

La enseñanza-aprendizaje del derecho de cara al futuro

Memoria del primer seminario internacional (11, 12 y 13 de noviembre de 2015)

AARÓN VERONA BADAJOZ*

CONTENIDO: I. INTRODUCCIÓN.- II. REPENSAR EL DERECHO DESDE LAS AULAS.- II.1. LOS ANTECEDENTES DE LA REFORMA Y SU LEGADO: LA INSPIRACIÓN Y SUS ARTÍFICES.- II.1.1. LA HISTORIA POR SUS PROTAGONISTAS: LA REFORMA DE LOS *WISCONSIN BOYS*.- II.1.2. REPENSAR EL DERECHO Y LA ENSEÑANZA DEL DERECHO: ¿PARA QUÉ ENSEÑAR?, ¿QUÉ ENSEÑAR?, ¿CÓMO ENSEÑAR?.- II.2. LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL DERECHO EN UN CONTEXTO GLOBAL.- II.3. ENSEÑANZA DEL DERECHO Y POLÍTICAS PÚBLICAS.- II.3.1. EL ESTADO CONSTITUCIONAL DE DERECHO Y LOS ALCANCES DE LA FORMACIÓN JURÍDICA COMO LOS PILARES PARA LA COMPRESIÓN DE UNA ENSEÑANZA DEL DERECHO COMO POLÍTICA PÚBLICA.- II.3.2. LA ENSEÑANZA DEL DERECHO COMO POLÍTICA PÚBLICA.- II.4. LA ENSEÑANZA DE LA ÉTICA Y RESPONSABILIDAD PROFESIONAL.- II.5. LA ENSEÑANZA CLÍNICA: ALCANCES Y RETOS.- II.6. LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA.- III. EL MODELO DE ENSEÑANZA BASADO EN COMPETENCIAS Y LA ENSEÑANZA LEGAL.- III.1. CURRÍCULO POR COMPETENCIAS Y METODOLOGÍAS DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE.- III.2. LA METODOLOGÍA DEL *ESTUDIO DE CASOS* EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL DERECHO.- III.3. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS CONCERNIDAS EN LA FORMACIÓN DEL ABOGADO.- IV. COROLARIO.- V. BIBLIOGRAFÍA.

I. INTRODUCCIÓN

El Primer Seminario Internacional La Enseñanza-Aprendizaje del Derecho de Cara al Futuro, organizado por la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), devuelve a la palestra el debate sobre la educación legal en el Perú y Latinoamérica. Este es un debate paradójicamente pendiente en nuestro país, pues, a pesar de sus esporádicas apariciones en discusiones políticas, periodísticas y judiciales, su reflexión académica es más extraña y, muchas veces, ajena al interés público. El seminario recupera este aspecto en un contexto en el que su atención es particularmente urgente y relevante: la implementación de una nueva Ley Universitaria peruana, en el marco de una crisis de

* Coordinador de investigación del Centro de Investigación, Capacitación y Asesoría Jurídica (CICAJ) y profesor del Departamento Académico de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Correo electrónico: averonab@pucp.edu.pe

la calidad educativa universitaria a nivel nacional; y la implementación de un nuevo plan de estudios de la Facultad de Derecho de la PUCP. Estas circunstancias son el escenario para la discusión sobre temas que transcurren entre la enseñanza de la ética en el derecho y la elección de un método de enseñanza legal. Dicha discusión tiene lugar siempre desde una perspectiva comparada y orientada a estrechar el vínculo, frágil en ocasiones, entre el derecho y la realidad. Así, luego de casi medio siglo desde el último proceso de reforma de la enseñanza y aprendizaje del derecho en la PUCP, un nuevo y necesario ciclo se abre y, con él, la discusión académica sobre su desarrollo y sus retos.

Entre el 11 y 13 de noviembre de 2015, el auditorio de la Facultad de Derecho de la PUCP acogió a 21 panelistas nacionales y 6 internacionales que se congregaron para reflexionar sobre uno de los grandes temas pendientes en nuestro país y América Latina, la enseñanza y el aprendizaje del Derecho. En efecto, el Primer Seminario Internacional La Enseñanza-Aprendizaje del Derecho de Cara al Futuro congregó a especialistas de Brasil (Universidade de São Paulo), Chile (Universidad de Chile y Universidad Católica de Temuco), Colombia (Universidad de los Andes), Estados Unidos (University of Wisconsin-Madison) y Perú, quienes debatieron a lo largo de 9 mesas temáticas, esencialmente, sobre los siguientes temas: el estado de la educación legal en Latinoamérica; el vínculo de esta con su propio contexto político, económico y social; así como sus contenidos, presupuestos y métodos de enseñanza. Dichos temas fueron oportunamente resumidos por el profesor Javier de Belaúnde durante su exposición en tres preguntas básicas sobre la educación legal: *¿para qué enseñar?*, *¿qué enseñar?* y *¿cómo enseñar?* (esta fórmula complementa con la primera pregunta los cuestionamientos planteados por el profesor Fernando de Trazegnies, 1991, p. 35). La presente memoria recoge el espíritu de este evento y, en cierta forma, también la esperanza que representa su legado, pues constituye el acta de nacimiento de un esfuerzo regional impulsado por la PUCP para la institucionalización de un necesario espacio de reflexión académica sobre el tema en cuestión y una plataforma para la elaboración de propuestas de innovación que se expresen no solo en políticas internas en el seno de cada universidad, sino también en políticas públicas.

La estructura de este documento responde en gran medida a la del seminario, por lo que el lector podrá identificar en los acápite o apartados del primero una equivalencia con las mesas temáticas del segundo (ver anexo I), agrupadas esta vez en dos grandes secciones: Repensar el derecho desde las aulas y El modelo de enseñanza basado en competencias y la enseñanza legal. La única excepción a la correlación entre subtítulos y mesas será respecto de la primera de ellas, la que a efectos de este trabajo se ha integrado con el homenaje realizado al profesor Jorge Avendaño Valdez para conformar el acápite

Los antecedentes de la reforma: la inspiración y sus artífices. Esto se debe a que la celebración de la trayectoria del profesor Avendaño se hace respecto a su significativo aporte en la primera gran reforma educativa que se realizara en la Facultad de Derecho de la PUCP hacia finales de los años 60, en el marco de una tendencia latinoamericana en ese sentido. Dicha reforma, como no podía ser de otra forma, ha inspirado la actual renovación del Plan de Estudios de la Facultad, renovación que apunta a un Plan de Estudios basado en el enfoque de competencias y resultados de aprendizaje. Ello sin perder, desde luego, aquello que en una feliz analogía del Decano de Derecho de la PUCP, el profesor Alfredo Villavicencio, constituye ya parte del ADN de nuestra facultad: la vocación por repensar el Derecho.

Finalmente, antes de iniciar propiamente la memoria, es necesario acotar que, precisamente porque se quiere seguir el espíritu del evento, el presente texto no será una mera descripción de lo sucedido en cada una de las mesas temáticas, sino que pretenderá articular las contribuciones de cada panelista para extraer conclusiones y propuestas generales para el desarrollo de la educación legal en nuestra región.

II. REPENSAR EL DERECHO DESDE LAS AULAS

II.1. Los antecedentes de la reforma y su legado: la inspiración y sus artífices

Inauguración: Homenaje a Jorge Avendaño V. / Mesa: Las reformas de la enseñanza-aprendizaje del derecho en América Latina, desde los años 60

Panelistas: Alfredo Villavicencio, Jorge Avendaño Valdez, Lorenzo Zolezzi Ibárcena, Baldo Kresalja Rossello, Javier de Belaúnde López de Romana

II.1.1. La historia por sus protagonistas: la reforma de los *Wisconsin Boys*

El 2015 tuvo una relevancia particularmente trascendental para la Facultad de Derecho de la PUCP, la cual se encontraba, y de hecho se encuentra aún, en los albores de una nueva reforma educativa cuyo impulso es tanto interno como externo. En el primer caso, el 2015 fue el primer año de la implementación de un nuevo plan de estudios basado en un enfoque de competencias y resultados de aprendizaje, producto de un largo y complejo debate institucional. Mientras que, en el segundo caso, desde mediados de 2014 nos encontramos dando los primeros pasos en la implementación de la también novísima Ley Universitaria (número 30220). A todo ello se suma el hecho de que por primera vez la especialidad de derecho de la PUCP ha sido acreditada internacionalmente, reconocimiento brindado por el Consejo Nacional de Acreditación de Colombia. En un contexto de tal magnitud,

463

LA ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE
DEL DERECHO DE
CARA AL FUTURO.
MEMORIA
DEL PRIMER
SEMINARIO
INTERNACIONAL

simplemente resulta inevitable recordar, rendir homenaje y reflexionar sobre aquel proceso histórico al cual este se debe, del que es en cierta forma heredero y al que ahora reformula para crear algo mejor.

Nos referimos al proceso de reforma emprendido y desarrollado a finales de los años 60 e inicios de los 70 por un grupo de jóvenes profesores de la Facultad de Derecho de la PUCP, liderados por el entonces decano Jorge Avendaño Valdez. Estos jóvenes fraguaron, en colaboración con la Universidad de Wisconsin-Madison (Estados Unidos), una reforma de la educación legal que, no obstante, terminó extendiéndose más allá de nuestras fronteras institucionales. De hecho, sus ecos aún nos alcanzan luego de casi 50 años y posiblemente alcanzarán todavía a muchas generaciones más. Los artífices, como suele suceder con el balance de todo proceso de transformación, difieren en ciertos matices al describir sus objetivos, significado y alcances; sin embargo, su relevancia como punto de quiebre y piedra fundacional de una nueva forma de enseñar el derecho en las universidades peruanas resulta una afirmación, a estas alturas, ineludible.

La década en la cual se forjó esta empresa fue una década de profundas convulsiones sociales tanto en el ámbito nacional como internacional, y una propuesta de este tipo no podía dejar de tener impacto en una sociedad cuyo orden social era frágil. Como apunta de Belaúnde, los años 60 en general estuvieron sumergidos en un ambiente de revolución social. En el Perú, surgen las guerrillas y, en 1968, durante la gestación de la reforma, el país inicia su transición hacia un orden legal que no se fundó en una Constitución política democrática sino en el Estatuto Revolucionario de las Fuerzas Armadas, producto del golpe de Estado del general Juan Velasco Alvarado. Como también señaló de Belaúnde, un escenario de este tipo demandaba un abogado vinculado con la realidad y el desarrollo (entendido de forma laxa) y con una vocación por el cambio social. Es decir, un abogado que respondiera críticamente a su propia realidad. Años después, como señala el mismo profesor, los abogados formados en la Facultad de Derecho de la PUCP luego de la reforma educativa formarían parte de las actuales organizaciones de la sociedad civil y, quizá en menor medida, de un grupo valioso de funcionarios públicos. A esto podría añadirse que muchos de esos abogados constituyen ahora parte esencial del cuerpo docente y administrativo de las facultades de derecho de universidades privadas consideradas dentro de las mejores de nuestro país.

Incluso a nivel internacional, la reforma peruana llegó a tener cierto impacto. En 1971, el principal promotor de la reforma, el profesor Avendaño, estuvo a cargo del discurso de clausura de la Primera Conferencia sobre la Enseñanza del Derecho (Valparaíso, Chile) y luego presidió la segunda edición de la misma en 1973 en la PUCP, en donde

se constituyó el Consejo Latinoamericano de Derecho y Desarrollo. En 1972, el International Legal Center lo convocó para presidir el Comité Internacional para el Estudio de la Educación Legal en el mundo, comité que sesionó en universidades como la Católica de Chile, la Católica de Río, Columbia y Harvard en Estados Unidos, Upsala en Suecia, Warwick en Inglaterra, entre otras (véase Committee on Legal Education in the Developing Countries, 1975).

Si bien el legado de esta reforma será profundizado en el siguiente punto, era necesario presentar brevemente, antes de hacer un rápido recuento por sus principales hitos, el contexto que la evoca, el contexto en que surgió y algunos elementos para comprender su trascendencia. Como se mencionara líneas arriba, el principal impulsor del cambio fue el profesor Avendaño, por lo que el seminario se inició con un merecido reconocimiento. Él, junto con los profesores Felipe Osterling y Carlos Fernández Sessarego, con apoyo de la Fundación Ford, realizaron en 1966 un viaje a Estados Unidos para buscar aquella universidad con la cual forjar una alianza con miras a la reformulación de la enseñanza legal en la PUCP, tanto a nivel del contenido (en la medida en que se buscaba promover una nueva concepción del derecho) como del método. Esto se produce paralelamente a otros esfuerzos latinoamericanos en el mismo sentido, uno por parte de las universidades brasileñas en 1966 y otro por las universidades chilenas hacia 1969. Este último caso es quizá el más representativo pues se contó con el apoyo de la Universidad de Stanford y, específicamente, con el apoyo de uno de sus principales profesores, John Merryman; como lo recordó el profesor Lorenzo Zolezzi.

La universidad elegida por la PUCP fue la ya mencionada Universidad de Wisconsin-Madison. El principal contacto académico en dicha universidad fue el profesor Zigurds L. Zile, cuya cátedra de derecho soviético luego daría pie a críticas injustificadas al proyecto, producto de prejuicios. La elección de esta universidad respondió principalmente al paradigma por el cual esta se guiaba y se guía hasta ahora. Dicho paradigma sintonizaba con las expectativas de cambio llevadas en su búsqueda por el trío de reformadores peruanos. Se trata de la llamada, tradicionalmente, *Wisconsin Idea*. Este paradigma, traído a colación en la ponencia de Zolezzi, podría resumirse en dos frases extraídas de la página web de la propia universidad de Wisconsin. La primera frase afirma que «la educación debería influenciar la vida de las personas más allá de los límites del salón de clase (*education should influence people's lives beyond the boundaries of the classroom*)». La segunda, atribuida al presidente de la universidad en 1904, Charles Van Hise, quien fuera el artífice de la idea, sostiene lo siguiente «Nunca estaré satisfecho hasta que la beneficiosa influencia de la universidad alcance a cada hogar del Estado [de Wisconsin] (*I shall never be content until the beneficent influence of the University reaches every home in the state*)». Esta perspectiva del *law in*

465

LA ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE
DEL DERECHO DE
CARA AL FUTURO.
MEMORIA
DEL PRIMER
SEMINARIO
INTERNACIONAL

action característica de la universidad Wisconsin y de los estudios de *law and society* fue lo que los aires de cambio traerían a la PUCP.

Así, la alianza fue forjada y profesores de derecho de la PUCP iniciaron su formación en Wisconsin para poner en marcha la reforma. En total, fueron 12 los docentes que viajaron y que formarían luego el recordado grupo de los *Wisconsin Boys*, entre ellos Lorenzo Zolezzi, Baldo Kresalja y Javier de Belaúnde, ponentes de la primera mesa del seminario. No obstante, como recordó de Belaúnde, el impulso de la reforma fue frenado anticipadamente y tuvo que adaptarse muy pronto a una suerte de convivencia con perspectivas más conservadoras que evitaron un desarrollo más amplio de sus propuestas. Según el mismo profesor, 1973 fue el año clave de la transición hacia la convivencia, año que fue evocado haciendo referencia a una de las críticas más ácidas a la propuesta de reforma. En la medida en que lo que se buscaba era la renovación de la forma de enseñar el derecho, la reforma se concentró en tres preguntas: ¿para qué enseñar?, ¿qué enseñar?, y ¿cómo hacerlo? La respuesta de los críticos fue caricaturizar estos cuestionamientos medulares con respuestas alusivas a una inexistente vinculación entre los reformadores y una agenda política marxista acorde con el mentado gobierno militar de aquel momento. Las sardónicas respuestas fueron las siguientes: se enseña para crear burócratas del gobierno revolucionario o guerrilleros, lo que se imparte es marxismo y se hace mediante charlas de café.

