

La enseñanza del derecho en el Perú:
su impacto sobre la administración de justicia

Luis Pásara

Lima, junio de 2004

Contenido

Introducción y reconocimientos

1. **El estado de la justicia y el papel de los abogados**
 - 1.1. El “olvido” de los abogados en la percepción del problema
 - 1.2. ¿Cómo se ejerce la profesión en el Perú de hoy?
 - 1.3. Las calidades del abogado litigante y sus consecuencias para la justicia
 - 1.4. El papel del abogado en el sistema de justicia y la opinión pública
2. **Las facultades de derecho, lugar de formación del abogado**
 - 2.1. El marco normativo: operación y consecuencias
 - 2.1.1. El caso de las filiales
 - 2.1.2. El bachillerato automático y el otorgamiento del título profesional
 - 2.1.3. La enseñanza a distancia
 - 2.1.4. Problemas derivados del marco normativo y su funcionamiento
 - 2.2. La multiplicación de facultades de derecho
 - 2.3. El panorama institucional
3. **Los protagonistas de la enseñanza del derecho**
 - 3.1. La condición docente
 - 3.2. Perfil del estudiante
4. **La dinámica de la enseñanza del derecho**
 - 4.1. Los contenidos: qué se enseña
 - 4.2. Los métodos: cómo se enseña
5. **Conclusiones, recomendaciones y alternativas**
 - 5.1. Algunas conclusiones centrales del estudio
 - 5.2. Posibilidades de mejorar la contribución del abogado a la justicia
 - 5.3. Alternativas sobre las decisiones a tomar
 - 5.3.1. Cambios legales
 - 5.3.2. Cambios en el interior de las universidades
 - 5.3.3. Cambios en el sistema universitario

ANEXOS:

- A Entrevista a autoridades
- B Encuesta a alumnos
- C Encuesta a profesores
- D Guía de observación de clase
- E Entrevista a informantes calificados
- F Características de los informantes calificados
- G Facultades de derecho del país, identificadas en el trabajo de campo
- H Cuadro muestral
- I Encuesta IMASEN sobre los abogados
- J Relación de cuadros

Introducción y reconocimientos

El presente trabajo fue encargado por el ministro de Justicia, Dr. Baldo Kresalja, en marzo de 2004. Su propósito, más que académico, se orienta a presentar un problema y bosquejar vías para atacarlo. En él, se ha buscado identificar, de la manera más objetiva y completa posible, la situación de la enseñanza del derecho en el país, desde la perspectiva de las necesidades de un sistema de justicia que se halla en franco estado de crisis.

Se persigue, pues, dirigir la atención pública, con un examen de bases serias y sólidas, sobre un componente del problema de la justicia que no ha merecido suficiente atención: dónde y cómo se forman los operadores del sistema –abogados, jueces y fiscales–. Sobre el asunto existían algunas percepciones gruesas –la expansión del número de facultades de derecho y el relajamiento en las exigencias para graduarse como abogado, por ejemplo– y unos cuantos estudios, pero no se contaba con un cuadro suficientemente preciso y completo.

Dado el corto tiempo en que ha sido realizado, este estudio no pretende agotar el tema. Pero, a partir de los instrumentos utilizados y el tamaño de la muestra de facultades de derecho en los que han sido aplicados, sus resultados dan una base fiable acerca del estado de la cuestión que, entre otros destinos, pueda ser utilizado como marco de referencia para la puesta en ejecución del Plan Nacional de Reforma Integral de la Administración de Justicia formulado por la CERIAJUS, en lo que a la reforma de la enseñanza del derecho se refiere.

En esta investigación, se trabajó con cinco instrumentos:

- a. Entrevista a autoridades de las facultades de derecho (anexo A).
- b. Encuesta aplicada a diez estudiantes en cada facultad (anexo B).
- c. Encuesta aplicada a cinco profesores en cada facultad (anexo C).
- d. Observación de cinco clases en cada facultad (anexo D).
- e. Entrevistas a un conjunto de informantes calificados (anexo E).

Los primeros cuatro instrumentos fueron aplicados a 23 de las 47 facultades de derecho del país (anexo H); esto es, casi la mitad. En otras diez facultades se pudo aplicar uno o más de los instrumentos utilizados, dadas diversas limitaciones encontradas. De las 33 facultades en las que se trabajó en total, seis contaban con sub-sedes y seis con filiales. En una porción de las universidades visitadas se encontró marcadas resistencias a la realización del trabajo de campo, expresadas no sólo en la exigencia de diversas formalidades sino también en agresivos rechazos. Al analizar los resultados se puntualiza el número de facultades sobre el que se aplicó el instrumento respectivo.

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.

El quinto instrumento fue aplicado a un conjunto de profesionales con larga experiencia, reconocimiento público y amplio conocimiento del tema, cuyas características se listan en el anexo F.

En el caso de los alumnos, se entrevistó a un total de 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. En cuanto a los semestres cursados, el haber escogido a los entrevistados al azar produjo el resultado que se ve en el cuadro 1. De tales datos se deduce que casi dos tercios de los entrevistados (64.3%) habían cursado más de cuatro semestres en derecho.

