
Gorki Gonzales Mantilla

Profesor principal de Filosofía del Derecho e Introducción a las Ciencias Jurídicas de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Coordinador de la Maestría en Derecho con mención en Política Jurisdiccional de la misma universidad.

La enseñanza del derecho en la perspectiva de un *sistema integrado*: entre la sombra de la reforma y la innovación como utopía

Resumen

Los seminarios de integración son una de las propuestas que la reforma de la enseñanza del derecho, incorporó en el plan de estudios de 1993 y que posteriormente se mantuvo en el plan modificado del 2001. Sus rasgos e incidencia en el proceso de aprendizaje conforme a los valores que representan, los sitúa en uno de los espacios de mayor apertura al cambio dentro del constante proceso de reforma que ha acompañado a la marcha institucional de la facultad de derecho la PUCP desde fines de los años 60.

Abstract

Integration seminars at The Law School of the PUCP are one of the proposals adopted by the law teaching reform, included in the 1993 project, modified in 2001. This paper intends to describe them in the context of a general reform process but also as a key option in an institutional level.



Cultura legal y reforma en la enseñanza del derecho

La reforma de la enseñanza es, desde hace casi cuatro décadas, uno de los rasgos que forman parte de la identidad institucional de la facultad de derecho de la PUCP. Casi a fines de los años sesenta, cuando el Perú enfrentaba un severo proceso de transformaciones sociales y políticas¹, se pensó en la educación legal y en su vital relación con la agenda pública de cambios². El contexto de nuestro país– al igual que otros en América Latina– se hacía propicio para «poner al día» el rol de las instituciones jurídicas y vincular el papel de los profesionales del derecho, como respuesta a las deman-

1 / "La propuesta de reforma surge en el contexto de cambios profundos en el país. Movilizaciones campesinas, un amplio proceso migratorio y la explosión urbana acecharon el orden imperante y erosionaron la estructura social oligárquica de aquel entonces. Compartiendo el mismo espacio, la universidad se convirtió en un escenario de luchas y escaramuzas precipitadas por el proceso político". Véase al respecto: GONZALES MANTILLA, Gorki. "La enseñanza del derecho en el Perú: cambios, resistencias y continuidades". En: *Clinicas de interés público y enseñanza del derecho. Argentina, Chile, Colombia, México y Perú*. Cuadernos de Análisis Jurídico N° 15. Santiago de Chile: Facultad de Derecho – Universidad Diego Portales, 2003, p. 103.
2 / Loc. cit.



das sociales³ y al «desajuste» de las hegemonías internacionales⁴.

Pero con el paso del tiempo, la reforma en la enseñanza del derecho dejó de ser sólo un proyecto y se convirtió en una política pertinaz de desarrollo institucional. Una voluntad de cambio que, sin embargo, ha transitado por una vía de contradicciones e incertidumbres.

Desde sus orígenes en 1917 y prácticamente hasta fines de los años setenta, el programa curricular de la facultad de derecho de la PUCP, mantuvo su trazo en la línea marcada por el conservadurismo jurídico. El plan de estudios— pero también la perspectiva metodológica de la enseñanza— operaba como una herramienta inherente al formalismo legal imperante y cumplía respecto de éste, la función de eje articulador del quehacer docente. No es extraño, por ello, que hacia 1965, se denunciara la obsolescencia de los sistemas de enseñanza del derecho del país⁵ y cinco años más tarde, para el caso de la PUCP, se pusiera en evidencia la falta de compromiso de sus egresados con los problemas sociales⁶.

La primera reforma en la enseñanza, según se recuerda en un trabajo anterior⁷, data del año 1965. Se propuso la creación de siete áreas de especialización: Derecho Privado, Ciencias Penales, Derecho Administrativo, Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Derecho de la Empresa, Derecho del Desarrollo y Derecho Internacional y Diplomático. Poco después, en 1967, se introdujeron algunos ajustes que buscaron, entre otras cosas, dar cierta prioridad al método activo así como a la

incorporación de cursos tales como Sociología del Derecho y Metodología del Aprendizaje Jurídico⁸. Finalmente, hacia 1970, se aprobó un nuevo plan de estudios que profundizaría las reformas. En esto también tuvo que ver el Decreto Ley N° 17437 (Ley Universitaria artículos 94° y 95°), y más allá de las críticas que se le hicieran, éste influyó en las coordenadas que marcaron el ritmo de la reforma en el tiempo.

La justificación de este tramo esencial de la reforma, tuvo como referente la idea según la cual, «los defectos fundamentales del sistema anterior obedecían a un distanciamiento entre la enseñanza universitaria y el ejercicio de las profesiones jurídicas»⁹. Se sostuvo que la “ruptura entre el concepto del derecho y la vida social, en el ámbito de la enseñanza se expresaba en cuatro niveles: i) ruptura entre el carácter teórico de los estudios y las exigencias de la vida práctica del egresado; ii) ruptura entre las especialidades jurídicas cuya formación era encarada por la Escuela de Derecho y las necesidades sociales, de modo que la formación privatista ocupaba un lugar relevante; iii) ruptura entre las aspiraciones al cuestionamiento de las relaciones sociales y un Derecho rígido; y, iv) ruptura entre la información recibida en la Escuela de Derecho y la información empleada en la vida profesional¹⁰.

El nuevo plan de estudios, definido hacia 1970, estuvo constituido por materias semestrales (ocho semestres), obligatorias y electivas, con su correlato en un sistema de créditos (ciento cuarenta, para presentarse al grado de abogado)¹¹. Ese sería el marco de flexibilidad —según se ha dicho en un trabajo anterior— para hacer viable el nuevo concepto de Derecho que se abriría espacio a través de¹²: i) la incorporación de contenidos y cursos no jurídicos, necesarios para explicar las causas y los efectos socio-económicos del derecho; y, ii) la sustitución de la tradicional división de los cursos en función de las leyes o de los libros del Código, por la identificación de los tópicos de la realidad social

3 / La cooperación internacional orientada al impulso de los proyectos desarrollo cumplirá un rol gravitante en este escenario. En particular, las instituciones jurídicas y los profesionales del derecho tuvieron un lugar relevante. Véase, ZOLEZZI IBÁRCENA, Lorenzo. «Formación del abogado y sociedad: balance y perspectivas». En: Derecho (PUCP); Lima, N° 45, p. 457.

4 / Se ha sostenido que estas iniciativas corresponden a una preocupación más general del gobierno norteamericano por los asuntos latinoamericanos, sin perder de vista el significado de la Revolución Cubana. En SKINDMORE, Thomas E. «Studying the History of Latin America: A case of Hemispheric Convergence». En: *Latin America Research Review*. Vol. 33. N° 1, 1998, pp. 105-127.

5 / El informe corresponde al estudio sobre la enseñanza del derecho, con miras a su eventual reforma, encargado por la Facultad de Derecho de la PUCP, al profesor Carlos Fernández Sessarego. Puede verse, sobre el particular, FERNÁNDEZ SESSARÉGO, Carlos. «Bases para la Reestructuración Académica de la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica». En: Derecho (PUCP). Lima. Año 1968. N° 26. pp. 103-104.

6 / Al respecto véase: ZOLEZZI IBÁRCENA, Lorenzo. *La profesión de abogado en Lima* (una aproximación empírica). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Fondo Editorial, 1982. p. 68.

