

¿CÓMO SE DEBE ENFOCAR LA EDUCACION LEGAL?

**Shoschana Zusman Tinman* versus
Mario Castillo Freyre** y Ricardo Vásquez Kunze*****

En el presente artículo el lector se verá sumergido en un interesante debate acerca de los distintos métodos de educación legal utilizados en nuestro país. Por un lado, tenemos la postura de la Dra. Zusman quien en su ensayo nos señala la necesidad de que los estudiantes de Derecho, más que acumular conocimientos, deben “aprender a aprender”, habilidad que no se logra en clases magistrales sino en talleres donde se desarrollan el razonamiento y la investigación.

Por otro lado, el Dr. Castillo Freyre y el Dr. Vásquez Kunze hacen una crítica frontal de dicha metodología de enseñanza “aprender a aprender” pues consideran que dicha propuesta metodológica comete el error de dar por sentada la hipótesis de que el sistema de enseñanza que impera en la actualidad es el escolástico, es decir, aquella metodología tradicional fundada en el magister dixit y apuntalada por argumentos de tipo ad verecundiam. Asimismo, plantean que este método de “aprender a aprender” es, en realidad, aplicable sólo para la enseñanza de la tradición jurídica del Common Law.

* Abogada. Profesora de la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Socia del Estudio de Abogados Shoschana Zusman.

** Abogado. Magíster y Doctor en Derecho por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Profesor de la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú, de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón y de la Universidad de Lima.

*** Abogado.

“...que el pensar debe ser aprendido, como una especie de baile...”

Friedrich Nietzsche, Crepúsculo de los ídolos

Los miembros de THEMIS, legítimamente preocupados por la calidad de la enseñanza del Derecho en el país, me han pedido unas líneas que sustenten lo que vengo proponiendo hace algunos años: que nuestras Facultades de Derecho asuman la formación vocacional de sus estudiantes a través de talleres para el desarrollo de habilidades profesionales e implanten, tanto para la enseñanza de esas habilidades, como para la de materias “clásicas” (Contratos, Derecho Procesal), métodos de enseñanza con base empírica (métodos activos), cuya ventaja es, como intentaré demostrar, notoria sobre los demás métodos de enseñanza.

Para ello, me preguntaré, en primer lugar, qué debe enseñarse en nuestras Facultades de Derecho, cosa que pasa por definir cuál es la misión de una Facultad de Derecho; qué abogados requiere el país; qué abogados reclama el mercado; qué es lo que, concretamente, debe enseñarse y a quién corresponde impartir dicha formación, es decir, si a los centros de práctica pre-profesional o a las universidades. Luego haré un diagnóstico de alumnos y profesores de cara a lo que debe enseñarse; y, finalmente, abordaré el “cómo” debe enseñarse y me referiré a la metodología empírica o activa de enseñanza del Derecho (con énfasis en el holismo) y a su enorme valor para un verdadero aprendizaje, tanto para los talleres de habilidades (que son parte de la propuesta) como para los cursos teóricos “clásicos”.

I. ¿QUÉ DEBE ENSEÑARSE EN UNA FACULTAD DE DERECHO?

A. Misión de una Facultad de Derecho

Una Facultad de Derecho forma abogados. Así es en todas partes del mundo y así debe ser en el Perú. La gran mayoría de los actuales y futuros estudiantes de Derecho pretende, sencillamente, ser abogado y no pensador, teórico o investigador puro. Quiere, pues, ejercer la profesión. Y hacerlo supone, no especular, sino resolver problemas reales relacionados con la convivencia humana (incumplimiento de un contrato, comisión de un delito, etcétera). Viendo las cosas desde esa perspectiva, el Derecho tiene más que ver con la Ingeniería y con la Medicina –que apuntan a resolver

problemas concretos de, por ejemplo, vivienda o vacunación– que con la Historia o la Filosofía, disciplinas básicamente especulativas que aspiran, fundamentalmente, a entender el mundo.

Eso no significa, ciertamente, que quienes aspiran a dedicarse a la investigación pura no puedan hacerlo. Por el contrario, se trata, no sólo de una elección legítima, sino de una actividad necesaria para la comprensión del Derecho y para su desarrollo conceptual. Pero –reitero– el grueso de estudiantes quiere ejercer la abogacía, que es algo muy distinto a la investigación pura.

La pregunta es, entonces, ¿qué debemos enseñar a quienes quieren ser abogados?

B. Lo que deben aprender los futuros abogados

Al igual que en la Ingeniería y la Medicina, el ejercicio del Derecho requiere, no sólo conocer la teoría (¿qué es un contrato? ¿cuáles son sus elementos? ¿qué es un delito?) sino también poder desempeñarse en la práctica, lo cual implica resolver problemas que tienen que ver con la vida real, que generalmente son interdisciplinarios y que nunca son iguales. Normalmente esos problemas no se encuentran en los libros, porque son muchos y muy variados y en ocasiones exigen “pensar en un pie”, es decir, encontrar una respuesta inmediata, sensata y coherente, sin necesidad de mucho esfuerzo de reflexión.

Eso significa que los abogados deben saber, en abstracto, que la propiedad inmueble se transfiere con el consentimiento y que el Registro es el elemento que otorga seguridad jurídica, pero requieren también saber cómo se hace para que el cliente quede protegido de la mejor manera, lo cual implica estudiar títulos, redactar un buen contrato, conocer cómo funciona el Registro, tener claro cuál será el costo para el cliente (incluyendo honorarios), asegurarse que no se cometan vicios en el proceso, estar atento a las contingencias, trabajar rápido, entablar una relación cordial con el cliente, actuar éticamente, etcétera. Es decir, dar servicio profesional.

El servicio profesional, entonces, va mucho más allá que la especulación pura, porque supone saber “hacer” ciertas cosas que no son necesarias en el escenario de la especulación y para poder ejercer la profesión de abogado, los estudiantes,

además de adquirir conocimientos, deben desarrollar una serie de habilidades intelectuales, propias del ejercicio de la abogacía, como son la capacidad de analizar un problema y de hacerlo en todas sus dimensiones (jurídica y extra jurídica); la habilidad en el manejo y aplicación de los métodos de interpretación; el razonamiento jurídico (lógico e imaginativo); el correcto manejo de los hechos; la construcción de buenos argumentos; la correcta expresión verbal y escrita, la capacidad de entrevistar, persuadir, investigar, negociar, etcétera. El abogado debe también desarrollar habilidades interpersonales, como son la capacidad de trabajo en equipo, las buenas relaciones con las personas del entorno y el buen trato al cliente. Debe, asimismo, conocer sus propias fortalezas y debilidades y actuar conforme a ellas (i.e. poder rechazar un caso si se sabe que no se tiene la experiencia o si se requiere tener los “nervios templados” que momentáneamente no se tienen) y debe, finalmente, ser capaz de incorporar la dimensión ética en el análisis del caso.

Y todo ello, es decir, el conocimiento del Derecho y las habilidades prácticas, interpersonales e intrapersonales requeridas para el ejercicio profesional, debe ser enseñado porque, como comentaré más adelante, los alumnos no llegan a la Facultad con el mismo grado de desarrollo. Algunos no saben plantear un problema ni, por cierto, resolverlo. Otros no se expresan bien oralmente y por escrito. Otros carecen de capacidad de trabajar en equipo o son descorteses, temperamentales, impacientes, etc. Y así es posible enumerar una serie de carencias que, lamentablemente, afectan a muchos alumnos de las Facultades de Derecho, en un sentido o en otro. Pero, a diferencia de como antes se entendían las cosas –donde se consideraba que “lo que Natura no da, Salamanca no presta”, hoy se considera que se trata de habilidades que pueden –y deben– ser aprendidas y desarrolladas y que, por tanto, “Salamanca puede y debe prestar”.

C. Los abogados que necesita el país

Esta es otra cuestión relevante, sobre todo para Universidades que, como la Católica, no tienen finalidad de lucro. Asumiendo que se necesitan más abogados, creo que lo que requiere un país que pretende alcanzar un mayor nivel de desarrollo es formar profesionales *eficientes*, es decir, capaces de resolver problemas reales con solvencia; y *éticos*, es decir, capaces de auto-sujetarse a pautas éticas, sobre todo en lo referido a la corrupción, que aqueja al país desde siempre y donde los abogados han tenido (y tienen) mucho que ver. Y para lograr ambas metas, es necesario

formar abogados, no sólo en el conocimiento del Derecho sino en habilidades y en valores.

No tengo duda, por ejemplo, que la administración de justicia mejoraría notablemente si nuestros jueces (me refiero al promedio, por cierto) supieran analizar un problema jurídico de cualquier rama del Derecho, interpretar correctamente la norma, utilizar principios, comprender la dinámica de los principios y su relación con el mundo real; apreciar las consecuencias de sus sentencias y resolver conforme a dicha apreciación; valorar los hechos; cultivar el “sentido de justicia”; redactar sentencias lógicas, ordenadas y legibles y, finalmente, comprometerse con la administración de justicia, lo cual involucra rapidez, ética, sentido de responsabilidad y corrección frente a las partes. Ese “nuevo perfil de juez” evitaría la proliferación de nulidades, de impugnaciones y de artificios procesales dilatorios, con lo cual la carga procesal disminuiría y podría resolverse más rápido y mejor.

Si el asunto se mira de cara al abogado en ejercicio, se llega a la misma conclusión. Si el abogado promedio tuviera la habilidad de redactar a partir de una estructura lógica, con claridad, sencillez y concreción y sin valerse de jerga jurídica y de latinazgos, contribuirá a la eficiencia de la administración de justicia, porque sus operadores entenderán lo que se les pide y, con ello, resolverán más rápido y mejor. El tema de redacción legal es, dicho sea de paso, de enorme importancia para el desarrollo del país, sencillamente porque permite a las personas entenderse mejor, evitando así los conflictos judiciales. Tal es la importancia que se concede a la redacción en el mundo desarrollado, que, tanto en Estados Unidos como en el Reino Unido existen movimientos en pro de la claridad del lenguaje legal, que han contribuido mucho a simplificar y modernizar la jerga legal, con enormes beneficios para, entre otros, la administración de justicia. Algo de eso ha comenzado a hacerse en el Perú, con la publicación de un manual de redacción para jueces, recientemente producido por la Academia de la Magistratura.

Puedo seguir enumerando el valor que, para la sociedad, tiene la enseñanza de habilidades. No es, sin embargo, necesario hacerlo. El lector puede sacar ya sus propias conclusiones.

D. Las exigencias del mercado laboral

El ejercicio profesional ha cambiado mucho a partir de la década de los 90. El gran cambio ha sido, en mi opinión, la especialización. Hoy existen nuevas áreas del Derecho (i.e. Regulación, Competen-

cia, Medioambiente); nuevas modalidades de contratación (i.e reporte, factoraje, *project finance*); nuevos instrumentos financieros (i.e derivados); nuevos y complejos instrumentos regulatorios (i.e fijación de tarifas máximas) y, ciertamente, nuevos y sofisticados delitos. Hoy también, el Derecho Administrativo ha tomado un gran impulso y ha desplazado en importancia al Derecho Civil debido a nuevas modalidades de intervención del Estado en la economía y a la expedición de abundante y muy compleja normativa administrativa que exige, mucho más que en décadas pasadas, asesoría legal especializada. Las cosas, pues, han cambiado y, ciertamente, seguirán cambiando con el transcurso del tiempo, seguramente de manera exponencialmente más rápida, gracias a la tecnología. Y es, precisamente, por la (hoy indispensable) especialización, que ningún alumno aspira en estos tiempos ser abogado “de cabecera”, sino tributarista, administrativista, laboralista, procesalista o especialista en mercado de valores.