A pesar de estas circunstancias, este proceso tuvo efectos que perduraron, inspirando incluso otros esfuerzos de reforma a principios de los 90, como mencionó Zolezzi, o el proceso que se está llevando a cabo actualmente. Después de todo, como dijera dicho profesor en su ponencia, no buscar nuevas reformas implicaría una traición a nosotros mismos. En efecto, si aquella reforma de fines de los 60 buscaba el noble objetivo de acercar al abogado a la realidad, la única forma de lograrlo es a través de un constante diálogo entre las facultades de derecho y su propio contexto político, económico y social. Esto, indefectiblemente, implicará cambios y, en ocasiones, refundaciones. Sobre la magnitud del legado de esta reforma trataremos con más detalle a continuación.

II.1.2. Repensar el derecho y la enseñanza del derecho: ¿para qué enseñar?, ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?

Al hablar del legado de la reforma de los 60 surgen, como no podía ser de otra manera, ciertos matices. Y esto no es algo que deba sorprendernos, dada la envergadura del proyecto, el tiempo transcurrido y su vigencia indudable en los debates sobre la educación legal en nuestro país. Por ello, dada su relevancia como testimonios de primera mano, en este punto recogeremos las sucintas pero sugestivas posturas que del

impacto de la reforma brindaron los tres *Wisconsin Boys* participantes de la primera mesa del Seminario. Asimismo, a efectos de hacerlo con la mayor claridad posible, lo haremos a partir de tres aspectos que tomaron protagonismo durante sus exposiciones: ¿qué es aquello que se quería cambiar?, ¿cuál fue el contenido de ese cambio?, y ¿cuál fue su impacto social?

Ha sido común atribuir a la reforma un cambio metodológico: el paso del método de la clase conferencia¹ al método activo enfocado en la participación del alumno en su propia educación. Esto fue puesto en cuestión por los profesores Zolezzi y Kresalja, quienes consideran que el enfoque de los esfuerzos de la reforma estuvo más bien en cambiar la concepción misma del Derecho que se tenía en ese entonces. Recuérdese que en el punto anterior se hizo alusión al rol transformativo que dicha reforma daría a la manera en que se concebía la enseñanza del derecho y la actividad del abogado respecto a su contexto social. La función del derecho en la realidad es lo que estaba en juego y no tanto el método que, después de todo, sea en su versión de clase conferencia o de enseñanza activa, podría servir igualmente al objetivo de este proceso. Lo único que debía considerarse, según Zolezzi y Kresalja, era para qué clases era pertinente cada modalidad. De hecho, a efectos de respaldar esta postura, Zolezzi se refirió a la siguiente reflexión desarrollada por Fernando de Trazegnies:

Yo creo que cuando permanecemos únicamente a nivel del método, considerado simplemente como eficiencia pedagógica, las diferencias entre el método activo y el método de clase conferencia, bien entendido, se reducen. Yo no tengo tantos criterios para evaluar a nivel puramente metodológico una cosa u 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 [...]. Y si pasamos al campo de la enseñanza misma del derecho, creo que los grandes profesores del derecho en el siglo pasado realmente formaron magníficos abogados. El único problema, y ahí quizá vendría la distinción, es que formaron magníficos abogados con otra concepción del derecho (1973, pp. 180-181).

Debe considerarse, no obstante, respecto a esta cita, que el propio de Trazegnies señala en escritos posteriores la relevancia de repensar el aspecto metodológico de la enseñanza, como en efecto resaltó de Belaúnde. Este último no discrepa con los otros dos panelistas, sino que, en el marco de la reformulación del concepto de derecho, da

1 Es importante aquí retomar la precisión hecha por de Belaúnde sobre este tipo de método pues suele confundirse con el de la clase magistral. Precisa el profesor que una clase del primer tipo, en palabras de Zigurds L. Zile, podría ser dictada incluso por un gramófono, ya que no se trata sino de una repetición de lo leído por el profesor. La clase magistral, de otro lado, es la presentación de los resultados de una investigación (conocimiento nuevo) por parte de su autor.

un lugar relevante también al método. Esta postura, que en realidad es una extensión de la anterior, resalta la idea de que los contenidos y procesos de transmisión de tales contenidos están íntimamente ligados. En el caso de la reforma, por ejemplo, no podría formarse un abogado vinculado y comprometido con la transformación de su entorno si es que su proceso formativo se basaba en la transmisión acrítica que implicaba la clase conferencia, tal como era entendida por los reformadores. Desde luego, como la cita previa sugiere, la clase conferencia no anula de por sí la posibilidad de que un estudiante desarrolle su capacidad crítica, pero ciertamente no lo predispone a hacerlo ni tiene como objetivo la formación de generaciones de estudiantes de derecho dispuestos a cuestionar activamente el conocimiento que reciben y pensar nuevas formas de entender las instituciones jurídicas.

Así, aquel cambio que se buscaba sí estaba vinculado a la forma misma de entender el derecho, pero esto necesariamente implicaba tomar conciencia no solo de los presupuestos teóricos de la formación legal, sino también de su metodología. Quizá, en términos generales, el espíritu de la reforma pueda expresarse a través de la siguiente cita extraída de un artículo de 1971 escrito por de Trazegnies, Zolezzi y Avendaño respecto a la forma de ver el derecho:

- (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 (1971, pp. 135-136).

El segundo aspecto, ¿cuál fue el contenido de ese cambio?, el cual engloba las tres preguntas sobre la educación legal presentadas previamente por de Belaúnde, resulta el menos controvertido de los tres. A lo largo de este acápite, el mismo se ha ido revelando paulatinamente.

Esencialmente, el contenido de la reforma traía consigo una nueva perspectiva del derecho y un nuevo método que sincronizara con las necesidades de esta. No obstante, lo interesante de las declaraciones de los panelistas sobre este tema es la imagen negativa que sus detractores construyeron para desacreditar la reforma. Ya mencionamos, a través de las palabras de Belaúnde, cómo es que las posturas contrarias a los ideales de este proceso ridiculizaron su contenido comparándolo con un proyecto marxista revolucionario al servicio del gobierno militar de ese entonces. El profesor Kresalja fue enfático al referirse a esto: una minoría de aquellos que abogaban por la marcha de la reforma se mostraban inclinados a atribuirle un proyecto político revolucionario, pero esto no fue más que la postura de una facción que nunca llegó a ser predominante y que, lamentablemente, fue magnificada por quienes querían frenar el proceso de cambio. Asimismo, como referimos, la cátedra sobre derecho soviético del profesor Zile también fue otro de los elementos que, tratados con superficialidad, alimentaron la idea de una imaginaria intromisión comunista en la Facultad de Derecho de la PUCP.

Fueron estos y otros factores los que generaron el estancamiento prematuro sobre el que de Belaúnde llamó la atención durante el seminario. Ello fue hecho con cierto descontento por el recuerdo de este intempestivo freno, claro, pero también como una forma de mostrar que, incluso bajo estas circunstancias, la reforma tuvo un papel significativo en la estructura institucional privada (educativa y de la sociedad civil) y pública (sistema de justicia). Este impacto será el último aspecto al que nos referiremos en este apartado.

A diferencia de los aspectos anteriores, este tercero generó posturas claramente dispares. Por un lado, Kresalja afirmó que, en su opinión, era necesario extender un simbólico certificado de defunción al proyecto de reforma de los 60 debido a que este, a pesar de sus esfuerzos, no había logrado que sus ideales se concretaran. Las evidencias de esto serían dos: a) la indudable crisis de nuestro sistema de justicia (en especial, de nuestro Poder Judicial), producto, principalmente, de la corrupción; y b) la crisis de la educación universitaria en el Perú debido a la proliferación de las denominadas universidades-empresa cuya calidad académica es, por decir lo menos, cuestionable. La relación que establece Kresalja no deja de darle sustento a la desazón de su crítica. Si el objetivo de la reforma era formar abogados que propiciaran cambios sociales para el desarrollo de su país, y las principales instituciones vinculadas a la formación y aplicación del derecho se encuentran en los trances que hemos descrito, entonces, ¿podría la reforma tener otro balance que no sea el brindado por Kresalja? Más aun, valdría la pena preguntarnos si no estaremos ante una suerte de círculo vicioso en el que las deterioradas instituciones

469

LA ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE
DEL DERECHO DE
CARA AL FUTURO.
MEMORIA
DEL PRIMER
SEMINARIO
INTERNACIONAL

públicas son alimentadas de funcionarios formados en igualmente deterioradas entidades educativas.

Ahora bien, el profesor concluyó su exposición señalando que él solo diría que los objetivos del proceso de los 60 se cumplieron parcialmente; abriendo así la posibilidad de que, al final, su balance no fuese del todo negativo. No obstante, su metáfora sobre la muerte del proceso de Wisconsin grafica una falta de optimismo frente al recuerdo del mismo. Por ello es que él terminó depositando sus esperanzas en el nuevo proceso que se está llevando a cabo, al que considera renovador en todo sentido y que debe superar las propuestas de los 60. En sus palabras, el nuevo proceso (enfocado en el paradigma del Estado Constitucional de Derecho, en el marco ético de la profesión, la excelencia académica, la interdisciplinariedad y la investigación y comprensión de la realidad social y empresarial) debería considerar a la primera reforma como nada más que la prehistoria de sus esfuerzos.

Lo anterior guarda un fuerte contraste con lo propuesto por de Belaúnde sobre la materia. Este no deja de lado la situación crítica traída a colación por Kresalja, pero encuentra en ella elementos que él considera indicativos de que los ideales de la reforma de los 60 mantienen su vigencia y, en cierta forma, son incorporados a la actual reforma que se está llevando a cabo en la PUCP. De hecho, parafraseando la analogía anterior, para él habría más bien que extender un certificado de nacimiento a este nuevo proceso, heredero del anterior. Los argumentos que respaldan esta postura ya fueron adelantados en el punto I.1.: a) un importante porcentaje de los docentes de derecho de las universidades privadas más importantes de nuestro país fueron formados en la PUCP; b) un porcentaje igualmente relevante de egresados de derecho conforman la sociedad civil organizada que actúa en contra de las crisis mencionadas; y c) incluso en circunstancias de crisis, existen buenos funcionarios, y estos en buena medida serían de la PUCP. Después de todo, como apuntó Zolezzi, durante los 60 solo dos facultades de derecho, las de la PUCP y de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, tenían más de un par de generaciones de abogados egresados de sus aulas, por lo que su influencia en la formación de las instituciones de educación jurídica, y en las públicas vinculadas a la administración de justicia, no fue poca. Sin embargo, es cierto que dicha influencia se vio luego afectada por las circunstancias que llevaron a las crisis actuales.

A esto podría añadirse que, internamente, la Facultad de Derecho de la PUCP ha aumentado significativamente su calidad de enseñanza hasta recibir su primera acreditación internacional, como se mencionara líneas arriba. Esto cobra mayor relevancia en el marco de lo declarado por de Belaúnde sobre la poca calidad de la facultad en la época en que la reforma de los 60 se inició. La facultad ha pasado a ser de las

mejores (sino la mejor) de nuestro país y en esto tuvieron que ver cada una de sus reformas, inconclusas o no, pues son parte de su construcción histórica institucional, de su ADN.

II.2. La enseñanza y aprendizaje del derecho en un contexto global

Panelistas: Erick Palma (Universidad de Chile), Betzabé Marciani y Miguel Monteagudo

Como se mencionara en el apartado anterior, el proceso de reforma de la Facultad de Derecho de la PUCP fue compartido, tanto en época como en espíritu, por muchas de sus pares chilenas y brasileñas, por lo que en cierta forma nuestra memoria y las emociones que nos evoca son también compartidas. Así lo expresó el profesor Erick Palma de la Universidad de Chile, quien, en una breve digresión a propósito del recuento histórico realizado, recordó que hace algunos años se creó en su universidad la Unidad de Pedagogía Universitaria y Ética del Derecho (de la que él forma parte) con el objetivo de continuar las aspiraciones reformadoras de los años 60 y 70 en su país, truncadas por razones políticas en los 70. Recordó, además, a sus «viejos», como los llamó él con cariño, y en especial al profesor Gonzalo Figueroa, en cuya memoria afirmó que los esfuerzos de aquella reforma se ven ahora fortalecidos por los nuevos bríos que eventos como el seminario congregan.

Luego de esta breve introducción, el primer panelista internacional tuvo a su cargo la contextualización global de todo aquello que fue tratado desde una perspectiva local y regional en la primera mesa. Las reformas de la educación del derecho en las universidades y, de hecho, de cualquier tipo de educación en general fueron enmarcadas por Palma dentro de dos grandes perspectivas sobre el macrofenómeno de la globalización: la economicista o reduccionista y la humanista o integral. Ambas perspectivas se encuentran en constante pugna por imponerse como el enfoque que defina el contenido, entre otras cosas, de la educación universitaria.

La primera perspectiva derivaría, como mencionó la profesora Betzabé Marciani al comentar la intervención de Palma, del «neoliberalismo salvaje» de la década de los 80. Esto, de acuerdo con Palma, le daría su principal rasgo: la concepción de la educación como un servicio regido por la ley de la oferta y la demanda. El sentido de la educación sería aquel dado por el libre mercado y aquellos que la reciben no serían sino consumidores (o recursos humanos si es que brindan el servicio). La calidad y la ética, por lo tanto, se ven así sobrepasadas por la lógica de la maximización de recursos y la adquisición de ganancias. En este punto, es imposible no recordar las denuncias del profesor Kresalja sobre la crisis

471

LA ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE
DEL DERECHO DE
CARA AL FUTURO.
MEMORIA
DEL PRIMER
SEMINARIO
INTERNACIONAL

de la educación jurídica en el Perú. Bajo esta concepción, la universidad se constituye, principalmente, en una empresa, y sus intereses, antes que estar enfocados en el desarrollo de los estudiantes, se enfocan en la productividad y las utilidades de la misma universidad. Las necesidades académicas siguen la factibilidad comercial y no un compromiso con un tipo de sociedad e individuo. Esto implica, de acuerdo con Palma, una sobreutilización de las clases virtuales, menos costosas, las cuales deterioran la relación y el diálogo directo entre profesores y alumnos.

Marciani, a través de una cita del profesor Francisco Laporta, resumió esta preocupación y desencanto frente a una visión economicista del derecho. Laporta hace su crítica en el marco de una crítica mayor al sistema educativo producto del Proceso de Bolonia, que algunos han considerado una mercantilización de los estudios de derecho:

También se tiene por un aspecto material del proceso de Bolonia la idea de enseñar «competencias». Esto de las competencias, si es que es algo nuevo, que cabe dudarlo, tiene dos sentidos muy diferentes: un primer sentido técnico o instrumental que tiende a identificarlo con ciertos conocimientos prácticos, útiles para el llamado «mercado de trabajo», lo que supone ceder a un tipo de educación de carácter teleológico; la educación universitaria se ve desde esta perspectiva como un mecanismo para obtener un determinado «producto»: el joven «empleable». El otro sentido, más profundo, es el de las competencias como umbrales de madurez personal, conocimientos fundamentales propios de cada rama científica o especialidad, y la inteligencia idónea para procesarlos. Se trata aquí mucho más de rasgos básicos de saber, formación intelectual y capacidad de comprensión e inserción en la vida social en general. Este otro sentido, lo lamento, se ha dejado casi de lado (2006, p. 9).