7 / GONZALES MANTILLA, Gorki. “La enseñanza del derecho en el Perú: cambios, resistencias y continuidades”. al respecto: GONZALES MANTILLA, Gorki. “La enseñanza del derecho en el Perú: cambios, resistencias y continuidades”. En: *Clinicas de interés público y enseñanza del derecho. Argentina, Chile, Colombia, México y Perú*. Cuadernos de Análisis Jurídico N° 15. Santiago de Chile: Facultad de Derecho – Universidad Diego Portales, 2003, p. 103.

8 / *Ibid*, p. 104

9 / DE TRAZEGNIES, Fernando, Jorge Avendaño y Lorenzo Zolezzi. «Nuestra Reforma de la Enseñanza del Derecho». En: *Derecho*. Revista de la Facultad de Derecho de la PUCP, N° 29, 1971, p. 132.

10 / *Loc. cit.*

11 / Al respecto: GONZALES MANTILLA, Gorki. “La enseñanza del derecho en el Perú: cambios, resistencias y continuidades”. En: *Clinicas de interés público y enseñanza del derecho. Argentina, Chile, Colombia, México y Perú*. Cuadernos de Análisis Jurídico N° 15. Santiago de Chile: Facultad de Derecho – Universidad Diego Portales, 2003, p. 107.

12 / DE TRAZEGNIES, Fernando, Jorge Avendaño y Lorenzo Zolezzi. «Nuestra Reforma», op. cit., p. 139.

como punto de partida para la formulación de los mismos.

Sin embargo, la propuesta de reforma difícilmente pudo superar los obstáculos identificados por los propios reformadores en el ámbito de la cultura legal precedente¹³. Ésta última formaba parte, aún más allá de los cambios, de las prácticas e instituciones legales y teñía con su presencia el imaginario profesional, en el cual operaban los docentes de la facultad.

En efecto, el nuevo plan de estudios iba perdiendo su novedad con el transcurso del tiempo y la fuerza de la cultura legal precedente reconquistaba sus territorios aprovechando las nuevas herramientas y "armas" metodológicas de la reforma. No fueron necesarias, por ello, las resistencias explícitas, en realidad, la idea de los materiales de enseñanza y hasta el método activo, sirvieron en muchos casos para proyectar los alcances del discurso reformador y restaurar posturas de abolen-gismo formalista.

Pese a todo, la voluntad institucional de cambio se mantuvo en el tiempo y de hecho se impulsaron nuevos intentos de reforma cuyos énfasis, no obstante, estuvieron puestos en el terreno de lo metodológico. Primero en 1989 y posteriormente en 1998 la pugna abierta entre las ideas de la reforma y la tradición supérstite en la cultura legal fue canalizada a través de una crítica concentrada en el método de enseñanza. Es conveniente anotar que la fase iniciada en 1989, reflejada en el plan de estudios de 1993, será materia de revisión y finalmente, como resultado del proceso iniciado en 1998, se buscó dar un nuevo impulso a los aspectos metodológicos más emblemáticos de la reforma que venía de atrás.

Como se ha dicho en otra oportunidad¹⁴, la reforma de la enseñanza del derecho en la PUCP no tuvo referentes significativos en otras universidades públicas o privadas. Quizás, ello explica que los resultados de dicho proceso hayan tenido un efecto poco visible en el escenario profesional del país¹⁵. Por el contrario, el ejercicio de la profesión legal, fragmentado en términos sociales y cualitativos, constituye uno de los mecanismos de la exclusión social en el Perú de hoy. En efecto, entre las diferencias que marcan el ejercicio de la profesión legal en el medio, aparecen como relevantes la posición económica y el perfil del cliente al que se orienta el servicio. También se cuenta la calidad de la formación académica que respalda la actuación profesional¹⁶, pero lo que difícilmente varía entre los miembros del gremio, es su concepción sobre el papel del derecho en la sociedad. En mayor o menor medida, el formalismo legal y su visión alentada desde las facultades de derecho, están en la base de esta concepción. Al mismo tiempo, las continuidades –y también las resistencias– presentes en el proceso de reforma de la enseñanza en la PUCP, contribuyeron en conjunto, a adelgazar en lo substancial el sentido inicial de los cambios propuestos desde fines de la década de los años 60.

De este modo, la educación legal, incluso en la PUCP, no dejó de servir como brazo instrumental de una concepción del derecho que se resistía al cambio. En la práctica, pese a la introducción de casos y jurisprudencia en el escenario docente, persistía el privilegio concedido al estudio de las normas escritas como núcleo real de la mayor parte de cursos y con cierta despreocupación sobre las relaciones entre el derecho y la vida social. Paradójicamente, la propia reflexión jurisprudencial y casuística no lograba romper con la perspectiva teórica más bien exegética que blindaba el razonamiento jurídico en clase. Hacia fines de la década de los 90, el modelo de enseñanza mantenía aún, en muchos aspectos, la influencia de un cierto "orden preconstituido" por los códigos y leyes, continuaba en la ruta de descalificar la crítica externa y seguía resistiendo las intrusiones reformistas, armada de medios autosuficientes –léase métodos de interpretación o auto-

13 / La cultura legal está definida por el conjunto de convicciones, prácticas e instituciones relativas al papel del derecho y a la función que cumplen los operadores del sistema legal. Al mismo tiempo, se asume con amplitud la idea del sistema legal como una compleja estructura de reglas y principios en permanente interacción con el ambiente cultural. El sistema legal, en esta perspectiva, no se agota en la dimensión normativa de las normas escritas, su textura se integra, además, por el escenario social y político, desde donde aquélla se origina y, también, por el contexto en el que la misma adquiere sentido. Se trata, en cualquier caso, de una perspectiva que hace suya la crítica al derecho entendido como sistema de normas (reglas) y que advierte su apertura al ámbito de los principios. También se incorpora en la definición del sistema legal, la crítica del realismo que no soslaya la importancia del factor social y político en la base de formación del derecho. Véase: DWORKIN, Ronald. *Los Derechos en Serio*. Barcelona: Editorial Ariel S.A. Capítulos 2 y 3. FRIEDMAN, Lawrence. *The Legal System: A Social Science Perspective*. Russell Sage Foundation, New York, 1975, ps. 2-7.

14 / GONZALES MANTILLA, Gorki. "La enseñanza del derecho en el Perú: cambios, resistencias y continuidades". En: *Clinicas de interés público y enseñanza del derecho. Argentina, Chile, Colombia, México y Perú*. Cuadernos de Análisis Jurídico N° 15. Santiago de Chile: Facultad de Derecho – Universidad Diego Portales, 2003, p. 142.

15 / PÁSARA, Luis. *La enseñanza del derecho en el Perú: su impacto sobre la administración de justicia*. Lima: Ministerio de Justicia, agosto de 2004, ps. 12 y sgtes.

16 / Loc. Cit.

percepciones de lo jurídico como espacio cerrado— para brindar respuestas en cualquier caso y por encima de cualquier realidad.

Un sistema integrado de enseñanza y las piezas del modelo

En agosto del año 2000 se inicia la fase del actual proceso de cambios. Como se ha dicho, desde un primer instante surge implícita la idea de radicalizar las líneas centrales de la reforma en su significado práctico, es decir, en el plano esencialmente metodológico. En todo caso, el postulado teórico afirma la necesidad de hacer frente a los cambios institucionales producidos por las transformaciones económicas y sociales así como al impacto generado por la globalización¹⁷. En esa línea se hizo referencia a la gran transformación que el derecho peruano había sufrido en la década de los noventa. Se trataba de un cambio cuyo impacto en las funciones del Estado y el papel de las instituciones en la vida social era notable¹⁸.