Por otro lado, la rapidez de los cambios y la juventud de sus impulsores (piénsese nada más en los creadores de *Google*), hace que hoy, los abogados jóvenes deban asumir tareas que antes eran asumidas por abogados experimentados. Por eso, el profesional no requiere tener conocimiento exhaustivo de todas las materias legales –puesto que eso es imposible– sino capacidad de análisis desde diversas perspectivas; saber aprender de la experiencia y poder asimilar gran cantidad de información; capacidad de aprender a lo largo de la vida (“aprender a aprender”); habilidad comunicativa (presentaciones orales, reportes escritos, entrevistas, un idioma extranjero) y cualidades personales (“*drive*”, auto-administración, manejo del tiempo, habilidad para trabajar sin necesidad de supervisión, iniciativa, trabajo en equipo, solución de problemas, análisis de riesgo/costo/beneficio, entre otras).

Asimismo, en diversas conversaciones con abogados en ejercicio sobre los problemas y limitaciones de los abogados principiantes, se suele señalar, entre otros aspectos, que son “teóricos” y no “prácticos”; que no están preparados para enfrentar “el mundo real”; que no tienen noción del significado de “empresa”; que redactan mal; que su vocabulario es limitado; que carecen de independencia y prefieren que “el jefe lo haga todo”;

que evaden la asunción de responsabilidades; que son superficiales y que no revisan documentos con suficiente atención. Se señala, además, que los jóvenes abogados son demasiado dubitativos y tímidos, aunque se señala también que, en el otro extremo, actúan con audacia e, incluso, con temeridad y que muchos de ellos son soberbios por tener una maestría o por provenir de tal o cual universidad.

Puede verse, pues, que el mercado reclama, no sólo conocimientos, sino otro tipo de habilidades que ni se llegan a adquirir en (todos) los centros de práctica pre-profesional ni están incluidas en la currícula de nuestras Facultades.

Parece existir, entonces, una “tierra de nadie” –la de los abogados principiantes– cuya formación, a falta de una mejor solución, debe ser cubierta por los centros de trabajo. Eso los obliga a dedicar tiempo y esfuerzo (que se traduce en dinero) en capacitar a sus abogados, cuando –en su opinión– éstos deberían ya saber algunas cosas elementales, como las que reclaman en las conversaciones sostenidas. Ciertamente, todo puede adquirirse con la experiencia, pero para eso se necesitan, por lo menos, cinco años (según Jorge Avendaño, diez) que hoy resulta ser un período demasiado largo y costoso.

La pregunta es, entonces, a quién corresponde impartir la formación vocacional, ¿a las Facultades de Derecho, como ocurre hoy, especialmente en Estados Unidos y el Reino Unido? ¿o a los centros de trabajo, como (todavía) ocurre en el Perú?

E. ¿A quién corresponde impartir la formación vocacional?

En mi opinión, esa tarea corresponde a las Facultades de Derecho, no sólo porque eso es lo que reclama el mercado laboral, sino por otras razones de fondo, que paso a exponer.

- a) Hoy, las Facultades de Derecho se han masificado. Existen 54 Facultades de Derecho en el país y más de 200 filiales y, de los 600,000 estudiantes universitarios en total, 59,400 estudian Derecho¹. Y, como, en general, los centros de trabajo no han crecido a ese impresionante ritmo, cada vez menos

¹ Datos tomados de UGARTE VEGA CENTENO, Máximo. “Facultades de Derecho: Precisiones para una debida acreditación universitaria”. En: http://www.elregionalpiura.com.pe/archivonoticias_2008/junio_2008/junio_11/opinion_vegas_centeno11062008.htm. y de Dirección de Estadística de la Asamblea Nacional de Rectores, página web (www.anr.edu.pe) (información hasta el año 2006).

alumnos pueden acceder a buenos centros de práctica pre-profesional, con lo cual no llegan a capacitarse en ciertas habilidades consideradas indispensables para su desempeño profesional.

Es interesante mencionar que en el Reino Unido, hace unos 50 o 60 años, se comenzó a observar que las Facultades de Derecho se estaban masificando y que las buenas oficinas de *solicitors* o de *barristers* en las cuales los estudiantes realizaban sus prácticas pre profesionales comenzaban a resultar insuficientes para absorber esa cantidad de alumnos. Eso creaba una brecha entre lo que aprendían unos y otros, lo cual iba en detrimento de la calidad de la profesión. Fue así como decidieron “traer” a las Facultades de Derecho la enseñanza de la dimensión práctica de la profesión, que antes había estado reservada a los centros de práctica pre-profesional y comenzaron a diseñar talleres para la formación vocacional en razonamiento, interpretación, redacción, exposición oral, investigación, argumentación, entrevistas, negociación, ética, habilidades interpersonales, etcétera.

- b) Como señala Sherr en su excelente libro *Client Care form lawyers*,² el aprendizaje de boca en boca y de generación en generación no es la mejor manera de aprender Derecho. Eso porque –continúa Sherr- los mensajes transmitidos son siempre difusos, individuales, intensos (no siempre serenos), personales y variables. Puede decirse, entonces, que el mecanismo de transmisión oral y generacional de habilidades profesionales está colapsando, si no es que ha colapsado ya. Eso, sobre todo, porque hoy el estudio de habilidades se ha estandarizado (hay muchísimo escrito sobre el tema) y se han diseñado ciertos pasos lógicos para hacer las cosas, que pretenden ser una buena base de trabajo y que están más allá de credos y culturas. Es lógico, entonces, que, tratándose de temas ya organizados y sistematizados, que cuentan, además, con métodos de enseñanza probados en otros países, se impartan en la carrera misma y no en los centros de práctica pre-profesional, que ni cuentan con el *expertise* ni tienen tiempo para hacerlo.
- c) La complejidad de la práctica profesional de hoy en día exige abogados que, más que te-

ner muchos conocimientos acumulados, sepan “aprender a aprender”. Y esa habilidad no se logra en clases magistrales de cursos meramente teóricos, sino en talleres, donde se trabaja en el desarrollo de, entre otros, razonamiento e investigación, que son habilidades básicas para que los estudiantes estén preparados para entender cualquier problema en cualquier área del Derecho.

- d) Los centros de práctica pre-profesional, entendiéndose por tales, los estudios de abogados, las oficinas legales, tanto públicas como privadas (incluyendo las ONG) y el Poder Judicial, ofrecen una capacitación dispar. Algunos -los menos- se preocupan por formar integralmente a los practicantes. Otros, en cambio, se valen de éstos para tareas menores y generalmente rutinarias y mecánicas, como sacar fotocopias y llevar papeles de una oficina a otra. Todo queda, entonces, librado a la buena o mala suerte del alumno, de acceder a un buen centro de práctica pre-profesional. Y –no hay necesidad de decirlo– lo normal es que los alumnos con mejor preparación escolar, acceden a los mejores centros de práctica, perpetuando la estratificación y retardando, con ello, el desarrollo.
- e) El entrenamiento en habilidades permite “adelantar la experiencia”. De esta manera, si las Facultades de Derecho abordaran esa tarea, dicho entrenamiento formaría parte del currículum y tomaría, únicamente 3 o 4 semestres, dado que existe una metodología que ha sistematizado los pasos lógicos para resolver problemas, así como los *tips*, consejos y ejercicios requeridos para el desarrollo de las mismas. Esa es, finalmente, su gran virtud: la sistematización del sentido común y de la experiencia. Es, entonces, mucho más lógico diseñar cursos de formación en habilidades que se dicten en las Facultades, con programas y técnicas ya comprobadas exitosamente en otros países, que esperar que la “experiencia” lo enseñe todo; y
- f) Los propios estudiantes de Derecho atribuyen enorme importancia a la formación práctica. Eso y también las exigencias laborales de los centros de trabajo, hace que los alumnos privilegien sus prácticas profesionales sobre la formación académica y dejen de asistir a clase. Ello es, sin embargo, inconve-

² SHERR, Avrom. “Legal care for lawyers; Sweet & Maxwell”l. 1999. Prefacio.

niente a largo plazo y va en detrimento de la profesión, porque, si bien los practicantes pueden llegar a aprender ciertas cosas, aunque desordenada y asistemáticamente, dejan de aprender otras (por ejemplo, conocer doctrina), que son importantísimas para su formación profesional. Es por eso recomendable, que, antes que prohibir las prácticas pre-profesionales –lo que sería imposible fáctica y jurídicamente– las Facultades de Derecho “compitan” con los centros laborales y ofrezcan talleres, donde los alumnos tengan oportunidad de ejercitarse en las habilidades que necesitarán en el futuro: analizar normas y contratos, redactar, sustentar oralmente, argumentar, debatir, negociar, entrevistar y, en general, aprender a conducirse con profesionalismo³.

Pero, ¿está demostrado que nuestros alumnos requieren ser formados en habilidades? La respuesta es, definitivamente, afirmativa porque, como veremos seguidamente, el diagnóstico (si cabe el término) no es demasiado alentador.

II. DIAGNÓSTICO

A. Los alumnos

Me referiré, en primer lugar, a los estudiantes de Derecho. Mi base fáctica es incompleta estadísticamente hablando, pues proviene únicamente de mi experiencia en la enseñanza, primero en el curso de Acto Jurídico que dicté por 15 años (o más) y luego en el curso de Destreza Legal en la Facultad de Derecho de la Universidad Católica, que llevo dictando unos 5 años. Lo que puedo, sin embargo señalar “en mi defensa” es que, por reducida que sea la muestra, es un diagnóstico que comparto con mis colegas del curso –Huáscar Ezcurra y Roberto Angeles⁴– con quienes, en simpáticos almuerzos, suelo intercambiar ideas sobre el desarrollo del curso; la *performance* de los alumnos; cómo mejorar las técnicas de enseñanza (especialmente Redacción, que es “endemoniada”), como captar la atención, cómo generar entusiasmo, qué ejercicios plantear, cómo incentivar a los alumnos a asistir, cómo evaluarlos, etc. Pierina Polarollo es otra persona valiosísima que ha enseñado algunos semestres y que comparte nuestro diagnóstico. Con ella he estructu-

rado la enseñanza de Redacción, que, siendo uno de los aspectos más importantes en la formación legal es, paradójicamente el gran “olvidado” por nuestras Facultades. Y, lo más grave es que es un área donde la *performance* es muy débil, debido, principalmente, a la insuficiente atención que las escuelas prestan al tema. Igualmente valioso es Domingo Rivarola, quien comparte nuestro entusiasmo (y preocupación) por el desarrollo de habilidades y suele apoyarnos en el curso, no sólo dictando, sino evaluando ejercicios en las presentaciones orales de fin de curso. Para no mencionar a muchos otros profesores y autoridades universitarias (Baldo Kresalja, Jorge Avendaño, Juan Luis Avendaño, Felipe Osterling, Alfredo Bullard, Elvira Méndez, José Antonio Payet, Antonio Egüez, Verónica Ferrero y otros colegas más) quienes ven el proyecto con simpatía y nos han concedido parte de su valioso tiempo, asistiendo a las presentaciones orales finales y participando en las simulaciones, a manera de verdaderos “tribunos”.