Al respecto, Marciani explicó, evocando en cierta forma la crítica del profesor Kresalja, cómo es que en nuestro país, lamentablemente, primaría el primer sentido descrito por Laporta. En su propia experiencia docente en programas de posgrado de universidades-empresa, se encontró ella en situaciones en las cuales el único material de trabajo era la norma positiva, los códigos. El razonamiento detrás de este esquema no sería otro que el de la absoluta tecnificación de la educación legal y el desprecio hacia la interdisciplinariedad; el resultado de ello son abogados cuya única fuente de reflexión es la norma y cuyo único estímulo por el ejercicio profesional es lograr la mejor oferta laboral. Ella llamó a esto la trampa de la superficialidad.

Ahora bien, tal como resaltó el profesor Manuel Monteagudo en sus comentarios a Palma, es necesario aclarar que las críticas a la visión economicista no deben llevar a extraer la perspectiva económica del análisis de la globalización. Un enfoque económico, junto con la

diversidad de enfoques que cualquier fenómeno complejo amerita, es sumamente importante. En palabras del profesor Monteagudo, es necesario «reivindicar al *homo economicus*», pues las libertades económicas forman parte de los derechos humanos y reflejan relaciones intersubjetivas (es el caso del derecho de propiedad). De hecho, nos recordó Palma, el propio papa Francisco I, en su encíclica *Laudato si'*, resalta la relevancia de una adecuada comprensión de las libertades económicas (recordando las palabras de Juan Pablo II):

Con toda claridad explicó que «la Iglesia defiende, sí, el legítimo derecho a la propiedad privada, pero enseña con no menor claridad que sobre toda propiedad privada grava siempre una hipoteca social, para que los bienes sirvan a la destinación general que Dios les ha dado». Por lo tanto afirmó que «no es conforme con el designio de Dios usar este don de modo tal que sus beneficios favorezcan solo a unos pocos» (Francisco I, 2015, p. 74).

De igual manera, la encíclica, afirmó Palma, nos advierte sobre la necesidad de una economía bien entendida:

El paradigma tecnocrático también tiende a ejercer su dominio sobre la economía y la política. La economía asume todo desarrollo tecnológico en función del rédito, sin prestar atención a eventuales consecuencias negativas para el ser humano. Las finanzas ahogan a la economía real. [...] Para que haya una libertad económica de la que todos efectivamente se benefician, a veces puede ser necesario poner límites a quienes tienen mayores recursos y poder financiero. Una libertad económica solo declamada, pero donde las condiciones reales impiden que muchos puedan acceder realmente a ella, y donde se deteriora el acceso al trabajo, se convierte en un discurso contradictorio que deshonra a la política. La actividad empresarial, que es una noble vocación orientada a producir riqueza y a mejorar el mundo para todos, puede ser una manera muy fecunda de promover la región donde instala sus emprendimientos, sobre todo si entiende que la creación de puestos de trabajo es parte ineludible de su servicio al bien común (Francisco I, 2015, pp. 85, 101).

Así, no solo es posible conjugar la economía con una visión humanista, cuyas características veremos a continuación, sino que es necesario hacerlo en un contexto global en el que los grandes fenómenos económicos, como las inversiones extranjeras, exigen un marco de protección de principios democráticos y derechos fundamentales.

Una muestra de lo anterior fue presentada por Monteagudo. Los grandes procesos de armonización económica, como la Alianza del Pacífico (Chile, Colombia, México y Perú), que permiten acuerdo fiscales, protección al consumidor, etcétera., se basan en la lógica de un

estado liberal que también es democrático y que se encuentra plasmada constitucionalmente. Más aun, estos procesos han sido impulsados y guiados por estándares internacionales cuyo origen es el *soft law*, disposiciones no obligatorias cuya relevancia termina dándoles cierto carácter vinculante y que son herencia del sistema internacional de protección de los derechos humanos. Bajo circunstancias como estas, dice Monteagudo, se puede ser optimista con la economía, siempre que no se confunda con el economicismo, y el estudio sobre este vínculo entre la economía y el derecho debe ser parte de la enseñanza legal.

Hecha esta aclaración, nos encontramos con que, en contraste con la perspectiva economicista, existe una más integral y comprehensiva, la perspectiva humanista. Señaló el profesor Palma que esta surge a principios del siglo XXI con el objetivo de extender el mayor beneficio a la mayor parte de la población mundial a través de, por ejemplo, la superación del hambre y la pobreza. Una universidad comprometida con la investigación del fenómeno de la globalización desde este enfoque buscaría comprender sus efectos (económicos, jurídicos, políticos, etcétera) en las poblaciones más desprotegidas (indígenas, pequeños productores, etcétera) y en el medio ambiente. Asimismo, esta perspectiva entiende el desarrollo tecnológico como una herramienta que contribuye a la creación de redes para facilitar las relaciones interpersonales, en lugar de disminuirlas o reemplazarlas. En ese sentido, la universidad y la enseñanza universitaria se constituyen en espacios para la reflexión sobre nuestros valores sociales e individuales, pues se reconoce la relevancia del contexto socio-cultural en el proceso de aprendizaje.

Es este tipo de enfoque, continuó Palma, fue el asumido por a) el Consejo Universitario Iberoamericano (CUIB), inspirado por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior realizada en París en 1998 y en donde se recogieron las características del enfoque humanista mencionadas arriba; b) por la PUCP, a través de su misión y visión; y c) por la encíclica *Laudato si'* del papa Francisco I.

En el caso del Consejo, en el II Encuentro Iberoamericano de Rectores, realizado en la PUCP durante setiembre de 2001, el Consejo señaló a través de la Declaración de Lima firmada en el Encuentro lo siguiente:

[E]n el contexto de la sociedad del conocimiento y de la globalización, la contribución de la educación superior es decisiva para asegurar el desarrollo sostenible y el progreso de nuestros pueblos, imprescindibles ambos para construir una sociedad más justa y solidaria; [...] en nuestros países las universidades han de asumir, además, un papel relevante en la consolidación de la paz, la estabilidad democrática, el fortalecimiento de los valores ciudadanos y la conservación de nuestra rica diversidad cultural; [y] [...] nuestras universidades deben incorporar las relaciones

y la cooperación internacional como parte integrante de su misión institucional.

La PUCP, por su parte, no es ajena a esto, sino que también está guiada por una perspectiva humanista, incluso en un contexto de crisis de la universidad peruana. En efecto, el propio Palma nos recuerda que la PUCP se declara una comunidad plural y tolerante inspirada por valores democráticos y católicos, y asume un compromiso con el desarrollo humano y con su entorno, a efectos de convertirse en un referente académico internacional en la formación integral multi- e interdisciplinaria (como puede verse en la declaración sobre la misión, visión y valores de la PUCP en la página web de la universidad). A esta reflexión habría que añadir que esto evidencia una clara vocación de servicio y compromiso social en su labor educativa, algo que respecto de la carrera de derecho se refleja en la transversalización de la ética y la relación con el entorno en su nuevo plan de estudios.

De otro lado, la encíclica *Laudato si'*, que nos habla de una globalización de la solidaridad frente a una de la indiferencia, recoge e inspira a la vez esta perspectiva. Ella denuncia la violencia, la exclusión y la iniquidad de un enfoque económico mal entendido; dice, al respecto, que «[h]oy, pensando en el bien común, necesitamos imperiosamente que la política y la economía, en diálogo, se coloquen decididamente al servicio de la vida, especialmente de la vida humana» (Francisco I, 2015, p. 144). Para ello, plantea lo que bien podría considerarse como una condensación de la mirada humanista o integral sobre la globalización:

Desde mediados del siglo pasado, y superando muchas dificultades, se ha ido afirmando la tendencia a concebir el planeta como patria y la humanidad como pueblo que habita una casa de todos. Un mundo interdependiente no significa únicamente entender que las consecuencias perjudiciales de los estilos de vida, producción y consumo afectan a todos, sino principalmente procurar que las soluciones se propongan desde una perspectiva global y no solo en defensa de los intereses de algunos países. La interdependencia nos obliga a pensar en *un solo mundo*, en un *proyecto común* (pp. 127-128).

Así, frente a aquella forma economicista de concebir la educación legal mencionada líneas arriba, Palma plantea una que se encuentre al servicio de la comunidad de todos, de los pueblos. Esto, desde luego, plantea ciertos desafíos:

- a) El currículo debe superar la tentación del profesionalismo o de la profesionalización alienante, es decir, de la formación puramente técnica. La globalización y sus problemas requieren de un abogado integral con una sólida formación ética.

475

LA ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE
DEL DERECHO DE
CARA AL FUTURO.
MEMORIA
DEL PRIMER
SEMINARIO
INTERNACIONAL

- b) Los fines de la educación jurídica deben ser la promoción y defensa de las instituciones políticas y jurídicas que sostienen la democracia, los derechos humanos, la justicia y la paz. Ello implica que el aula sea un espacio para reflexionar sobre los deberes con la comunidad. Hay en juego un proyecto individual, sí, pero que se hace pleno en la medida en que se inserta en un proyecto común.
- c) Los abogados que se formen deben comprender que el derecho es un producto social y que ellos mismos pueden ser instrumentos de cambios sociales, para gestionar el multiculturalismo, los procesos de inserción económica que respeten la responsabilidad social empresarial, etcétera.
- d) El aprendizaje debe ser autónomo frente a una sociedad eminentemente dinámica, para lo que la relación con el docente (formador y no informador) debe ser humanizante y de comunicación. El aula debe ser un espacio para manifestar abiertamente la acción de la razón y de la emoción que permite el desarrollo de la inteligencia emocional.

Finalmente, antes de pasar al siguiente apartado, es necesario referirse a una cita traída a colación por Marciani sobre el rol del abogado de un Estado Constitucional. Esto es algo que guarda una íntima relación con las reflexiones del siguiente acápite. La profesora citó a Francisco Laporta, quien reflexiona sobre la forma de ver al jurista contemporáneo:

Su papel en la sociedad es el de una pieza clave, un protagonista en la configuración articulada de esa vida económica, política y social tan compleja; tan importante para esa articulación como lo pueda ser el médico para el sistema de salud. No puede ser visto, pues, como un mero perito especializado que conoce algunos mecanismos singulares de ingeniería normativa. Especializarse seguramente es necesario, pero la velocidad del cambio jurídico se llevará por delante en poco tiempo a quienes, engañados por el espejismo de la «empleabilidad» y la dimensión «mercado» se formen solo en destrezas prácticas inmediatas (2006, p. 12).

II.3. Enseñanza del derecho y políticas públicas

Panelistas: Alfredo Villavicencio, Gorki Gonzales y Armando Guevara Gil

II.3.1. El Estado constitucional de derecho y los alcances de la formación jurídica como los pilares para la comprensión de una enseñanza del derecho como política pública

El marco jurídico nacional en el que una perspectiva humanista sería naturalmente desarrollada en un estudiante de derecho (o en la

enseñanza universitaria en general) sería el de un Estado constitucional de derecho. Los valores descritos arriba para dicha perspectiva son compartidos con un Estado de este tipo y el último se configura como el escenario ideal para que la educación sea impartida en libertad, garantizando el debate de distintas ideas, la reflexión crítica y la innovación. Esta relación entre el Estado constitucional (humanista) y los alcances y términos de la enseñanza del derecho es lo que guió las reflexiones del panel que inspira este acápite; ambas cosas constituyen los pilares que justifican pensar a la enseñanza del derecho como una política pública. En efecto, el decano de la Facultad de Derecho de la PUCP, Alfredo Villavicencio, nos recordó que una de las características específicas previstas en el nuevo plan de estudios de la facultad es precisamente el «Paradigma del Estado constitucional de derecho: (el egresado) conoce y aplica los principios del Estado constitucional de derecho y los derechos fundamentales» (Facultad de Derecho de la PUCP, 2014). Es decir, se establece una relación de retroalimentación entre la facultad de derecho y su contexto jurídico, político y social; relación en la que el Estado inspira la formación del abogado humanista. Esto, por cierto, no podría lograrse bajo un esquema de enseñanza-aprendizaje unilateral, en el que el profesor tenga el protagonismo como un mero informador de verdades.

Recordemos, como propuso Villavicencio, las principales características de un Estado de este tipo. En primer lugar, tenemos el rol angular de la Constitución, que deja de ser una carta de intenciones políticas y pasa a ser una norma suprema, no solo en tanto *lex legis*, pináculo de la pirámide normativa (jerarquía formal), sino como *norma normarum*, fuente última que inspira la creación y aplicación de otras normas (jerarquía material). En segundo lugar, estaría aquello que impediría que se creen leyes sobre la base del mero cumplimiento de formalidades o del deseo mayoritario (esto deriva en cierta manera del carácter de *norma normarum* del texto constitucional). Se trata de aquello que Luigi Ferrajoli denomina «la esfera de lo indecible», «de lo “indecible que”, es decir, la lesión o restricción de los derechos de libertad, sobre los que ninguna mayoría puede legítimamente decidir, y de los “indecible que no”, es decir la satisfacción de los derechos sociales sobre los que ninguna mayoría puede dejar de decidir» (2010, p. 4). En buena cuenta, hablamos de los derechos fundamentales, la parte rígida de la Constitución. Esto implica una visión garantista, continuó el profesor Villavicencio siguiendo a Ferrajoli (2000, p. 40), un paradigma teórico legal, en el que existe una sujeción de los poderes públicos y privados al derecho, lo que evita su uso arbitrario en desmedro de los derechos de todos los ciudadanos. Las relaciones entre derecho y política se ven así reestructuradas: la ley (producida políticamente) cede su lugar predominante a la Constitución y a su esfera de lo indecible.

477

LA ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE
DEL DERECHO DE
CARA AL FUTURO.
MEMORIA
DEL PRIMER
SEMINARIO
INTERNACIONAL

Un escenario como el descrito exige la formación de un tipo de abogado crítico y reflexivo, no solo de un técnico del sistema. Exige ir más allá en la enseñanza legal tradicional y verla quizá, como sugería el profesor de Trazegnies (1991), como una actividad subversiva. Es decir, darle un mayor peso social, un rol transformativo. Esta preocupación y los impulsos reformadores que motivaron en torno a la enseñanza legal datan de finales de los años 50 (Pérez-Perdomo, 2009, p. 15), en los que ya se exploraban nuevas alternativas para las preguntas *¿para qué?*, *¿qué?*, y *¿cómo enseñar derecho?* La búsqueda de lo que en buena cuenta es aquello ya mencionado en el punto II.1. de esta memoria y que fue recogido por Villavicencio, una nueva forma de entender el derecho, llevó a que, a través de estas reformas, se cuestionara la idea que equipara el derecho a la ley (ajustándose, así, a los nuevos postulados del Estado constitucional) y se lo comprenda más bien como un entramado de relaciones sociales que tiene distintas causas y que responde a sus propias circunstancias sociales. Es decir, que se lo comprenda interdisciplinariamente, tanto en su aplicación como en sus efectos. En términos de Luis Pásara (1973, p. 69), el derecho se vio *contaminado* por la realidad, de modo tal que pasó a ser entendido no solo en su acción sino también en su contexto.