En julio de 1998 se formó una comisión de profesores que trabajó hasta febrero de 1999 en la formulación de las bases para la reforma del actual plan de estudios de la facultad de derecho.¹⁹ Como resultado de este proceso se dio a luz un documento, cuyas líneas centrales definen los cambios en los siguientes términos²⁰:

- a) Una visión integral del derecho durante los tres ciclos iniciales. “A partir del cuarto semestre se profundizarían los conocimientos especializados sobre la base de un esquema general que ha sido previamente internalizado. Esta perspectiva debía permitir al alumno un manejo adecuado de los conceptos jurídicos y del método de trabajo”. Sería además, la base para incorporar los conocimientos que se adquirieran en la fase de la especialización. En el tramo final de esta ruta se insertan los seminarios de integración, que servirían para

consolidar el aprendizaje con mejores y mayores herramientas teóricas y metodológicas.

- b) La formación integral apunta a brindar al estudiante “un mapa mental del Derecho”, como herramienta para el aprendizaje y como fundamento para generar “su propia concepción” del mismo.
- c) El método activo es esencial durante los tres primeros ciclos. Junto a él, las lecturas y los trabajos prácticos serían las piezas del modelo para aprender en forma integral.
- d) Este plan de estudios debía permitir que el estudiante revise “varias veces y con distintos niveles de profundidad, los aspectos esenciales del derecho. Así, reforzará su conocimiento y lo internalizará de mejor manera que si sólo lo estudia una vez en la carrera, como ocurre con el sistema actual de enseñanza”.

Sin embargo, el terreno en el cual se llevaría a cabo esta operación, quizás no había sido consolidado en forma suficiente para resistir el peso de las nuevas edificaciones o el impacto provocado por los ajustes a la estructura previa: un terreno agrietado por la subsistencia del formalismo jurídico, en muchos casos “reciclado” —pero también camuflado—, gracias a las innovaciones producidas por el método activo y a las nuevas fórmulas metodológicas introducidas en la dinámica de la enseñanza del derecho.

De otro lado, la apuesta venía provista de retos significativos. Había que superar el estado de cosas y crear las condiciones para hacer sostenibles los cambios en medio de una realidad universitaria que seguía presentándose como pionera y solitaria en este propósito.

La visión del derecho y el método de enseñanza

Un “sistema integrado de enseñanza” era la fórmula que permitiría enfrentar la lógica parcelada del plan de estudios subsistente²¹. Esta manera de enseñar el derecho estaba en la base de la cultura jurídica, fraccionada y ensimismada por la búsqueda circular del formalismo inherente a ella: una cultura que había logrado pervivir o que, más bien, había logrado consolidarse gracias a los años de reforma. La visión innovadora del sistema que ra-

17 / RUBIO CORREA, Marcial. “Proyecto de Nuevo Sistema de Enseñanza del Derecho en la Pontificia Universidad Católica del Perú”. (Documento de Trabajo). Lima. 25 de agosto de 1998, p. 1.

18 / RUBIO CORREA, Marcial. “Proyecto de Nuevo Sistema de Enseñanza del Derecho en la Pontificia Universidad Católica del Perú”. En *Derecho PUC*. Revista de la Facultad de Derecho de la PUCP, N° 52, Lima: Fondo Editorial de la PUCP, diciembre de 1998 – abril de 1999, p. 994.

19 / El profesor Marcial Rubio tuvo a su cargo la responsabilidad de redactar el documento preliminar que fue usado como punto de referencia para el trabajo de la Comisión. Además del profesor Rubio Correa, integraron la Comisión los profesores Jorge Avendaño Valdez (Presidente), Mario Pasco Cosmópolis y Javier de Belaunde López de Romaña.

20 / RUBIO CORREA, Marcial. “Proyecto de Nuevo Sistema de Enseñanza del Derecho en la Pontificia Universidad Católica del Perú”. En, *Derecho PUC*. Revista de la Facultad de Derecho de la PUCP, N° 52, Op. Cit., ps. 995-996.

21 /

RUBIO CORREA, Marcial. “Proyecto de Nuevo Sistema de Enseñanza del Derecho en la Pontificia Universidad Católica del Perú”. (Documento de Trabajo). Lima. 25 de agosto de 1998., p. 1.

dicaba en el sentido atribuido a la integración en la enseñanza, pese a las sombras del pasado, buscaba construir la imagen de un escenario docente con vasos comunicantes que facilitaran el diálogo entre las especialidades y sus enfoques frente a los problemas jurídicos²².

La "crítica" al derecho, presente en los lineamientos del movimiento de fines de los años sesenta, no tenía ya el mismo significado –ni la misma fuerza– en este nuevo contexto. Esta vez, el eje de atención, como se ha dicho, estuvo radicado en la metodología para entender el fenómeno jurídico como parte de los grandes procesos de integración y globalización de las sociedades contemporáneas²³. Sobre la base de esta premisa, el aprendizaje no podría dejar de articularse en función de una dinámica compleja de retroalimentación al interior del derecho como sistema.

El derecho, entendido como un espacio normativo de creciente interconexión interna y externa²⁴ –no sólo en el plano legislativo–, justificaba, en los términos de la propuesta, un método de enseñanza adecuado a un tipo de "aprendizaje integral". Enseñar el derecho en su complejidad conceptual, observando el bosque para no perderse en él, atrapado por la visión autárquica de las especialidades– cuando éstas se convierten en referentes de sí mismas–, para entender los principios que sostienen las instituciones legales y explican sus relaciones.

En esa dirección, integrar no implicaba hacer apología de un tipo de aprendizaje "generalizador" o superficial. El propósito era, más bien, crear espacios de comunicación y articulación en la propia especialidad –para enriquecerla– de los principios compartidos y de su significado concreto en los supuestos concretos, es decir, donde el sentido de lo legal y el fenómeno social producen contextos

que superan las tradicionales divisiones o ramas del derecho.

El reto era comprender todo esto en el enfoque de la "integración de la enseñanza del derecho", cuyos alcances se vislumbran a través de los límites de tipo pedagógico –como se ha dicho antes– que la propuesta se impone²⁵ y que se resumen en sus dos niveles: i) conocer los "conceptos esenciales" o principios que dan sentido a las instituciones del sistema y ii) en segundo término, el estudio en profundidad de las particularidades y excepciones.