Pues bien; entrando al tema y previa advertencia que hemos tenido (y seguimos teniendo) un puñado de magníficos alumnos, el grueso de ellos exhibe un nivel bastante pobre en lo que a habilidades se refiere. Un alumno promedio, por ejemplo, no sabe cómo plantear un problema, es decir, qué preguntas hacerse, qué investigar, cómo discriminar entre lo principal y lo accesorio, cómo llegar a la “yugular” del caso, cómo desentrañar un problema descomponiéndolo y luego reuniéndolo, cómo desarrollar un razonamiento coherente, cómo entender las normas, cómo aplicar principios para resolver problemas, etcétera. Tampoco puede diseñar y concatenar argumentos sólidos, por simple que sea el caso. No redacta bien (en términos de estructura, coherencia, claridad y precisión) y tiene mala ortografía (a pesar de la ayuda de la computadora). Es, asimismo, un mal orador, su discurso oral, igual que el escrito, carece de estructura, coherencia e hilo conductor. No es tampoco capaz de conectar lo aprendido en la Facultad con lo que ocurre en el mundo real y se pierde en discusiones que carecen de significación o importancia desde el punto de vista práctico. En lo personal, denota poca paciencia y escaso interés; trata de resolver los problemas de manera superficial o comenzando por el final (i.e. en las simulaciones, los alumnos suelen “recomendar” el arbitraje antes de saber cuál es el problema); se

³ Este es un tema delicado, pero creo que los centros laborales deben también asumir una parte de la responsabilidad social de formar buenos abogados, enseñando a sus practicantes (y no utilizándolos como fuerza laboral barata); absteniéndose a interferir en sus horarios de clase y estimulándolos a aprender aquello que las Facultades ofrecen.

⁴ Roberto Ángeles es director teatral y comparte con nosotros la enseñanza de comunicación oral.

preocupa excesivamente por la nota; es muy dependiente de lo que “quiere” el profesor, no sabe trabajar en equipo (generalmente unos trabajan y otros no) e, incluso, no practica las reglas más elementales de cortesía como, por ejemplo, saludar a sus profesores cuando ingresa al aula.

Pero, no es que nuestros alumnos carezcan de talento o de capacidad ni, mucho menos, que sean unos “irreformables” porque, cuando comenzamos a trabajar en aspectos tan sencillos como la vinculación entre el orden y el buen razonamiento, la necesidad de estar concentrado cuando se trabaja, o la conveniencia de leer todo el texto de la ley (y no sólo la norma concreta), comienzan a plantear correctamente los problemas y a encontrar soluciones. A tal punto, que no una, sino muchas veces, me han sorprendido con argumentos y elaboraciones jurídicas que no se me habían ocurrido, pese a que normalmente trabajo con casos prácticos que conozco bien.

Eso significa, entonces, que si los alumnos no saben plantear un problema, es porque nadie se lo ha enseñado ya que -la experiencia lo demuestra- apenas reciben las pautas de cómo hacerlo, lo hacen y, generalmente, muy bien. Eso se pone de manifiesto, particularmente en Comunicación Oral, donde el cambio se percibe de manera casi inmediata, ya que luego de una deficiente primera *performance* en un ejercicio de 4 minutos de duración (que casi nunca completan), los alumnos absorben rápidamente los comentarios y *tips* que reciben de sus profesores y compañeros (i.e mejora de pronunciación, claridad, postura, tono, volumen, capacidad de persuasión) y, para nuestra satisfacción, los ponen en práctica en el segundo ejercicio de 8 minutos, con notable mejoría.

Creo, por lo demás, que poco a poco, los estudiantes de Derecho han ido tomando conciencia de la importancia de la formación vocacional como parte esencial de la carrera de abogado. Tanto así, que THEMIS ha abierto una sección dedicada a la reflexión sobre la capacitación en habilidades, en la que he tenido el gusto de contribuir con el artículo “El arte de entrevistar y aconsejar” y espero seguir haciéndolo.

B. Los profesores

En un video que preparé hace un par de años con Eduardo Bryce sobre la Facultad de Derecho y sus profesores, se hizo a los alumnos entrevistados dos preguntas concretas: ¿qué es lo que más ha contribuido a tu formación? y ¿qué es lo que más ha mermado tu formación? Dicha encuesta fue la réplica de una que se realizó en Estados Unidos,

liderada, si no me equivoco, por el profesor Gerald Hess.

Si bien los alumnos entrevistados no se ciñeron a las preguntas formuladas (cosa que me llevó a constatar que no habían leído correctamente las preguntas y que, nuevamente, eso se debía a que no han aprendido a leer con atención), hicieron comentarios interesantes. Dijeron, por ejemplo, que los mejores profesores son aquellos que, además de tener conocimientos académicos o experiencia profesional, tienen cualidades personales. Cuestionaron la poca motivación a hacer análisis y crítica y escasa disposición a acercar el conocimiento a la experiencia práctica. Señalaron que los mejores profesores son los “modelos a seguir”, dando a entender, con ello, la importancia que conceden a la figura del profesor y no únicamente a lo que éste transmite. Mencionaron que algunos profesores (felizmente, unos pocos) no son respetuosos con los alumnos y que hacen comentarios burlones o sarcásticos, que revelan intolerancia y discriminación. Aludieron, entre los supuestos de discriminación, a la pertenencia a una cierta clase social o a un cierto nivel económico, a la condición de provincianos y ¡cómo no! al género (i.e oye “mamita”). Cuestionaron la actitud de los profesores de enfocarse en un grupo minoritario, olvidándose del resto de la clase. Algunos profesores fueron calificados como despectivos con otras universidades o con abogados de un perfil distinto al de abogado de estudio. Cuestionaron también la “dictadura intelectual” en el aula, donde los profesores sienten que no tienen nada que aprender de los alumnos y excluyen toda posibilidad de crítica, considerando que sus conocimientos son verdades incuestionables. Pero también cuestionaron el otro extremo consistente en dejar hablar a todos y no poder llegar a una conclusión. Finalmente objetaron, entre otros, la impuntualidad, la no preparación de clases, el uso incorrecto del *power point* (que se limitan a leer) y la inclusión de lecturas que no tiene relación con el tema de la clase.

No pretendo con eso cuestionar a los profesores de Derecho, pues, además de yo también serlo, se trata de personas que entregan generosa y afectuosamente su tiempo a la Facultad. Sólo pretendo dar una muestra –el video–, cuyo valor estadístico es, si no nulo, casi nulo, pero que ayuda a entender que, así como los alumnos no han “aprendido a aprender”, a los profesores no se les ha “enseñado a enseñar”. Y ese no es un pecado mortal, porque somos abogados y no pedagogos y, entonces “tocamos de oído” (o simplemente no tocamos) -como muestra el video- conceptos pedagógicos que son elementales para un buen

aprendizaje. Por eso cometemos los errores que los alumnos sienten y denuncian con razón y que, como veremos a continuación, pueden ser remediados de manera sencilla, aunque con cierto esfuerzo.

III. ¿CÓMO SE DEBE ENSEÑAR DERECHO?

Una vez visto qué es lo que falta enseñar –habilidades– me referiré a cómo se debe enseñar y lo haré, tanto en relación a la enseñanza de habilidades como a la de conocimientos, dado que los dos ámbitos pueden compartir los mismos métodos. Para ello, en este acápite abordaré tres temas interrelacionados: (i) cómo aprenden los adultos; (ii) cómo alcanzar la excelencia de la enseñanza; y (iii) qué métodos existen (y son los adecuados) para la enseñanza del Derecho.

A. ¿Cómo aprenden los adultos⁵?

Dado que no es el aspecto central de este artículo, me limitaré a señalar que la psicología cognitiva explica cómo aprende un adulto, en lo referido (i) al procesamiento de la información (i.e. retienen lo más significativo; retienen mejor el comienzo y el final del discurso); (ii) a la estructuración del conocimiento (i.e. los adultos aprenden en fases); (iii) a la capacidad de identificar cuál es su propia manera de aprender (i.e. los adultos suelen hacer introspección); y (iv) a las ventajas de compartir el conocimiento (i.e. el aprendizaje en grupo es muy beneficioso).

Se han construido también modelos de aprendizaje, uno de los cuales -el modelo *Perry*- diseñado a partir de entrevistas a estudiantes de Harvard en el año 1960- determinó que los estudiantes transitan del dualismo “blanco-negro” rígido y extremista a la multiplicidad “blanco-gris negro”- al relativismo contextual “gris”, para terminar en el relativismo “puro”, donde llegan a comprender que tienen muchas opciones entre las cuales elegir o, dicho de otra manera, que las verdades absolutas no existen en el mundo jurídico. Este modelo es considerado óptimo para la enseñanza del Derecho, ya que fortalece el desarrollo de habilidades analíticas, fomenta el pensamiento crítico y asegura la independencia en el aprendizaje.

Se han elaborado, asimismo, modelos de aprendizaje contruidos a partir de tipos de personalidades, uno de los cuales –el *Myers Briggs Type Indicador* o MBTI– clasifica a los individuos en parejas opuestas: extrovertido-introvertido; sensorial-intuitivo; pensante-sentimental; y juzgador-perceptivo e identifica los métodos de enseñanza que se adecúan a cada uno de los tipos (i.e. para el extrovertido se recomienda grupos de análisis y para los introvertidos, ejercicios escritos; para los sensoriales se recomienda experiencias concretas y para los intuitivos, discusiones grupales).

B. ¿Cómo alcanzar la excelencia educativa?

Ya he mencionado que uno de los problemas de la enseñanza del Derecho es que a los profesores nadie les ha enseñado a enseñar.

Como se trata de un mal universal, puesto que los maestros universitarios no son, por lo general, pedagogos, se han diseñado diversos modelos para mejorar la enseñanza del Derecho y se han creado programas dentro de las escuelas de Derecho (sobre todo norteamericanas e inglesas) destinados a mejorar la enseñanza utilizando métodos y criterios de excelencia. Hess y Friedland⁶ mencionan tres modelos de excelencia:

- a) “Componentes de la Educación Efectiva”, que viene desarrollándose desde 1930 y que ha derribado el mito que “nadie sabe, en realidad, qué hace del aprendiz un aprendiz efectivo”.

Maryellen Weimer, por ejemplo, detecta 5 componentes básicos de la educación efectiva: (i) entusiasmo genuino (sincero) del profesor de enseñar ese curso, de hacerlo en esa Facultad y con esos alumnos; (ii) preparación, que implica identificar los objetivos del curso y transmitirlos a los alumnos; elegir los mejores materiales (textos, discusiones, conferencias, etc.); establecer explícitamente la “política” del curso (horario, puntualidad, celulares apagados, etcétera) y utilizar buenos métodos de evaluación; (iii) estimulación del pensamiento y el interés, que se considera el mecanismo por excelencia para involucrar al alumno en su propio aprendizaje y se logra mediante discusiones, proyectos en grupos pequeños,

⁵ Todas las referencias al aprendizaje adulto han sido tomadas de: HESS, Gerald y FRIEDLAND Stephen. “Techniques for teaching law”. Carolina Academia Press. 1999. pp.3-19.