Cuadro 1

Semestres cursados en derecho por los alumnos entrevistados

Semestres cursados	Número de entrevistados	%
1-2	54	19.7
3-4	44	16.
5-6	56	20.3
7-8	56	20.4
9-10	38	13.8
11-12	26	9.4
13	1	0.4

En el caso de los profesores, se entrevistó a un total de 125, 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. El cuadro 2 resume los rangos de edad de los profesores entrevistados.

Cuadro 2

Rangos de edad de profesores entrevistados

Rango de edad	%
Entre 24 y 30 años	15.2
Entre 31 y 40 años	28.
Entre 41 y 50 años	23.2
Entre 51 y 60 años	20.8
61 o más años	12.8

Uno de cada diez docentes encuestados (9.6%) tenía más de tres años enseñando en la facultad donde se le entrevistó. Pero el cuadro 3 registra los años completos de experiencia como docente, en el conjunto de profesores entrevistados. De él se deduce que cuatro de cada cinco encuestados (80.8%) contaban con más de tres años como docentes.

Cuadro 3

Años como docente de los entrevistados

Experiencia docente	%
Hasta dos años	19.2
Entre tres y cinco años	23.2
Entre seis y diez años	24.8
Más de diez años	32.8

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 resultado obtenido, que se presenta en este informe, ha sido posible gracias al concurso de diversas personas. El personal del Ministerio de Justicia dio todo el apoyo que se le solicitó, pese a que en ocasiones hubo de formularse de manera intempestiva. Ernesto de la Jara hizo posible que el Instituto de Defensa Legal y el Consorcio Justicia Viva contribuyeran a la realización del trabajo. Ricardo Torres se constituyó en un eficiente coordinador del trabajo de campo, que supo no sólo seguir las pautas del mismo sino generar soluciones con prontitud, cada vez que surgió alguna de las naturales dificultades de este tipo de trabajo. Las entrevistadoras y encuestadoras realizaron un trabajo prolijo y aportaron, además, sus propias observaciones, que este informe incorpora, así como comentarios a un borrador del mismo. Este trabajo, pues, no hubiera podido ser llevado a cabo sin la inteligente, entusiasta y puntual colaboración de Paola Barredo Zerga, Patricia Figueroa Valderrama, María Alejandra González Luna, Silvana Queija de la Sotta, Lilia Ramírez Varela, Cruz Lisset Silva Del Carpio y Sol de María Soto Bendezú. En particular, Sol de María Soto y Silvana Queija se hicieron cargo del trabajo informático y apoyaron eficazmente la organización del trabajo de campo. En la etapa de examen del material, Nena Delpino realizó el trabajo de análisis cualitativo sobre los datos obtenidos; además, asesoró la redacción del informe final.

1. El estado de la justicia y el papel de los abogados

El grado de satisfacción del ciudadano peruano con la administración de justicia es muy bajo. Según datos de APOYO, en setiembre de 2003, 78% de entrevistados no confiaba en el Poder Judicial, mientras que sólo 15% decía confiar en él. Si se mira en perspectiva, el proceso es de caída pero no demasiado brusca: en 1993, los sondeos de la misma entidad encontraron un nivel de desconfianza de 72%. En una serie histórica construida por APOYO, el Poder Judicial no tiene, desde marzo de 2002, un nivel de aprobación que supere 25% de entrevistados y la tendencia hasta marzo de 2004 seguía siendo decreciente.

Para casi uno de cada cuatro (24.1%) encuestados por IMASEN en abril de 2004, el Poder Judicial era la institución que menos confianza les inspiraba.¹ Pese a que la justicia en América Latina no tiene un alto grado de reconocimiento ni produce niveles importantes de satisfacción social, el caso peruano está entre los más graves. El *Latinobarómetro* midió en 2002 el nivel de confianza en el Poder Judicial; entre 17 países, el Perú ocupaba el puesto 14. Ese mismo año, el Barómetro Iberoamericano de Gobernabilidad (CIMA) efectuó igual medición en 16 países: el Perú compartió con Argentina el último lugar. En este último sondeo también se midió la percepción social sobre la calidad de la justicia; las respuestas positivas dadas en el Perú situaron al país entre los cuatro últimos, al lado de Bolivia y ligeramente por encima de Ecuador y Guatemala.²

El *Latinobarómetro* midió en 2002 el nivel de confianza en el Poder Judicial; entre 17 países, el Perú ocupaba el puesto 14.

1.1. El “olvido” de los abogados en la percepción del problema

En la propia percepción social del problema, el desempeño de los abogados no aparece como un componente del problema de la justicia, que merezca preocupación. Por el contrario, parece existir un juicio social no enteramente negativo respecto del papel desempeñado por los abogados, según sugieren los resultados de una encuesta aplicada en Lima y Callao por IMASEN, en abril de 2004, que fue encargada por el Consorcio Justicia Viva como aporte al presente estudio (Anexo I).

En la percepción social del problema, el desempeño de los abogados no aparece como un componente del problema de la justicia, que merezca preocupación.

¹ *Idéele*, no. 162, abril de 2004, p. 6.

² Pedro Galindo, “Indicadores subjetivos. Estudios, calificaciones de riesgo y encuestas de percepción pública sobre los sistemas de justicia. Resultados recientes para las Américas”, en *Sistemas Judiciales*, año 3, no. 6, pp. 9, 12.