Este enfoque metodológico, es decir, el tipo de aprendizaje involucraba una toma de posición respecto de la función del derecho y el perfil del abogado. Lo que en términos del profesor Marcial Rubio, se puede definir de la siguiente manera: "la formación de un abogado de pre-grado debe contener: el conocimiento de los elementos normativos esenciales del Derecho (en el sentido que usamos el término, *elementos normativos* no son sólo disposiciones legislativas); la idea sistemática del Derecho, y la capacidad de plantearse resolver comprensivamente los problemas jurídicos"²⁶

La integración y las medidas para su viabilidad

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

Hacia el segundo semestre del año 2000, la comisión de profesores encargada de consolidar las ideas previstas en aquella iniciativa, produjo las pausas²⁷ sobre las cuales habría de afirmarse el sentido del plan de estudios de la facultad:

- El empleo del método activo de enseñanza en los cursos obligatorios fue nuevamente asumido como un factor esencial del proceso de re-

22 / Al respecto, el profesor Marcial Rubio ha puesto en relieve el sentido que adquieren las denominadas "ramas del derecho" en el proceso de la enseñanza del derecho. Se reconocen hasta diez áreas del derecho como pauta para la labor docente, pero lo cierto es que esa no es una clasificación intemporal, pues "La mitad de dichas ramas no existían al finalizar el siglo XIX y varias de ellas aún no se dictaban a principios de este siglo. De otro lado, esas ramas, son en realidad una manera de presentar un sistema complejo de normas y principios que es el derecho. No son ramas paralelas y autónomas entre sí sino que se interconectan y relacionan. Lo que pasa es que ello ocurre en la experiencia profesional, pero no en la enseñanza universitaria. Lo que en verdad ocurre, es que la actual enseñanza universitaria no refleja adecuadamente la realidad y, por tanto, prepara imperfectamente para actuar en ella. Véase, RUBIO CORREA, Marcial. "Proyecto de Nuevo Sistema de Enseñanza del Derecho en la Pontificia Universidad Católica del Perú". En: *Derecho PUC*. Revista de la Facultad de Derecho de la PUCP, N° 52, Op. Cit., p. 997.

23 / RUBIO CORREA, Marcial. "Proyecto de Nuevo Sistema de Enseñanza del Derecho en la Pontificia Universidad Católica del Perú". (Documento de Trabajo). Op. Cit., p. 1.

24 / Loc. cit.

25 /

Loc. cit.

26 / RUBIO CORREA, Marcial. "Proyecto de Nuevo Sistema de Enseñanza del Derecho en la Pontificia Universidad Católica del Perú". En: *Derecho PUC*. Revista de la Facultad de Derecho de la PUCP, N° 52, Op. Cit., p. 959.

27 / PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ. Memoria del Decano de la Facultad de Derecho. Abril de 1999 – junio de 2002, pp. 8-9.

forma, tal como lo había sido durante la reforma de fines de los años sesenta. La idea tuvo como punto de referencia, además, la definición de problemas jurídicos, es decir, casos reales, reflejados a través de sentencias de tribunales judiciales, administrativos o del Tribunal Constitucional. Esta perspectiva resultaba funcional a la propuesta del sistema integrado de enseñanza del derecho.

- Se insiste en la idea, ya presente en la reforma previa, de elaborar materiales de lectura comunes a todos los horarios del mismo curso. Esta selección de textos adecuados al programa de cada materia (editada e impresa por la universidad), en líneas generales, debía responder al universo de problemas teóricos referidos a través de los casos. Nuevamente, se entiende en este aspecto una herramienta orientada por la definición del sistema integrado de enseñanza del derecho.
- Para dar condiciones de viabilidad al método activo se planteó la necesidad de introducir algunos ajustes de tipo administrativo-académico. El primero de ellos se refiere a la reformulación y unificación de los contenidos mínimos de los cursos con el propósito de lograr, más allá del número de horarios, un sílabo común para cada materia. En segundo lugar, se introducen cambios en el sistema de evaluación aplicables a todos los cursos de la facultad. En adelante, la evaluación tendría un carácter permanente²⁸, se suprime de este modo el examen parcial pero se mantiene el final²⁹. La evaluación permanente busca dar relevancia al aprendizaje y servir, en ese sentido, como herramienta de control para el propio estudiante.
- Por último, se aplicó una medida práctica indispensable para la puesta en práctica del método activo en un enfoque de integración, es decir, la reducción del número de alumnos matriculados por sección. Aunque lo deseable hubiera sido restringir aún más este límite, se cifra en 50 el máximo de estudiantes aceptables por salón. De cualquier forma, para hacer efectiva la reforma en este tramo, se propuso la creación de un número mayor de horarios

28 / La evaluación permanente ha sido puesta en práctica a través de distintas vías, pero principalmente tres: los controles de lectura, las prácticas o evaluaciones de casos y las intervenciones orales. Los porcentajes previstos para esta evaluación

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

por curso (entre cuatro y cinco), con el fin de no perder de vista la creciente demanda de los alumnos matriculados en la universidad y no se puede pasar por alto que esta medida tendría una incidencia inevitable en la multiplicación del número de docentes requeridos para la facultad³⁰.

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

El sistema de créditos también resultó modificado a partir de la vigencia del Plan de Estudios del 2001, en sus valores asignados. En adelante, para egresar de la facultad se requiere haber aprobado un total de 163 créditos de los cuales 106 corresponden a los cursos obligatorios, 09, a los denominados Seminarios de Integración; y 48, a los cursos electivos³¹. La condición de egresado culmina con la obtención del Bachillerato (grado académico), que requiere además del certificado de haber aprobado el nivel básico (12 ciclos) del idioma inglés. Para la obtención del grado profesional se requiere, previamente, el cumplimiento de un año de prácticas pre-profesionales. Éstas se mantuvieron, durante varios años, en forma paralela y obligatoria al Servicio Social de Graduandos en Derecho de un año de duración (SECIGRA-DERECHO)³² en una dependencia pública. Hoy este servicio es voluntario³³.

Las reglas para la obtención del título de abogado, son las mismas del período precedente. El bachiller tiene que cumplir con un examen público, ante una comisión o tribunal de tres profesores. Para ello, se considera cualquiera de las siguientes tres opciones: una tesis (trabajo de investigación), una memoria crítica que dé cuenta de algún problema jurídico relevante identificado durante el ejercicio laboral (de tres años como mínimo), o de dos expedientes judiciales concluidos.

Los cursos que dan vida al plan de estudios obedecen a una estructura que, con ligeros matices, se

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

31 / En el Plan de Estudios anterior, el de 1993, se requería un total de 179 créditos, de los cuales: 110 créditos correspondían a cursos obligatorios, 12 créditos a los seminarios de integración y 57 créditos a los referidos a cursos electivos.

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

33 / Mediante la Ley N° 27687, se eliminó la obligatoriedad del SECIGRA-DERECHO.

mantiene en los términos de la reforma de 1970, aunque cabe reconocer que se han introducido algunos cambios como resultado de diverso tipo de demandas. Es el caso de Introducción a la Metodología de la Investigación o de Ética y responsabilidad profesional. Los cursos de especialidad o electivos representan un universo amplio de posibilidades, pero se delimitan por las áreas tradicionales del derecho: derecho civil, constitucional, internacional, administrativo, laboral, mercantil, penal, procesal, tributario, aunque es verdad que los cambios más notorios han sido introducidos en este ámbito. Es el caso de derecho regional, derecho de la niñez y la adolescencia, fusiones y adquisiciones, arbitraje comercial nacional e internacional, derecho electoral, derecho de las telecomunicaciones, derecho del medio ambiente, derecho internacional humanitario, transacciones internacionales, género y derecho, destreza legal, entre otros³⁴.