⁶ *Ibid.* pp.12 -18.

tutorías, etcétera; (iv) claridad en la exposición; que exige aclarar las cosas ante la confusión de los alumnos e impone al profesor estar atento a las expresiones no verbales de confusión (murmullo, etcétera.), poner buenos ejemplos y pedir a los alumnos que lo hagan; y (v) conocimiento y afecto por el curso, que supone transmitir a los alumnos que el profesor conoce el curso que dicta y que le gusta hacerlo.

- b) Los siete principios de buena práctica en educación superior fueron elaborados en el año 1986, como consecuencia de un movimiento para la mejora de la educación superior en Estados Unidos. La elaboración de estos principios comenzó por identificar los aspectos educativos clave utilizados por las universidades exitosas, para luego, vía un proceso de abstracción, identificar los principios de la buena enseñanza. Así surgieron, pues, los Siete Principios, que aparecieron con enorme éxito en el año 1987 en el *American Association for Higher Education Bulletin* y que hoy en día, mantienen su condición de pauta esencial en la enseñanza universitaria.

Resumidamente, los Principios son los siguientes: (i) La buena práctica de la enseñanza promueve el contacto entre estudiantes y profesores, dentro y fuera del aula; (ii) la buena práctica de la enseñanza promueve la colaboración entre los estudiantes; (iii) la buena práctica promueve la enseñanza activa, es decir, la enseñanza con participación de los alumnos; (iv) la buena práctica promueve la retroalimentación inmediata del profesor; (v) la buena práctica pone énfasis en la dedicación de tiempo al trabajo; (vi) la buena práctica de la enseñanza comunica expectativas altas por parte de los profesores; y (vii) la buena práctica de la enseñanza reconoce la diversidad de talentos y las diferentes maneras de aprender.

Estos principios fueron presentados y comentados brevemente por Jorge Avendaño y por mí en el año 2005, en un folleto que titulamos “Calidad total en la enseñanza del Derecho” y que fue distribuido entre los profesores de la Facultad de Derecho de la Universidad Católica. El trabajo fue recibido sin mayor entusiasmo y fue incluso calificado de obvio, superficial y *light*. Curiosa reacción, cuando son muy pocos los profesores que tienen en cuenta (algunos de) los Siete Principios –obvios, superficiales y *light*– lo que queda evidenciado con las entrevistas a alumnos de nuestra Facultad,

que reclaman, precisamente, lo que algunos de los principios proponen. Curiosa reacción también cuando, en Estados Unidos (donde están las Facultades de Derecho más prestigiosas del mundo) los Siete Principios tuvieron, desde el comienzo, una gran acogida y –hasta lo que yo sé– nadie los cuestionó por obvios, por superficiales o por *light*. Parece ser, entonces, que, en nuestra mentalidad, si las cosas no son difíciles o enrevesadas, es decir, si no son “intelectuales”, son *light* o poco trascendentes. Y eso sí que es un error.

- c) Las dimensiones de la enseñanza ejemplar, modelo diseñado por *Joseph Lowman*, que, llegó a parecidas conclusiones a partir de la realización de una amplísima investigación que contemplaba (i) las encuestas de los alumnos sobre sus profesores (1974-1993); (ii) la observación de las clases de 25 profesores considerados ejemplares (1980); y (iii) entrevistas a 500 estudiantes y profesores nominados para premios de excelencia (1989, 1990 y 1991).

El modelo Lowman es bidimensional, es decir, identifica no sólo aspectos intelectuales, sino también personales de los profesores que contribuyen a la excelencia, por ser, definitivamente, los que más motivan a los estudiantes a aprender. Dicho modelo clasifica a los profesores en tres rangos: alto, mediano y bajo, según ciertos indicadores de excelencia, entre los que pueden mencionarse (i) en la dimensión intelectual, entusiasmo; conocimiento del tema; estímulo; humor; clases interesantes; claridad y organización; y (ii) en la dimensión interpersonal, preocupación; cuidado; aliento; reto permanente a los alumnos; disponibilidad, justicia y corrección.

C. Los métodos de enseñanza del Derecho

Como he adelantado, la discusión sobre los métodos de enseñanza concierne, tanto a los talleres de habilidades, donde se ponen en práctica varios de ellos, como a los cursos teóricos tradicionales, como Derecho Societario, Derecho Penal y otros semejantes. Por eso, en lo que sigue, me referiré a la metodología de enseñanza del Derecho, tanto en relación al aprendizaje teórico, como al práctico.

1. El método magistral

El método de enseñanza que ha predominado en las Facultades de Derecho peruanas es la enseñanza magistral, que estuvo en boga en todo el

mundo hasta mediados del siglo pasado. Aquí, el alumno es un receptor de información, pues de lo que se trata es de la transmisión de conocimientos del profesor al alumno, basada en la idea de que "si ingresa algo bueno, el resultado tiene que ser bueno". La preocupación del método magistral es, pues, la enseñanza y no el aprendizaje.

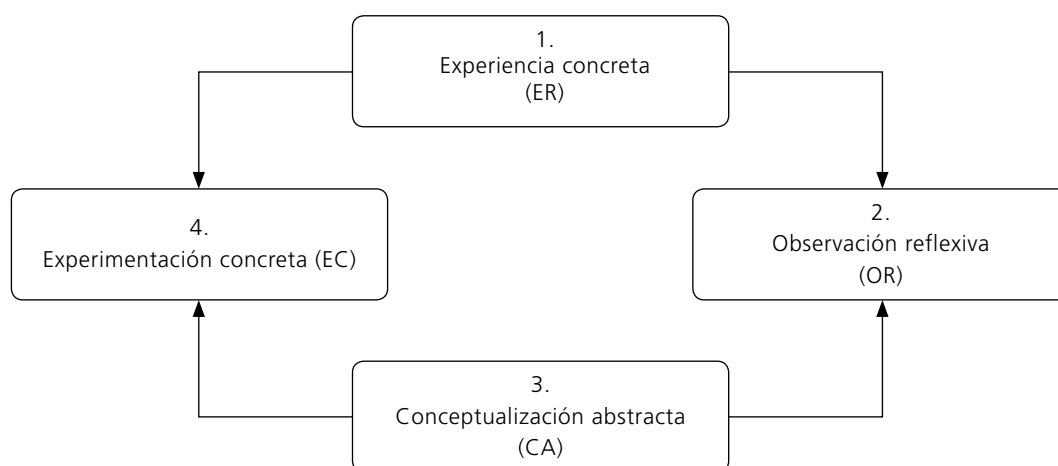
Pese a la aparente lógica de su planteamiento, este método ha sido (y sigue siendo) muy criticado, fundamentalmente porque prioriza la retención de la información a expensas del conocimiento y de los afectos (aspecto esencial para el ejercicio profesional, aunque poco reconocido) y porque es vertical o "dictatorial" (como señalaba uno de los alumnos entrevistados), pues crea una dinámica profesor-superior vs. alumno-inferior. El método magistral es criticado también porque se centra en el profesor y no en el alumno; estimula el aprendizaje superficial (dado que la profundidad se adquiere pensando y discutiendo); privilegia la competencia sobre la colaboración entre los estudiantes; separa artificialmente lo académico de lo profesional; se desconecta de los aspectos prácticos del Derecho; es impermeable a la interdisciplina; crea dependencia de los alumnos frente a lo que dicen sus profesores, lo que va en perjuicio de la creatividad; desconoce que los alumnos tienen distintas maneras de aprender; no se preocupa por el ambiente de estudio; y lo que es peor, deja en los profesores la sensación que los alumnos son perezosos o poco inteligentes. En conclusión, pues, es un aprendizaje pasivo y, además, con resultados bastante pobres.

Es interesante mencionar que en un experimento realizado en el año 1955⁷, se pidió a un grupo de alumnos que escucharan la información que se les proporcionaba y que la reprodujeran con una frecuencia semanal. La información les era repetida con una frecuencia también semanal. El resultado fue que, contra todo pronóstico, las respuestas mejoraron ínfimamente luego de cada repetición. Lo cual permitió concluir que lo que el alumno recuerda es aquello en lo que se ha involucrado activamente y no lo que se le ha transmitido, aún si le fue repetido incesantemente. Por otro lado, diversos estudios han demostrado que cuando el alumno recibe la respuesta correcta del profesor (lo que ocurre en clases magistrales), esta respuesta es difícil de ser entendida, retenida y recordada más adelante, a punto tal, que se ha llegado a decir que "cuando la única voz escuchada es la del conferencista, es una pérdida de tiempo y energía"⁸.

2. El método empírico

Como alternativa al método magistral, se ha propuesto el método empírico (*experiential learning*), que incluye una diversidad de técnicas que promueven el aprendizaje activo o *learning by doing* (aprendizaje a través de problemas, clínica, métodos de descubrimiento, holismo, etc.).

Uno de los principales modelos teóricos en los que se basa el método empírico es el modelo Kolb (1984), que resalta la "experiencia" como elemento central del proceso de aprendizaje, estableciendo un ciclo de 4 etapas:



⁷ TRIBE, Diane. How Students learn. En: Teaching Lawyer Skills. Editado por Julian Webb y Caroline Maughan. Butterworths. 1996. p.14.

⁸ Ibid. p.15

En el modelo *Kolb*, el aprendizaje se inicia con la experiencia concreta (la controversia), se sigue con la reflexión, que supone analizar la experiencia desde diversas perspectivas (¿cuál es el problema? ¿qué chances hay de ganar?); luego viene la creación de conceptos, que integran las observaciones en una teoría lógica (debo demandar por incumplimiento contractual), para, finalmente, utilizar esas teorías y ponerlas en práctica (demandar). Y el ciclo se repite cuantas veces sea necesario, con la finalidad de afinar las conclusiones anteriores y así, hasta tener una idea concreta de lo que se debe hacer. El aprendizaje, pues, parte de la experiencia, que se analiza desde diversas perspectivas, luego se conceptualiza y, finalmente, se aplica.

Entre las diversas expresiones del método empírico, destaca el holismo, corriente que apunta "...a la conciencia de la gran cantidad de habilidades existentes y la integración de las mismas para su aplicación en la práctica (i.e ¿qué habilidades necesitaré en el futuro y por qué?); al cambio afectivo y sensorial del alumno (i.e ¿por qué los alumnos deben ser "aprendices independientes"?); al estado de alerta para adoptar hábitos de análisis y reflexión de la propia "performance" (¿soy un estudiante independiente y qué debo hacer para lograrlo?); a la comprensión de aspectos relacionados con el aprendizaje y el desarrollo, en tanto afectan al alumno (¿dónde estoy en mi desarrollo?); a la comprensión de aspectos relacionados con el contexto que son relevantes para el desarrollo profesional (¿debo tomarme en serio el aprendizaje de habilidades?)"⁹. El holismo, pues, no se centra en habilidades en concreto -las *DRAIN*¹⁰- sino en el desarrollo integral de la persona del estudiante, apuntando a incrementar su confianza e independencia y a que "aprenda a aprender".