Esta nueva visión demandaba, a su vez, una nueva metodología. Como ya se ha visto en detalle en el punto II.1. de este documento, la clase conferencia no era suficiente para formar una conciencia crítica respecto del impacto de las normas en la realidad y de esta en las normas, por lo que resultaba necesario cambiar los términos de la relación profesor-alumno. Ya se dijo, al iniciar este acápite, que el esquema de enseñanza legal unilateral simplemente no sintoniza con el desarrollo de un Estado constitucional, pues la mera exégesis de las normas, sin permitir su cuestionamiento en las aulas, solo perpetúa la idea de un sistema jurídico inocuo, ajeno a la influencia política y a la realidad. Esto, paradójicamente, sí le otorgaba al derecho un rol social activo, el de mantener el *statu quo*, que en la época en la que se realizaron los debates sobre la reforma de la enseñanza legal implicaba la devoción ciega a la ley, en lugar de la valoración reflexiva de la Constitución.

El profesor Villavicencio, no obstante, no negó que la visión legalista del derecho y su correlativa educación estrictamente técnica aún persista en nuestro país. Él mismo nos recordó el ejemplo de la profesora Marciani en el apartado anterior sobre la forma de enseñanza de algunos programas de posgrado, así como la denuncia que el profesor Kresalja hiciera sobre la crisis de la educación legal en el Perú y el fracaso de las reformas educativas de mediados del siglo pasado. Sin embargo, reconocer los problemas contemporáneos no significa decretar que los esfuerzos de reforma fracasaron. En este punto, el profesor Villavicencio discrepa de Kresalja, pues él mismo se considera formado bajo los

principios buscados por esas reformas. La Facultad de Derecho de la PUCP es producto de ellas, algo que no solo se evidencia a través de acreditaciones internacionales, sino también a partir de las declaraciones de las instituciones que reciben a nuestros egresados, las que reconocen como su principal característica el pensamiento crítico.

Bajo estas consideraciones, quizá no sea posible afirmar un fracaso total, pero no debe olvidarse tampoco que, como el profesor Armando Guevara señaló en sus comentarios a Villavicencio, hablar de la universidad y de la enseñanza legal en el Perú es, parafraseando al historiador Pablo Macera, un exceso semántico. Sin duda, la PUCP ha recogido lo mejor del legado de la reforma, pero esto no es lo común en nuestro panorama universitario: la mayoría de universidades no sigue este modelo, sino que, más bien, alimenta la crisis a la que se refiriera Kresalja. Incluso los debates políticos hablan ahora de una derogación de nuestra nueva ley universitaria. En ese sentido pueden entenderse las conclusiones de aquellos estudiosos que hablan de un fracaso; después de todo, algunos de ellos vivieron la fuerte resistencia al cambio que los esfuerzos reformistas suscitaron y la resignación que propugnaba adoptar lo que ya estaba establecido, lo *tradicional*.

Sin embargo, esto no hace sino plantear retos. Dichos retos son recibidos de buena gana por las nuevas tendencias pedagógicas dominantes (planes de estudio por competencias, la enseñanza clínica, etcétera), las que vuelven a poner el énfasis en el alumno y le otorgan al profesor un rol orientador y organizador del vasto conocimiento que las nuevas tecnologías ofrecen a los estudiantes. La proliferación de universidades-empresa reabre el debate sobre la interdisciplinariedad, el autoaprendizaje y el método activo. Todo esto se presenta enmarcado en una revaloración de la ética y la responsabilidad profesional como elementos transversales de la formación jurídica, en consonancia con lo que propone un Estado constitucional. De hecho, así lo considera la Facultad de Derecho de la PUCP al colocar esto como su primera competencia específica y motivar su discusión a través de eventos como el seminario. Tales eventos, como sugiere Guevara, terminan configurándose en «focos de lucidez» que deben irradiar a otras facultades.

II.3.2. La enseñanza del derecho como política pública

La comprensión de lo que significa un Estado constitucional y de los alcances de una formación jurídica acorde con él nos permite tener claridad sobre la necesidad de concebir a esta última como una política pública. En efecto, en la medida en que el Estado constitucional demanda una reflexividad sobre el derecho y las formas más progresistas de la formación jurídica se encuentran comprometidas con esto, ¡no se hace evidente la necesidad de que este vínculo se materialice a

479

LA ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE
DEL DERECHO DE
CARA AL FUTURO.
MEMORIA
DEL PRIMER
SEMINARIO
INTERNACIONAL

través de políticas que orienten la educación en general, sin afectar la autonomía institucional? Como señaló Guevara, las facultades de derecho son lugares de formación de élites políticas. Bajo este esquema, el Estado le delega a la universidad una formación especializada a cambio de autonomía para que investigue y enseñe en libertad, garantizando así la vena crítica que potenciará el desarrollo de la vida social. Se establece así una relación *quid pro quo*. Después de todo, como nos recordó Villavicencio, la universidad brinda títulos a nombre de la nación, por lo que existe una responsabilidad formal de establecer lineamientos públicos sobre la educación. Sin embargo, salvo por el caso de la medicina, la educación en el Perú se encuentra prácticamente desregulada. Al respecto, el profesor propuso una analogía entre la educación jurídica y la médica: mientras una vela por la salud de la sociedad, la otra lo hace por la salud de sus individuos. Si este es el caso, es imprescindible una regulación mínima que prevenga la proliferación de universidades sin criterios éticos y de calidad elementales, y fomente más bien que las universidades estén en concordancia con los principios plasmados en las constituciones, orientados a velar por el desarrollo de la persona a través del respeto de sus derechos fundamentales. En ese sentido, lo que debe ser apuntalado a través de las políticas públicas es el rol activo y crítico del abogado respecto de su compromiso con la realidad, es decir, con la validez social, la aplicación y el contexto del derecho. Así, se debe desterrar lo que de Trazegnies llama «la matemática de la normatividad», es decir, un derecho «descarnado y reducido a una forma lógica» (1991, p. 36). Las tres preguntas sobre la enseñanza del derecho (¿para qué?, ¿qué? y ¿cómo?) deben ser vistas integral e inescindiblemente bajo el prisma del Estado constitucional para ser llenadas de contenido. Así, afirmó Villavicencio, sobre la base axiológica, teleológica y funcional del Estado constitucional deben establecerse las «bases culturales del ordenamiento jurídico» (Gonzales, 2010, p. 287). Esto permitirá ubicar a la justicia y a los derechos fundamentales como parte esencial de dicho ordenamiento, es decir, dentro de la esfera de lo indecible.

En este afán, la educación legal tiene un rol protagónico. El profesor Villavicencio describió esto a través de una cita de Gorki Gonzales:

El tipo de formación jurídica y la práctica legal (conocimientos y destrezas) pueden servir para auspiciar o bien para debilitar la posición atribuida a la justicia y a los valores constitucionales: por ejemplo, una educación legal enfocada en el aprendizaje de la ley y en las teorías como argumentos de autoridad producirá una práctica legal distante de la realidad de los casos y, por ello, ajena a los derechos y a la justicia (2010, p. 291).

Esto fue reforzado por el propio profesor Gonzales en sus comentarios a Villavicencio. Afirmó este profesor que la formación de los abogados

no es aséptica sino que tiene un contenido político infranqueable. La forma de ser del derecho, del modo como opera, no está constituida solo por elementos jurídicos. El rol político de la enseñanza legal consiste en romper el paradigma de una forma positivista o formalista de ver el derecho, lo que nos develará algunos de los grandes males que dicha enseñanza puede contribuir a vencer: el determinismo económico que hace que la enseñanza solo responda al mercado, el autoritarismo, inequidades, conflictos sociales, etcétera. Por supuesto, esto afectará el contenido de los planes de estudios y las estrategias metodológicas, y los orientará a los siguientes objetivos: desenmascarar el autoritarismo, introducir un cosmopolitismo jurídico, apostar por la interdisciplinariedad y darle valor al mencionado rol político y al papel transformador del derecho en su vínculo con la justicia social.

Sin duda, la formación de abogados, jueces, fiscales y operadores del sistema de justicia estatal no puede omitir el compromiso con el paradigma del Estado constitucional, con los derechos fundamentales y las garantías de su protección, expresados, además, en el primer artículo de nuestra Constitución: «La defensa de la persona humana y el respeto de su dignidad son el fin supremo de la sociedad y del Estado». Esto debería ser suficiente para justificar la necesidad de una política pública, pues va más allá de los intereses particulares de cualquier facultad de derecho. Desde luego, concluyo Villavicencio, el contenido específico de cada política pública dependerá del requerimiento del contexto al que responda. Por ejemplo, si nos encontramos frente a una facultad que no incorpora textos académicos en su programa y cuyo evidente fin sea el mero lucro, corresponderá la cancelación de su licencia. Si se trata de una que parece seguir ese camino, corresponderá crear programas de orientación y fortalecimiento de sus procesos formativos y necesidades materiales. Si se trata de una facultad que cumple con estándares adecuados, las políticas estarán dirigidas a la gestión y mantenimiento de su calidad, la promoción de la investigación, la actualización de sus docentes, etcétera. Y si sus estándares son más bien de rango internacional, habrá que promover su acreditación y la internacionalización de su producción académica, etcétera.

Finalmente, como sucede con la crisis de la educación legal, todo esto debe hacerse sin perder de vista los peligros y desafíos que plantea la visión economicista de la globalización y la deconstitucionalización de los procesos globales que esta produce. En palabras de Ferrajoli:

La relación entre la política y la economía se ha invertido. Ya no tenemos más el gobierno público y político de la economía, ahora tenemos el gobierno privado y económico de la política. No son más los Estados, es decir, los gobiernos y los parlamentos elegidos democráticamente, que con sus políticas controlan los mercados y el mundo de los negocios,

481

LA ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE
DEL DERECHO DE
CARA AL FUTURO.
MEMORIA
DEL PRIMER
SEMINARIO
INTERNACIONAL

imponiendo sus reglas, límites y limitaciones en aras de la protección del interés general y de los derechos fundamentales de las personas, sino que ahora son los mercados, es decir unas pocas decenas de miles de especuladores financieros y algunas agencias privadas de calificación, que controlan y gobiernan a los estados, imponiendo sus políticas anti-democráticas y anti-sociales en beneficio de intereses privados y especulativos y de la búsqueda de los máximos beneficios (2013, p. 8).

Existe una clara misión, propone Ferrajoli, por hacer global el constitucionalismo garantista y atender a cinco emergencias globales: la democrática, la social y humanitaria, la ambiental, la nuclear y la de la transnacionalización de la criminalidad (2014, pp. 166-168). A este llamado acudirá también la enseñanza del derecho a través de su carácter de política pública.

II.4. La enseñanza de la ética y responsabilidad profesional *Panelistas: Beatriz Boza, Enrique Felices y Miguel Giusti*

En las secciones anteriores, en más de una ocasión se hizo alusión a la importancia de la ética (y la responsabilidad profesional) en la formación de los abogados. Tan relevante resulta este tema que, como fue mencionado por el decano de la Facultad de Derecho de la PUCP, esta ha sido incluida como la primera competencia específica de su nuevo plan de estudios, en el que además es transversal. En efecto, solo a través de valores democráticos y una conciencia ética podrían formarse abogados comprometidos con el Estado constitucional y la perspectiva humanista de la globalización.

Al respecto, la profesora Beatriz Boza nos planteó uno de los mayores retos de la enseñanza de la ética en la profesión, la influencia del contexto en sus resultados. En general, a diferencia de otras disciplinas, lo que se enseña en las facultades de derecho depende del sistema normativo de cada país. Si bien hay algunas convenciones y prácticas comunes respecto a este que son compartidas en la teoría legal, al final, estas deberán adecuarse a su propio entorno. Los temas de ética no son ajenos a esto y, de hecho, su caso es aun más dramático, pues el contexto no solo determina los contenidos de la enseñanza de la ética sino que también determina la utilidad que los estudiantes le encuentran a estos contenidos al momento de enfrentarse con el ejercicio profesional. No es lo mismo, dice Boza, hablar de ética en Perú, Chile o Colombia; cada país tendrá sus propios desafíos éticos.

Consideremos, por ejemplo, el puesto que ocupa el Perú respecto a la percepción sobre los siguientes temas: el respeto del Estado constitucional (Banco Mundial, 2015), el control de la corrupción (Banco Mundial, 2015), la confianza en el Estado (Latinobarómetro,

2013), el cumplimiento ciudadano de la ley (Latinobarómetro, 2011), la exigencia ciudadana de derechos (Latinobarómetro, 2011) y la conciencia ciudadana sobre los derechos y deberes (Latinobarómetro, 2011). En la mayoría de los casos, el resultado peruano está muy por debajo del promedio y, salvo por una ocasión, siempre se encuentra debajo de países como Chile, Colombia y Brasil. Más aún, una encuesta interna del diario *El Comercio* (2015) arroja que la confianza en nuestras propias autoridades es mínima y, tratándose de profesiones, los abogados están también muy por debajo (*El Comercio*, 2008).

Nuestra percepción general sobre nuestra institucionalidad jurídico-política es crítica: pequeños y grandes ejemplos de malas prácticas e impunidad la han construido a lo largo de los años. Tomemos el caso del consejero Alfredo Quispe Pariona, miembro del Consejo Nacional de la Magistratura peruano, institución encargada de la selección, nombramiento, ratificación y evaluación de jueces y fiscales. El ejemplo fue traído a colación por el profesor Miguel Giusti en sus comentarios a Boza, quien narró que, en un audio en el que el consejero reconocía tratos cuestionables con el rector de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, este afirma que su actuar «será inmoral, pero no es delito» (Ruesta, 2015). Para Quispe, afirmó Giusti, existe una moral, pero no es vinculante: tiene algún tipo de conciencia moral, pero se siente protegido por la ley. Si bien el consejero fue destituido ante la flagrancia, el propio rector y todos los actos que realizaron quedaron impunes. Lamentablemente, esto es un modelo de la práctica del derecho, a lo que se suma que los corruptos tienen los mejores abogados.

Frente a esto, Boza planteó la pregunta evidente: ¿es posible enseñar ética en estas circunstancias, cuando existe un desfase entre la realidad y la ley? Estas malas prácticas están arraigadas, forman parte de nuestra cotidianeidad y se presiente que quizá no vayan a cambiar. Los jóvenes estudiantes de derecho también terminan naturalizándolas, pues las observan en sus prácticas preprofesionales. El propio contexto lleva a aceptarlas y ya no se cuestionan ni se buscan formas de salir de su entramado.

La respuesta, no obstante, es que sí se puede enseñar ética. Para ello, es necesario tomar conciencia de lo anterior y tener claridad, en primer lugar, en torno a los desafíos y resistencias específicas que se encuentran en las facultades de derecho y en el ejercicio profesional:

- a) Existe una demanda utilitarista para producir resultados a corto plazo (eficacia), bajo una lógica de mercado.
- b) Existe una falta de integración entre los contenidos de los cursos de ética y los contenidos de otros cursos.

- c) Existe una búsqueda obsesiva por el éxito, lo que genera una subordinación de los jóvenes a la imagen que los demás tienen de ellos y evita la exploración introspectiva.
- d) Existe una resistencia de los estudiantes a recibir *sermones* moralistas.
- e) Existe, sin embargo, una demanda de los estudiantes por una conducta ejemplar de sus docentes. Que el profesor diga una cosa y haga una distinta envía el mensaje equivocado.

