

Luis Pásara

*Investigador del Instituto de
Estudios de Iberoamérica y Portugal
de la Universidad de Salamanca*

luis.pasara@usal.es

La Enseñanza del Derecho en Perú: su estado crítico*



This article analyzes the issue of legal education in Peru from the perspective of the actors that participate in the educational process and the dynamic of legal education itself. It also addresses problems that have repercussions on the experiences of new professionals and the society in which they carry out their work.

Un número probablemente mayoritario de universidades –en el centro de las cuales resaltan aquellas cuya razón de ser principal es el lucro en favor de sus “promotores”– se limita, actualmente en Perú, a exigencias académicas mínimas durante el lapso que duran los estudios de Derecho, al cabo de los cuales y obtenido el “bachillerato automático”, se facilitará de manera complaciente el título profesional de abogado. Pese a la devaluación general de la formación universitaria, un pequeño número de instituciones mantiene la preocupación por la calidad de los estudios que ofrece y por la solvencia profesional de aquellos a quienes se otorga un título. La polarización entre unas y otras universidades corresponde bien a distanciadlos “estratos profesionales” que parecen existir entre los abogados en ejercicio.

Algunas de las características actuales de las facultades de Derecho en Perú se derivan de un marco normativo en el que:

- (i) las universidades de mayor antigüedad no se hallan sujetas a ninguna forma de evaluación externa a ellas;
- (ii) la existencia de las universidades más recientemente establecidas, bajo un laxo sistema de creación y posterior evaluación, que en los hechos

incluso incumple requisitos establecidos normativamente, está equiparada, en el caso de la universidad privada, a una empresa comercial que, al cabo de cinco años, en la mayoría de los casos recibe autorización de funcionamiento definitiva; con tal “institucionalización” también queda fuera de cualquier evaluación;

- (iii) el descontrol sobre la creación y el funcionamiento de filiales, cuya existencia es formalmente ignorada por las autoridades, viola la ley ostensiblemente pero produce resultados: las universidades de origen otorgan los títulos a estudiantes que han seguido la carrera en filiales legalmente inexistentes;
- (iv) la rebaja de requisitos mediante el establecimiento del “bachillerato automático”, que ha suprimido la exigencia académica de preparar una tesis, y la apertura de formas sustitutivas del examen profesional para optar el título profesional, permeables a mecanismos de corrupción, rebajan sensiblemente el control de calidad profesional; y
- (v) el llamado sistema de educación a distancia o no presencial –que, aún sin marco legal, de hecho, está funcionando– que elimina la mínima exigencia subsistente en los estudios previos a él.

* Este artículo condensa los principales resultados de una investigación encargada al autor por el Ministerio de Justicia de Perú, cuyo informe final fue publicado como *La enseñanza del derecho en el Perú: su impacto sobre la administración de justicia*, Ministerio de Justicia, Lima, 2004.

Metodología de la investigación

En esta investigación, se trabajó con cinco instrumentos:

- a. Entrevista a autoridades de las facultades de Derecho.
- b. Encuesta aplicada a diez estudiantes en cada facultad.
- c. Encuesta aplicada a cinco profesores en cada facultad.
- d. Observación de cinco clases en cada facultad.
- e. Entrevistas a un conjunto de informantes calificados.

Los primeros cuatro instrumentos fueron aplicados a 23 de las 47 facultades de Derecho del país; esto es, casi la mitad. En otras diez facultades se pudo aplicar uno o más de los instrumentos utilizados, dadas diversas limitaciones encontradas.

En las facultades se entrevistó, en primer lugar, a autoridades; en 23 de las 33 facultades, la entrevista fue sostenida con el decano y en una con el secretario; en los otros casos, otra autoridad respondió a las preguntas. Estudiantes y profesores encuestados, así como clases observadas, fueron elegidos al azar. En el caso de los estudiantes, se procuró tener representados a ambos sexos en paridad y elegir a alumnos de diferentes niveles académicos.

Se entrevistó a 275 estudiantes de 28 universidades de la muestra, de las cuales casi tres cuartas partes eran privadas. 138 eran hombres y 137, mujeres, y 69% del total se hallaban entre 18 y 25 años de edad. Casi dos tercios de los entrevistados (64.3%) habían cursado más de cuatro semestres en Derecho. Se entrevistó a 125 profesores, de 25 universidades de la muestra. Sólo una quinta parte eran mujeres; 27 del total de entrevistados lo fueron en universidades públicas y 98 en universidades privadas. Uno de cada diez docentes encuestados (9.6%) tenía más de tres años enseñando en la facultad donde se le entrevistó. Pero cuatro de cada cinco encuestados (80.8%) contaban con más de tres años como docentes.

En 24 de las universidades de la muestra se pudo observar el desarrollo de clases, totalizándose 120 clases observadas; una cuarta parte de ellas, en universidades públicas y las demás, en universidades privadas.

El quinto instrumento fue aplicado a un conjunto de profesionales con larga experiencia, reconocimiento público y amplio conocimiento del tema.

Los peores rasgos de la formación en Derecho parecen haberse agravado (...) en razón del surgimiento de lo que podemos llamar universidades-empresa, (...) aquellas que responden a "la desregulación y el carácter lucrativo" de la enseñanza.

El panorama institucional

Según los datos oficiales disponibles, en 2003 casi uno de cada diez estudiantes universitarios del país (9.57%) seguía la carrera de Derecho. En las 79 universidades existentes, según datos recogidos en 2004, había 47 facultades de Derecho, casi el doble de las 25 en funciones 18 años atrás. Sólo una cuarta parte del total (12) tenía su sede en Lima. El cuadro 1 muestra el cambio producido en menos de veinte años, así como la evolución privatizadora en la enseñanza del Derecho: de una mayoría de facultades pertenecientes a universidades públicas a una minoría de ellas, en la situación actual. Como resultado, en 2004, tres de cada cinco eran privadas.