Lo que caracteriza, pues, al método empírico y, en particular, al holismo es el desplazamiento del foco de atención del profesor al alumno, por lo que, para comenzar, el aprendizaje no es uno dirigido por el profesor, sino por el propio alumno, correspondiendo a aquél el rol de dar soporte, confianza y retroalimentación, pero no el de transmitir conocimientos. El énfasis es puesto, pues, no en la enseñanza, sino en el aprendizaje. El método empírico integra la teoría y la práctica e implica la participación activa de los alumnos en

su aprendizaje, a través de preguntas, discusiones, trabajos en equipo, utilización de materiales de enseñanza, ejercicios, simulaciones, clínica, etcétera. Dicho método, asimismo, promueve el uso del intelecto y permite a los estudiantes, no sólo saber sino, fundamentalmente, entender. El alumno aprende a escuchar, se involucra en discusiones de manera clara y concisa; aprende a resumir o sumarizar, así como a escribir con claridad y precisión; a investigar y a trabajar en equipo; a integrar el conocimiento de uno mismo como parte de la reflexión; a analizar los problemas "interdisciplinariamente"; a "pensar en un pie", es decir, a resolver problemas en situaciones reales y dinámicas y, finalmente, a convertirse en un aprendiz independiente, es decir, en un alumno capaz de aprender a lo largo de toda su vida profesional.

Los métodos de enseñanza que derivan del empirismo son muchos y muy diversos entre sí y pueden utilizarse solos o combinados con otros métodos empíricos e incluso, con el método magistral (que, bien dosificado, puede ser útil en ciertas circunstancias).

Entre dichos métodos se encuentran los siguientes:

- a) Clínica: este método se utiliza en los últimos años de la carrera, porque supone la realización de trabajo profesional en consultorios jurídicos (generalmente gratuitos), donde los alumnos manejan casos bajo la supervisión de un profesor. La clínica no se opone a la discusión porque, por lo general, los casos se discuten en grupo, lo cual estimula la colaboración, que es fundamental para el aprendizaje del Derecho.
- b) Prácticas pre-profesionales: son programas especialmente concebidos por las Facultades, para colocar a los estudiantes en prácticas pre-profesionales en oficinas legales, cortes, ONG, etc. Estos programas generalmente se complementan con discusiones en clase sobre las experiencias adquiridas y, a diferencia de las prácticas pre-profesionales tradicionales, cuentan con la intervención directa de la Facultad de Derecho en el diseño y seguimiento del entrenamiento.
- c) Trabajos de campo: que suponen visitas a las cortes o a tribunales administrativos para presenciar el desarrollo de procesos.

⁹ BOON, Andy. "Skills at the initial stage of legal education: theory and practice for transformation". En: *Ibid.* p.111.

¹⁰ Significa, por sus siglas en inglés, redacción, investigación, defensa, entrevistas y negociación.

- d) Utilización de casos reales: este método consiste en traer a clase documentos legales para analizarlos y discutir casos reales.
- e) Simulaciones y role playing: que incluyen la redacción de documentos; la simulación de entrevistas a clientes o discusiones e intercambio de argumentos. Esta técnica promueve el interés y la motivación de los estudiantes e incrementa la retención; involucra activamente a los estudiantes; obliga a utilizar el material didáctico y no sólo a memorizar y proporciona retroalimentación inmediata por los comentarios que los alumnos reciben de sus profesores y compañeros. Las simulaciones ayudan a enfrentar la ansiedad y a manejarla y constituyen un mecanismo idóneo para que los estudiantes lleguen a conocer sus fortalezas y debilidades.
- f) Ejercicios escritos: Existe en Estados Unidos un movimiento llamado Escribiendo a lo largo del currículum, que estimula a los profesores a incorporar ejercicios escritos a

lo largo de toda la carrera. El entrenamiento en redacción ayuda a pensar y a ordenar las ideas porque para escribir con claridad, es necesario pensar con claridad. Los ejercicios escritos permiten también a los alumnos involucrarse y comprometerse con sus cursos, explorar, investigar y tratar de entender. Finalmente, los ejercicios escritos son una "ventana" para los profesores, pues a través de ellos pueden apreciar si los alumnos están aprendiendo y cómo lo están haciendo.

IV. PARA TERMINAR...

Dejo así planteada mi posición sobre por qué y cómo cambiar la enseñanza del Derecho en el Perú, si bien hay mucho más que decir. Y así como comencé citando a *Nietzsche*, termino con él: "se ha de aprender a ver, se ha de aprender a pensar, se ha de aprender a hablar y escribir, la meta de estas tres cosas es una cultura aristocrática"¹¹. Así de sencillo.

EXPOSICIÓN DE MARIO CASTILLO FREYRE Y RICARDO VÁSQUEZ KUNZE: EL "DISCURSO DEL MÉTODO" EN LA ENSEÑANZA JURÍDICA¹²

En abril de 1999 fue publicado, en la revista Derecho PUCP, un importante trabajo escrito por Marcial Rubio Correa, en el que daba cuenta a la comunidad universitaria del Proyecto de nuevo sistema de enseñanza del Derecho¹³. El objeto de este trabajo no era otro que el de fundamentar la reforma curricular de la Facultad y que sirviera, además, de guía para futuras reformas.

En ese sentido, el hilo conductor de ese proyecto de reforma curricular era: indagar sobre qué entendemos por Derecho en la así llamada época de la posmodernidad y cómo llegamos a ese entendimiento a través de la enseñanza jurídica. Si bien es cierto que son estos dos los ejes sobre los que se fundamenta la propuesta del doctor Rubio, no menos cierto es que sobre el metodológico recae casi todo el peso del proyecto para un nuevo sis-

tema de enseñanza legal. Esto se sigue del énfasis del ponente, en más de dos tercios de su trabajo, sobre los últimos avances de la didáctica en su afán por elaborar una teoría del aprendizaje que puesta en práctica permita aprehender el conocimiento de la mejor forma posible.

El común denominador de la propuesta metodológica para una nueva enseñanza del Derecho, dejando sentado lo injusta a veces que son las síntesis, es la tesis de *aprender a aprender* como la fórmula pedagógica más adecuada para asir y desarrollar los conocimientos jurídicos y aquellos que le son afines.

Incluso se ha dedicado a esta metodología de aprendizaje un ilustrativo ensayo de Shoshana Zusman. En efecto, en "Aprendiendo a aprender"¹⁴,

¹¹ NIETZSCHE, Friedrich. "Crepúsculo de los ídolos". Madrid: Alianza Editorial. 1982. (Traducido por Andrés Sánchez Pascual), p.83. Nota: por cierto Nietzsche tenía una idea de "aristocracia" no vinculada a clases sociales.

¹² Este artículo es una síntesis muy apretada de una parte del libro: "La reforma de la enseñanza jurídica en debate: métodos y contenidos en la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú". CASTILLO FREYRE, Mario y Ricardo VÁSQUEZ KUNZE. Lima: Foro Académico. Asociación Civil. 2005.

¹³ RUBIO CORREA, Marcial. "Proyecto de nuevo sistema de enseñanza del Derecho en la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú". En Revista Derecho 52. Diciembre 1998-Abril 1999. pp. 957-1010.

¹⁴ ZUSMAN TINMAN, Shoshana. "Aprendiendo a aprender" en "Homenaje a Jorge Avendaño". Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. 2004. pp. 231-252.

la autora sostiene que “La idea es enseñar cómo y no enseñar qué; así, el cometido de los profesores consistirá en apoyar a los alumnos en sus respectivos procesos de aprendizaje a manera de tutores o *coaches*”¹⁵.

De este modo, con la nueva metodología de enseñanza de *aprender a aprender* a través de la clase activa y cursos *ad hoc*, el alumno adquirirá aquel “arte de ser abogado”¹⁶ que requerirá necesariamente en toda su vida de profesional de calidad. En esta hipótesis, gracias pues a *aprender a aprender*, un egresado de Derecho bajo este método afrontaría la realidad que le impone su profesión con destrezas y habilidades como lo son un “*pensamiento crítico* (es decir, la habilidad de interpretar y evaluar –informadamente– hechos, leyes y argumentos), una *capacidad analítica* (es decir, la habilidad de descomponer los conceptos en sus elementos, explicando la interrelación entre los mismos y discriminando entre el material relevante y el que no lo es), una *capacidad de síntesis* (es decir, la habilidad de unir los conceptos hasta lograr una estructura) y una *capacidad de evaluación* (es decir, la habilidad de usar un abanico de criterios para llegar a un resultado razonable y creativo)”¹⁷.

El problema con esta propuesta metodológica es que da por sentada la hipótesis de que el sistema de enseñanza que impera en nuestra Facultad es el escolástico, es decir, el que corresponde a aquella metodología tradicional fundada en el *magister dixit* y apuntalada por los argumentos *ad verecundiam* (apelación a la autoridad). En otras palabras, el sistema que imperaba en 1964 y que ya fue reformado innumerables veces en los planes de estudio de Derecho. Como se ve, esto es una contradicción en los hechos.

En los años sesenta se pensaba que no podía haber posibilidad alguna de desarrollo si las élites padecían de un subdesarrollo mental como consecuencia de una educación universitaria cuasi medieval. De ahí que para que cualquier cambio social fuera posible, se hacía necesario destruir un modelo de enseñanza que conspiraba contra la

formación de intelectuales y profesionales comprometidos con los postulados y objetivos de la reforma de la sociedad. Esa fue la causa de la reforma metodológica del Derecho a través del llamado “Método socrático”.

El “Método socrático” apareció como una tabla de salvación para lograr la transmisión de habilidades profesionales. Esto se debía a que el alumno debía enfrentarse directamente con las herramientas de trabajo del Derecho, leerlas y analizarlas en clase bajo la fina supervisión del profesor. Así, se decía, después de cuatro años de hacer esto, en más de sesenta cursos, si se había trabajado bien y con seriedad, se obtendría, sin lugar a dudas, lo que se llama la “mente del abogado”¹⁸. De este modo, el “Método socrático” bien implementado en todos los cursos, hacía pues innecesarios todos los medios que se habían diseñado a lo largo de los años para que los alumnos obtuvieran, como un agregado al corpus de conocimientos que transmitía la Universidad, un cierto margen de habilidades profesionales: prácticas en los cursos, prácticas en los estudios de abogados, prácticas supervisadas por la Corte Superior, prácticas ofrecidas por el Colegio de Abogados¹⁹.

Creemos que a nadie escapa aquí las similitudes extraordinarias que el “Método socrático” de ese entonces tiene con la metodología *de aprender a aprender*, lanzada 40 años después para conjurar un sistema de enseñanza jurídica obsoleta y tradicional, que por lo menos en la Facultad de Derecho de la Universidad Católica, paradójicamente, se parece mucho al “Método socrático”. Es decir, el método de hace 40 años pretende ser reformado por el mismo método; nombres más, nombres menos.

En nuestra opinión, queda claro que en esta cuestión del método existe un error de juicio que consiste en creer que existe un método universal para la enseñanza del Derecho. Esto es, que existe asimismo un abogado universal y, por ende, una tradición jurídica también universal. Así pues, según este error de juicio, el así llamado método activo, socrático o método de *aprender a aprender* no

¹⁵ Ídem. p. 242.

¹⁶ “Como se ha señalado, el curso apunta al aprendizaje del ‘arte de ser abogado’, lo que implica un proceso de reflexión o análisis de lo que se está haciendo, y de aprehensión o creación de una teoría de conducta”. Zusman Tinman, Shoschana. Op. cit., p. 243.

¹⁷ AVENDAÑO Jorge y Shoschana ZUSMAN. “Calidad total en la enseñanza del Derecho”. Lima: Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú. 2004. p. 13.