Esto último es de una relevancia mayúscula. Comentó Giusti al respecto que tanto Platón como Aristóteles, en *Gorgias* y *Ética a Nicómaco* respectivamente, concluyeron que la ética no puede ser enseñada como lo sería cualquier otra disciplina o una teoría; dado que se trata de modos de conducirse en la vida, no se puede aprender en términos únicamente mentales. La única forma en que la ética puede ser transmitida es a través del ejemplo, de la ejecución de buenas prácticas.

Resulta imposible no vincular estas reflexiones con las tres preguntas sobre la enseñanza legal evocadas a lo largo de los paneles del seminario: ¿para qué?, ¿qué? y ¿cómo enseñar? En relación con la ética, la respuesta a la primera pregunta es clara, como señaló Giusti: hay que enseñar ética para evitar que malas prácticas como las descritas vuelvan a repetirse. Responder la segunda pregunta, ¿qué enseñar en un curso de ética?, resulta más complicado, considerando lo mencionado en el párrafo anterior. Boza afirmó que los esfuerzos por llenar de contenido un curso deben centrarse en la ética aplicada al ejercicio de la abogacía; el enfoque debe estar en la responsabilidad profesional. Al respecto, Giusti propuso algunos contenidos:

- a) Que el derecho se basa en la moral y que la moral debe respetarse.
- b) Que el abogado no haga lo que es inmoral aunque no esté consagrado en el derecho.
- c) Que al abogado contribuya a que lo inmoral se convierta en delito.
- d) Que el derecho («leguleyadas») no sirva a las malas prácticas violatorias de la moral.

De otro lado, con relación al cómo, Boza propuso una metodología:

- a) El docente debe motivar al alumno para que se conecte consigo mismo en un contexto de incentivos equivocados. Hay que generar interés y condiciones para que los estudiantes descubran sus motivaciones personales. Recuérdese, como señaló Giusti, que el profesor de ética probablemente le diga a la audiencia algo que no quiere escuchar.

- b) El docente debe reflexionar con ellos sobre el ejercicio de la libertad a través de la palabra y el ejemplo, para que los alumnos abracen su propia libertad y su vida. Tres preguntas son esenciales a estos efectos: ¿quién eres?, ¿en qué crees?, ¿qué vas a hacer de tu vida a través del derecho para ser feliz? De lo que se trata es de conectarlos con su propio dilema o dilemas personales (se les pide recordar uno específico) y que ponderen sus emociones tanto en el momento en que sucedió como luego de su resolución.
- c) El docente debe presentarles herramientas para que ellos decidan tomarlas.
- d) El docente debe trabajar sobre la base de la realidad, a través de casos reales de responsabilidad profesional para los cuales se prevé una arquitectura de análisis y una investigación cuyo producto podría derivar en una tesis. Esto implica trabajar también con los incidentes que se suscitan en el propio curso.
- e) La cátedra o sermón (clase conferencia) no es suficiente para esto, debe dejarse la posición, física incluso, de jerarquía y brindar un ambiente más horizontal.
- f) El tipo de evaluación debe adaptarse a lo anterior bajo lo que Boza denomina una *evaluación 360°*, en la cual los alumnos confrontan sus categorías mentales y se califican entre ellos. Esto requiere una certificación, no puede ser aplicada por cualquiera.
- g) El trabajo extracurricular también debe ser considerado a través de, por ejemplo, Abogados al Banquillo: un evento que dura alrededor de 6 meses y en donde todo lo anterior entra a tallar.

En el marco de esta metodología, la profundización que llevó a cabo el profesor Enrique Felices sobre el rol del mentor que guía a los estudiantes en sus prácticas preprofesionales fue muy oportuna (así como es relevante mencionar también el compromiso con aquellos otros valiosos espacios alternativos dentro de la universidad como el trabajo *pro bono* y el trabajo clínico). Todas aquellas experiencias negativas que se mencionaron líneas arriba son vividas muy tempranamente por los estudiantes. Él mismo narró como, cuando era practicante, en alguna ocasión presenció como un abogado daba obsequios a funcionarios públicos en un ambiente en el que a nadie le sorprendía esto. Estas actitudes pueden, muchas veces, ser replicadas por los alumnos simplemente porque provienen de órdenes o intuiciones condicionadas. Es ahí donde la figura del mentor adquiere relevancia y se revela también la poca disposición para asumirla adecuadamente, a través del ejemplo, en aquellas actividades que están más allá de la relación profesional o académica.

485

LA ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE
DEL DERECHO DE
CARA AL FUTURO.
MEMORIA
DEL PRIMER
SEMINARIO
INTERNACIONAL

Finalmente, Boza, a propósito de una investigación realizada por dos de sus estudiantes, se cuestionó el hecho de que en siete universidades de la región sur, en comparación con la PUCP, la percepción estudiantil sobre la formación ética sea pobre, lo que se refleja en el poco conocimiento que se tiene en estas sobre el Código de Ética del Abogado. Asimismo, dicho trabajo muestra cómo es que la formación ética en estas universidades se ha concentrado principalmente en los procesos disciplinarios, es decir, en la sanción más que en la prevención de las malas prácticas.

Todo esto, de cierta manera, refuerza la idea vista en el acápite anterior de la PUCP como gestora de «focos de lucidez» que debe irradiar a otras casas de estudio. Una pequeña muestra de esto es el largo proceso que llevó a la publicación por parte de la PUCP del reciente Código de Ética concordado, el cual se inició como un código voluntario de buenas prácticas profesionales que fue asumido por la Red Peruana de Universidades liderada por la misma universidad, para luego inspirar el Código de los colegios de abogados del Perú y ser un insumo importante del Código del Colegio de Abogados de Chile.

II.5. La enseñanza clínica: alcances y retos

Panelistas: Carolina Moreno (Universidad de los Andes, Colombia), Renata Bregaglio y Francisco Eguiguren

Es claro ya que otro de los temas clave que atravesaron las reflexiones del seminario, además de la enseñanza de la ética, es la proyección del abogado hacia su entorno, el vínculo entre el derecho y la realidad. Pese a esto, si bien se encuentra implícito, es necesario darle rostro humano a este contexto con el que el estudiante de derecho se vinculará. Algo se ha adelantado al respecto cuando se desarrolló la perspectiva humanista en el punto II.2. de esta memoria, pero no es hasta este momento que se establece una relación concreta entre la enseñanza del derecho (a través de una de sus modalidades, el trabajo clínico) y la responsabilidad social del abogado.

La profesora Carolina Moreno de la Universidad de los Andes nos introdujo a esta materia a partir de su propia experiencia en la dirección del Consultorio Jurídico y Centro de Conciliación de su universidad. Ella afirmó que el trabajo clínico implica básicamente dos preguntas: ¿qué es el derecho? y ¿qué puede hacerse con ese derecho? Moreno asume, en sintonía con lo expresado a lo largo de este documento (especialmente en la vocación reformista por repensar el derecho), que este es un instrumento y un mecanismo eficaz para lograr la transformación social a través del apoyo a los grupos más vulnerables, con el fin de extraerlos de ese estado y que sus derechos se vean materializados. Esto es algo que, como comentara la profesora Renata Bregaglio a su turno, muchas veces es ajeno a otros cursos de derecho.

487

LA ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE
DEL DERECHO DE
CARA AL FUTURO.
MEMORIA
DEL PRIMER
SEMINARIO
INTERNACIONAL

Moreno narró como es que, desde los años 70, su universidad estuvo comprometida con esta visión del derecho y su función social, la cual fue insertada como parte de la formación profesional a través de una estrategia de acceso a la justicia ejecutada por estudiantes de últimos ciclos en el marco de un consultorio jurídico y centro de conciliación. Este esfuerzo fue pionero e inspiró la creación de una política pública y un marco normativo para la creación de consultorios en todas las facultades de derecho colombianas. Posteriormente, el consultorio (atención de *justicia individual* concentrada en las áreas tradicionales del derecho) fue complementado por una clínica jurídica propiamente dicha (atención de *justicia colectiva* enfocada en áreas como el medio ambiente, la salud pública, la discriminación, etcétera). Algo similar sucede en la PUCP, en donde ambas opciones son ofrecidas a los estudiantes.

Al respecto, si bien la *justicia colectiva* tiene mayor potencial para impactar a un gran número de beneficiarios, promover políticas públicas e incidir en los altos tribunales, lo cierto es que en ambas modalidades un caso puede convertirse en un litigio estratégico de gran impacto. Moreno nos demuestra esto a partir de un caso que llegó primero al consultorio, no a la clínica, el «Caso mejores bachilleres de Bogotá» (Malaver, 2014). En este, el gobierno de Bogotá revierte los efectos de un beneficio educativo para alumnos de escasos recursos —concretamente, una beca que era condonable deja de serlo y afecta a un gran número de estudiantes que ya habían accedido a ella—. A pesar de tratarse de un caso de *justicia individual*, el trabajo conjunto de profesores y alumnos llevó a que también se presentaran recursos contra las medidas administrativas que originaron y defendían la medida, la que finalmente fue anulada. Vale la pena acotar algunos de los efectos de experiencias como esta, que confrontan al estudiante con realidades en las que, en palabras de Bregaglio, el derecho puede ser injusto. Ella mencionó, además, que dichas experiencias brindan a los estudiantes una nueva mirada de las instituciones jurídicas, les permiten reencontrarse con aquellos ideales que los animaron a seguir la carrera en primer lugar, hacen brotar sensibilidades y generan comunidades de alumnos y exalumnos comprometidos socialmente.

En términos del método (el cómo enseñar), lo que se pretende es que el estudiante *aprenda haciendo*, que conecte la teoría y la práctica mediante situaciones jurídicas concretas que impliquen hacer algo por alguien que necesita de su apoyo. Esto requiere un compromiso institucional por transversalizar el ejercicio práctico y no reservarlo solo al momento específico del trabajo clínico en los últimos ciclos de la carrera. La articulación entre teoría y práctica debe ser algo que se inculque desde el primer día de clase. Moreno y Bregaglio nos recuerdan también que esto no podría ser de otra manera, ya que, en el momento en el que el estudiante llegue a los últimos ciclos, él será el protagonista

del patrocinio que demanden los casos reales que se encuentre en el consultorio o la clínica y debe estar preparado para ello. El estudiante tendrá la guía del docente, pero es él quien se verá empoderado para asumir la responsabilidad, sea que decida tomar un caso o rechazarlo. Se logran así dos propósitos: el impacto positivo deliberado del derecho en su entorno y la participación obligatoria de los alumnos en este proceso.

Aún en el ámbito de la metodología, es pertinente añadir dos preocupaciones traídas a colación por el profesor Francisco Eguiguren, relacionadas con el tiempo total que un estudiante dedica al trabajo clínico y al número de estudiantes por caso. Sobre lo primero, nos dice el profesor que debe garantizarse que la rotación de alumnos no sea tan rápida ni el número de horas semanales tan escaso como para que no les permita involucrarse con el caso. En cuanto a lo segundo, no debe perderse de vista que el número de alumnos asignados a cada caso también puede ser determinante para su nivel de involucramiento y la calidad del trabajo que se realice.

Ahora bien, en general, los panelistas de la mesa que inspira este apartado coinciden respecto al rol social que la facultad debe promover a través de su programa de estudios, y a la urgencia de conjugar la teoría y la práctica dentro de las aulas. No obstante, surgió una discrepancia significativa en torno al tema de la obligatoriedad. Mientras Moreno fue enfática respecto a la necesidad de que sea así, Eguiguren consideró que el trabajo clínico simplemente no es para todos, no puede ser realizado por alumnos que no tengan un compromiso social. De lo contrario, dijo él, ni los estudiantes querrán estar en una clínica o consultorio ni los profesores querrán contar con ellos, afectando finalmente el servicio que se brinda a los patrocinados. Ciertamente, esta discusión plantea importante interrogantes, pero su resolución a efectos de implementar estas modalidades de formación debe considerar el propósito que cumplen respecto de la comprensión del derecho y sus repercusiones en el ejercicio profesional. Entre dichas repercusiones se encuentran, además de la generación de una conciencia social, el incentivo a su creatividad y el descubrimiento de que no hay solo una respuesta correcta; según nos recordaron Moreno y Bregaglio, respectivamente.

Para terminar este acápite Moreno, planteó algunos de los principales retos que afronta la enseñanza legal a través del trabajo clínico:

- a) No perder su norte y contribuir a la concreción de derechos de poblaciones vulnerables, entendidas más allá del factor económico.
- b) Ampliar su oferta de servicio mediante la ampliación de su competencia legal y la búsqueda activa de casos. Debe prestarse constante atención a la realidad.

- c) Articular los cursos más tradicionales con el trabajo clínico, no solo para que no se vean como momentos distintos, sino para que se retroalimenten.
- d) Reforzar la relación entre la ética, la práctica legal y la conciencia social del estudiante en su relación con los clientes que acuden a él.
- e) Superar el neoliberalismo en las aulas, sea el rampante de los 80 o el avergonzado constitucional de hoy en día.
- f) Revisar constantemente el rol del docente en el aula, y especialmente en estas modalidades de formación.

489

LA ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE
DEL DERECHO DE
CARA AL FUTURO.
MEMORIA
DEL PRIMER
SEMINARIO
INTERNACIONAL

II.6. La investigación empírica

Panelistas: Gwendolyn Leachman (Universidad de Wisconsin-Madison),
Eduardo Sotelo, Horacio Gago

Como se vio en el apartado anterior, la relación entre el derecho y la realidad puede abordarse desde distintos flancos, desde el tipo de formación práctica (con rostro humano) que se brinda a los estudiantes hasta la investigación académica empírica que ve tal relación como un objeto de estudio. Ninguna de las dos aristas nos es ajena; ya en la sección II.1., al recordar las primeras reformas educativas de los 60 en la PUCP, mencionábamos que parte de su inspiración fueron los estudios de *law and society* y *law in action* desarrollados en la Universidad de Wisconsin-Madison. En este apartado, la profesora Gwendolyn Leachman nos invitó a cuestionarnos una vez más si dicha inspiración encontró un camino para su desarrollo y a preguntarnos si es necesario darle nuevos bríos. La profesora nos recordó que la investigación empírica puede promover la renovación curricular por competencias dentro de las facultades, de modo tal que el derecho sea enseñado situándolo en su propio contexto político y social. Después de todo, y a la luz de lo expresado en este documento, no podría concebirse otra forma (deseable) de enseñarlo que no sea a través de situaciones y problemas reales.

Metodológicamente, el contenido de muchos cursos ha sido pensado para que el alumno actúe como si estuviera ejerciendo la profesión; las clínicas sobre las que acabamos de reflexionar y los cursos que desarrollan habilidades de expresión oral son una muestra de ello. Pero, a partir de la investigación empírica, que subraya precisamente el contexto en el que el derecho se performa (*law in action*), los cursos doctrinales también pueden cumplir una función formativa que vincule al estudiante con su realidad. En efecto, siguiendo el enfoque eminentemente interdisciplinario del *law and society*, de lo que se trata es de formar al estudiante en una perspectiva empírica del fenómeno jurídico, con el fin de que sean capaces de evaluar críticamente la efectividad e impacto de

la ley y de pensar, incluso, en maneras extrajurídicas de lograr el objetivo de sus clientes. El profesor Eduardo Sotelo, en sus comentarios a las propuestas de Leachman, atribuyó a la investigación empírica algunos rasgos que quizá valga la pena mencionar para comprender mejor su naturaleza. Él afirmó que esta otorga gran peso a la observación de la realidad y plantea desafíos a sus propias premisas. Asimismo, sus conclusiones son transitorias en la medida en que nuevas investigaciones arrojarán resultados distintos, por lo que no busca certezas y resoluciones absolutas y conclusivas, como es el caso de la aproximación legal pura, entre otras características. Sin duda, entender el derecho en acción supone una diferencia sustancial respecto a una comprensión basada únicamente en la lectura de los textos legales. La atención se traslada de la ley a su aplicación y, en ese sentido, son los procesos sociales los que adquieren relevancia, incluso si hablamos de procesos *informales*, pues se hace evidente que estos forman el telón de fondo de las reglas formales y las influncian.