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

Uno de los aspectos de mayor importancia en la última fase de la reforma en la enseñanza, es el impulso atribuido a los "seminarios de integración". Creados en el marco del proceso iniciado en el año de 1989– ratificado en el plan de estudios de 1993–, se inauguran en 1996. Estos seminarios surgen como un espacio de aprendizaje, a través de la reflexión y debate, en torno a un tipo de problema jurídico, representado por casos reales que son el punto de partida y el marco de referencia para el desarrollo de la clase. Esta metodología permite que un tópico determinado pueda ser materia de análisis desde diversas perspectivas jurídicas. La importancia de este modelo de enseñanza-aprendizaje es de enorme relevancia instrumental, al punto que en buena medida, sintetiza los valores y utopías de la propuesta de reforma, globalmente considerada³⁵.

El carácter preanunciado de los seminarios de integración será valorado cómo un factor esencial en el contexto de los cambios generados en 1998. Incluso es posible afirmar que dichos seminarios se convierten en la fuente de información y de estrate-

gias metodológicas que están la base de la reflexión que orienta la reforma iniciada en aquel año.

A través del impulso dado a los "seminarios de integración" se busca romper, en forma radical, la disociación entre el saber teórico y la práctica, como rasgo que ha caracterizado el sentido de la enseñanza del derecho en nuestro medio. La entidad académica de lo teórico –o lo que se entiende por ello– ha sido, en efecto, la razón de ser del quehacer docente en la facultad de derecho. No en vano, una de las críticas de mayor reiteración en el espacio abierto por la reforma en los estudios de derecho, reparaba con severidad en este aspecto³⁶.

La separación entre la teoría y la práctica: el contexto de los seminarios de integración

Recuérdese que la teoría jurídica en el Perú, se construye a partir de ciertos patrones descontextualizados de la cultura legal euro-continental de inicios del siglo XIX. Al principio, se trata de una versión acrítica y ciertamente ficticia de la exégesis respecto de lo que esta significó en su sentido original³⁷. La capacidad de exposición del material legislativo, derivada de aquella contribuirá en forma eficaz al sostenimiento de las columnas estructurales del formalismo, pero al mismo tiempo servirá como herramienta de razonamiento o interpretación –textualismo interpretativo–, de dramático significado por su presencia en la base –destrezas legales– de la educación legal que se imparte en las facultades de derecho.

Por ello, la teoría legal en el Perú se presenta, en principio, como exégesis, entendida casi siempre como el comentario –exposición– del texto legislativo, sin referencia a la realidad y en función del orden pre– establecido de los códigos, de manera tal que el comentario sólo buscaba reflejar la sistemática contenida ya en los propios cuerpos legislativos. En la misma dimensión, es posible detectar el desarrollo de un tipo de "teoría" de los conceptos, cuya fibra más notable se extiende a lo largo del derecho civil, pero no se restringe a él, por cierto. Sin embargo, como en el caso de la exégesis, ésta deberá sus contenidos a las construcciones importadas de la tradición de la Europa continental. El aporte nacional en esta línea de desarrollo, consistirá –como ocurre en otros países de América Latina– en "sobreponer"³⁸

34 / Según información de la GUÍA DE MATRÍCULA 2006-2. Facultad de Derecho – Pontificia Universidad Católica del Perú.
35 / Al respecto véase, GONZALES, Gorki. "Acciones de interés público y enseñanza del derecho: sobre paradigmas y utopías". En: *Rompiendo la indiferencia. Acciones ciudadanas en defensa del interés público*. Santiago de Chile: Fundación Ford, 2000, p. 107 y sgtes.

36 / PÁSARA, Luis. *La enseñanza del derecho en el Perú: su impacto sobre la administración de justicia*. Lima: Ministerio de Justicia, agosto de 2004, p. 68.

37 / LÓPEZ DE MEDINA, Diego. *Teoría impura del derecho. La transformación de la cultura jurídica latinoamericana*. Bogotá: Legis, Universidad de los Andes, Universidad Nacional de Colombia, 2004, p. 168.

38 / *Ibid.* p. 174.

los resultados de dichas teorías o conceptos a los comentarios de los códigos o leyes locales³⁹.

La perspectiva exegética y la conceptualización confluyen, se retroalimentan y refuerzan a sí mismas. Y de esta manera, se profundiza aún más la brecha que separa el ámbito de lo jurídico como atributo de la teoría que se enseña en las facultades y la práctica entendida como un aspecto extraño al campo que delimita el aprendizaje de lo jurídico⁴⁰. La neutralidad aparente del derecho que emerge de esta asociación, además de ocultar la presencia de los intereses que se mueven detrás de las reglas jurídicas, termina por justificar la escisión entre teoría y práctica o en el mejor de los escenarios, establece una abierta discriminación entre ambos extremos: la prioridad de la teoría funciona, además, como una herramienta que subordina y determina el sentido de la práctica misma, pues desde esta óptica la actividad concreta de los operadores está inexorablemente delimitada y constreñida por los parámetros impuestos desde la teoría. El derecho en esta lógica da forma a las prácticas y aunque aquella no responda necesariamente a la realidad –como usualmente ocurre–, se justifica desde el derecho. La práctica se convierte en un espacio cuyo valor sólo se entiende desde el campo de lo jurídico, a partir de un saber oficial, fijado en los códigos y explicitado por la doctrina, precisamente, es desde este ámbito que se predispone el conocimiento de lo jurídico.

Se trata de un paradigma que en el nivel docente, adscribe al profesor la responsabilidad de comprometer o “iniciar” en la creencia del dogma del derecho a los estudiantes. El alumno, por su parte, se verá constreñido al conocimiento de la teoría en la que se funda el dogma y al aprendizaje de las destrezas hermenéuticas para aplicarla⁴¹. Este aprendizaje siempre será visto como una actividad neutral,

pues el conocimiento que se imparte también se presume neutral y “científico”⁴².

La escisión entre el saber teórico y la práctica describe en buena medida, el escenario en el cual se desarrolla la actividad docente al momento de llevar a la práctica la idea de los “seminarios de integración”. En otras palabras, pese a los años de reforma, la enseñanza del derecho no había logrado liberarse de aquella visión formalista de lo jurídico ni de sus implicancias en la vida social.

Paradójicamente, la separación entre la teoría y la práctica, podía verse reflejada a través de las denominadas “clases de prácticas”, cuya vigencia no siempre formal, se observa en nuestra facultad hasta fines del año 93. Éstas se instituyeron en un bastión de la enseñanza a través del método activo –que sin embargo, no llegó ser hegemónico–, y gracias al debate de problemas jurídicos identificados en resoluciones judiciales. No obstante lo anterior, este tipo de docencia tuvo un carácter complementario respecto de la cátedra del curso y por esa razón estuvo a cargo de jefes de práctica o asistentes. En efecto, aún en este modelo, la cátedra principal se ocupaba de transmitir la teoría y el rol secundario era atribuido a las “prácticas” que, en buena cuenta, no formaban parte del trabajo lectivo.

Se propugna la integración en la enseñanza del derecho, para terminar con dicha escisión y, por esa razón, a la vez que se suprimen las clases de “prácticas”, se levanta el perfil de un tipo de docente que esté en aptitud de asociar todos los aspectos de la experiencia jurídica. El plan de estudios que deriva del período iniciado en 1989 y entra en vigencia en 1993, marca el inicio del modelo de integración, a través de los seminarios. Luego, en el año 2000, se buscará llevar al extremo el enfoque metodológico del plan anterior.