Debe tenerse presente que un tercio de los entrevistados (32.7%) había tenido que recurrir en algún momento a un abogado y otro 15% tenía una persona cercana que lo había hecho. Asimismo, uno de cada cinco entrevistados había sido parte en un juicio (20.6%), mientras casi otro 15% tenía una persona cercana que lo había sido. Ambos datos identifican una muestra de entrevistados que contaban con cierta experiencia sobre el tema. A la pregunta de *¿Qué opinión le merece el trabajo de los abogados en el país?*, las respuestas “favorable y muy favorable” representaban a casi uno de cada cinco entrevistados (19.8%), si bien ambas decrecían en los niveles sociales más altos (17.4%) y entre los de mayor edad (14.8%). Del otro lado, las respuestas “desfavorable” y “muy desfavorable” sumaron algo menos de la tercera parte de los encuestados (32.6%), mientras llamativamente alrededor de 40% no tenía opinión en uno o en otro sentido.

Cuando se preguntó a quienes habían sido parte en un juicio, a partir de tal experiencia, *¿qué opinión le mereció el trabajo hecho por sus abogados?*, las respuestas positivas prevalecieron: 39.9% de las respuestas cayeron en los rubros “favorable” y “muy favorable”, mientras que 31.4% fueron a las categorías “desfavorable” y “muy desfavorable”. En la misma dirección, al ser preguntado el conjunto de los entrevistados si *la intervención de un abogado facilita la solución de los problemas o los complica*, casi la mitad de las respuestas (47.5%) se inclinó por la visión positiva mientras algo más de un tercio (37.5%) optó por la negativa.

Sin embargo, cuando se preguntó si *el abogado piensa sobre todo en los intereses de su cliente o en los honorarios que podrá cobrarle*, 71.6% indicó “los honorarios” y sólo 16.1% creyó que podría preferir los intereses de su cliente. Al preguntarse sólo a aquéllos que habían expresado una opinión desfavorable o muy desfavorable de los abogados, *¿Qué lo ha defraudado más de los abogados: su falta de capacidad profesional o el nivel de corrupción?*, más de dos tercios (69.6%) mencionó la corrupción. Finalmente, en el conjunto de entrevistados, la mitad declaró creer que la justicia mejoraría si se robusteciera la calidad de los abogados; 44.3% se inclinó por la respuesta “depende más de otros factores”.

APOYO encontró, en 1993, que 65% de los entrevistados consideraba a los abogados como “poco” o “nada confiables”, que en ese mismo año dos tercios (68%) de los agraviados en un proceso judicial creía que los abogados alargaban la duración de los procesos, no imputando esta conducta a la falta de preparación. En octubre de 2003, la misma encuestadora constató que sólo 19% de los encuestados decía creer en la palabra de los abogados, mientras que 20% decía lo propio respecto de los jueces.

Pero los datos de IMASEN, antes citados, no parecen sugerir una generalizada percepción negativa del trabajo profesional de los abogados. Tanto en la percepción social del tema como en algunos de los muchos exámenes efectuados sobre él, ocurre una conversión mediante la cual la desaprobación del sistema de justicia equivale a la desaprobación del desempeño de jueces y fiscales. Se produce una especie de salto lógico que personifica el sistema en estos actores y no en otros participantes protagónicos: los abogados. Puede concluirse, en palabras de un abogado entrevistado para este estudio,

que al examinar la temática de la justicia y criticar el producto que ofrece, “Nos hemos olvidado del abogado”.

Mirado desde el derecho, el olvido es injustificado. El abogado juega un papel clave –no sólo como “auxiliar” de la justicia, según un término de uso generalizado– sino como eje de su funcionamiento. En efecto, es el abogado quien, al recibir un caso, lo piensa y procesa jurídicamente, evalúa su relevancia y debe ofrecerle al cliente tanto las posibles conclusiones jurídicas derivables de los hechos como el consejo acerca de la vía a seguir: desde el desistimiento de todo intento de reclamar un derecho sin sustento hasta el camino de un proceso judicial para exigirlo, cuando así sea razonable y conveniente.

A menudo, el abogado es el primer escalón que pisa quien tiene que vérselas con la justicia. Trátese de un asunto penal, civil, comercial, familiar o laboral, es el abogado quien ubica el problema de su cliente en el marco normativo y le comunica –o debe comunicarle– sus posibilidades y alternativas. Eventualmente, y en buena medida dependiendo del consejo del abogado, el juez y el sistema de justicia vendrán después. Como se ha señalado, “Son los abogados y no los jueces los verdaderos ‘porteros de la ley’”.³

Ocurre una conversión mediante la cual la desaprobación del sistema de justicia equivale a la desaprobación del desempeño de jueces y fiscales. Pero, a menudo, el abogado es el primer escalón que pisa quien tiene que vérselas con la justicia.

De allí que, al examinar el desempeño de un sistema de justicia, sea indispensable detenerse y profundizar en el papel jugado por los abogados en él. A este efecto, y dado que no existen en el Perú estudios actualizados acerca del desempeño profesional,⁴ en este trabajo se recurrió a un conjunto de informantes calificados (Anexo F), en el que se combinó integrantes de las instituciones del sistema de justicia con abogados en ejercicio. El cuadro emergente, que puede considerarse como hipótesis de trabajo, es el que se traza a continuación.

1.2. ¿Cómo se ejerce la profesión en el Perú de hoy?