Lo dicho implica un claro contraste con las formas tradicionales de enseñanza legal que suelen concebir el derecho como un sistema autónomo de normas y principios con su propia lógica interna, coherente consigo misma. Esta visión se concentra más bien en la lógica formal de las normas y no en los supuestos empíricos que las subyacen, bajo la justificación de que así es como los estudiantes aprenden a «pensar como abogados», a comprender la doctrina y a argumentar jurídicamente.

No obstante, la incorporación de un enfoque de investigación empírico a la formación jurídica contribuye al desarrollo y la expansión de estas habilidades y otras. Leachman nos presentó cinco de ellas:

- a) Se refuerza su comprensión de la doctrina, ya que los textos no son solo vistos bajo la lupa de la lógica jurídica sino que se identifican sus matices y la ambigüedad de las normas que finalmente están abiertas a la interpretación, lo cual guarda estrecha relación con su implementación. La investigación empírica permite generar medidas específicas en este sentido, pues se concentra en el espacio entre la regulación y el cumplimiento. Por ejemplo, luego de promulgada la principal norma sobre derechos civiles en Estados Unidos, los empleadores contrataron a especialistas en recursos humanos para darle sentido práctico y así desarrollar prácticas de cumplimiento que luego se volvieron sinónimo de buenas prácticas.

En esa misma línea se pronunció el profesor Horacio Gago, quien en sus comentarios crítica, por ejemplo, la regulación peruana en materia de sociedades y de construcción. Dicha regulación simplemente no recoge los datos de su propio contexto social y empuja las formas de composición social predominantes hacia la informalidad jurídica. Entender estos

procesos permite tener una mejor comprensión de dichas normas y de la teoría legal que las sustenta, ya que su significado está asociado a las motivaciones de su creación e interpretación. Esto puede ser chocante para muchos estudiantes, a los que habrá que confrontar con la realidad para que sean testigos de que el derecho no está en las normas sino, como sugirió Gago, en lo «relacional vinculante».

- b) Se proporciona, gracias a lo anterior, la visión realista de las limitaciones prácticas de las normas y la doctrina, algunas de ellas estructurales. Por ejemplo, formalmente en Estados Unidos no hay nada que prohíba prácticas discriminatorias que combinen más de un *estatus protegido* (por ejemplo, mujer/ afrodescendiente). A esto se suma que estudios empíricos han demostrado que reclamaciones de discriminación multidimensional no tienen éxito en las cortes, por lo que los abogados no tienen más remedio que argumentar sobre la base solo de una de las categorías reconocidas, reduciendo así la dimensión real del problema. Dar cuenta de estos límites permite, además, discutir cuestiones éticas muy profundas, como, por ejemplo, ¿qué sucede cuando los argumentos más efectivos contrastan con las condiciones reales de sus clientes?
- c) Se proporciona, a partir de las dos habilidades anteriores, una comprensión más profunda de los factores políticos y sociales que también dan forma a la ley y acompañan la lógica puramente jurídica. Si estos elementos no fueran tomados en cuenta se produciría una comprensión idealizada del derecho desvinculada de su contexto. Por ejemplo, en Estados Unidos, la incursión de la lógica de costo-beneficio en la responsabilidad civil ha marcado una forma de entender el comportamiento como si este fuera calculado y racional, lo que contrasta con la percepción que los estudiantes tienen sobre el comportamiento de las personas en la realidad. La consideración de otros factores en el análisis de este fenómeno permite entender la gran influencia que han tenido las compañías de seguro en la construcción de la doctrina de esta área del derecho.
- d) Se enseña a evaluar los supuestos empíricos detrás de la doctrina y las normas. Por ejemplo, una de las razones judiciales para negar las uniones de parejas homosexuales se basó en el supuesto de que afectarían el desarrollo de los niños, pues las parejas no serían padres ideales. Sin embargo, recientes trabajos de ciencias sociales han desmentido esta afirmación. Esto es una muestra de como es que las herramientas de la investigación empírica permiten elaborar argumentos jurídicos y refutar afirmaciones supuestamente basadas en la realidad.

491

LA ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE
DEL DERECHO DE
CARA AL FUTURO.
MEMORIA
DEL PRIMER
SEMINARIO
INTERNACIONAL

- e) Se enseña a discernir cuándo mirar más allá de la norma para buscar soluciones fuera de ella y servir mejor a los casos que se asumen. Como puede deducirse, esta cualidad conlleva la adquisición de las cuatro previas. Nos dice Leachman que un refrán estadounidense dicta que «si lo único que tienes es un martillo, todo parecerá un clavo». Esto ejemplifica como es que a veces las normas y las teorías no proveen las mejores soluciones jurídicas y sociales, pues utilizar solo este tipo de herramientas impide ver la complejidad de los problemas que se abordan. Utilizar un análisis de investigación empírica permite a los estudiantes explorar soluciones alternativas y evaluar si estas podrían servir mejor a las necesidades sociales y de sus clientes. Les permite innovar y generar cambios en la sociedad en forma coordinada con organizaciones sociales. Esto implica, sobre todo, superar aquello que Sotelo llama la devoción al argumento de autoridad, uno de los rasgos de la enseñanza legal clásica.

El desarrollo de la investigación empírica permite entonces desarrollar habilidades prácticas en los abogados, las que a su vez producirán en ellos un compromiso con su entorno de la misma forma que lo hacen, por ejemplo, las modalidades de enseñanza clínica. Y, en la medida en que también les permitirá ampliar sus horizontes sobre la aplicación del derecho, además de desarrollar en ellos una perspectiva humanista, los abogados serán creativos en relación con la profesión.

Por último, Sotelo llamó la atención sobre un punto que podría estar pasando desapercibido: el compromiso docente con la implementación de este enfoque. Profesores formados y entrenados en una perspectiva específica simplemente no podrían o no querrían incorporar otra en el desarrollo de sus cursos. A esto podría sumarse la inconveniencia de algunos resultados empíricos respecto a los objetivos que un profesor quiera lograr para un caso concreto. Sin duda, esto plantea un desafío, pues la formación en un enfoque de investigación empírica no solo debe estar dirigido a estudiantes, sino también a los propios profesores que deberán trasmitírselo a los primeros.

III. EL MODELO DE ENSEÑANZA BASADO EN COMPETENCIAS Y LA ENSEÑANZA LEGAL

III.1. Currículo por competencias y metodologías de la enseñanza y el aprendizaje

Panelistas: Diogo R. Coutinho (Universidad de São Paulo), María Francisca Elgueta (Universidad de Chile) y Guillermo Boza

Tanto este como los dos acápite siguientes abordan el tema de la enseñanza basada en un currículo por competencias, sea con respecto a

su contenido general, a uno de los métodos usados en el marco de esta, o a su forma de evaluación. Como se verificará a lo largo de este apartado en particular, este esquema de enseñanza permite, y en muchos casos exige, que se incorporen los principales elementos de la educación legal resaltados hasta el momento en este documento. De hecho, a manera de ejemplo, el nuevo plan de estudios de la Facultad de Derecho de la PUCP, basado en un modelo por competencias, ha incorporado, como parte sustancial de su contenido, la perspectiva humanista, la transversalización de la ética y de la formación práctica que vincula al derecho con la realidad.

Como se adelantó, este apartado versará sobre el contenido general del modelo. El profesor Diogo Coutinho de la Universidad de São Paulo fue el encargado de desarrollar este tema durante el Seminario y de reflexionar sobre su adecuación a la enseñanza especializada del derecho. En efecto, el profesor brasileño propuso una definición había de servir de guía para el resto de su exposición: «El modelo por competencias profesionales se sustenta en los nuevos paradigmas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, aportado por la psicología y propuesto por el enfoque interconductual (relación organismo-entorno) que se sustenta en la investigación científica de los procesos de adquisición, estructuración y desarrollo de las distintas formas del comportamiento humano en ambientes educativos». Esta construcción surge a partir de integrar algunas ideas de la numerosa literatura al respecto.

Es necesario añadir, además, la definición de competencia que la profesora María Elgueta detalló en sus comentarios a Coutinho. Ella sostiene que una competencia es la suma de esquemas, entendidos estos últimos como un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que son la base para una acción en particular; o, siguiendo el constructivismo de Piaget (Piaget & Inhelder, 2007), estos esquemas conformarían una acción que podría repetirse en circunstancias análogas, pero, precisó Elgueta, no de forma idéntica. En ese sentido, las (buenas) prácticas de varios esquemas flexibles y coordinados nos servirán para realizar anticipaciones, cálculos, diagnósticos, investigaciones, toma de decisiones frente a dilemas éticos, etcétera, que nos permitan resolver diversos problemas (teóricos o prácticos) de forma creativa (maleable ante cada nueva situación) y reflexiva (no siempre de la misma manera, pero siempre de forma satisfactoria).

En realidad, como el propio Coutinho afirma, si bien hay una vasta literatura sobre la materia, el problema es que esta situación se invierte cuando buscamos información sobre su aplicación a la formación jurídica. No obstante, es posible extraer al menos algunos elementos que

justifiquen la utilización del modelo en la enseñanza legal. En general, el modelo permite, afirmó Coutinho, estrechar la relación entre educación y trabajo (formación práctica), pues agrupa habilidades del ser, saber y hacer profesional; preparar al estudiante para enfrentar cambios y adaptarse a nuevas situaciones; y equilibrar necesidades individuales y sociales.

Al extrapolar estas cualidades a la formación jurídica resulta lo siguiente:

- a) Esta se expande y se hace más adaptable. Recordemos aquellas ventajas de la investigación empírica de las que nos hablaba la profesora Leachman, su compatibilidad es palpable y casi natural. Esto es particularmente importante considerando los rasgos que el profesor Coutinho atribuye a la educación jurídica tradicional que pretende ser superada a través del modelo de competencias y sobre cuyas consecuencias limitantes Leachman nos advertía respecto de lo siguiente:
 - el carácter formalista que prioriza la norma positiva y la doctrina, del que se deriva tanto la devoción al argumento de autoridad a la que se refiere Sotelo en el acápite anterior, como el método memorista que busca generar técnicos;
 - a propósito de esto último, el método resulta inconsistente y aleatorio debido a que los docentes no se cuestionan ni construyen dialógicamente su contenido y estrategias;
 - el proceso deductivo que busca descubrir verdades ocultas y abstractas en el derecho;
 - el carácter autorreferencial que limita el diálogo, la reflexión y la investigación interdisciplinaria;
 - se produce una suerte de «privatización blanca» de la Facultad de Derecho, cuyo prestigio depende del prestigio profesional de sus profesores.
- b) Ataca la falsa presunción de que un mismo currículo producirá estudiantes idénticamente capacitados o que el aprendizaje será homogéneo (algo muy particular de la educación técnica).
- c) En contraste con lo anterior, toma en cuenta las distintas habilidades pedagógicas y perfiles de los docentes. Considérese aquí la advertencia de Eduardo Sotelo sobre la necesidad de que la incorporación de cualquier estrategia o modelo deba siempre considerar cómo será asumida por los profesores. La capacitación a los docentes es la mejor estrategia para prevenir contrariedades en este aspecto. El mismo énfasis puso el profesor Guillermo Boza en sus comentarios cuando resaltó la obligación de repensar la metodología sin perder de vista que

la participación del alumno debe ser el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

- d) Rompe la dicotomía que separa la enseñanza teórica, presuntamente brindada en las aulas, y la práctica, que se asocia solo con el ejercicio profesional —algo estrechamente vinculado con la formación clínica y su reivindicación de la relación entre derecho y realidad—.
- e) Las formas de evaluación se diversifican.

Pero quizá la pregunta más espinosa, al momento de pensar el modelo de competencias para la enseñanza del derecho, sea qué competencias específicas incluir en un plan de estudios. Ya se ha dado algunos ejemplos de esto en la mención al nuevo plan de la PUCP (ética y responsabilidad profesional, paradigma del Estado constitucional, etcétera), pero Coutinho plantea una lista abierta inspirada en la literatura latinoamericana más crítica. En esta lista, sujeta a debate, el profesor abarcó dos tipos de competencias: académicas y profesionales, ya que, como apuntó Elgueta, si estas no se conjugan, las primeras pueden quedar alejadas de los desafíos concretos de la vida profesional.

Cuadro 1
Algunas competencias específicas
para la enseñanza del derecho

Competencias académicas	Competencias profesionales
<ul style="list-style-type: none"> • Situar y comprender el derecho como práctica social en su contexto • Explicar, problematizar y criticar el derecho existente y sus supuestos morales, ideológicos, culturales, históricos, etcétera • Afrontar y resolver problemas jurídicamente relevantes • Argumentar e intervenir en el debate público, lo que implica pensar el derecho como arquitectura institucional de la sociedad • Situar e integrar el derecho en otras disciplinas (interdisciplinariedad) • Conocer el conjunto de las técnicas y métodos de investigación académica (objetivo amplio); y utilizarla para producir conocimiento jurídico (objetivo específico) 	<ul style="list-style-type: none"> • Defender un determinado punto de vista ante tribunales de justicia o agencias administrativas • Actuar, en la esfera pública, a favor de intereses públicos y privados, individuales, colectivos y difusos • Aconsejar, negociar, mediar y arbitrar • Formular, crear y aplicar el derecho y las instituciones sociales a través de la regulación administrativa, las decisiones jurídicas, y los contratos (Cuneo, 2008); así como mediante la asesoría a órganos políticos y regulatorios • Participar en los procesos de gestión y planificación pública o empresarial

El lector podrá notar que muchas de las competencias sugeridas por Coutinho ya han sido exploradas previamente en esta Memoria. Quizá lo más significativo de ellas es que, como hizo notar el profesor, se dan en un contexto en el que la principal pregunta sobre el derecho es *¿qué es?*, y se deja de lado una pregunta tan o más importante: *¿qué hace el derecho en la sociedad?* La exploración por la funcionalidad social del derecho es relegada y estas competencias la reivindican.

Esto plantea una demanda por un «derecho como arquitectura institucional». De hecho, esta ha sido una demanda recurrente en cada una de los apartados de este documento, pues, en general, no se ofrecen competencias jurídicas para la construcción institucional de las políticas públicas democráticas requeridas con urgencia por Alfredo Villavicencio en el punto II.3. de este texto. La enseñanza legal es, según Coutinho, una tarea política, una lucha constante sin la cual no se darían verdaderas transformaciones en esta.

Él mismo se pregunta, no obstante, sobre el verdadero problema que resulta de que estas competencias no se ofrezcan. Después de todo, hay discursos y compromisos con el rol social del derecho. Lamentablemente, estos adoptan una retórica superficial que no se plasma en un cambio de hábitos o actitudes. Parece repetirse una vez más la resistencia que enfrentaron las primeras grandes reformas de la década de los sesenta, comentadas en el punto II.1., las cuales, si bien tuvieron efectos significativos, vieron frustrados muchos de sus esfuerzos. Al respecto, Boza advirtió que se debe prestar especial atención al tipo de resistencia pasiva motivada por docentes que simplemente se niegan a adoptar nuevos compromisos y métodos.