Cuadro N°1

Evolución del número y pertenencia de las facultades de derecho 1986-2004

Carácter de la universidad	1986	2004	% de crecimiento
Públicas	14	18	28.57
Privadas	11	29	163.63
Totales	25	47	88

A partir de los datos sobre vacantes, postulantes e ingresos a facultades de Derecho en 2002, se estableció que: (i) tratándose de las facultades de derecho públicas, hubo más de doce postulantes por vacante; en las privadas, en cambio, hubo apenas algo más de un postulante por vacante; (ii) mientras en las públicas el porcentaje de ingresados, en relación con los postulantes, era de 8%, en las privadas superaba 71%; y (iii) en todas las universidades públicas el número de postulantes superó al de vacantes; en contraste, hubo siete universidades privadas cuyas facultades de Derecho recibieron un número menor de postulantes al de las vacantes ofertadas.

Los peores rasgos de la formación en Derecho parecen haberse agravado en los últimos años, en razón del surgimiento de lo que podemos llamar universidades-empresa, aludidas en un trabajo de Gorki Gonzales Mantilla¹ como aquellas que responden a "la desregulación y el carácter lucrativo" de la enseñanza, exhiben una falta de claridad en el perfil profesional, carecen de cursos electivos y no tienen preocupación por el método de enseñanza; todo lo cual conlleva "el riesgo de la informal-

¹ Gorki Gonzales, La enseñanza del derecho en el Perú: cambios, resistencias y continuidades, próxima publicación, pp. 21-28.

dad y la debilidad de controles sobre el proceso académico”. De ellas se ha dicho que “sólo existen como un medio de obtener ganancias por un empresario codicioso que reduce su riesgo a comprar o adquirir un edificio, incorporar en él algunas carpetas de madera y otras tantas pizarras. Con ello el centro de producción masivo de abogados se declara instalado y, de allí en adelante, la relación que excluyentemente más habrá de importar es aquella que conecta económicamente al estudiante con el dueño de la universidad”.² En concordancia con esta valoración, la Junta de Decanos de los Colegios de Abogados ha señalado que: “se han creado Facultades de Derecho indiscriminadamente, con fines puramente lucrativos, sin contar con locales apropiados, plana docente calificada y bibliotecas bien implementadas” (Puno, 10 de febrero de 2003).

Al ser consultados profesores y alumnos acerca de lo que “falta en la facultad”, destaca la coincidencia entre la opinión de ambos al señalar el mejoramiento de: (i) calidad docente; (ii) biblioteca e (iii) infraestructura, en ese orden de importancia. Casi la mitad de los estudiantes entrevistados señaló que mejorar el nivel de los profesores resultaba prioritario en la facultad de Derecho en la que estudiaban. Tanto para los estudiantes de las universidades públicas como de las privadas, sus facultades deberían tomar medidas dirigidas a mejorar la calidad de los docentes en los aspectos referidos a: (i) selección, (ii) capacitación y (iii) evaluación de los mismos.

Los mecanismos de selección de los docentes de la mayoría de las facultades examinadas fueron criticados por varios de los entrevistados, profesores y alumnos. Algunos indicaron que en la selección de los profesores prevalece el amiguismo en desmedro de los criterios de suficiencia profesional y académica. Para los estudiantes, la facultad debería exigir a los docentes, de una parte, mayor rigor académico y especialización y, de otra, mayor disciplina para cumplir con las funciones que le competen como docente. Entre las insuficiencias destacadas por los entrevistados se aludió a las relativas a asistencia, puntualidad, respeto de los horarios de atención a alumnos, entrega de materiales y de las evaluaciones, etc. Fue reiterativo el señalamiento respecto de la existencia de profesores que exhiben falta de motivación y desinterés por su trabajo.

Tanto profesores de universidades públicas como de universidades privadas de reciente creación, apuntaron a condiciones laborales y bajas remuneraciones como razones que afectan la calidad de los

docentes. El bajo número de profesores nombrados, que se eslabona con la ausencia o poca frecuencia de concursos, concurre al agravamiento de la situación laboral de los docentes.

Uno de cada cinco estudiantes se refirió a la infraestructura de las universidades como un aspecto importante que urge ser atendido. Una de cada cuatro estudiantes indicó que las facultades debían preocuparse por mejorar las condiciones materiales y tecnológicas en las que se desarrollan las actividades; algunas de ellas se refirieron a la inseguridad a las que se hallan expuestas, debido a la precariedad de los locales. Algunos profesores coincidieron con el sentir de muchos alumnos al señalar que las facultades deben ampliar recursos tecnológicos: computadoras, acceso a Internet, materiales audiovisuales, teleconferencias, etc. Algo más de tres de cada cinco de las facultades que proporcionaron información sobre sus bibliotecas tenían 5000 volúmenes o menos y sólo cinco de las 29 contaban con más de diez mil libros.

El profesor, protagonista de la enseñanza del derecho

No se dispone de información oficial sobre el número de profesores de Derecho existentes en el país. Asimismo, no hay información oficial acerca del número de hombres y de mujeres que practican la docencia en Derecho.

En 2003, el profesor Gorki Gonzales sostenía: “En general, los profesores de Derecho –ya se trate de ordinarios o no– difícilmente se insertan en la docencia en regímenes laborales que impliquen más horas que las que exige el dictado, [...] la dedicación a tiempo completo o a medio tiempo implica solamente la atribución de una mayor carga docente y, eventualmente, algunas asesorías o responsabilidades de tipo administrativo”.³ Las respuestas obtenidas en la entrevista a autoridades, permitió establecer que, del total de 2.225 profesores en funciones en las 32 facultades de las que se obtuvo la información, cuatro de cada cinco (79.77%) se desempeñaban como profesores por horas. Debe reconocerse, sin embargo, que este rasgo no es típico de las facultades de Derecho sino que caracteriza al conjunto de la universidad peruana.

El cuadro 2 presenta los resultados de la indagación, hecha entre las autoridades de 32 de las facultades de la muestra, acerca del número de profesores ordinarios y contratados, así como de su dedicación.

² Juan F. Monroy Gálvez, Diseño de un modelo educativo alternativo en la Facultad de Derecho de la Universidad de Lima, ms., Lima, s/f., p. 4, nota 7.

³ Gorki Gonzales, La enseñanza del derecho en el Perú: cambios, resistencias y continuidades, próxima publicación, p. 40.