Cuando se preguntó a este grupo de entrevistados enterados por *su impresión general sobre los abogados en ejercicio hoy en el país*, el término más frecuente en las respuestas fue el de una “deficiencia”, que se habría ido agravando en los últimos años. Sin embargo, la mayor parte de quienes respondieron se apresuraron a demarcar enseguida una clara diferenciación en el servicio profesional, que puede caracterizarse en torno a dos polos. De un lado, un sector mayoritario –entre 80 y 90%, se aventuraron a calcular

³ Paul Súmar Gilt, *El cuerpo de la toga. Datos y apuntes para el estudio de abogados y abogacía*, Asesores Empresariales, Cusco, 1997, p. 18.

⁴ Existen sólo dos estudios disponibles. El primero, de Lorenzo Zolezzi (*La profesión de abogado en Lima (una aproximación empírica)*, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, 1982) trabaja sobre información recogida hace más de 25 años. El segundo, de Paul Súmar (*El cuerpo de la toga. Datos y apuntes para el estudio de abogados y abogacía*, Asesores Empresariales, Cusco, 1997) utiliza datos correspondientes a 1994.

algunos entrevistados– que es portador de las mayores deficiencias y, de otro, un sector minoritario, el cual sí “trae conocimientos técnicos”, según testimonió una jueza.

El primer sector viene a ser mayoritario en una doble dimensión. De una parte, es el más numeroso en el gremio; de otra, es el que está al alcance de la mayoría del país. Aunque dentro de él puede detectarse una gama de formas de ejercicio, existen ciertos rasgos que caracterizan a este sector: salvo excepciones, poseen conocimientos jurídicos débiles o insuficientes; para procurar sus ingresos, atienden muchos casos y prestan poca atención profesional a cada uno de ellos; carecen, en consecuencia, de una estrategia procesal para el caso en el que participan; están más atentos a complicar o frustrar el proceso, según el interés que defiendan, que a llevarlo adelante; a menudo, inflan las expectativas del cliente ofreciéndoles resultados jurídicamente improbables o acerca de los que no tienen certeza alguna; en suma, este sector profesional practica un ejercicio degradado de la profesión, que colinda con diversas formas de corrupción. Según algunos entrevistados, de este sector mayoritario en la profesión se está reclutando, salvo excepciones, a quienes ingresan actualmente como magistrados al Poder Judicial y al Ministerio Público, como canal de ascenso.

Si se intenta establecer aproximadamente la gama de formas de ejercicio de este sector, debe distinguirse diversas situaciones. En las entrevistas surgieron tres principales:

- (i) En primer lugar, quienes corresponden al perfil del miembro de la Asociación de Abogados Ambulantes (AAA); profesionales que ejercen su labor “al paso”. Pueden ser “abogados de puerta” –según la expresión recogida de un juez–, que asedian a quien, desorientado y temeroso, se acerca a un juzgado. O pueden ser abogados que, desde su estudio particular, intervienen de manera eventual en un proceso y carecen en consecuencia de un conocimiento acumulativo sobre el desarrollo del caso, puesto que no “lo siguen” sino que acaso aparecen sólo una vez durante todo el proceso. Ambos usualmente cobran por trámite o por recurso preparado. “Son abogados de coyuntura, antes que de proceso”, precisó un magistrado entrevistado. En particular, esta forma de ejercicio parece conectarse con un litigante que él mismo lleva el proceso y recurre, en el momento en que se requiere formalmente la intervención de letrado, a un abogado para la absolución de un trámite determinado. De la confianza que genere en este litigante la intervención de ese abogado dependerá que, en el siguiente momento procesal, vuelva a él o busque a otro.
- (ii) Aquella porción de abogados que sí “tienen a su cargo” los casos encargados por sus clientes. Pero, en contraste con los abogados de los grandes estudios, dado que atienden a un sector de bajas posibilidades económicas, tienden a judicializar los conflictos que se les lleva –como forma de asegurarse un cliente durante todo el lapso del proceso– y aceptan un número excesivo de casos con el fin de lograr un total de ingresos aceptable. Como consecuencia, su conocimiento y la dedicación prestada a un caso particular resultan superficiales. Prevalecen la falta de responsabilidad y el descuido, prestándose

atención al caso sólo en los momentos procesales indispensables. Paralelamente, se busca contentar al cliente mediante actuaciones que –como la queja presentada contra el juez– pueden no tener efecto alguno sobre el desenlace del proceso pero guardan las apariencias de una defensa. Un juez penal entrevistado concluyó respecto a estos abogados: “No sirven de nada al cliente. En cinco años de juez, habré recibido unas diez defensas buenas”.

- (iii) Finalmente, una porción minoritaria dentro de este primer sector corresponde al de los gestores de la corrupción. Son abogados para efectos de presentación pero, desde el punto de vista de su actuación, no requieren conocimientos jurídicos. Sí saben a quién puede pagarse una coima para que haga o deje de hacer algo significativo en el proceso. En el extremo, indicaron algunos entrevistados, algunos abogados son simples intermediarios de jueces y fiscales corruptos que les comisionan ejercer la iniciativa de buscar a quien es parte en el proceso para ofrecerle una “solución” que le resulte conveniente.

Prevalecen la falta de responsabilidad y el descuido, prestándose atención al caso sólo en los momentos procesales indispensables.