Cualquier cambio curricular requerirá ser implementado a través de un proceso planificado, gradual y sistemático, nutrido por el debate constante sobre las competencias y los métodos que se aplicarán para el logro de cada una de ellas. Pero requerirá también, principalmente, de una forma de contrarrestar la superficialidad denunciada en el párrafo anterior, se requieren garantías institucionales. Coutinho propuso las siguientes:

- a) garantizar libertad académica tanto para los docentes como para los alumnos. Para contribuir a esto, una posibilidad es implementar la institución anglosajona del *tenure*, ya que, en opinión de Coutinho, esta ayudaría a separar la capacidad intelectual de las relaciones de poder en la universidad. Sin embargo, Boza hizo notar cómo esta garantía puede terminar constituyéndose en una defensa frente a la resistencia pasiva de profesores que, ante los cambios institucionales, reclaman libertad de cátedra. Una medida preventiva contra esta posibilidad es construir un perfil docente basado elementos

generales, pero sustanciales: el dominio de la materia, habilidades de comunicación, interacción con los alumnos, disposición para experimentar con nuevas metodologías, sistemas de evaluación adecuados, entre otros.

- b) Lo anterior contribuiría, además, a garantizar la selección docente basada en méritos y en la búsqueda de innovación.
- c) Garantizar el autocuestionamiento institucional también es clave para realizar los ajustes necesarios al modelo durante su implementación, uno que permita que los propios docentes dialoguen sobre sus metodologías.

A estos se añaden las garantías logísticas y de infraestructura mencionadas por Boza: espacios para la enseñanza, distribución de alumnos por clase según las formas de evaluación, apoyo docente remunerado, etcétera. Finalmente, es pertinente hacer alusión a un factor que hasta el momento había pasado desapercibido y que fue traído a colación por el profesor Boza: las grandes dificultades que enfrentará toda universidad pública que se aventure a llevar un proceso de reforma curricular verdaderamente transformativo como lo es el del modelo por competencias. Al menos en el Perú, a todas las dificultades ya descritas se sumarán las restricciones a la autonomía y al presupuesto. Este, quizá más que otros aspectos, es lo que hace crucial pensar la educación en general como una política pública.

III.2. La metodología del *estudio de casos* en la enseñanza y aprendizaje del derecho

Panelistas: Victoria Landa, Elvira Méndez y Martín Mejorada

Dentro de las opciones metodológicas compatibles con el modelo de enseñanza por competencias, se encuentra el *estudio de casos*. Decimos que es compatible con el modelo porque esta técnica no es exclusiva del mismo. De hecho, como narró la profesora Victoria Landa, el mismo tuvo su génesis hace ya casi un siglo y medio. Christopher Columbus Langdell lo desarrolló hacia 1870 mientras fue Decano de la Facultad de Derecho de Harvard, cuando su enfoque general estaba más orientado hacia el empirismo inductivo. Cincuenta años después, ya era asumido como la principal forma de educación legal, transformando la enseñanza del derecho bajo la consigna de que el alumno «aprenda a pensar como abogado»² (Garvin, 2003); es decir, que mediante el ejercicio práctico demostrara actuar y razonar como tal. Nótese que esto, y he aquí su compatibilidad, bien podría ser comprendido hoy en día como una competencia bajo los parámetros de dicho modelo.

² Esta frase, como se deducirá de su contenido, guarda profundas diferencias con aquella muy similar utilizada por la profesora Leachman en el acápite II.6, al criticar la enseñanza tradicional del derecho.

Si consideramos esto, en realidad, se han estado desarrollando competencias y aplicando estrategias para ello desde mucho antes de que existiera un modelo que las sistematizara. Más aun, tratándose de una técnica como la del *estudio de casos*, diseñada en el marco de la enseñanza del derecho, no sería extraño que esta haya sido utilizada ya por algunos profesores de la PUCP, pero sin llamarla de esa manera ni explicitar sus objetivos. La profesora Elvira Méndez mencionó, en sus comentarios a Landa, como es que los nuevos paradigmas, traídos por los *Wisconsin Boys* a la PUCP, generaron que algunos profesores, entonces alumnos, se sintieran más dispuestos a experimentar con este tipo de técnicas.

No obstante, si bien puede haber existido una aplicación *empírica* de la técnica o de alguna de sus características, es necesario reflexionar sobre ello para procurar incorporarla plenamente en el ejercicio docente y en el modelo por competencias. Para ello, Landa nos propone preguntarnos de qué manera se utiliza los casos en aquellas ocasiones en las que esto se hace. Esta pregunta es crucial pues debe diferenciarse entre el *estudio de casos* y los *casos de estudio*, ambos valiosos. De acuerdo con la profesora Landa, los segundos son los más comunes. Bajo esta modalidad, los casos son usados unilateralmente por el profesor para explicar la teoría, lo cual puede hacerse de una manera muy dinámica a través, por ejemplo, de preguntas para identificar saberes, pero no es una metodología de *estudio de casos*. Como ella misma mencionó, una cosa es que el profesor desarrolle el caso y los alumnos lo sigan y otra que los alumnos lo desarrollen y el profesor los guíe.

Al respecto, en sus comentarios, la profesora Méndez recordó cómo es que, en su experiencia como estudiante, el uso de casos podía ser muy distinto a la técnica que se desarrolla en este acápite. Según ella, los mismos eran utilizados como herramientas de evaluación para medir (en algunos casos sin ejercicio previo) cómo aplicaban los alumnos la teoría. En estas circunstancias, la confrontación con el caso era sorpresiva y extraña para el alumno, pues, a pesar de que la herramienta existía en la enseñanza, había un divorcio entre la teoría y el ejercicio práctico, lo que generaba que ambas cosas no fueran integradas por el alumno en el aprendizaje.

En realidad, como sugirió Landa, plantear un caso debe ser una oportunidad para generar un «aprendizaje significativo» en donde la teoría cobre sentido, significado y permanezca a largo plazo en los estudiantes. Bajo una lógica de *estudio de casos*, de lo que se trata es de que se conecte la teoría con la realidad a partir de la delimitación de una situación en un contexto determinado. Landa sigue a Paul Lawrence a este respecto: «Un buen caso es un vehículo por medio del cual se lleva al aula un trozo de la realidad a fin de que los estudiantes y el docente

lo examinen minuciosamente. Un buen caso mantiene centrada la discusión en hechos que serán encarados en situaciones de la vida real. Es el registro de situaciones complejas que deben ser literalmente desmontadas y vueltas a armar para la expresión de actitudes y modos de pensar que se exponen en el aula» (citado en Christensen, 1981).

A su turno, el profesor Martín Mejorada profundizó lo anterior, precisando que esta interacción dialéctica de encuentros y desencuentros entre el sistema legal y la realidad, así como su comprensión, es el derecho en sí mismo. Tomar conciencia sobre esto, sobre lo que es el derecho, es lo que daría sentido a aquello señalado párrafos arriba sobre el hecho de que el *estudio de casos* implique que los alumnos «aprendan a pensar como abogado». Estudiar los efectos que en la realidad produce el ordenamiento normativo sería uno de los aspectos que dan tanta relevancia a esta técnica, romper la premisa de que las grandes categorías jurídicas se han petrificado en el tiempo y así renovarlas. Pero esta no es la única función de la técnica en cuestión (competencia individual), esta también es útil para desarrollar otro tipo de competencias (colectivas), como el trabajo en equipo, aprendizajes autónomos, comunicación oral y escrita, investigación, análisis, toma de decisiones y posturas, etcétera. De esta manera, se desarrollan el *saber*, el *saber hacer* y el *ser o actuar con lo que se sabe hacer* (que es algo más complejo). El *estudio de casos*, continuó Landa, es por tanto una metodología activa y colaborativa que, como ya se adelantó, puede engarzarse con un esquema de logros y resultados de aprendizaje.

Desde luego, aplicar el *estudio de casos* tal como se ha descrito requiere seguir ciertos pasos y cumplir con ciertos requerimientos. El principal requerimiento a cumplir para aplicar la técnica en el marco de una enseñanza por competencias es que la participación del alumno debe ser el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, de modo que se logre el «aprendizaje significativo» basado en la realidad del que se hablaba hace un momento. Landa reiteró que el profesor no desaparece, sino que su papel es guiar el desarrollo de aquellas habilidades individuales y de trabajo en equipo. Asimismo, un grupo de requerimientos está asociado al modelo por competencias propiamente dicho y, por ende, a la estructura del curso en el que se aplicará el *estudio de casos*. Landa propuso un ejemplo trabajado en un taller de la Facultad de Derecho de la PUCP:

499

LA ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE
DEL DERECHO DE
CARA AL FUTURO.
MEMORIA
DEL PRIMER
SEMINARIO
INTERNACIONAL

Cuadro 2
Objetivos y resultado de aprendizaje en un curso
en el que se aplica *estudio de casos*

Curso: Seminario de integración del derecho civil y derecho procesal		
Aprendizaje activo y colaborativo	Dinámica de grupos (estrategias colaborativas) que implique aportes individuales y colectivos	
Objetivos	El alumno – identifica los hechos jurídicamente relevantes; – identifica los problemas principales y secundarios.	Los objetivos llevarán a elaborar los resultados de aprendizaje y estos permitirán definir qué tipo de caso usar para conseguir lo que se espera de los estudiantes.
Resultado de aprendizaje	El estudiante argumenta un caso judicializado.	
Rol del docente y los estudiantes	Vinculado al primer punto	
Duración	Dependerá de la dinámica específica del docente.	

Elaborado sobre la base de la ponencia de la profesora Victoria Landa

Esto no quiere decir que la metodología siga un solo procedimiento para ser ejecutada, siempre que se respeten los elementos básicos, esta podrá tener las variaciones que cada profesor le otorgue. La profesora Landa señaló que cada docente deberá seleccionar cuáles serán sus estrategias particulares al momento de trabajar los casos, por ejemplo: en qué momento de clase utilizar el caso, si este seguirá a la teoría o se presentarán simultáneamente, si el caso motivará una investigación autónoma de los estudiantes. Méndez, por ejemplo, mencionó sobre este punto el uso de los juegos de roles (simulación de proceso) como una forma interactiva de trabajo en grupo.

De otro lado, en la misma línea de un modelo por competencias, debe tomarse en consideración que la evaluación se dará a través de una rúbrica, que no es otra cosa que una matriz de valoración a partir de la cual los estudiantes conocen los criterios según los cuáles serán calificados, qué se espera de ellos. Evidentemente, la rúbrica se deriva de los resultados de aprendizaje y deberá ser coherente con estos. Sin embargo, así como sucede con las propuestas de innovación y cambio presentadas a lo largo de este documento, los desafíos no le son ajenos

a esta técnica. Landa advirtió, por ejemplo, que la formación escolar no prepara a los alumnos para ese tipo de metodologías y modelos de enseñanza, creando distorsiones en su aplicación universitaria, como el compañerismo mal entendido o la competitividad negativa que genera desconfianza.

III.3. Instrumentos de evaluación de las competencias concernidas en la formación del abogado

Panelistas: Raúl Soto (Universidad de Chile), Elena Alvites e Iván Meini

Tanto en el primer como en el segundo acápite de esta sección se ha adelantado la pregunta principal de este apartado, la que complementa a las tres hasta ahora vistas sobre la enseñanza legal. Así, al *¿para qué?, ¿qué? y ¿cómo enseñar derecho?*, se suma la pregunta *¿cómo evaluar?* En el primer acápite, fue traída a colación por el profesor Guillermo Boza respecto del modelo de enseñanza basado en competencias y, en el segundo, fueron las profesoras Landa y Méndez quienes se plantearon la pregunta a propósito de una técnica de enseñanza específica. En este apartado se pretende dar una respuesta general, más acorde con el contexto de la pregunta realizada por el profesor Guillermo Boza. En este sentido, el profesor Iván Meini diferenció entre dos verbos que suelen considerarse como sinónimos, pero que guardan diferencias significativas: evaluar y calificar. El primero implica un proceso conocido previamente por el evaluado, que debería responder a aquello que ha sido efectivamente enseñado, tanto fuera como dentro del aula, en el marco de un currículo por competencias, para desempeñarse profesionalmente según distintos perfiles de abogado y que permita la retroalimentación por el propio evaluador o docente. El segundo, por otro lado, debería ser entendido simplemente como algo numérico, no necesariamente asociado a un proceso, sino a asignaturas individuales.

Hablar de evaluación, entonces, conlleva una gran variedad de preguntas complejas. El profesor Meini planteó algunas de ellas, por ejemplo, ¿podría una universidad evaluar y otorgar títulos de abogado a cualquier persona incluso si no se han formado en ella? Si una universidad no lo hace, será porque confía en que aquellas capacidades que considera necesarias para ser abogado solo pueden ser enseñadas en su seno. Esto implica, según Meini, tener claridad sobre los contenidos de la enseñanza, lo que a su vez nos lleva a preguntarnos qué se entiende por derecho. Una reflexión en la que coincidieron los otros dos panelistas de la mesa que inspira este apartado, los profesores Raúl Soto y Elena Alvites, y que, como recordará el lector, ha sido transversal a este documento, aunque quizá con menor intensidad que otros temas.

501

LA ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE
DEL DERECHO DE
CARA AL FUTURO.
MEMORIA
DEL PRIMER
SEMINARIO
INTERNACIONAL

Respecto de este último punto, Soto propone comprender el derecho como *ciencia*, como *arte* y como *acción*; tres aspectos ontológicamente integrados, pero que, a efectos de ser enseñados y evaluados, conviene considerar individualmente. Ver al derecho como *ciencia* permite concentrarnos en sus condiciones sustantivas. Verlo como *arte* nos permite ver de una forma más elevada el camino hacia la respuesta justa y equitativa. Verlo como *acción* nos permite concentrarnos en la actividad humana concreta, en la realidad, y superar la visión tradicional que vincula el derecho solo con la norma o la doctrina. En este mismo sentido se pronunció la profesora Alvites recordando a Atienza (2007, p. 26), cuando al describir el derecho como un sistema de normas, pero también como una práctica social orientada a fines y motivada éticamente a partir del paradigma de Estado constitucional. Otro de los cuestionamientos que surgen al reflexionar sobre la forma de evaluación es el valor que debe darse a la evaluación en cada uno de los momentos en los que esta se lleva a cabo. Meini se preguntó si estos deben ser acumulativos o cancelatorios. El profesor toma en cuenta que lo que se busca es que al terminar la carrera, el alumno demuestre sus competencias para ejercerla, en cuyo caso, esa deberá ser la evaluación que valga y no debería verse afectada por resultados previos (cancelatoria). Un alumno podría tener resultados muy bajos al principio, pero culminar muy satisfactoriamente, con lo cual claramente se habría realizado un buen proceso y los objetivos se habrían logrado. La profesora Alvites nos recordó, al respecto, que no todos los alumnos llegan a la universidad con los mismos saberes y que algunos llegan incluso son saberes distorsionados que es necesario superar con la enseñanza (economicismo, individualismo, eficientismo, etcétera).