Los seminarios de integración: el escenario interno, la indumentaria y los actores

Como se ha dicho, los seminarios de integración son instaurados por el plan de estudios de 1993 y se inauguran en el primer semestre de 1996. El plan de estudios vigente desde 1993, tenía previstas diez áreas o tópicos para el desarrollo de estos seminarios, sin embargo, en su primera edición, sólo se llegaron a ofrecer dos. Uno en

39 / Basta con citar a dos de los autores más representativos de la teoría jurídica del Perú del siglo XIX: Toribio Pacheco o José Silva Santisteban. El primero a través de su tratado de Derecho Civil y el segundo en su obra de derecho constitucional, reflejan con gran intensidad esta asociación que permite configurar la idea del formalismo jurídico, presentado como doctrina del derecho. Véase: PACHECO, Toribio. *Tratado de derecho civil*. 3 tomos. Lima: Establecimiento Tipográfico de Aurelio Alfaro y Cía., – Librería Hispano-Francesa-Librería Hispano Francesa y Librería Central, 1860-1864. También SILVA SANTISTEBAN, José. *Curso de Derecho Constitucional*. Al Joven español Emilio Cautelar, en homenaje a sus ideales liberales. Segunda Edición, corregida y mejorada. Lima: Imprenta de autor, 1859.

40 / BOURDIEU, Pierre. “Elementos para una sociología del campo jurídico”. En: *La fuerza del derecho*. Santafé de Bogotá: Ediciones Uniandes, Instituto Pensar, Siglo del Hombre Editores, 2000, p. 168.

41 / Refiriéndose al caso de las facultades de derecho del Perú, Luis Pásara anota “La característica prevaleciente en el contenido de la enseñanza es su circunscripción a la ley. En ocasiones, la explicación del texto legal se acompaña de comentarios doctrinarios”. Véase: PÁSARA, Luis. Op. Cit. p. 69.

42 / No llama la atención que –aún en la actualidad–, desde algunos cursos, en particular los de matriz procesal, se siga postulando la idea del derecho como ciencia, incluso autónoma. Y tampoco extraña que desde otras materias, como el derecho penal, se postule la separación absoluta del derecho y la moral.

Derecho Civil y Procesal Civil y otro en Derecho Constitucional. Se asignó en tres, el valor académico de los créditos de cada seminario. Como se ha dicho anteriormente, el plan de estudios prevé la obligación de los alumnos de aprobar cuatro seminarios, es decir, doce créditos. En primera edición, los dos seminarios de integración estuvieron a cargo de dos de los más representativos y experimentados docentes de la facultad de derecho: los profesores Jorge Avendaño Valdez y Domingo García Belaunde.

La temática general de los seminarios de integración se mantuvo, en líneas generales, en los términos de los cursos obligatorios ya existentes, pues al fin y al cabo el cambio más importante se reflejaba en el escenario metodológico de las clases y del aprendizaje. A continuación se observa la relación de seminarios de integración con su respectivo cuadro de cursos pre-requisitos:

SEMINARIO DE INTEGRACIÓN POR ÁREA:	PRE-REQUISITO DEL PLAN NUEVO
Derecho Administrativo	Derecho Administrativo 2
Derecho Civil y Procesal Civil 1	Derecho Procesal Civil 1
Derecho Civil y Procesal Civil 2	Derecho Procesal Civil 2
Derecho Constitucional	Garantías Constitucionales
Derecho Internacional	Derecho Internacional Privado
Derecho Laboral	Derecho Procesal del Trabajo
Derecho Mercantil	Derecho Mercantil 3: Títulos Valores Derecho de la Competencia
Derecho Penal y Procesal Penal	Derecho Penal 3
Derecho Tributario	Derecho Tributario 2: Impuesto a la renta
Teoría General del Derecho	Filosofía del Derecho

Será recién en el primer semestre de 1998, que se llega a cubrir la oferta de 10 seminarios en las áreas indicadas en el cuadro anterior. Para ello se establecen 29 horarios con su respectivo número de profesores. Esta cifra ha evolucionado hasta llegar a alcanzar, durante el primer semestre del 2006, el número de 37 horarios abiertos. Durante este mismo período el número de alumnos matriculados en la facultad de derecho ascendía a 2,117 alumnos y de ellos 516 se inscribieron en los seminarios de integración. Conforme a las previsiones logísticas para hacer viable el plan de estudios y, en particular, los seminarios de integración, cada horario tendrá un máximo de 20 alumnos. Esto debía permitir que las clases se desenvuelvan observando rigurosamente la necesaria participación de los estudiantes en clase.

La idea del seminario de integración, tiene como punto de referencia la "sumilla" general o reseña explicativa del curso. Ésta, en efecto, sintetiza el

propósito del seminario y su enunciado es común a todas las áreas. La reseña se formula de la siguiente manera: "A partir del análisis de casos y la doctrina, se busca profundizar el estudio de temas del área de Derecho Civil y de Derecho Procesal, con especial referencia de Personas, Familia, Sucesiones y Derechos Reales: vinculándolos con instituciones tratadas en otras áreas del Derecho. Su contenido variará según los temas seleccionados".

Como se observa con claridad, lo relevante de la propuesta de los seminarios de integración, son los dos extremos que la constituyen: el estudio de casos en su relación con la doctrina y, por otro lado, la vinculación de la materia con otras áreas del derecho. El resto, es decir, el contenido de la materia propiamente dicha, cambiará dependiendo del nombre del curso.

El profesor del seminario de integración, debe estar ciertamente familiarizado con la dinámica de la enseñanza basada en problemas. El método no lo es todo, pero en este caso es sumamente importante para el docente contar con las herramientas que le permitan conducir un debate en el que durante tres horas, se permita la participación del mayor número posible de alumnos, sabiendo que el máximo de matriculados por clase es 20. Será necesario configurar estrategias de trabajo que comprometan a los estudiantes con el desarrollo de los problemas de cada sesión. Son útiles, en este sentido, los trabajos grupales o individuales, cuando éstos están dirigidos a que el alumno sea capaz de identificar los argumentos del razonamiento que justifica la decisión y que sea capaz, además, de proponer argumentos en contra de esa posición o bien de mejorar la línea argumentativa propuesta. Si se observa esta línea de trabajo –en forma individual o colaborativa–, los estudiantes estarán expuestos al influjo de los hechos comprendidos en las decisiones, al sentido complejo de las interpretaciones y a la fuerza de los argumentos justificativos de las distintas posiciones en contraste.

El caso elegido para cada sesión del seminario de integración, es el punto de gravedad en torno al cual se produce todo el trabajo de clase, pues a través de él se pretende "el descubrimiento por parte del alumno de los principios que regulan una determinada área del derecho"⁴³. Por esa razón, la selección de aquel es una tarea crucial en la labor docente que implica tener en cuenta la lógica pro-

43 / BOURDIEU, Pierre. "Elementos para una sociología del campo jurídico". En: *La fuerza del derecho*. Op. Cit., p. 170

pia del seminario. Que el caso sea real o construido es una primera decisión que puede tener consecuencias muy precisas en el momento del debate o en el desarrollo del análisis. A nivel procesal o incluso en las consideraciones conceptuales de los problemas implicados y su relación con los hechos, pueden surgir limitaciones como resultado de la ausencia de información de un caso simulado. A la vez, este tipo de caso, puede en ciertas circunstancias, tener una dosis mayor de eficacia instrumental para el objetivo esperado en el seminario. En los hechos, la experiencia de todos estos años, permite constatar que la opción docente en este aspecto se ha concentrado en el caso real. Así las cosas, parece claro que el escenario adquiere matices que deben formar parte de la evaluación que el profesor debe asumir como parte de la tarea de definir el caso.