¹⁸ Sobre la mente del abogado, interpretamos que Marcial Rubio la llama en su proyecto de un nuevo sistema de enseñanza legal “saber Derecho”. RUBIO CORREA, Marcial. Op. cit., pp. 958-959. Mientras que la Doctora Shoschana Zusman, identifica esta mente abogadil como “el arte de ser abogado”.

¹⁹ ZOLEZZI IBÁRCENA, Lorenzo. “La aparición de la dimensión social en la educación jurídica de los años sesenta”. En: “Homenaje a Jorge Avendaño”. pp. 190-191.

es un método más, sino que es El Método. Pero en realidad, para quienes nuevamente desean reformar la enseñanza del Derecho (como hace 40 años), "El Método" no es más que el método de enseñanza de la tradición jurídica del *common law* o sistema de Derecho anglosajón.

Uno de los íconos de los partidarios peruanos de la reforma de la enseñanza jurídica de ayer y de hoy, el profesor estadounidense John Henry Merryman, en un destacable –aunque prejuicioso– artículo sobre la currícula y métodos de enseñanza comparados de los sistemas de Derecho anglosajón y romano canónico²⁰, como él le llama a nuestra tradición jurídica, pone las cosas en su sitio. Dice John Merryman que los objetivos del sistema del *common law* demandan respuestas relacionadas casi exclusivamente con el método, en donde éste es el eje de la educación legal norteamericana. "En los Estados Unidos, por supuesto que estamos interesados en lo que enseñamos; pero nuestro énfasis es menor en el **qué** se enseña y mayor en el **cómo** se enseña. Estamos interesados en desarrollar determinadas capacidades en nuestros alumnos: destreza para el análisis legal, habilidad para distinguir lo relevante de lo irrelevante, habilidad para trabajar con un gran número de hechos de una manera específica, habilidad para construir argumentos cuidadosos y persuasivos en cualquier lado de la cuestión bajo análisis, habilidad para pensar de manera útil y constructiva acerca de los problemas sociales y su solución"²¹.

De suyo va que esto se refleja en la currícula de enseñanza del sistema jurídico anglosajón. En efecto. Como en los Estados Unidos el **qué** se

enseña está eclipsado por el **cómo** se enseña, su plan de estudios, a diferencia de la tradición jurídica romano germánica, reduce al mínimo la cantidad de cursos obligatorios y exalta al máximo la cantidad de cursos electivos²². Y es que si el contenido de las instituciones no es importante, si no interesa más que lo estrictamente necesario el **qué** se enseña, si la información y su transmisión no ocupan un lugar de privilegio, entonces, como dice el profesor Merryman, "[e]n cierto sentido, este movimiento refleja una pérdida de claridad entre los educadores legales norteamericanos acerca de lo que constituye la esencia de una educación legal adecuada. No nos resulta claro que todos los alumnos deban cursar materias referentes a fideicomisos o derecho laboral o transacciones comerciales internacionales. A medida que el área de duda se incrementa, el área de certeza –representada por la parte obligatoria del currículum – se reduce"²³.

Ahora bien, ¿por qué el sistema del *common law* está interesado en que sus abogados posean determinadas capacidades y habilidades nacidas del método de su enseñanza jurídica? La respuesta es que en los Estados Unidos el ejercicio de la profesión de abogado se realiza en un sistema enraizado en la cultura del *show business* donde el abogado tiene que convencer a un jurado de gente común y corriente²⁴, que es su público espectador, y no a un juez guardián de la sabiduría; y es que, para convencer a un juez se necesitan conocimientos (al menos así debería ser). En cambio, para convencer a la opinión pública, no. De ahí que lo que es común a todos los abogados del mundo, a saber, pensamiento crítico, capacidad analítica, capacidad de síntesis, capacidad de

²⁰ Si bien el artículo del profesor Merryman es notable, pues transmite una información valiosa acerca del sistema jurídico del *common law* y de la enseñanza legal en los Estados Unidos, a la par que derriba algunos prejuicios sobre la visión que de éstos generalmente tienen quienes somos ajenos a su tradición, peca muchas veces del mismo prejuicio cuando se trata de describir la tradición jurídica romano germánica y la enseñanza que le es afín. El solo hecho de que Merryman denomine a nuestra tradición jurídica "romano-canónica" o "romano-canónica" parece transportarnos en el tiempo a esa guerra religiosa entre papistas y reformados, entre Roma y su Derecho Canónico –sin duda de ahí el nombre adoptado por Merryman– de características casi divinas, infalibles e inmutables –de acuerdo a la caricatura anglosajona–, en contraposición con Londres y su libre examen extendido también al Derecho y su enseñanza. Es nuestra opinión que Merryman traslada este prejuicio histórico-religioso a un postulado más digerible para nuestra época cuando reemplaza, inconscientemente, la religión por la ciencia. En efecto, haciendo una comparación entre su sistema de enseñanza y el nuestro dice que: "Hay todavía otra diferencia, acaso más importante. Es la creencia, todavía extensamente arraigada en el mundo del derecho romano-canónico, que el derecho es una ciencia. De esto se sigue que el propósito de la educación legal es instruir a los estudiantes en los elementos de esta ciencia. Esta concepción suele ser dogmática. La verdad es conocida por el profesor y es comunicada a los estudiantes [...]. Oleado y sacramentado por esta creencia, el derecho civil siente menos necesidad para la innovación y experimentación". El prejuicio es claro: a diferencia de la enseñanza legal anglosajona libre, experimental y cambiante, la nuestra es —ya sea como heredera de la religión católica romana, ya de la ciencia— dogmática, autoritaria e inmutable. Ver Merryman, John Henry. "Currículos y métodos de enseñanza". En *Derecho y Sociedad*. n.º 10, s/a, p. 146.

²¹ Ídem, p. 147.

²² "En las tres últimas décadas, las Escuelas de Derecho norteamericanas han reducido drásticamente la proporción de cursos obligatorios de su currículum de tres años y han dado al alumno la oportunidad (y obligación) creciente de decidir por sí mismo, qué cursos elegir entre la larga lista de cursos electivos que se ofrecen durante los dos últimos años de la escuela". MERRYMAN, John Henry. Op. cit., p. 147.

²³ Ídem, p. 147.

²⁴ En materia civil, dado que el *common law* se basa fundamentalmente en el sistema de precedentes jurisprudenciales y no en desarrollos legales exegéticos o doctrinarios, salta a la vista la importancia de la forma sobre el fondo a la hora de llevar adelante un proceso judicial.

evaluación, habilidad argumentativa, capacidad comunicativa, etc., sea para el abogado del *common law* una cuestión de vida o muerte. Y es que él tiene que habérselas con una tradición jurídica operística y oral donde esas capacidades jurídicas, puestas a prueba no mediante escritos que dan tiempo a la perfección argumental como en el sistema romano germánico, sino bajo la presión inmediata de un público, tienen que estar aguzadas al máximo para convencer en un tiempo mínimo al pueblo que representa, literalmente, el jurado. El conocimiento aquí pasa a un segundo plano. Esto explica el porqué en las escuelas de Derecho norteamericanas, el método de enseñanza que imprime estas capacidades de forma superlativa es la estrella de la educación jurídica, mientras que el contenido de las instituciones ocupa un lugar secundario.

Con esto, lo que queremos dejar establecido es que cada tradición jurídica tiene su forma de concebir la enseñanza del Derecho y que ésta obedece a la lógica de aquélla. Cuando esta verdad elemental se desconoce y se pretende hacer de la enseñanza legal una actividad autónoma sacándola del contexto de la tradición jurídica, sin duda que no vamos a llegar a buen puerto. Mejor dicho, ni siquiera vamos a llegar a puerto alguno.

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

Ahora bien, el así llamado método activo, socrático o de *aprender a aprender* que, como hemos visto, no es más que el método de enseñanza legal del mundo de la tradición del *common law*, ancló “curricularmente” en lo que muchos de nosotros que ya tenemos más de cuarenta años, conocimos como las “comisiones de prácticas”.

En las prácticas –que nada tienen que ver con las prácticas pre profesionales– se estudiaban, a semejanza de las Facultades de Derecho norteamericanas, los casos. A través de éstos se buscaba un contacto real del alumno con el Derecho, esto es, con la administración de justicia a la que el futuro abogado tendría que enfrentar poniendo a prueba sus conocimientos en el quehacer pro-

fesional. Así pues las prácticas o método de casos exigían del alumno un soporte de lecturas previas relacionadas con los temas a tratar, la información transmitida en clase por el maestro y muchas ganas de participar debatiendo las sentencias y su pertinencia en relación con la teoría institucional y el cumplimiento de la ley. De este modo se llegaba a una solución satisfactoria entre la clase magistral propia de la necesidad que impone el sistema romano-germánico y el análisis y la discusión de la doctrina plasmada en casos. Cada enfoque en su justo lugar, principal el de la clase magistral y auxiliar el de la discusión de casos, sin robarse tiempo ninguno de los dos.

El sistema de prácticas se hizo obligatorio –aunque no universal– en el primer quinquenio de 1980 para consolidar el aprendizaje de determinados cursos que la experiencia académica y profesional consideraba indispensable para el perfil de un abogado de la Universidad Católica. Sin embargo, el impulso reformador mató las prácticas. Y es que siguiendo una fatal lógica de integración igualitaria, se consideró que ya que no se debía discriminar, y tampoco seguir con las consecuencias de las prácticas universales (es decir, que todos los cursos tuvieran prácticas), “lo mejor” y “más justo” era desaparecerlas a todas por igual. Y así fue que en el año 1992 desaparecieron las prácticas. Por supuesto que ése no era el camino.

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

Por otra parte, la desaparición de las prácticas tuvo como consecuencia formal que su metodología intentara trasladarse a la clase donde el profesor ejercía su magisterio.

Así, siguiendo el modelo norteamericano que asume que el alumno ha leído todo el material pertinente al tema que se tocará en la clase para poder discutirlo a ciencia cierta con el profesor, lectura previa que sin embargo en los Estados Unidos no

es coercitiva, aquí, el plan de estudios vigente implantó una política de lecturas hechas obligatorias a través de un control, política cuya diferencia con otras de la misma índole en décadas pasadas es su profusión. En efecto, a esta profusión se le bautizó con el nombre de “evaluación permanente”.

Empero, esto es en cualquier parte del mundo una enseñanza antipedagógica. Primero, porque no incentiva la lectura, sino que la desalienta. Leer cientos de páginas de una clase para otra para rendir un control de lectura obligatorio tiene por lógica consecuencia detestar la lectura. Esto implica a su vez que el alumno leerá sólo para pasar la mayoría de los ocho o diez controles obligatorios por curso y cincuenta o sesenta por ciclo, y que para obtener en todos los cursos una calificación promedio aceptable en los controles, tendrá que evacuar de su cerebro, y con la velocidad del rayo, la mayor cantidad de información posible una vez rendido el control. Así pues, en vez del Sócrates que el método activo buscaba construir en las aulas, tenemos, por el contrario, la exaltación de la paporreta.

