidad respondió fortaleciendo la investigación jurídica en la forma de monografías que los estudiantes debían realizar en los cursos de metodología de la investigación jurídica.

Estos cinco puntos testifican los profundos cambios que experimentó la educación jurídica en las décadas de los sesenta y setenta del siglo XX, y explican qué y cómo ha perdurado, y de qué manera dicha reforma tuvo un éxito tan rotundo y duradero, que hoy es imposible pensar en el Derecho y enseñarlo en la forma que se hacía antes de la reforma.

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN LOS TALLERES GRÁFICOS DE
TAREA ASOCIACIÓN GRÁFICA EDUCATIVA
PASAJE MARÍA AUXILIADORA 156 - BREÑA
CORREO E.: tareagrafica@tareagrafica.com
PÁGINA WEB: www.tareagrafica.com
TELÉF. 332-3229 / 424-8104 / 424-3411
ABRIL 2019 LIMA - PERÚ