De otra parte, el segundo sector de abogados fue distinguido por los entrevistados a partir de “diferencias abismales” con el primero, según indicó una jueza. Un magistrado subrayó que se trata de “un núcleo con muchos conocimientos”. Según algunos abogados entrevistados, integrantes ellos mismos de este sector, tienden a “manejar una cartera empresarial de clientes, facturan anualmente alrededor de 100 mil dólares por abogado en el estudio, proyectan una imagen externa de influencia y mantienen un perfil académico”. Este sector presta atención personalizada al cliente y cuenta con un equipo profesional que, en general, atiende con rigor y seriedad el caso, exhibe un alto nivel de éxito en el ejercicio de la profesión, y atrae y recluta a los mejores estudiantes de derecho. Usualmente, los abogados de este estrato alto provienen de la Pontificia Universidad Católica del Perú y de la Universidad de Lima, según anotó otro entrevistado, y entre sus miembros más jóvenes, tiende a prevalecer el requisito de haber realizado maestrías en el extranjero. Aunque algunos grandes estudios seleccionan a algunos de sus abogados en razón de su capacidad para establecer y activar relaciones personales e influencias, cierto nivel de calidad profesional es esperable en la mayoría de sus integrantes. La diferencia con el estrato bajo de la profesión, puntualizó un entrevistado, no se halla fundamentalmente en el origen social sino “en la formación que se recibió”.

El cuadro así trazado muestra una diferenciación profunda en el servicio profesional prestado por los abogados. De una parte, un pequeño grupo que atiende a los sectores de mayores recursos económicos –que son quienes pueden costear honorarios altos–, y que, en términos generales, presta un servicio eficiente; de otra, una masa de abogados que, en razón de una formación deficiente y/o de atender a una mayoría poblacional que sólo puede remunerar escasamente la labor, tiende a llevar los conflictos a sede judicial, recargando en ocasiones inútilmente este servicio público, y luego presta una atención deficiente, casi inútil, al proceso resultante.

De una parte, un pequeño grupo atiende a los sectores de mayores recursos económicos y, en términos generales, presta un servicio eficiente; de otra, una masa de abogados presta una atención deficiente, casi inútil, al proceso resultante.

Cuando se preguntó a los entrevistados si este panorama del desempeño profesional es resultado de un cambio ocurrido en los últimos años, unos pocos respondieron negativamente. La mayoría prefirió hablar de una situación con antiguas raíces que se ha deteriorado sensiblemente en tiempos recientes. “Ha habido una involución”, apuntó un magistrado. Un abogado y docente entrevistado remarcó que se trata de “un cambio para peor”. Varios entrevistados añadieron que la polarización entre estratos de abogados es relativamente reciente: “se hacen más claros a partir de 2000”, calculó un abogado. Otro entrevistado apuntó que ha ocurrido tanto una expansión del estrato inferior cuanto un reforzamiento del superior y en este último “hay gente joven mejor preparada en litigio”. “Ha mejorado la parte técnica; se estudia más”, corroboró una jueza, pero “se han marcado las diferencias entre universidades”, matizó otra. Un magistrado se refirió a que las “excepciones” a la mediocridad profesional predominante van en aumento “y provienen de las universidades privadas más importantes”.

En cuanto a las razones de los cambios producidos –en términos de menor calidad mayoritaria y mejor desempeño minoritario– los entrevistados apuntaron diversos factores. En general, “ha habido un deterioro significativo en la formación universitaria”, consignó un magistrado. Ese deterioro es correlativo al “incremento de los alumnos en las universidades particulares”, según un juez entrevistado. En este aspecto incidió una abogada: “Ahora, cualquiera puede abrir una universidad: es un negocio”. Otro abogado coincidió, al situar el inicio del cambio “desde que Fujimori abrió la posibilidad universitaria comercial”. Y, en ese marco, un abogado del estrato alto, que también es docente, ubicó con precisión que “el problema del estrato inferior ha hecho eclosión en los años noventa, con el bachillerato automático”. En señalamiento paralelo, otro abogado en ejercicio apuntó a la generalización de “la corrupción como forma de ganar casos”. “¿Para qué estudiar entonces?”, se preguntó.

1.3. Las calidades del abogado litigante y sus consecuencias para la justicia

El siguiente capítulo de la entrevista efectuada a los informantes calificados examinó cinco características específicas del abogado que comparece ante el sistema de justicia:

- (i) conocimiento del caso a su cargo,
- (ii) solidez del razonamiento jurídico,
- (iii) capacidad para redactar con claridad y precisión un recurso,
- (iv) disposición y capacidad para la negociación como solución de un conflicto, y
- (v) preocupación por el interés del cliente.

En lo que se refiere al conocimiento del caso, se encontró dos versiones entre las respuestas recibidas. Cuatro abogados en ejercicio coincidieron en que, en general, el abogado litigante “conoce medianamente el caso”, aunque tal conocimiento “sea básico” o, cuando menos, “razonable”. Pero otros abogados más todos los magistrados

conformaron una mayoría de entrevistados que consideró insuficiente el conocimiento del caso. “Falta dedicación al caso”, sostuvo una jueza en materia penal. “No vienen preparados, por pereza, descuido”, añadió una colega en materia civil. Un magistrado precisó: “Un porcentaje altísimo no conoce, no ha leído”. Un abogado penalista y docente calificó de “pésimo” el conocimiento del caso en los abogados jóvenes: “No se lee todo el expediente. Los gana lo fácil, lo cómodo, lo rápido, lo que no exige”. “No llega a conocer el caso en profundidad”, coincidió otro abogado entrevistado.