Cuadro N°2

Número de profesores ordinarios y contratados según condición, nivel y régimen de dedicación en las facultades de la muestra

Condición	Dedicación exclusiva	Tiempo completo	Medio Tiempo	Por horas	Totales
Ordinarios:	58	183	68	380	689
- Principal	31	77	5	81	194
- Asociado	20	60	49	139	268
- Auxiliares	7	46	14	160	227
Contratados	1	11	129	1395	1536
Totales	59	194	197	1775	2225

Aparte del marcado predominio de los profesores por horas sobre los profesores de mayor dedicación, que ya ha sido señalado, los datos del cuadro 2 ponen de manifiesto que: (i) casi siete de cada diez profesores de Derecho (69%) son contratados; (ii) el número de profesores de dedicación exclusiva, dentro del total, es ínfimo (2.65%), a los cuales puede añadirse una proporción, tampoco significativa, de profesores de tiempo completo (8.71%); y (iii) en suma, sólo uno de cada diez profesores de derecho (11.36%) desempeña sus funciones a dedicación exclusiva o tiempo completo.

De un lado, reposar sobre profesores por horas, en proporción tan alta, no sólo debilita la tarea docente sino que limita severamente la posibilidad de que en las facultades de Derecho se investigue. De otro lado, el alto número de profesores contratados nos refiere a personal docente que ejerce la función sin haber pasado por un concurso de selección y cuyos méritos han sido apreciados sólo por la autoridad universitaria que lo designa.

Diversos testimonios recogidos en el curso del estudio corroboraron un patrón destinado a seleccionar a los profesores contratados, que ya fue encontrado en un trabajo empírico sobre cuatro universidades limeñas, realizado veinte años atrás.⁴ Se recurre a profesionales conocidos en el medio profesional, debido a desempeñarse en la especialidad de la asignatura y a gozar de cierto reconocimiento profesional. A menudo, son otros profesores quienes recomiendan a sus futuros colegas, e incluso algunos estudiantes –mejor si se trata de dirigentes estudiantiles– intervienen en el proceso. Estos mecanismos

...
reposar sobre profesores por horas, en proporción tan alta, no sólo debilita la tarea docente sino que limita severamente la posibilidad de que en las facultades de Derecho se investigue.

informales, aunados a la urgencia de contratar profesores ante el siempre creciente número de alumnos, reclutan docentes valiéndose de relaciones políticas o de amistad y dan lugar al ingreso a personas insuficientemente capacitadas, sea en conocimientos o en técnicas pedagógicas.

En cuanto a la formación de los profesores de Derecho, la entrevista a autoridades inquirió por el número de docentes que habían estudiado fuera del país, el número de magísters y el de doctores. Los resultados, obtenidos en 24 de las facultades, pueden verse en el cuadro 3. Asumiendo que estas cifras son exactas, resulta llamativo tanto que un tercio de las facultades de la muestra no contara con un solo profesor que hubiera estudiado fuera del país, así como también que en una tercera parte de ellas ningún docente tuviera el grado de doctor.

Cuadro N°3

Facultades de la muestra según formación académica de sus profesores

Número de profesores	con estudios fuera del país	con grado de magíster	con grado de doctor
Ninguno	8	3	8
Entre 1 y 5	10	8	13
Entre 6 y 10	3	7	3
Más de 10	3	6	0

Un aspecto de particular interés en la observación de clases fue el referido a asuntos de ética profesional. Hubo varios casos en los cuales el profesor enseñaba a sus alumnos cómo circunvalar la ley; así, en una universidad pública de Lima, el maestro sugirió que para evitar un embargo era preciso pasar a tiempo los bienes a nombre de otra persona. En una universidad privada de Lima, otro profesor sugirió que, al apelar una resolución judicial de primera instancia, podía sugerirse como fundamento que el juez se había coludido con la otra parte, dado que es un hecho bastante probable. Cuando en otra clase, de esa misma universidad, un alumno planteó que, al recibir un caso, lo primero que debe hacerse es pedir los honorarios “para luego poder pensar mejor”, el profesor manifestó su acuerdo. En una universidad privada del norte, al discutirse un caso hipotético de violación, el profesor sugirió que se aconsejara al cliente casarse para evitar la san-

⁴ Mónica Benites y Ricardo Salazar, Situación actual de la enseñanza del derecho en Lima Metropolitana, Lima, Tesis (Br.) PUCP, Facultad de Derecho, Lima, 1987.

ción. Finalmente, en una universidad pública de Lima, el profesor aconsejó a los alumnos el uso de “latinazos” pero sugirió advertir al cliente: “con latinazos sale más caro”.

A partir de las observaciones realizadas en clase puede señalarse que, en muchos casos, el profesor promedio no parece situarse como el conductor de la clase. Su falta de autoridad se revela, en ocasiones, cuando se producen desorden o diversas conversaciones en la clase y el profesor no intenta recuperar el control de la situación. En varias de las clases observadas prevalecía un ambiente de conversación en grupos que el profesor no intentó limitar, los alumnos entran y salen del aula sin explicación aparente, los teléfonos celulares sonaban e incluso, en un caso, un alumno sostuvo, a través de una ventana, una prolongada conversación con un compañero que se hallaba en el pasillo.

El alumno, protagonista de la enseñanza de derecho

No obstante las limitaciones de la información disponible para 2002, cabe destacar que entre los ingresados ese año en 19 facultades de Derecho, 54.36% correspondía a hombres y 45.63% a mujeres. En tres de las universidades las mujeres ingresaron a la facultad de Derecho en un número mayor al de los hombres. Dos de cada cinco estudiantes encuestados (39.3%) trabajaban. Algo más de la mitad de ellos (55.6%) lo hacían a través de una práctica profesional en un estudio de abogados, mientras el resto realizaba otro tipo de trabajo. Casi la mitad de los estudiantes que trabajan lo hacen más de 20 horas a la semana.