Hay que valorar la fuente de la cual es posible obtener el caso. Dado que la regla general parece ser la utilización de resoluciones provenientes de distintos órganos del estado, el contexto institucional del que proviene la decisión no puede pasar desapercibido en el enfoque integrado del seminario. Esta consideración es de particular relevancia en el Perú, debido al desequilibrio institucional producido por el autoritarismo de los 90. Los cambios más recientes en el derecho y en el sistema político y social están asociados en mayor o menor medida al impacto generado por las políticas impulsadas durante dicho período y a las respuestas que desde el proceso de transición democrática tuvieron que producirse. Las visibles asimetrías institucionales en distintos aspectos y áreas de las entidades comprometidas con el sistema de justicia en general, así como en las agencias que desde la administración pública cumplen un rol en la definición de derechos ciudadanos, son un factor del análisis integral que forma parte de la tarea central de los seminarios.

Al respecto, la emergencia de la justicia constitucional como rasgo que define el desarrollo de la tradición eurocontinental –en la que se inscribe nuestro ordenamiento jurídico–, ha producido un impacto decisivo en el ámbito de los derechos y las instituciones políticas, que debe ser valorado a la hora de definir el elenco de casos. Durante los últimos cinco años en particular, el Tribunal Constitucional peruano ha producido decisiones que han permitido reconfigurar importantes áreas del orde-

namiento jurídico⁴⁴. Las consecuencias de este proceso vienen premunidas de una perspectiva integral –léase unitaria– por el influjo de los principios constitucionales que se reafirman vivamente en cada decisión. Hasta cierto punto, entonces, la matriz de estas decisiones atraviesa diversas disciplinas y perfila la noción expansiva de los principios. Su utilidad para el trabajo, por todo ello, sobrepasa el sentido puramente instrumental y se convierte en un referente ético de inapreciable valor para el trabajo docente.

Una segunda fuente está referida al desarrollo de la jurisprudencia derivada de los tribunales administrativos. Ésta ha sido igualmente un referente de la articulación de los intereses ciudadanos, con el Estado y los particulares. Los temas que recorren este conglomerado son abundantes y cruciales en el proceso de reconstitución del tejido institucional de los últimos años, del desarrollo de una noción de lo público con sentido ciudadano, en el afianzamiento de los servicios básicos y en la definición de los límites del interés privado.

La tercera fuente alude a la jurisprudencia de los tribunales ordinarios. Pese a las dificultades institucionales que afligen al sistema judicial –que deben ser oportunamente valoradas–, sus decisiones son el insumo más directo y cotidiano respecto del significado que adquieren los derechos en la realidad.

Sin duda alguna, tienen un papel importante en esta sede, las resoluciones de los tribunales internacionales. Más allá de su impacto en el Derecho internacional público, estas decisiones inciden en el ordenamiento jurídico como conjunto y son, por esa razón, una fuente versátil para el trabajo de los seminarios de integración.

La elección del caso, más allá del tipo de fuente, debe llevar aparejada una tarea de precisión o fijación de prioridades en el plano temático y argumentativo. Las sentencias en general pueden ser demasiado extensas y el ámbito de sus preocupaciones puede exceder ampliamente el debate de varias horas de un seminario. Por esa razón, el profesor de-

44 / Por citar algunos de los numerosos casos a los que se puede recurrir, recuérdese las sentencias Expediente 0014-2002-AI/TC y Expediente 0014-2003-AI/TC en las cuales el Tribunal se pronuncia para fijar los parámetros de la reforma de la propia Constitución, un problema ciertamente medular en el escenario de un sistema democrático, cuyas consecuencias tienen un impacto fundamental en el ámbito del quehacer legislativo o bien la sentencia EXP. N.º 010-2002-AI/TC a través de la cual el Tribunal declara inconstitucional el sistema penal de emergencia instituido durante el régimen autoritario de la década de los 90'. Otros temas de enorme relevancia en el ámbito de las relaciones laborales y económicas, y en general, en el plano del ejercicio de los derechos fundamentales y la vida institucional del país han sido materia de pronunciamientos del Tribunal Constitucional durante estos últimos cinco años.

berá delimitar entonces el marco de referencia (los argumentos) que los alumnos deben tener consideración para enfocar su trabajo de análisis. También es importante para el trabajo de clase el esfuerzo docente orientado a perfilar el sentido interdisciplinario de los casos, es decir, más allá del material o fuente elegida.

El caso, en suma, es una herramienta estratégica para el desarrollo de diversas posibilidades de trabajo práctico y, por lo tanto, de razonamientos. El problema abordado en un proceso cualquiera puede sugerir, como viable, la necesidad de formular documentos de carácter procesal que podrían recrear una demanda o una contestación de demanda, pero también documentos de contenido no procesal como un proyecto de ley, un contrato o un artículo periodístico⁴⁵. Por estas consideraciones, la elección del caso es una labor que debe ser abordada con gran detalle.

El seminario cuenta, además, con el respaldo de un elenco de textos seleccionados. Éstos tienen un carácter instrumental, en otras palabras, no se agotan en su simple conocimiento. A través de su comprensión se busca que el alumno tenga mayores elementos de juicio para leer el caso y proponer o ampliar las líneas argumentativas que le den solución.

La participación en clase supone que deba estar reglamentada por cánones respaldados por algún trabajo escrito –grupal o individual– de carácter crítico. De este modo, las intervenciones serán un factor desencadenante del debate y un aliciente permanente para la participación del resto. La labor del profesor, en este sentido, es fundamental para contribuir a estructurar las piezas del problema, para señalar las distintas vías o disciplinas que se abren a partir de aquel, para orientar y propiciar el debate, así como para sugerir el escenario al que se puede arribar con la toma de posición y la síntesis de cada sesión.

El escenario abierto con los seminarios de integración, tiene como eje de estudio el insumo teórico que resulta de la visión articulada y comprometida en el caso o problema jurídico. Se trata de una estructura conceptual compleja que supera amplia-

mente, en su configuración, la que proviene de la clase tradicional de tipo magistral, pero que va más allá aún del impacto creado por la clase activa. No sólo por la nítida convocatoria a la participación de los estudiantes, que debe venir provista de un respaldo substancial en las lecturas preparadas para ordenar los tópicos materia de debate y de un conocimiento de los hechos y problemas jurídicos involucrados en el caso. Además, debe considerarse como parte del conjunto, la perspectiva interdisciplinaria que sostiene el método de trabajo en clase y que permite una comprensión integral del fenómeno jurídico, por encima de la especialidad— sin que las especificidades de ésta se diluyan—, antes bien buscando que su identidad se lea en el contexto más amplio de los principios constitucionales y su conexión con la dinámica social en la que se producen los hechos⁴⁶.