Si a esto agregamos que los controles de lectura son la columna vertebral del sistema de notas (60%), en la medida de que ha sido suprimido el examen parcial y el final tiene un peso modesto (40%), lo que significa que el curso gira en torno a las lecturas²⁵, para qué debería el alumno perder su tiempo en prestar atención a lo que dice el profesor en clase y discutir, cuando toda su energía, concentración y tiempo estarán dedicados a probar su memoria en los controles de lectura, cuya calificación es esencial para aprobar el curso. En este panorama poco es lo que queda de la posibilidad de una clase activa. Una incongruencia, sin duda, la de un experimento que pretendía exorcizar la enseñanza memorística y que termina haciendo de ella una institución.

A diferencia de la paporreta de los controles de lectura obligatorios que tienen por destino el olvido, la experiencia docente y la lógica del sentido común nos dicen que un alumno formado con controles de aprendizaje jamás olvidará lo aprendido. A fin de cuentas, de eso es de lo que se trata, ¿o no?

Tocando otro tema que también merece especial atención, cuando el sistema de “comisiones de prácticas” pasó a mejor vida a principios de la década de 1990 y se produjo un vacío en torno al método de casos que las prácticas encarnaban fuera de los horarios de clase, se crearon los Seminarios de Integración Jurídica, cuya dinámica y estructura se asemejaban mucho al de las difuntas prácticas. Pero sólo en la epidermis, como veremos.

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

Las diferencias no se dejaron de hacer notar. La primera es la oportunidad. Mientras que las prácticas se llevaban en paralelo con el curso al que apoyaban, los seminarios son el colofón del Plan de Estudios, es decir, al final de la carrera, para ser exactos a partir del sexto ciclo, y una vez llevados hace mucho los cursos cuyos temas, se supone, serán los objetos de práctica de los seminarios. Una segunda diferencia es la modestia de éstas con la pretensión de aquéllos. Y es que mientras las prácticas lo eran de un curso, los seminarios integran –de ahí su nombre– varios cursos, o mejor dicho, varias áreas del Derecho que tienen alguna relación entre sí. Pero el problema también puede verse desde el lado opuesto, lo que nos dice mucho de lo controvertido del sistema de seminarios. Porque, mientras que el supuesto de la práctica era que el alumno llevara el curso que le daba origen; en los seminarios, no necesariamente el alumno ha tenido que llevar uno o varios de los tantos cursos integrados por aquél. Así, por ejemplo, si un alumno elige llevar un seminario de integración de Derecho Civil en el que se tocan casos de Contratos Típicos II, y el alumno no lo ha llevado porque no era curso obligatorio, entonces qué conocimiento va a afianzar si carece, precisamente, de ese conocimiento.

²⁵ Los controles de lectura implican de por sí una sangría en el tiempo en que la clase de un curso se desarrolla. Si tenemos en consideración los diez minutos de tolerancia que por lo general transcurren para la instalación de una clase, la media hora que en promedio ocupa el control y, finalmente, el hecho psicológico que significa que el alumno, una vez empezada la clase propiamente dicha, esté más interesado y preocupado en saber cómo respondió el control, cotejando su material de lectura y consultando con sus vecinos, poco o nada queda para el tiempo de la clase. Sin temor a equivocarnos, dos tercios de una clase se pierden con los controles de lectura. Y esto durante ocho o diez clases. El punto es que, en general, los días en que se toman los controles la clase pasa a un segundo término y los controles de lectura ocupan el podio de la enseñanza.

En este sentido, los seminarios no convencen. Porque, a decir verdad, ni siquiera la Facultad está muy convencida de ellos. No por algo va menguando su número a medida que avanza el tiempo²⁶.

Hemos llegado pues al final de este brevísimos artículo sobre la enseñanza jurídica. Sin duda, ha sido éste un enfoque muy distinto al que nos han tenido acostumbrados quienes se han sentido identificados con las reformas. Faltaba, para hacer honor a ese disenso que es hijo de la libertad, aquella visión y palabra rebelde contra el *statu quo*.

Así pues, si necesario es preguntarse después de leer este ensayo a dónde va nuestra querida

RÉPLICA DE SHOSCHANA ZUSMAN TINMAN:

He leído la interesante posición de los profesores Mario Castillo Freyre y Ricardo Vásquez Kunze, donde comentan algunos aspectos referidos a la reforma de la enseñanza del Derecho y su implementación en nuestra Facultad. Dada la restricción de espacio que nos impone THEMIS (del cual, dicho sea de paso, he abusado al exponer mi punto de vista), me dedicaré a comentar dos de sus ideas principales: (i) que el cambio de la enseñanza del Derecho propone la adopción del método socrático; y (ii) que las ideas sobre la reforma de la enseñanza del Derecho son fundamentalmente anglosajonas y, por lo tanto, no aplicables a la tradición jurídica romano-germánica, cuya educación legal privilegia la información.

No comentaré su opinión sobre la eliminación de las prácticas y la imposición de controles de lecturas, porque se trata de temas puntuales que, además, no conozco bien, dado que no intervienen en la implantación de la última reforma de la enseñanza del Derecho.

I. EL MÉTODO SOCRÁTICO NO ES SINÓNIMO DE METODOLOGÍA ACTIVA

Señalan los doctores Castillo y Vásquez que el método socrático “apareció como una tabla de salvación para la transmisión de habilidades”. Creo que ahí hay una confusión, porque el método socrático o la técnica de preguntas y discusión

Facultad, más lo es a dónde vamos o a dónde hemos ido nosotros, los hijos egresados de sus filas, quienes de alguna forma, abandonando el tedioso esfuerzo que implica luchar por los ideales que uno cree correctos y el peligroso camino de la polémica cuando no queda otro remedio, hemos dejado hacer y dejado pasar cuatro décadas de experimentos. Recalcamos, pues, que no sólo existe una forma de enseñar el Derecho, sino más bien varias, dependiendo del contexto de la tradición jurídica de que se trate. Lo único que queremos dejar en claro con todo esto es que, al fin y al cabo, debe respetarse la libertad de cátedra, pues ésta no debe comprometerse con el afán de lograr una unidad que muchas veces desmejora la enseñanza del Derecho en nuestro país.

no apunta al aprendizaje de todas las habilidades, como sostienen los profesores Castillo y Vásquez, sino, tan sólo, al desarrollo de la capacidad analítica y crítica de los estudiantes. Otras habilidades como son redacción, investigación, entrevistas, negociación o comunicación oral, no se trabajan a través del método socrático, sino de otros métodos más apropiados para dicho fin, como son los ejercicios escritos y las simulaciones. La enseñanza activa no es, entonces, sinónimo de método socrático, puesto que abarca muchas otras técnicas de enseñanza.

En rigor, la enseñanza activa del Derecho implica algo mucho más amplio que la utilización de un método en particular. Se trata de una propuesta pedagógica que apuesta por el aprendizaje del alumno, antes que por la mera transmisión y propone la búsqueda y utilización de las mejores estrategias pedagógicas para dicho fin. Y eso impone hurgar entre las muchas y muy diversas técnicas de enseñanza que se centran en el receptor —el alumno— y que implican, entre otros muchos aspectos, diseñar estrategias de motivación; estar atento a las necesidades de los alumnos y a su ritmo de aprendizaje; dar retroalimentación; ayudar a los alumnos a aprender “haciendo” (*learning by doing*) y emplear la metodología adecuada para cada tema en particular. Estamos, pues, hablando de cosas distintas, porque la metodología activa es una propuesta pedagógica integral.

²⁶ A diferencia del Plan de Estudios de 1993 que estatúa cuatro seminarios obligatorios, el Plan del 2001 vigente sólo exige tres.

Señalan, asimismo, los profesores Castillo y Vásquez que el método socrático es el que se implantó hace 40 años en la Facultad de Derecho de la Universidad Católica y que ahora se pretende reformar el sistema mediante –nuevamente– el método socrático. Creo que ahí hay también una confusión. Si bien es cierto que la primera reforma de la enseñanza del Derecho propuso una metodología basada en lecturas previas y discusiones en clase (es decir, en el método socrático) ésta fue adoptada por unos pocos profesores, que fueron básicamente los que asistieron a la Universidad de Wisconsin a preparar materiales de enseñanza y a aprender a enseñar Derecho. La mayor parte de nuestros profesores continuó durante ese largo período utilizando el método escolástico o de transmisión pura de conocimientos, cuyos inconvenientes ya he expuesto al plantear mi posición sobre el tema. Hay, pues, que distinguir entre el fracaso del método y el fracaso de su implementación (que dicho sea de paso tampoco fue un fracaso).

Ciertamente, el método socrático es muy difícil de manejar y eso explicaría, en gran medida, su rechazo por la mayor parte de los profesores. Y es difícil, porque el profesor puede toparse con diversos problemas, como son la indebida concentración de la discusión en temas marginales; la actitud negativa de los alumnos (aburrimiento, silencio, desinterés, frustración o sentimiento de que “no aprenden”) y la pérdida de control del profesor sobre la clase (los alumnos pueden llevar la discusión a otro terreno y eso consume mucho tiempo, poniendo en riesgo la compleción del *syllabus*). Pero, para evitar esos inconvenientes, se han desarrollado técnicas precisas que ayudan al profesor a manejar correctamente la discusión, que recomiendan, por ejemplo, preparar adecuadamente el ambiente físico y social del aula, fijar de manera anticipada las reglas de la discusión; preparar cuidadosamente las preguntas para iniciar el diálogo y poder llegar a conclusiones y cerrar la discusión con conclusiones. Y eso toma mucho tiempo y demanda mucho esfuerzo, lo que explica su rechazo, sobre todo por parte de profesores a tiempo parcial. En consecuencia, debe distinguirse entre las dificultades que genera la utilización del método socrático y el fracaso del método mismo.

Sin negar que el método socrático plantea una serie de riesgos, éste tiene muchas ventajas sobre los demás. Ayuda a retener la información (el alumno no olvida el tema en cuya discusión estuvo involucrado); ayuda a aprender a resolver problemas y desarrollar el pensamiento crítico; ayuda a modificar actitudes (en la discusión con-

tinua, los alumnos van aprendiendo a discutir, a controlar emociones, a tratar a sus compañeros y futuros colegas) y motiva a estudiar y a investigar. En otras palabras, este método es muy útil, tanto para aspectos cognitivos (argumentar, aplicar reglas a diversas situaciones, sintetizar ideas, evaluar, etcétera), como para aspectos afectivos (exponerse a diversos puntos de vista, tomar interés en las discusiones, autoanalizarse). Finalmente, el método socrático retroalimenta al profesor y le permite apreciar en qué etapa de desarrollo se encuentran los alumnos y ajustar adecuadamente su metodología.

II. LA METODOLOGÍA ACTIVA NO SÓLO ES PERTINENTE EN LOS PAÍSES DE TRADICIÓN ANGLOSAJONA

Este es el otro eje de la posición de los profesores Castillo y Vásquez. Para ellos, el interés del sistema del *common law* de que sus abogados posean determinadas capacidades y habilidades radica en que “en los Estados Unidos el ejercicio de la profesión de abogado se realiza en un sistema enraizado en la cultura del show business donde el abogado tiene que convencer a un jurado de gente común y corriente...” Señalan los profesores Castillo y Vásquez que a ese sistema corresponde una metodología específica –el método socrático– concluyendo en que “nos guste o no nos guste, nuestra tradición jurídica es la romano-germánica y a ésta corresponde una educación legal que privilegia la información...” (sub.ag.)