37.1% de los estudiantes entrevistados escogió la carrera de Derecho en razón de la utilidad de la profesión; 35.6% se enroló para trabajar por la justicia; 22.9% se sometió a la influencia de padres y familiares; y en 16.4% pesó decisivamente el prestigio de la profesión. Al comparar las opiniones de varones y mujeres, los primeros eligieron mayoritariamente la carrera motivados por la utilidad de la profesión (34.6%) y trabajar por la justicia (34%); entre las mujeres primaron las mismas motivaciones pero en orden inverso: 43% para trabajar por la justicia y 31% en razón de la utilidad de la profesión. 18% de los estudiantes varones indicaba el ganar dinero como una motivación para estudiar Derecho, frente a sólo 2% de las estudiantes mujeres. Uno de cada

cinco estudiantes varones eligió la carrera en la continuación de una trayectoria familiar, aspecto que no fue privilegiado por las mujeres en la elección de la carrera. Entre las estudiantes mujeres, la mitad había elegido la carrera debido a su vocación de servicio.

Los estudiantes encuestados visualizaban su futuro profesional fundamentalmente como abogado en el sector privado (36.4%), abogado litigante (23.3%) y abogado en el sector público (11.2%). En contraste, las actividades profesionales que merecen poco interés entre los estudiantes son: juez (6.5%), fiscal (5.1%) y trabajo académico (3.3%). 14% de los estudiantes no habían decidido la actividad futura y un pequeño sector (5.1%) –fundamentalmente entre las mujeres– no pensaba ejercer la carrera. Al relacionar la motivación que llevó a los estudiantes a estudiar derecho con el proyecto profesional futuro, 46% de los estudiantes que indicaron la influencia de los padres en su decisión se imaginaban trabajando como abogados en el sector privado. Entre aquellos estudiantes que eligieron la carrera debido a la utilidad de la profesión, 48% veía su futuro profesional como abogado del sector privado y como abogado litigante. Cabe prestar atención al hecho de que, entre el sector de estudiantes que eligieron la carrera debido a su utilidad, apenas 1.2% de estudiantes de universidades privadas deseaba ser juez, frente a 20% de los estudiantes de universidades públicas, cuya motivación para estudiar Derecho era la misma.⁵

La mayoría de los estudiantes entrevistados (84.7%) dijeron que asisten semanalmente a más de quince horas de clase. Además de la asistencia a clases, la mitad de los alumnos señalaron que semanalmente dedican entre seis y quince horas al estudio. Dos de cada tres estudiantes indicaron que el tiempo de estudio lo destinan a la lectura de la bibliografía del curso, mientras un poco más de un tercio señaló que en ese tiempo repasa los apuntes tomados en clases y sólo 2.5% de los alumnos sostuvieron que, en sus horas de estudio, discuten en grupo los temas del curso.

Los profesores entrevistados indicaron que una de las mayores carencias entre los estudiantes de Derecho –y probablemente resulte un rasgo común entre los estudiantes universitarios peruanos, en general– es la poca dedicación a la lectura. Sin embargo, las observaciones de clase permitieron verificar que los profesores no exigen a los alumnos en clase que muestren los resultados de las lecturas apa-

⁵ En esta diferencia es interesante subrayar la distinta valoración que unos y otros estudiantes hacen de la magistratura. Mientras que desde una universidad privada ser juez o fiscal es algo percibido como poco útil personalmente, la visión que se tiene desde una universidad pública resulta la contraria: la magistratura es vista como un mecanismo de ascenso social y de prestigio.

rentemente exigidas. Un abogado en ejercicio y docente, entrevistado como informante calificado, observó: “No hay interés en los estudiantes por estudiar”. Varios de los profesores entrevistados concordaron en que una de las carencias entre los alumnos universitarios resulta la falta de interés por la lectura.

La mitad de los estudiantes entrevistados manifestaron sentirse frustrados debido a la formación recibida; sin embargo, resulta sorprendente que sólo uno de cada cinco de los estudiantes (21.4%) considerase que no está siendo preparado para un buen desempeño como abogado. No obstante, entre aquellos estudiantes que indicaron como motivo para elegir la carrera de Derecho “trabajar por la justicia”, 53% de los encuestados en universidades privadas y 71% de los encuestados en universidades públicas esperaban algo distinto de los estudios. Entre aquellos estudiantes que eligieron la carrera de Derecho debido a la utilidad de la profesión, los porcentajes de insatisfacción eran algo menores: 46% de estudiantes de universidades privadas y 62.5% de estudiantes de universidades públicas señalaron que esperaban algo distinto de los estudios de Derecho.

Entre las razones de los estudiantes para formular un balance insatisfactorio, más de un tercio de los estudiantes inconformes señalaron que los profesores no están bien preparados y uno de cada cuatro estudiantes indicó que la enseñanza en las facultades era muy teórica. Para la mayoría de los estudiantes, un buen profesor es aquel que prepara sus clases y tiene un buen método de enseñanza; es dinámico y utiliza la didáctica; se apoya en materiales audiovisuales; y relaciona los conocimientos con la realidad, es decir, de manera más específica, que “aplique los conceptos a los casos”.

La dinámica de la enseñanza del derecho

Las facultades de Derecho son el lugar más importante donde se generan “las convicciones, prácticas, instituciones e ideas sobre el papel del Derecho y la función de los operadores del sistema legal”; en ellas se transmite “el conjunto de valores, destrezas, perspectivas y funciones asignadas a lo

jurídico a través de las materias que se imparten en las aulas”.⁶ En relación con el quehacer judicial, en particular, la Junta de Decanos de los Colegios de Abogados ha recordado que “la calidad de las resoluciones judiciales guarda íntima relación con la formación profesional recibida en las universidades” (Tacna, 28 a 30 de agosto de 2003). Podría irse algo más lejos: de la calidad de la formación universitaria en Derecho depende directamente la calidad del sistema de justicia.

Nuestro estudio recurrió a diferentes instrumentos para examinar las características de las facultades de Derecho muestreadas. Además de entrevistar a un grupo de informantes calificados, se encuestó a autoridades, profesores y estudiantes, y se recurrió a observar clases, escogidas al azar en cada facultad de la muestra. Los resultados pueden ser examinados en dos rubros, el que atañe a los contenidos y el que corresponde a los métodos de enseñanza, si bien ambos aspectos interactúan en la realidad.