Matizando las afirmaciones rotundas, un abogado en ejercicio previno sobre el nivel de conocimiento del caso: “Varía según los estratos profesionales”. Aludiendo quizá a ellos, un magistrado registró: “Una ligera mayoría tiene conocimiento”. Otro abogado fue más preciso, al indicar que en el estrato alto “se trabaja con equipos que organizan la información”. Reapareció, así, con respecto a este tema, la diferenciación entre estratos profesionales.

Algunos de quienes imputaron desconocimiento del caso a los abogados litigantes aportaron espontáneamente razones explicativas de tal insuficiencia. “Esto se debe a la preparación en la universidad”, sostuvo un abogado en ejercicio. Dos abogados y un juez coincidieron en que, “dado que se compite por cobrar menos” y “los clientes no pueden pagar la dedicación del abogado, éste toma muchas causas”; en palabras más claras: “no les prestan atención suficiente porque no reciben lo suficiente”.

En cuanto al razonamiento jurídico, hubo una mayoría clara de entrevistados tendiente a caracterizar al promedio de abogados litigantes en términos deplorables. Un magistrado sostuvo que el abogado se comporta de modo “muy formalista, apegado a clichés y sin referirse a los argumentos de la otra parte”. “Son expertos en falacias” anotó otro magistrado. “No saben pensar. Hay falta de lógica”, completó una jueza. “No conocen la bibliografía especializada”, advirtió un abogado en ejercicio. Sin embargo, entre los abogados del estrato alto surgieron matices. Una abogada dijo, respecto de los abogados con los que litiga, que “a pesar de estar mediocrementemente formados, son agudos en el análisis jurídico, gracias a un aprendizaje en la práctica, no en la universidad”. Otro abogado en ejercicio observó que “el cambio del código procesal civil ha hecho del litigio algo más técnico; con el código anterior cualquiera podía litigar, ahora no”. Subrayando la diferencia entre estratos, un abogado en ejercicio sostuvo: “Los de abajo no tienen idea. Los de arriba recurren a jurisprudencia y a legislación extranjera”.⁵

En cuanto al razonamiento jurídico, hubo una mayoría clara de entrevistados tendiente a caracterizar al promedio de abogados litigantes en términos deplorables.

En el nivel explicativo de las insuficiencias anotadas, sobresalió la remisión a la formación universitaria deficiente. “Es un problema de formación”, diagnosticó un juez entrevistado. “El pobrísimo nivel está asociado a la educación legal”, coincidió un

⁵ Un abogado litigante del estrato superior contó al entrevistador que, cuando él gana en tribunales un caso cuya parte contraria es patrocinada por un abogado del estrato inferior y es felicitado por sus socios de estudio, rechaza los halagos y dice: “Pero si a ese abogado de la otra parte cualquiera le gana. Ganar así no tiene mérito”.

magistrado. Un abogado impugnó en la enseñanza “una formación codiguera, que no interpreta, no razona”. “En la universidad no se enseña argumentación”, precisó una jueza, luego de advertir que el problema se inicia en la formación escolar. Un abogado en ejercicio sofisticó el análisis: “No es necesariamente un problema de conocimientos sino de método”.

En lo que se refiere a la capacidad para redactar recursos, jueces y abogados coincidieron en que las deficiencias son muy marcadas. “A veces es difícil entender qué piensa” el recurrente, admitió un magistrado. Un magistrado respondió: “Pocos son los recursos claros, con uso correcto de las categorías jurídicas” y una jueza civil corroboró: “Pocas veces se encuentra un escrito claro y entendible en una lectura. Es frecuente tener que pedir aclaraciones”. “Se abunda en los hechos y no en el razonamiento jurídico sobre ellos. No se le dice al juez qué se quiere y por qué”, coincidió un entrevistado, desde el lado de los abogados en ejercicio. Los recursos contienen “contradicciones e incongruencias” anotó otro abogado en ejercicio; un tercer colega ilustró: “Hay recursos jocosos”; y un cuarto abogado resumió una práctica nociva: “Si no puedes ganar, por lo menos confunde”. Surgió, sin embargo, una diferencia que había sido mencionada antes, en la referencia al impacto positivo del nuevo código procesal civil en el razonamiento del abogado litigante. En contraste, un abogado en ejercicio observó: “Las conclusiones en el proceso penal son de rutina, mecanizadas. Se llenan páginas para impresionar al cliente”. El matiz según estratos sólo fue mencionado por uno de los entrevistados que, sin embargo, añadió: “Pero, en general, es mediocre”. Dos de los entrevistados aludieron espontáneamente a las deficiencias propias de la formación universitaria, como origen del problema, y un tercero lo hizo indirectamente, al asociarlo “a la falta de razonamiento”.

Una jueza civil testimonió: “Pocas veces se encuentra un escrito claro y entendible en una lectura. Es frecuente tener que pedir aclaraciones”.
--

En cuanto a la disposición y capacidad para realizar procesos de negociación, casi todos los entrevistados coincidieron en que ambas son bajas en el medio profesional peruano. En esto parecen entrecruzarse dos factores: de una parte, una cultura propensa al litigio – que se inicia en las partes y es compartida por el abogado– y, de otra, el interés del abogado promedio en hacer que el conflicto se prolongue en la medida en que así se procurará el mantenimiento de ciertos ingresos.