La identificación de la teoría con el comentario legal y su relación con los conceptos jurídicos resulta entonces insuficiente para enfrentar las demandas metodológicas y conceptuales que surgen del seminario de integración. Sin una toma de posición crítica, frente a la interpretación creada por los tribunales en las decisiones que sostienen al caso de estudio en cada sesión, es probable que el objetivo esperado por el seminario se frustre o sirva para otros fines. Esto último lleva entonces, a considerar un aspecto esencial a los seminarios: la visión del derecho como actividad que resulta de la práctica argumentativa de los operadores⁴⁷. Desde este punto de vista parece claro que el derecho más que un orden coherente se presenta como un escenario complejo de múltiples fuentes que no siempre apuntan en la misma dirección, cada una de ellas viene “impregnada en cada momento histórico con múltiples interpretaciones alternativas, posibilidades y

46 / Incluso para el profesor Marcial Rubio “no se es profesor de contratos o constitucional (ni de tributario o laboral). El profesor, al buscar el aprendizaje de sus alumnos en estas ramas, las vincula al tronco. Estamos seguros que la mayoría de los buenos profesores de Derecho que creen que enseñan una rama, si analizan su trabajo verán que enseñan sistemáticamente, sólo que por diversas razones no han sido plenamente conscientes de ello”. Véase RUBIO CORREA, Marcial. “Proyecto de Nuevo Sistema de Enseñanza del Derecho en la Pontificia Universidad Católica del Perú”. En: *Derecho PUC*. Revista de la Facultad de Derecho de la PUCP, N° 52, Op. Cit., p. 963.

47 / No extraña la expresión “el derecho es una inusual combinación de lo académico y lo profesional”, pues “la enseñanza del derecho requiere que un profundo conocimiento de la sociología, la historia, la filosofía, la economía y otras materias sea utilizado para indicar, de manera disciplinada, los problemas concretos que surgen del ejercicio del poder de un grupo profesional” En: FISS, Owen M. “El derecho según Yale”. En: *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*. Barcelona: Gedisa, 1999, p. 26.

45 / El programa del Seminario de Integración en Derecho Laboral a cargo del profesor Javier Neves Mujica contempla esta posibilidad. En todo caso, la premisa es la caracterización —hecha por el profesor— del escenario laboral del abogado que ejerce en esta materia. “Se ha identificado un conjunto de rubros en los que todo abogado laboralista debe saber desenvolverse, aunque —por cierto— con énfasis distintos, independientemente de la forma de ejercicio profesional que adopte (litigante, consultor, magistrado, investigador, etc.)” (Silabo del 2006-I)

trayectorias de desarrollo futuro⁴⁸. En otras palabras, desde el enfoque propuesto en teoría, por el seminario de integración es posible construir escenarios de lo jurídico que involucren al estudiante y propicien en él una perspectiva integral del derecho, donde la teoría y la práctica se implican y forman parte de una misma realidad que debe ser internalizada por el estudiante.

Los seminarios de integración o la vuelta al principio: a modo de reflexión final

Como se ha reiterado, la ausencia de referentes del proceso de reforma en la enseñanza más allá de la PUCP, así como la propia fuerza de la cultura legal del formalismo –en cualquiera de sus expresiones– entre los operadores del sistema, pueden haberse constituido en núcleos de resistencia para el cambio, pero al mismo tiempo en factores de continuidad gracias a los cambios introducidos por la reforma. En todo caso, la lógica de la integración en la enseñanza –y la creación de los seminarios de integración en particular–, tuvo como propósito romper ese encadenamiento.

Las condiciones sobre las cuales se gesta la reforma en la enseñanza, en efecto, llevaron consigo cierta carga implosiva que en determinado momento debilitó las estructuras del plan de estudios y se convirtió en un obstáculo infranqueable para el desarrollo de los postulados reformistas. Pero si esto fue posible antes de la introducción del sistema integrado de enseñanza, la puesta en marcha del plan de estudios a partir de 1993 y sucesivamente en el 2001, produjo la expectativa de que los problemas del pasado por fin podrían ser superados. Sin embargo, las condiciones externas no han variado y en cierto sentido se han hecho aún más graves debido al proceso de precarización de la enseñanza legal más allá de la PUCP y como resultado del modelo universitario que emerge del período del autoritarismo de los 90. En ese contexto, la cultura legal de los abogados adhiere aún hoy, las razones más fuertes de su práctica a las coordenadas de un formalismo jurídico⁴⁹ que desarraiga la crítica social del derecho y que se proyec-

ta con diversos matices en el discurso académico del medio.

No debe parecer extraño, por ello, que el ejercicio de la docencia se vea comprometido con esta perspectiva. La enseñanza, después de todo, es un componente básico del campo jurídico, ella reproduce el discurso que sustenta la práctica legal, y se retroalimenta del efecto que el mismo genera en la práctica del derecho. En todo caso, dependerá de la amplitud hacia la crítica que el discurso y la propia actividad docente, sean capaces de proyectar una imagen diferente del derecho y propiciar una práctica comprometida con el ejercicio de los derechos antes que con las formas.

Mientras esto no ocurra, la enseñanza integral del derecho y su desarrollo exhaustivo, a través de los seminarios de integración, podría servir nuevamente para crear condiciones que favorezcan la pervivencia y el retorno de posiciones formalistas, en este caso, invisibilizadas y legitimadas por la idea de la integración. No parece exagerado asumir que esta consideración pueda tener una influencia clave a la hora de medir el carácter exhaustivo de los seminarios de integración.

En efecto, los escenarios posibles son diversos como diversa puede ser la intensidad de la integración en los seminarios. Se trata por cierto de una relación que dependerá del mayor o menor grado de compromiso con el método, respaldada por un soporte de textura moral de lo jurídico, es decir, de valores en clave constitucional que permitan ofrecer una visión articulada de los hechos, reglas y principios, es decir de valores político-morales justificados desde una perspectiva constitucional que sirvan instrumentalmente para orientar el aprendizaje. El carácter exhaustivo de la integración, por el contrario, se adelgazará radicalmente cuando se propugne la idea del método activo como el medio y el fin de la clase, es decir, como instrumento ordenador de la actividad académica para formar abogados, definido instrumentalmente como neutro. Esta visión seguramente apostará al desarrollo de las destrezas para el ejercicio de la profesión en términos presuntamente descontaminados de lo social y político, pero al mismo tiempo dilapidará los valores que justifican la existencia de los seminarios de integración. Para esta visión la idea de la integración tendrá un valor ciertamente instrumental (no moral) para la enseñanza del derecho.

El compromiso docente con la propuesta que involucra la idea del seminario de integración es la

48 / Véase, GORDON, Robert. W. "Conferencia Brendan Brown: La teoría crítica del derecho como método de enseñanza del derecho". En: *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*. Barcelona: Gedisa, 1999, p. 155.

49 / En efecto, el ejercicio de la profesión legal se produce de manera tal que "la mayor parte de los clientes no están habilitados para controlar la actuación del profesional que contratan para ocuparse de su caso; a diferencia de lo que ocurre en otras profesiones, el oscuro velo impuesto por el lenguaje y rituales del derecho impide a un lego determinar a ciencia cierta si está recibiendo o no un buen servicio". Véase, PÁSARA, Luis. Op. Cit., p. 23.

piedra de toque del modelo. De ello depende que el seminario no se convierta en un taller de aprendizaje de destrezas válidas por sí mismas, que la logística del curso y la falta de un control institucional sobre la actividad docente, hagan posible que se erosione completamente la idea del seminario y la cátedra magistral cumpla nuevamente un papel hegemónico, finalmente, que la pasividad docente respecto de la función del seminario conviertan a éste en un espacio abierto para la desarticulación, el desconcierto y la incoherencia debido a la falta de preparación metodológica y compromiso sustancial del docente con los valores que el seminario de integración busca representar.