En cuanto al *qué se enseña*, en 2003 un profesor universitario escribió: “De forma mayoritaria, en nuestras facultades los profesores enseñan la ley”.⁷

En 2004, entre los informantes calificados que fueron entrevistados para este estudio, una jueza apuntó: “no se ha superado la cultura del código”. “Se sigue enseñando el Derecho como si fuera el texto de la ley; no se usa la jurisprudencia”, completó un abogado en ejercicio. Un colega elaboró el punto: “Se da una

formación estrecha, informativa y positivista. No se trabaja en el razonamiento jurídico”. Con ellos concordó un abogado penalista: “Se da información, no razonamiento. Sólo se ve lo normativo y la solución menuda. Hay un pobre entrenamiento para litigar”. “No se enseña la diferencia entre verdad formal y verdad real”, completó otro abogado. “Faltan prácticas”, reclamó una jueza. En términos más generales, otro colega apuntó: “No se entra en la realidad”.

Interesa contrastar las opiniones recogidas, a este respecto, de profesores y estudiantes, que recoge el cuadro 4. La opinión estudiantil ratificó el predominio de la tendencia señalada por los informantes calificados.

En cuanto al qué se enseña, (...) "no se ha superado la cultura del código". (...) "Se da una formación estrecha, informativa y positivista. No se trabaja en el razonamiento jurídico".

⁶ Gorki Gonzales, Enseñanza del derecho y reforma judicial: ideas para un acuerdo impostergable, ms., Lima, noviembre de 2003, pp. 1-2.

⁷ Juan F. Monroy Gálvez, Diseño de un modelo educativo alternativo en la Facultad de Derecho de la Universidad de Lima, ms., Lima, s/f., p. 15.

Cuadro N°4

¿A qué están orientados más los cursos?, según profesores y alumnos entrevistados (%)		
Tendencia de los cursos	Según profesores	Según alumnos
Transmitir conocimientos	35.5	62.2
Enseñar a solucionar problemas	64.5	37.8

Otros aspectos del trabajo de campo realizado corroboran que la característica prevalectante en el contenido de la enseñanza es su circunscripción a la ley. En cierto número de casos, la explicación del texto legal se acompaña de comentarios doctrinarios. El examen hecho de cierto número de *syllabus*, proporcionados por las autoridades entrevistadas, revela una tendencia clara en esta dirección. De esta manera –y en correspondencia con una concepción estrecha del Derecho– quedan fuera de la atención docente tanto las decisiones judiciales como, lo que es más grave, la realidad misma de aquellos hechos a los que se refieren las normas y que es la que el estudiante habrá de enfrentar en su desempeño profesional.

En algo menos de una cuarta parte de las clases observadas (22.8%) las preguntas formuladas por los profesores estaban referidas a cuestiones prácticas o de aplicación. Esta proporción no parece satisfacer a los alumnos que, al ser entrevistados, con frecuencia echaron de menos en su facultad una enseñanza práctica, basada en casos reales. En ese mismo sentido, un docente ha señalado: “Apenas el estudiante de Derecho abandona la facultad, se encuentra con un mundo que no sólo no le fue dado a conocer sino que le fue ocultado. Las modalidades de la práctica profesional y sus circunstancias concretas constituyen un escenario distinto a aquel que le fue presentado en las aulas”⁸.

En muchas de las clases observadas prevaleció la vía literal para interpretar. En una universidad privada de Lima, un profesor dejó en claro: “no hay que ir más allá de lo que nos dice la ley”. De diversas maneras, este enfoque fue expresado por la práctica de muchos otros docentes. No se ponía atención en el uso de criterios interpretativos, ni en la razonabilidad para elegir entre varias interpretaciones posibles. Incluso se constató la falta de interpretación de la ley a partir de criterios constitucionales.

Destacó la “lotización” adoptada en la enseñanza de cada asignatura: los profesores no relacionan las materias a su cargo con aquellas otras, conexas, que estudian en otros cursos. Esta aproximación del docente ocasiona una falta de visión sistémica del Derecho y conduce al estudiante a enfrentar un problema a partir de un enfoque parcial –civil, familiar, penal, etc.– que no alcanza a dar cuenta de la integridad del asunto del que se trate. Una abogada, entrevistada como informante calificada, precisó el problema que surge en la práctica profesional: “No se conoce el Derecho como sistema. Los civilistas no conocen nada de penal. Se busca la especialización y no se da interés al conocimiento del conjunto del Derecho”.

Las formas de evaluación también revelan qué es lo que se enseña, puesto que los alumnos adecuan su aprendizaje y preparación a aquello que les será exigido en la evaluación. Las respuestas de los entrevistados indican el predominio de pruebas objetivas: 65.6%, según los profesores, y 74.6%, según los alumnos. Esta preferencia, seguramente motivada por la facilidad y rapidez que este tipo de prueba otorga al profesor para calificar, tiene consecuencias directas sobre el aprendizaje que, entonces, no atiende a la calidad del razonamiento del alumno, imposible de medir mediante una prueba con posibles respuestas predeterminadas. El contraste de las respuestas de alumnos y profesores en relación con el tipo de preguntas formuladas en los exámenes se muestra en el cuadro 5.

Cuadro N°5

Tipo de preguntas formuladas en los exámenes, según profesores y alumnos entrevistados (%)		
Tipo de pregunta	Según profesores	Según alumnos
De concepto	17.6	43.3
De conoc. legales	28	31.6
Prácticas	54.4	25.1

En cuanto al *cómo se enseña*, los informantes calificados que fueron entrevistados por este estudio fueron bastante concluyentes. Un magistrado describió: “Se toma apuntes de lo que dice el profesor; no se lee”. Un profesor corroboró: “Se sigue enseñando memorísticamente”. Otro magistrado demarcó los límites: “No parece haberse pasado de un manual o de una separata”. Un tercer magistrado sostuvo que la raíz se halla en “la forma abstracta como se enseña. No se entrena en el razonamiento jurídico. No se

⁸ Juan F. Monroy Gálvez, Diseño de un modelo educativo alternativo en la Facultad de Derecho de la Universidad de Lima, ms., Lima, s/f., p. 13.

usan casos desde los que se generen aptitudes y habilidades para ubicar el problema y razonar creativamente la solución”. Con más detalle, otro entrevistado reclamó la carencia de “una formación técnica en la búsqueda de información, el interrogatorio, la exposición y la persuasión”.