Una tercera parte de los entrevistados mencionó el interés del abogado promedio por seguir un pleito en razón de la percepción de honorarios. “Los abogados creen que al negociar fuera de proceso pierden al cliente y pierden dinero”, argumentó un juez. “Buscan el litigio para justificar honorarios”, coincidió una magistrada penal. “La tendencia del abogado es a mantener el proceso. Esto se ve en las apelaciones” sin fundamento que se presentan, observó un juez penal. “Se debería pactar honorarios por la solución, no por la duración del juicio”, sugirió un abogado. Dos jueces sostuvieron que incluso cuando el cliente acepta la posibilidad de una negociación que dé término al conflicto, el abogado los disuade: “Hay gente que quiere transar y el abogado no los deja. El cliente no quiere ir al poder judicial pero el abogado lo lleva”, testimonió un juez en materia penal. Sin embargo, una jueza en materia civil advirtió: “Esto vale para el tipo de

abogado que puede pagar el litigante mayoritario; en el de nivel más alto es distinto”. Con ella coincidió un abogado en ejercicio que, luego de responder a la pregunta: “Disposición, escasa y capacidad, casi nula”, se apresuró a matizar: “Pero es mayor en el estrato profesional alto”. En cuanto a disposición negociadora, otro abogado ratificó: “Se circunscribe a los mejor preparados”.

“Se debería pactar honorarios por la solución, no por la duración del juicio”, sugirió un abogado.

Además del interés por los honorarios a cobrar mientras dure el proceso, parece incidir en la actitud del abogado un aspecto cultural y uno formativo. “Falta motivación. No hay una actitud negociadora”, sostuvo un abogado. “El abogado no propugna transacciones”, añadió un magistrado. Otro abogado admitió: “Predomina el abogado pleitista”. Un penalista ilustró: “No se usa el criterio de oportunidad ni los acuerdos reparatorios. Piensan en que deben ganar, como sea”. De allí que en una encuesta realizada en el Colegio de Abogados de Lima, en 1994, se encontrara que “La defensa en juicio sigue siendo la actividad principal a la que se dedican los abogados”.⁶ Un magistrado ofreció cifras recientes: en 2000, sobre un total de 39 mil denuncias se aplicó en sólo nueve casos el principio de oportunidad. En referencia al aspecto formativo, “Nadie ha estudiado para negociar en el Perú”, observó un abogado en ejercicio y docente. De allí que otro abogado sostuviera “El mejor conciliador es el que no es abogado”.

Sin embargo, otro tercio de las respuestas recibidas apuntó al alto nivel de litigiosidad aportado por las partes y a su renuencia a llegar a una transacción que, como una jueza recordó, “implica ceder”. Un magistrado elaboró la idea: “No hay una cultura tendiente a encontrar solución al conflicto. Las partes no tienen disposición a solucionar; buscan que el proceso les dé la razón y rechazan el acuerdo sobre una falsa esperanza de lograr que se sancione y se les repare”. De allí, “la tendencia a antagonizar el conflicto”, observada por otro magistrado, quien aseguró: “La gente litiga por principio: tengo que hacer valer el respeto que se me debe, tú no me impones nada”. Un tercer magistrado corroboró la tendencia social, especialmente en los sectores bajos de la población: “Tener a alguien en juicio es joderlo, aunque no se le condene”. Un abogado del estrato alto dio fe de la existencia de esta tendencia también entre sus clientes: “Al principio, nadie quiere negociar, dado que es más barato litigar. Cuando se llega a la negociación es por cansancio”. Ciertamente, esta visión impresionística requeriría un estudio empírico de la cultura jurídica nacional, para corroborar o no lo que podría ser un componente clave del funcionamiento del sistema de justicia.

En lo que se refiere a la preocupación por el interés del cliente, volvió a surgir la variable de los estratos, en este caso tanto profesionales como sociales, con fuerza diferenciadora y explicativa. Mientras en el estrato profesional alto se ofrece una atención personalizada a clientes que hasta cierto punto pueden “controlar” la calidad del servicio que reciben, el resto de profesionales apenas trata de, en apariencia, “quedar bien con el cliente”, quien se halla relativamente inerte frente al curso del caso y la actuación del abogado. El

⁶ Paul Súmar Gilt, *El cuerpo de la toga. Datos y apuntes para el estudio de abogados y abogacía*, Asesores Empresariales, Cusco, 1997, p. 65.

hecho de que en el estrato alto la relación abogado/cliente tenga estabilidad y permanencia, mientras que en el resto sea eventual, refuerza esta diferenciación.

“En el mundo empresarial, el cliente te exige tener una perspectiva de sus posibilidades en la vía judicial”, testimonió un magistrado con algunos años previos de ejercicio profesional. Como consecuencia de ello, el abogado no puede “arrastrar” a juicio a un cliente con la facilidad con la que puede hacerlo en el resto de la población, donde hay que sumar “la tendencia a la litigiosidad más la capacidad limitada para exigirle al abogado”. Tratándose del abogado promedio, “hay más interés personal que en el del cliente” aseguraron una jueza en materia civil y un abogado en ejercicio. Otro colega fue más allá: “Lo importante es cuánto sacar del caso, sin interés por el resultado. No hay responsabilidad con el litigante”. Complementó un penalista: “Todo el sistema está hecho para los operadores, no para el usuario”. Sólo dos entrevistados disintieron de esta impresión mayoritaria.