Por otro lado, si el desempeño profesional será sobre problemas complejos, ¿no debería ser la evaluación pensada de la misma manera? Meini mencionó, recuperando una reflexión hecha previamente por el profesor Raúl Soto, que normalmente la evaluación está compartimentada, pues se realiza sobre asignaturas y no sobre situaciones cuya solución integre distintos contenidos. Por ello, resaltó la importancia de los *cursos integradores*, los cuales asocian el contenido de varias asignaturas y que ya se encuentran en implementación en la Facultad de Derecho de la PUCP. Como mencionó Alvites, parafraseando a Aguiló (2007, p. 675), la enseñanza legal no debe buscar la acumulación o memorización de normas y conceptos, sino combinar conocimientos y habilidades metodológicas para resolver casos de la realidad. Esto, desde luego, recordó la profesora, requerirá de un cambio de pensamiento.

Finalmente, una vez más a lo largo de este documento, la importancia de la enseñanza de la ética es puesta sobre la mesa por Meini, Soto y Alvites. Esta última, aludiendo a las competencias específicas del plan de estudios de la PUCP, lo llamó marco ético de la profesión. Dicho

marco, al ser parte de la formación del abogado, también debe ser parte de la evaluación —a pesar de la dificultad que esto implica—. Para ejemplificar la relevancia del marco ético, Meini tomó como ejemplo la absolucón del exministro del gobierno de Alan García, Aurelio Pastor, de un proceso por tráfico de influencias. En el mismo, la sala que vio el proceso argumentó que los hechos se encontraban dentro del ejercicio propio de la profesión, a pesar de que se referían a las declaraciones del exministro sobre su amistad con unos funcionarios que resolverían el caso de una clienta suya. A partir solo del contenido ético de este fallo, la formación legal tendría que estar enfocada en establecer relaciones con funcionarios y no en aprender derecho. Resulta imposible no vincular esto con la desilusión sobre nuestra pobreza institucional realizada en el punto II.1 por el profesor Kresalja y compartida por la profesora Alvites, quien reconoció avances significativos en la Facultad de Derecho de la PUCP, pero no así en la influencia de esta en su entorno. En este sentido, Soto reiteró la necesidad de una formación ética transversal respecto de la acción jurídica, enfocada en el discernimiento frente a distintas posibilidades, simplemente porque el derecho no es una ciencia que estudia las cosas como son, sino las cosas como podrían ser. Lo que será evaluado entonces en materia ética será el «conocimiento prudencial» o el «saber prudente», es decir, el ejercicio prudente y justo, orientado a la justicia. A esto añadió Alvites que entender el derecho como práctica social implica, precisamente, reconocerle motivaciones éticas.

IV. COROLARIO

Como toda acción humana, la enseñanza y el aprendizaje del derecho no podrían ser entendidos sino multidimensionalmente, tal como se pretendió en el Seminario y se pretende ahora en este documento que recoge las principales ideas vertidas en él. Sin embargo, el contexto y la oportunidad suelen determinar la necesidad de enfatizar algunas aristas en particular. En este caso, al menos tres han sido los temas cuya relevancia les ha merecido una reflexión en distintos momentos de esta Memoria: el vínculo entre el derecho y la realidad, la enseñanza de la ética en el derecho, y el legado de las reformas de la enseñanza de los años sesenta en el Perú.

El primer tema fue el que generó mayores consensos, la necesidad de vincular la enseñanza teórica y la práctica jurídica se constituyó en uno de los pilares para una educación legal con cara al futuro. Desde luego, no por su novedad, ya que, como narraba la profesora Landa, los esfuerzos en este sentido tienen una larga data, sino por la nociva vigencia de una visión positiva y tradicional del derecho dentro de las facultades, al menos, de América Latina. Aún queda un largo camino para consolidar un derecho pensado y enseñado dentro de su propio

503

LA ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE
DEL DERECHO DE
CARA AL FUTURO.
MEMORIA
DEL PRIMER
SEMINARIO
INTERNACIONAL

contexto y de forma interdisciplinaria, pero las herramientas que contribuyen a esto se encuentran cada vez más consolidadas en los nuevos modelos educativos, como aquel enfocado en el desarrollo de competencias, actualmente implementado en la Facultad de Derecho de la PUCP.

En cuanto a la enseñanza de la ética, la transversalidad de la misma en la educación legal fue una de sus características incuestionables. No obstante, sus contenidos y métodos fueron, y con seguridad continuarán siendo, materia de debate. Sin duda, la ética es un elemento crucial de la formación del abogado y de su desempeño profesional, pero ¿qué es exactamente lo que debe enseñarse, considerando que necesita establecerse un estándar que pueda ser identificado por los profesores y alumnos, y ser objeto de evaluación? Más aún, ¿de qué forma debería inculcarse, considerando su transversalidad? Sin duda, la respuesta a ambos cuestionamientos va más allá de las aulas. Por un lado, como sugirió la profesora Alvites, los valores que se transmitan en la enseñanza deberán estar en sintonía con aquellos que fundan un Estado constitucional democrático. Mientras que, por otro lado, la forma de transmitirlos deberá ser a través del ejemplo (como bien señalaran los profesores Giusti, Boza y Felices), a través de las buenas prácticas de aquellos profesores y abogados que serán los modelos de los estudiantes y cuyo ejemplo recogerán como estrategias para el éxito.

El tercer tema fue el más controvertido y, de hecho, quedó irresuelto, sin que ello mellara en lo absoluto las reflexiones de las que fue objeto. Quizá esto no debería ser extraño, la reforma de mediados del siglo pasado tuvo grandes aspiraciones que sufrieron grandes resistencias y finalmente estancamientos. Pero, a la vez, logró extender su influencia a través del tiempo, pues muchos de los profesores que ahora impulsan las nuevas reformas fueron formados bajo los paradigmas de la primera, por lo que existe indudablemente un legado. Su influencia, o falta de ella, en las crisis institucionales peruanas será aún materia de análisis. Al final, como mencionó el profesor Zolezzi, en realidad las reformas se van sumando, de una u otra forma influirán a las que las sucedan, sea para evitar los errores del pasado o para replicar (actualizándolas) sus virtudes. Por último, un elemento igualmente transversal a todos los anteriores, pero que solo fue hecho explícito por el profesor Villavicencio al cierre del Seminario es que el amor (por los estudiantes, la patria, el derecho, etcétera) es uno de los grandes motores que impulsan no solo la docencia, sino el hecho de repensarla constantemente para que esta labor —a veces ingrata, pero siempre satisfactoria— tenga los mejores resultados posibles.

V. BIBLIOGRAFÍA

Aguiló, Josep (2007). Positivismo y postpositivismo. Dos paradigmas jurídicos en pocas palabras. *Doxa*, 30, 665-675. <http://dx.doi.org/10.14198/doxa2007.30.55>

Atienza, Manuel & Ruíz Manero, Juan (2007). Dejemos atrás el positivismo jurídico. *Isonomía*, 27, 7-28.

Banco Mundial (2015). *The Worldwide Governance Indicators*. Recuperado el 13 de febrero de 2016 de <http://info.worldbank.org/governance/wgi/index.aspx#home>.

Christensen, Carl Roland (1981). *Teaching by the case method*. Boston: Harvard Business School.

Committee on Legal Education in the Developing Countries (1975). *Legal Education in a Changing World*. Upsala: International Legal Center-Scandinavian Institute of African Studies.

Confianza en las autoridades (Encuesta) (2015). *El Comercio*, 20 de setiembre.

Consejo Universitario Iberoamericano (2001). Declaración de Lima sobre la Cooperación Universitaria. II Encuentro Iberoamericano de Rectores en la Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, 12 y 13 de setiembre.

Constitución Política del Perú (1993).

Cuneo, Andrés (2008). Una experiencia de reforma curricular: El Plan de estudios de Derecho de la Universidad Diego Portales. *Cuadernos Unimetanos*, 15, 33-43.

Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú (2014). *Competencias específicas de Derecho*. Recuperado el 17 de enero de 2016 de <http://facultad.pucp.edu.pe/derecho/wp-content/uploads/2014/10/Competencias-criterios-y-resultados-de-aprendizaje.pdf>.

Ferrajoli, Luigi (2000). Garantías. *Jueces para la democracia*, 38, 39-46.

Ferrajoli, Luigi (2010). Las fuentes de legitimidad de la jurisdicción. *Reforma judicial. Revista mexicana de justicia*, 15-16, 3-18.

Ferrajoli, Luigi (2013). Criminología, crímenes globales y derecho penal: el debate epistemológico en la criminología contemporánea. *Revista Crítica Penal y Poder*, 4, 1-11.

Ferrajoli, Luigi (2014). *La democracia a través de los derechos*. Madrid: Trotta.

Francisco I (2015). *Carta encíclica Laudato Si' sobre el cuidado de la casa común*. Recuperado el 17 de enero de 2016 de <http://textos.pucp.edu.pe/pdf/4456.pdf>.

Garvin, David (2003). Making the case. Professional education for the world of practice. *Harvard Magazine*. Recuperado el 11 de noviembre de 2015 de <http://harvardmagazine.com/2003/09/making-the-case-html>.

Gonzales Mantilla, Gorki (2010). La enseñanza del Derecho como política pública. *Derecho PUCP: Revista de la Facultad de Derecho*, 65, 285-305.

Laporta, Francisco Javier (2006). Bolonia y los estudios de Derecho, dos puntos de vista (I): el proceso de Bolonia y nuestras Facultades de Derecho. *Actualidad Jurídica Uría Menéndez*, 26, 7-13.

Latinobarómetro (2011). *Informe 2011*. Recuperado el 22 de febrero de 2016 de <http://www.latinobarometro.org/latNewsShow.jsp>.

Latinobarómetro (2013). *Informe 2013*. Recuperado el 22 de febrero de 2016 de http://www.latinobarometro.org/documentos/LATBD_INFORME_LB_2013.pdf.

Malaver, Carol (2014). La lucha de cientos de bachilleres para condonar su deuda. *El Tiempo*, 11 de agosto. Recuperado el 13 de febrero de 2016 de <http://m.eltiempo.com/bogota/la-lucha-de-cientos-de-bachilleres-para-condonar-su-deuda/14332676/1>.

Miró Quesada, Josefina (2015). Aurelio Pastor: ¿Qué dice el fallo que lo absuelve del delito de tráfico de influencias? *Peru21*, 21 de noviembre. Recuperado el 13 de febrero 2016 de <http://peru21.pe/politica/aurelio-pastor-que-dice-sentencia-que-lo-absuelve-delito-trafico-influencias-2232518>.

Pásara, L. (1973) ¿Qué enseñar? En autores varios, *II Conferencia sobre la Enseñanza del Derecho y el Desarrollo* (pp. 69-77). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Pérez-Perdomo, Rogelio (2009). Desafíos de la educación jurídica latinoamericana en tiempos de globalización. *El otro derecho. La educación legal y la garantía de los derechos en América Latina*, 38, 11-28.

Piaget, Jean & Barbel Inhelder (2007). *Psicología del niño*. Décimo séptima edición. Madrid: Morata.

Pontificia Universidad Católica del Perú (s/f). Misión, visión y valores. Recuperado de <http://www.pucp.edu.pe/la-universidad/nuestra-universidad/mision-vision-valores/>.

Ruesta, Alex (2015). Un audio compromete a consejero electo del CNM. *Perú21*, 19 de julio. Recuperado el 13 de febrero de 2016 de <http://peru21.pe/politica/audio-compromete-consejero-electo-cnm-video-2223325>.

Sí cree en la palabra de... (encuesta) (2008). *El Comercio*, 21 de noviembre, p. A16.

Trazegnies, Fernando de (1973). Debate sobre el tema ¿cómo enseñar? En autores varios, *II Conferencia sobre la Enseñanza del Derecho y el Desarrollo*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Trazegnies, Fernando de (1991). La enseñanza del derecho como actividad subversiva. *Derecho & Sociedad*, 4, 35-39.

Trazegnies, Fernando de & otros (1971). Nuestra reforma de la enseñanza del derecho. *Derecho PUCP: Revista de la Facultad de Derecho*, 29, 132-149.

University of Wisconsin-Madison (s/f). The Wisconsin Idea. Recuperado de <http://www.wisc.edu/wisconsin-idea/>.

ANEXO

Primer Seminario Internacional. La Enseñanza-Aprendizaje del Derecho de Cara al Futuro (11, 12 y 13 de noviembre de 2015).

Programa

Miércoles, 11 de noviembre

Hora	
17:00 – 17:15	Recepción de participantes
17:15 – 17:30	Inauguración. Homenaje al Doctor Jorge Avendaño V.
17:30 – 18:15	Dr. Lorenzo Zolezzi Ibárcena (Perú): Las reformas de la enseñanza aprendizaje del Derecho en América Latina, desde los años 60
18:15 – 18:35	Comentarios a cargo de los doctores Javier de Belaúnde y Baldo Kresalja
18:35 – 18:45	Intervención de cierre del ponente
18:45 – 19:00	Refrigerio
19:00 – 19:45	Dr. Eric Palma (Chile): Enseñanza-aprendizaje del Derecho y globalización
19:45 - 20:05	Comentarios a cargo de los doctores Betzabé Marciani y Manuel Monteagudo
20:05 – 20:15	Intervención de cierre del ponente
20:15 – 21:00	Dr. Alfredo Villavicencio Ríos (Perú): Enseñanza del Derecho y políticas públicas
21:00 – 21:20	Comentarios a cargo de los doctores Gorki Gonzales y Armando Guevara
21:20 – 21:30	Intervención de cierre del ponente
21:30	Despedida

Jueves, 12 de noviembre

Hora	
17:00 – 17:30	Recepción de participantes
17:30 – 18:15	Dra. Beatriz Boza Dibós (Perú): La enseñanza de la ética y la responsabilidad profesional
18:15 – 18:35	Comentarios a cargo de los doctores Enrique Felices y Miguel Giusti

507

LA ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE
DEL DERECHO DE
CARA AL FUTURO.
MEMORIA
DEL PRIMER
SEMINARIO
INTERNACIONAL

18:35 – 18:45	Intervención de cierre del ponente
18:45 – 19:00	Refrigerio
19:00 – 19:45	Dra. Carolina Moreno (Colombia): La enseñanza clínica: alcances y retos
19:45 - 20:05	Comentarios a cargo de los doctores Renata Bregaglio y Francisco Eguiguren
20:05 – 20:15	Intervención de cierre del ponente
20:15 – 21:00	Dra. Gwendolyn Leachman (EE.UU.): Investigación empírica
21:00 – 21:20	Comentarios a cargo de los doctores Eduardo Sotelo y Horacio Gago
21:20 – 21:30	Intervención de cierre del ponente
21:30	Despedida

Viernes, 13 de noviembre

Hora	
17:00 – 17:30	Recepción de participantes
17:30 – 18:15	Dr. Diego Coutinho (Brasil): Currículo por competencias y metodologías de enseñanza-aprendizaje
18:15 – 18:35	Comentarios a cargo de los doctores María Francisca Elgueta y Guillermo Boza
18:35 – 18:45	Intervención de cierre del ponente
18:45 – 19:00	Refrigerio
19:00 – 19:45	Dra. Victoria Landa (Perú): La metodología del estudio de casos en la enseñanza-aprendizaje del Derecho
19:45 - 20:05	Comentarios a cargo de los doctores Martín Mejorada y Elvira Méndez
20:05 – 20:15	Intervención de cierre del ponente
20:15 – 21:00	Dr. Raúl Soto (Chile): Instrumentos de evaluación de las competencias concernidas en la formación del abogado
21:00 – 21:20	Comentarios a cargo de los doctores Iván Meini y Gastón Fernández
21:20 – 21:30	Intervención de cierre del ponente
21:30 – 21:40	Clausura del evento