Según las observaciones de clase, hay unas cuantas universidades en que el dictado de clases se ejecuta en forma literal; en tres de las clases observadas –en dos universidades nacionales y una privada–, el profesor dictaba y los alumnos tomaban nota. En una universidad privada, el profesor leía partes de un manual de texto y consultaba periódicamente si había dudas o preguntas. En otra universidad privada se constató el caso de un profesor que otorgaba una calificación a la revisión del cuaderno donde sus alumnos tomaban notas del contenido de las clases. Sorprendentemente, casi dos tercios de los profesores (62.5%) cuyas clases fueron observadas no usaron notas o apuntes que consultaran durante la clase. Sólo en 11.7% de las clases se usó algún apoyo audiovisual.

Cuando se pidió a los estudiantes entrevistados que describieran una clase promedio, tres de cada cinco respuestas correspondieron a tres modalidades similares: la primera es el dictado de la materia por el profesor que eventualmente es interrumpido por preguntas (41.1%); la segunda es el dictado del profesor como único contenido de la clase (12.4%) y la tercera es el dictado más un tiempo final que el profesor abre para recibir interrogantes (6.2%). Esta percepción fue corroborada por la observación de clases durante el trabajo de campo: 45% en la primera modalidad, 15.8% en la segunda, 2.5% en la tercera. Desde ambas fuentes se concluye en que la exposición del profesor con preguntas eventuales de los alumnos es el método de enseñanza mayoritario

En el lado alternativo se situaron, de una parte, el caso del profesor que explica el tema de la clase pero enseguida abre una discusión con los alumnos. De acuerdo a más de un quinto de los alumnos entrevistados (22.9%), esto es lo que ocurre en sus clases; sin embargo, en las clases observadas este porcentaje se redujo a la mitad (10.8%). De otra parte, surgió el caso del profesor que, luego de una exposición, plantea un problema práctico para ser discutido. De acuerdo al 11.3% de los alumnos entrevistados, éste es el método predominante en su facultad; en cambio, ese porcentaje bajó a 7.5% en las clases observadas.

Finalmente, quedaron las dos últimas –y menos frecuentes– posibilidades. Una era que el profesor llevara un problema o caso para ser discutido en clase; apenas 1.8% de los alumnos entrevistados eligió esta descripción, mientras que 5.8% de las observaciones indicaron que tal había sido el curso de la clase. La otra era que el contenido de la clase girara en torno a la presentación de un tema por alumnos a quienes se les había encargado previamente; esta descripción fue la elegida por 4.4% de los alumnos entrevistados y, sin embargo, constituyó 12.5% de las observaciones en clase. Aunque minoritarias, las cifras correspondientes a las tendencias alternativas a la mayoritaria no deben ser ignoradas: en diversas clases –correspondientes tanto a universidades públicas como privadas, de Lima o del interior– se encontró el uso de lecturas y trabajos, así como métodos participativos que incluían exposiciones de los alumnos, previamente encargadas.

El uso de tres instrumentos para abordar el tema permitió resaltar el contraste entre, de un lado, la relativa concordancia entre las respuestas ofrecidas por los alumnos y las observaciones de clase y, de otro, las respuestas dadas a la misma pregunta por los profesores. El conjunto de resultados puede ser comparado en el cuadro 6.

Cuadro N°6

Descripción del contenido de una clase promedio (%)			
Contenido de la clase	Según profesores entrevistados	Según alumnos entrevistados	Según observación de clases
Profesor expone la materia	4.8	12.4	15.8
Exposición y preguntas que interrumpen	26.4	41.1	45.
Exposición y tiempo para preguntas	2.4	6.2	2.5
Exposición y apertura a discusión	37.6	22.9	10.8
Exposición y planteamiento de problema práctico	25.6	11.3	7.5
Planteamiento de problema o caso a ser discutido	1.6	1.8	5.8
Alumnos presentan tema previamente preparado	1.6	4.4	12.5

Puede concluirse en que la realidad debe corresponder a la percepción de los alumnos y a la comprobación realizada por las observadoras del equipo de investigación, y que las respuestas dadas por los profesores responden al “efecto imagen”. Pero esta segunda parte de la explicación conduce a un tema mayor: la mayoría de los docentes que decían hacer en clase aquello que en realidad no hacen, sí sabían cómo debería ser su labor en aula; en consecuencia, respondieron al entrevistador con un “deber ser” que no ignoraban por completo pero que no llevan a la práctica. La deficiencia docente en el aspecto de cómo enseñar corresponde, entonces, más que a un déficit de conocimientos pedagógicos –sin duda, existente–, a la renuencia a abandonar un método tradicional de enseñanza que resulta menos laborioso y exigente para el profesor.

Pese a que, en las entrevistas a los alumnos, casi un tercio (32.4%) indicó que “todos los profesores exigen que el alumno haga lecturas” y otro 28.4% rebajó su respuesta a “la mayoría” de los profesores, 83.2% de los docentes entrevistados dijo ordenar lecturas a sus alumnos y 45.2% sostuvo que las lecturas previas eran necesarias para seguir el curso de las clases. Como ya se ha adelantado, las respuestas de los docentes no fueron corroboradas por la observación del trabajo en aula: en la mayoría de las universidades de la muestra, se reveló que el desarrollo de la clase no se apoyaba en lecturas previamente efectuadas por el alumno. En 70% de las clases observadas el docente no hizo referencia alguna a lecturas indicadas y en 57.5% de ellas no se hizo recomendación bibliográfica alguna. Estos datos son contrastables con el hecho de que, en cierto número de universidades, existe un *syllabus* para cada curso, que incluye bibliografía, e incluso algunas universidades tienen esta información disponible en su página web. Pero lo observado en el desarrollo de las clases revela que las lecturas que debió hacer el alumno no son incorporadas como insumo por el profesor. De manera correspondiente, en apenas 8.3% de las clases se produjo alguna intervención en la que un alumno aludiera a alguna lectura.