Al respecto, me permito hacer unos breves comentarios:

- a) La enseñanza de habilidades es un requerimiento para cualquier profesional en cualquier parte del mundo, independientemente de la tradición jurídica a la que pertenezca. No se circunscribe, pues, a los requerimientos de la práctica anglosajona. Nadie duda –creo yo– que saber redactar; saber exponer; saber investigar o saber entrevistar, son cualidades que no dependen, ni mucho menos, de una determinada tradición jurídica. Así como los médicos, los ingenieros o los arquitectos requieren una formación en habilidades, independientemente del lugar en el que ejercerán su profesión, los abogados requieren idéntica formación para poder desempeñarse en la práctica profesional. Si los países de tradición romano-germánica no consideraron la enseñanza de habilidades como parte de la currícula de sus universidades, no es porque dicho aprendizaje no es compatible con el

sistema, sino, simplemente, porque, en un momento determinado, no vieron el problema. Hoy, sí lo ven.

- b) Tampoco se trata de que el sistema anglosajón sea “*un sistema enraizado en el show business*”...ni que el abogado norteamericano tenga que verse con una “*tradición jurídica operística y oral*”, que según los profesores Castillo y Vásquez, no aplica a los abogados formados en la tradición romano-germánica. Esa es una mirada caricaturesca del abogado anglosajón, no sólo porque, unos pocos juicios se desarrollan con el sistema de jurado, sino porque la abogacía es bastante más amplia y compleja que el simple aprendizaje de reglas de comunicación para un público iletrado. Piénsese, nada más, en otras áreas de la profesión, que nada tienen que ver con el litigio, como son Propiedad, Contratación, Derecho Tributario o Derecho Administrativo, que exigen ciertas habilidades, que no se centran en la comunicación oral.
- c) Los profesores Castillo y Vásquez no demuestran cómo así a cada tradición jurídica corresponde una determinada metodología de enseñanza; ni dan razones por las cuales la tradición romano-germánica privilegia la información sobre la formación en habilidades. Y, en mi opinión, no hay nada en la tradición romano-germánica que imponga el método magistral ni, mucho menos, que privilegie la transmisión de información sobre el aprendizaje. La metodología de la enseñanza depende, más bien y, en primerísimo lugar, del avance de la pedagogía, que propone nuevas maneras de enseñar (Schön; Barnett; Piaget; Kolb); de una determinada visión del Derecho y de una idea clara por parte de las autoridades universitarias del tipo de abogado que quieren formar. Es cierto que el Realismo Norteamericano impulsó fuertemente la orientación de la enseñanza del Derecho al análisis de problemas reales, pero eso no quiere decir que eso no pueda ser replicado en el sistema romano-germánico que, finalmente, comparte raíces con la tradición jurídica anglosajona.
- d) Por lo demás, hoy se viene produciendo un acercamiento entre los sistemas jurídicos anglosajón y romano-germánico, muestra de lo cual es, por ejemplo, el abandono del

razonamiento silogístico, a punto que se dice que “*hoy ningún abogado en Francia mantiene seriamente el punto de vista según el cual las decisiones judiciales se determinan por la operación formal, para no llamarla mecánica, del silogismo, sin tomar en cuenta las consecuencias de una determinada situación fáctica*”²⁷, que es lo que caracteriza a la administración de justicia anglosajona.

- e) Hoy en día, el sistema anglosajón ya no se circunscribe al *common law*. Tanto en Estados Unidos como en el Reino Unido, se ha expedido (y se sigue expidiendo) abundante legislación en todos los campos, incluyendo códigos, leyes generales y reglamentos. Y, en eso, no se distingue en nada del Derecho continental, para lo cual basta con revisar un texto de *statutory interpretation*, para apreciar que los anglosajones aplican exactamente los mismos métodos de interpretación que los que se utilizan en la tradición romano-germánica. Y, aún en esta nueva circunstancia de desplazamiento hacia la legislación, los anglosajones siguen impulsando el aprendizaje de habilidades y la utilización de la metodología activa de enseñanza, sin haber nunca planteado, hasta lo que yo sé, que la adopción del sistema legislativo impone el retorno al método magistral o un sistema que privilegie la información.
- f) Finalmente, vivimos en un mundo globalizado donde, nos guste o no nos guste, la cultura anglosajona se ha impuesto. El inglés es hoy, el idioma universal; Estados Unidos es el centro científico del mundo, donde la investigación ha tenido y sigue teniendo resultados impresionantes; las universidades norteamericanas son siempre las mejor *rankeadas*; su tecnología es la más avanzada; abundan los premios Nobel en todas las áreas científicas y artísticas; se practica la mejor medicina, la mejor ingeniería y la mejor economía del mundo y, finalmente, su cultura se exporta, con lo bueno y lo malo que eso tiene (las “*mac-burgers*”; Hollywood; el jazz y su extraordinaria literatura). En el ámbito jurídico, las cosas no son muy distintas: la contratación ha cambiado en todas partes del mundo, gracias a nuevas figuras provenientes del mundo anglosajón (i.e fideicomisos, *project*

²⁷ Ibidem; p.134.

finance); dicha tradición ha influido también en el cambio del concepto de propiedad (*time sharing*), que estoy segura, pronto adoptaremos; su razonamiento judicial (primero la conclusión y luego la premisa) ha sido adoptado sin dificultad por abogados de tradición romano-germánica, que han abandonado (conciente o inconcientemente) el silogismo, como esquema esencial de pensamiento. Incluso, se viene adoptando un nuevo estilo judicial que aspira, al mejor estilo anglosajón, a la simplificación del lenguaje judicial²⁸. Decir, entonces, que el

sistema anglosajón nos es ajeno, es, por lo menos, exagerado. Posiblemente esa preponderancia no persista por mucho tiempo más y que, de acá a 100 años resulten más interesantes el sistema musulmán o el chino. Pero hoy no cabe duda de que el mundo anglosajón lleva la delantera, aún con la crisis que él mismo ha creado.

Dejo, pues, planteada mi posición, esperando haber contribuido a la reflexión sobre la necesidad de la reforma de la enseñanza en el Perú.

DÚPLICA DE MARIO CASTILLO FREYRE Y RICARDO VÁSQUEZ KUNZE:

Los editores de la THEMIS-Revista de Derecho, con relación al debate que promueven sobre la calidad de la enseñanza jurídica en nuestro medio, nos han solicitado un breve comentario sobre el artículo de la doctora Shoschana Zusman. Entendemos que también a ella le ha sido solicitado lo mismo sobre nuestro artículo, que no es más que una apretada síntesis de nuestro libro "La Reforma de la Enseñanza Jurídica en Debate. Métodos y contenidos en la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú".

Siendo este el tema, el primer comentario que nos suscita el artículo de la doctora Zusman es que éste parece ser, a su vez, un comentario al libro ya citado. Por nuestra parte, nosotros creemos haber dicho todo lo que teníamos que decir en el libro y, por lo tanto, las dos posiciones sobre la enseñanza jurídica están perfectamente claras: la doctora Zusman privilegia la técnica sobre el conocimiento, esto es, los trucos, las mañas (en el mejor de los sentidos), los *tips*, en una palabra, las habilidades o destrezas que un abogado debe tener para resolver problemas concretos; nosotros, por el contrario, ponemos la prioridad en el conocimiento que, seguimos creyendo, es la columna vertebral de la profesión de abogado y sin el cual no puede haber un abogado verdaderamente exitoso, como lo demuestra la experiencia en nuestro medio.

Dicho esto, creemos que es importante resaltar cuál es la filosofía que, a nuestro juicio, está tras el planteamiento de la doctora Zusman. Por qué pues, para ella, las habilidades tienen prioridad

sobre el conocimiento en la profesión de abogado. Porque, según su pensamiento, las habilidades sirven para "resolver problemas reales" que es el objeto del ejercicio de la profesión. En este sentido emparenta el Derecho a la Ingeniería o a la Medicina, mientras que lo aleja de la Filosofía o la Historia que, por ser disciplinas básicamente especulativas, aspiran fundamentalmente a entender el mundo. En otras palabras, la doctora Zusman sostiene que ejercer la profesión supone no especular, sino resolver problemas concretos.

Y no le falta razón, si no fuera por el pequeño detalle de que para resolver un problema real, hay que entender la realidad del mundo (jurídico) que es donde se suscitan esos problemas. Porque, si no se entiende el mundo, si no se especula ni se piensa, ¿cómo se van a resolver sus problemas?

En este sentido, nosotros diríamos que el Derecho, antes que relacionado con la Medicina o la Ingeniería, está primero relacionado con la Historia y la Filosofía.

En Derecho, privilegiar la técnica sobre el conocimiento es la partida de nacimiento del tinterillo. Porque el tinterillo es eso, un técnico del Derecho: mínimo conocimiento con máximo de habilidades.

Y esto tiene implicancias serias para la profesión de abogado. Nos referimos a las consecuencias éticas. Porque, después de todo, ¿cuál es la calidad moral de un profesional del Derecho cuya

concepción de abogado es simplemente ser ducho en habilidades jurídicas?

Porque, de las habilidades jurídicas a la triquiñuela no hay más que un paso cuando, vacío el Derecho de contenido, de Historia, de Filosofía, de dogmática que den un sentido trascendente a las habilidades jurídicas, no hay límite cultural alguno para caer en el abismo de la leguleyada. Ese es el peligro de que el principal objeto de la enseñanza jurídica sea proveer al estudiante de habilidades jurídicas.

Y esto, por supuesto, degrada la administración de justicia de la cual el abogado es un actor fundamental. De más está decir que si a eso se suma la ignorancia del abogado, pues no vamos a tener más que un proceso kafkiano.

Lo dicho no quiere decir que las habilidades jurídicas no sean importantes para el ejercicio de la profesión de abogado: ¡claro que lo son! Y claro también que deben propiciarse en el estudio de la carrera de abogado a través del análisis y discusión de casos prácticos, como antiguamente se hacía con las fenecidas comisiones de prácticas, en los cursos que la Facultad consideraba claves para la formación del abogado.

Pero nosotros creemos que la mejor práctica es la experiencia. Es la experiencia la que hace al maes-

tro. Y no lo olvidemos; un alumno de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú tiene dos años de Estudios Generales Letras. Dos años de redactar exámenes y monografías. Dos años para aprender a plantear y analizar problemas, a exponer, a debatir, a argumentar, a pensar. El que no ha aprendido con esa experiencia, pues que no se meta a estudiar Derecho. No es en la Facultad de Derecho donde debe “aprender a aprender” sino en Estudios Generales Letras. Ése es el sentido vocacional de esa Unidad Académica.

Y, por otro lado, las habilidades y destrezas jurídicas tampoco se aprenden en la Facultad. Un torero no se hace torero dándole capotes a un toro de madera, sino en el ruedo, con un toro de verdad. Que no todos puedan acceder al ruedo es otro problema. Es un problema de selección natural que no se va a solucionar con una simulación de la realidad. Se aprende de la experiencia. No se aprende la experiencia.

Por último, tal como lo hemos señalado en nuestro artículo, estamos firmemente convencidos de que, pese a todos los problemas que pudiera haber, la enseñanza jurídica en la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú es la mejor enseñanza del país, precisamente, porque nuestra Universidad y nuestra Facultad no se han convertido –todavía– en un instituto superior tecnológico o algo por el estilo.

Shoschana Zusman Tinman *versus*
Mario Castillo Freyre y Ricardo Vásquez Kunze