La información examinada permite concluir en que la corriente pedagógica mayoritaria consiste en que el profesor explique la materia que ha designado para esa clase. Como se observara antes, esta opción pedagógica no se halla desconectada de qué se enseña; por el contrario, el método elegido expresa bien los contenidos preferidos: “por su verticalidad la clase magistral coadyuva al fortalecimiento de

una determinada concepción del derecho: el formalismo (básicamente, reducción del derecho a la norma escrita)”.⁹

De la mayor parte de facultades de Derecho integrantes de la muestra, puede decirse que se incurre en un malgasto del tiempo de clase, dedicándolo a transmitir información que bien pudo haber sido conocida por los alumnos a través de la lectura previa. Pese a que en la mayoría de las clases observadas (69.2%) el profesor parecía alentar la participación, el carácter abstracto de los contenidos transmitidos y la falta de lecturas precedentes a la clase confluyen en un rol pasivo del estudiante, como tendencia predominante. En la mayor parte de las clases, se produjeron intervenciones de los alumnos, aunque las preguntas eran pocas y se limitaban usualmente a solicitar aclaraciones o precisiones de parte del profesor. Salvo la formulación de preguntas a los alumnos, generalmente sobre conceptos o conocimientos legales, los profesores no usaban recursos destinados a involucrar al alumno en la clase –tal vez debido a cierto desconocimiento pedagógico–. En nueve de cada diez clases observadas (89%) no hubo intervenciones de alumnos que se refirieran a lo dicho por algún compañero, lo que indica claramente la ausencia de un clima de diálogo en el aula.

Conclusiones

Como en el resto de América Latina, en el Perú se verifica “la proliferación de instituciones privadas de baja calidad, y el deterioro de la educación pública; [...] síntomas de la expansión desordenada que converge en la preocupación por la calidad del sistema”. Todo esto “genera dificultades crecientes de absorción de los egresados y conduce a una diferenciación en la utilidad del diploma universitario”.¹⁰

En el caso peruano, la “expansión desordenada” que desde los años sesenta convirtió la creación de una universidad en una reivindicación de cada capital de departamento, se ha incrementado notablemente en los últimos diez o quince años, a través de la multiplicación de universidades-empresa, cuyo propósito –reconocido como legítimo por las normas legales entonces adoptadas– es el lucro. De hecho, según la información oficial, las dos décadas en las que se ha producido un mayor incremento de instituciones universitarias han sido la de los años sesenta, cuando se establecieron 20 universidades nuevas, y la de los años noventa, cuando se crearon otras 21. En ambas décadas se constituyeron más de

⁹ Paul Súmar Gilt, *El cuerpo de la toga. Datos y apuntes para el estudio de abogados y abogacía*, Asesores Empresariales, Cusco, 1997, p. 48.

¹⁰ Lucía Klein y Helena Sampaio, *Los temas críticos de la educación superior en América Latina*, México, 1966, cit. por Róger Guerra-García, *La arrinconada universidad peruana y sus posibles salidas*, Conferencia en la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional de Trujillo, 12 de abril de 2004.

la mitad del total de universidades que existen en el país. Sin embargo, mientras en la primera ocasión, las universidades públicas (11) superaron en número a las privadas (9), en la segunda ocasión las universidades privadas (19) primaron sobre las públicas (2).

Las universidades públicas de la primera gran ola de expansión se constituyeron en lugares del país donde no había condiciones de diverso tipo para establecerlas, carencia que hizo decaer la calidad de la preparación profesional. En la segunda gran ola de expansión, la transformación de la enseñanza universitaria en un negocio —no sólo mediante el establecimiento de nuevas universidades sino mediante la “conversión” de algunas antiguas— ha debilitado aún más los niveles de calidad en la formación profesional y ha dado lugar a una compleja diversidad en la oferta de enseñanza del Derecho.

En la conformación de esa diversidad intervienen muy diferentes factores que difícilmente aceptarían un solo eje explicativo. Ciertamente, el antiguo contraste entre universidades públicas y privadas no mantiene vigencia desde esta perspectiva. Además, constituiría una simplificación colocar en un extremo a las universidades con mayores recursos y en otro a las que carecen de ellos, dado que la calidad del producto no depende sólo de este factor, aunque, sin duda, la variable recursos es un componente de la diversidad.

Otro componente clave es el grado en el cual el propósito de lucro ha penetrado el sistema universitario. En un extremo se hallan las universidades públicas, donde las posibilidades de lucro son marginales y se localizan en ciertas maestrías, especializaciones o doctorados que exigen pagos del alumno. En el otro, se encuentran las universidades-empresa cuyo objetivo manifiesto es maximizar ganancias, para lo cual es ya usual recurrir a la publicidad, ofreciendo las mayores facilidades para obtener el título profesional, a cambio de los respectivos pagos. En éstas, la calidad académica es colocada en un papel subalterno y las autoridades académicas se hallan, en ciertos casos, bajo el mando de gerencias de tipo administrativo. Mientras que en las otras universidades, la baja calidad puede ser una consecuencia no deseada de limitaciones de diversa naturaleza, en las universidades-empresa es una resultante inevitable de la despreocupación existente sobre el

asunto, como revela, entre otros ejemplos, el hecho de que en varias de estas universidades no existan pre-requisitos para tomar un curso determinado: no hay una lógica formativa que determine cierto orden para estudiar las materias.

Además de diversidad, parece haber cierta heterogeneidad que hace difícil calificar a cada facultad de Derecho u otorgarle cierto nivel. Así, en una de las facultades de derecho más prestigiadas no existen seriamente concursos de profesores, dos terceras partes de los docentes son contratados, 90.9% de los profesores lo eran “por horas”, y se sigue reclutando como docentes a quienes un informante calificado llamó “los amigos de los amigos”. Algunas de las facultades de Derecho más antiguas del país, de otra parte, mantienen un elenco docente de cierto prestigio, al tiempo que los estudiantes carecen de carpetas para atender a los cursos más concurridos. Y no todas las universidades que, en un despliegue de modernidad, han incorporado el uso de recursos informáticos ofrecen un nivel de calidad formativo aceptable.

Diversidad y heterogeneidad no impiden que se pueda establecer un continuo que parte de aquellas facultades donde se provee al estudiante de un nivel profesional aceptable y va hasta algunas en las que poco o nada es lo que puede aprenderse. Un abogado y docente entrevistado como informante calificado se refirió a tres aspectos explicativos de este último tipo de enseñanza del Derecho: la falta de concursos para seleccionar profesores, el carácter lucrativo de la tarea y el desinterés de los alumnos por aprender. “La formación es un negocio, que se publicita. El interés de la enseñanza está en ganar plata y la masa sólo quiere obtener el título”, sostuvo.

...
el centro de la oferta de estas universidades es el título profesional, no la formación, y acaso esa oferta corresponda a una demanda social en la que escasean la seriedad y los objetivos definidos para formarse profesionalmente.

A partir de ese cuadro podría interpretarse que algunas facultades de Derecho “engañan” al alumno prometiéndole una formación que no pueden darle. Sin embargo, el centro de la oferta de estas universidades es el título profesional, no la formación, y acaso esa oferta corresponda a una demanda social en la que escasean la seriedad y los objetivos definidos para formarse profesionalmente.¹¹

Si esto es así, deberá admitirse que, en buena medida, el problema trasciende el ámbito de las facultades de Derecho y corresponde a condiciones que, como una extendida falta de

¹¹ El abogado de éxito y docente en una universidad privada de Lima, recién citado, explicó: “Lo que los alumnos buscan es tener las pistolas. Y el título profesional son las pistolas. Con eso saldrán a la calle”.

ética en toda la sociedad peruana, mal pueden ser remediadas sólo a partir de la enseñanza.

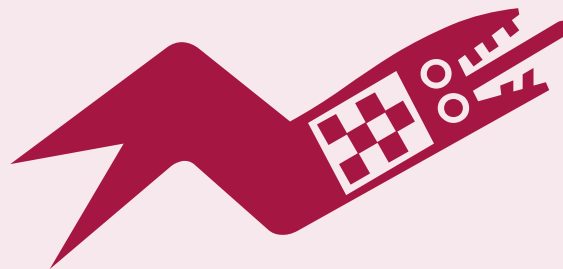
En ese marco, una pobre formación profesional —que sin embargo, en definitiva, otorga el deseado título de abogado— no contribuirá a mejorar la calidad del sistema de justicia pero sí habilitará a quien haya pasado por ella a desempeñar algún papel al que no podría aspirar si no tuviera el título profesional. Esta es, precisamente, la condición de ejercicio de la abogacía que parece ser mayoritaria en el país, conforme sostuvieron la mayoría de los informantes calificados. Lo que quiere decir que una pobre formación profesional, seguramente predominante en las facultades de Derecho, se corresponde con una también extendida forma de ejercicio profesional que es sumamente pobre.

Un rasgo predominante en las facultades de Derecho peruanas reside en la debilidad de su núcleo docente. Para comenzar, como se ha indicado antes, no existe, propiamente, una comunidad docente en Derecho. Lo que existe son profesores que, con niveles de calidad profesional heterogéneos, bajo diversos regímenes de dedicación y con remuneraciones muy distintas, asignan, en la mayoría de los casos, una parte de su trabajo profesional a enseñar Derecho. Y lo hacen sin una previa formación pedagógica. Muchos son reclutados para la tarea sin que medie un concurso público para proveer la plaza y, en el mejor de los casos, lo que cuenta para ser designado es la calidad profesional —en el peor, los contactos con las autoridades universitarias— sin que medie una evaluación de las calidades docentes del designado.

Las entrevistas a alumnos y las observaciones de clase, hechas para este estudio, pusieron de manifiesto que en la calidad docente reside la principal falencia de la enseñanza del Derecho en el país. Los alumnos señalaron repetidamente en sus profesores la carencia de conocimientos sólidos, la falta tanto de motivación como de exigencia al alumnado y las dificultades para comunicarse en el aula. Todo ello, además de una tendencia, que se ha examinado antes, a centrar los contenidos de la enseñanza en las normas y al uso de la clase conferencia como método de trabajo en aula. Las observaciones de clase comprobaron que ausencias y tardanzas, falta de preparación de las clases y de ejercicio de autoridad en ellas no constituyen experiencias aisladas. La conclusión reveladora de un alumno, transmitida a la entrevistadora, fue: “Te impulsan a ser autodidacta”.

En esa debilidad docente cabe una responsabilidad central a lo que puede denominarse la ausencia de dirección académica en la mayoría de las facultades de Derecho. Salvo casos de excepción, no existen mecanismos institucionales de formación de nuevos profesores. En la mayoría de las 33 facultades integrantes de la muestra, es el profesor quien decide qué y cómo enseñar, así como la forma de evaluación. El docente, con las virtudes y limitaciones que tenga, es encargado del curso por las autoridades —vía nombramiento o simple contratación— y queda a su leal saber y entender qué es lo que ocurrirá en el dictado del mismo. Esta es una deficiencia adicional a las de los docentes y corresponde a las facultades mismas. A ella debe añadirse otra: “una ausencia de control básico sobre la calidad educativa de las facultades de Derecho”.¹² No cabe duda de que el Estado tiene responsabilidad en el asunto y que debe ser cuestionado el frecuente recurso a la autonomía universitaria como un escudo protector de falencias e irregularidades que, de este modo, se reproducen impunemente.

Seguir reproduciendo mediocridad e ineficiencia profesionales constituye un engaño a la ciudadanía. En efecto, el engaño mayoritario no es el estudiante que acude a una facultad de Derecho y, en buena medida, no ignora la calidad formativa que ésta puede darle pero acaso la acepta a cambio del poco esfuerzo necesario para obtener el título de abogado. El engaño por el nivel al que ha descendido la enseñanza del Derecho es el ciudadano que, como respecto de otros profesionales, espera del abogado un servicio eficiente y, en cambio, paga a cambio de poco o nada. ■



¹² Gorki Gonzales Mantilla, *La enseñanza del derecho en el Perú: cambios, resistencias y continuidades*, próxima publicación, p. 47.