1.4. El papel del abogado en el sistema de justicia y la opinión pública

En definitiva, *¿qué consecuencias tienen estas calidades del abogado litigante para el funcionamiento de la administración de justicia?*, se preguntó a los informantes calificados. Un magistrado respondió que la deficiente calidad del abogado, en términos generales, “ha contribuido a profundizar el problema de la administración de justicia, puesto que hay un desempeño deficiente en todos los actores: abogados, fiscales y jueces”. Esta observación genérica encontró una ilustración alarmante en el caso de los jueces, cuando un alumno entrevistado, en una universidad privada del sur, que confió a la encuestadora: “No me gusta el derecho pero mis padres quieren que lo estudie” y, luego, indicó imaginar su trabajo profesional como juez, una vez graduado.

La deficiente calidad del abogado “ha contribuido a profundizar el problema de la administración de justicia, puesto que hay un desempeño deficiente en todos los actores: abogados, fiscales y jueces”.

Concentrando la atención en los abogados litigantes, al tipo de desempeño predominante resultaron atribuidas tres características actuales del sistema: congestión, dilación y corrupción. Respecto de lo primero, “estos abogados recargan el trabajo del sistema” con casos que podrían ser resueltos en otras vías, sostuvo un abogado en ejercicio y docente; “el exceso de abogados incentiva una cultura del litigio”, añadió. “En un marco de conflictividad social, estos abogados producen una litigiosidad exacerbada”, coincidió otro abogado.

Con relación al retardo, se señaló que éste es promovido por el abogado mediante incidentes innecesarios. “Un abogado que entrapa el proceso no colabora”, sentenció una jueza civil. “La dilación procesal, que produce entrapamiento, es consecuencia del abogado”, admitió un abogado en ejercicio. Finalmente, se sostuvo que la corrupción es alimentada por el desempeño de estos abogados. En particular, observó un abogado en ejercicio, “el abogado ‘operador de calle’ no necesita saber derecho; puede que entre a una maestría pero lo hace sólo para conocer jueces”.

Varios de los entrevistados coincidieron en que el papel de auxiliar de la justicia no está siendo desempeñado cabalmente por el abogado promedio. “El magistrado siente impotencia en los casos en que el abogado no usó ciertos medios de prueba”, ejemplificó un juez civil. De allí que una jueza sostuviera que el abogado, en los hechos, no es un colaborador del juez. Otro magistrado fue más concluyente al señalar que “El litigio se construye con un grave déficit de parte de los abogados”; debido a ello, “el juez no siente que el abogado lo ayude y, por tanto, se prescinde del papel del abogado”; esto es, el juzgador deja de prestar atención a los recursos del abogado del caso. Como salvedad, un abogado advirtió que los abogados del estrato alto “sí obligan a los jueces a leer”.

En el desempeño del abogado promedio parece residir, de otra parte, una clave de la imagen actual de la justicia. Un pobre servicio profesional, que “crea falsas expectativas en el cliente”, conforme anotó un juez, conduce usualmente a un desenlace perjudicial para la parte, que recibirá de su abogado la explicación de que tal resultado fue fruto de los frecuentes errores del sistema judicial o, peor, de la corrupción a la que recurrió la parte contraria. Para reforzar esta tesis, el abogado se vale de una queja que no sólo sobrecarga los mecanismos existentes para ello sino que pone en dificultades al juez, incluso cuando la misma carezca de bases: “Los jueces tiemblan ante la denuncia de los abogados. La usan como arma. La denuncia le quita tiempo al juez, que prefiere, entonces, no asumir la dirección del proceso, no entrar al fondo, no resolver”, observó un abogado del estrato alto.

“Los abogados alimentan el descrédito de la justicia ante la sociedad”, argumentó otro entrevistado. “Desprestigian el sistema de justicia”, añadió un juez. “Son parte del combustible de la crisis”, afirmó un abogado penalista. En términos conclusivos, otro abogado sostuvo: “Gran parte de las deficiencias dependen del pésimo servicio del abogado, que no está cumpliendo su rol como auxiliar de la justicia, la sobrecarga con casos que no deberían ir a ella. El abogado es quien hace venal al juez, no el justiciable. Sin un cambio de los abogados, cualquier intento de reforma no puede funcionar”.

“Gran parte de las deficiencias dependen del pésimo servicio del abogado. Sin un cambio de los abogados, cualquier intento de reforma no puede funcionar”.

Si esto es así, cómo explicar la opinión pública existente que, como se ha visto, es relativamente favorable a la actuación profesional de los abogados, que sólo advierte en ellos un marcado interés por el cobro de honorarios y, de parte de quienes tienen una opinión desfavorable, un alto grado de corrupción. ¿Cómo explicar que casi la mitad de los encuestados en Lima y Callao –la mitad de los cuales ha tenido experiencia de cerca con abogados– crea que los abogados facilitan la solución de los problemas?

Ciertamente, el tema merece una indagación más cuidadosa pero, por de pronto, se podría formular un par de hipótesis. En primer lugar, como se ha recordado antes, 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 lenguaje y rituales del derecho impide a un lego determinar a ciencia cierta si está recibiendo o no un buen servicio.

En segundo lugar, los abogados mismos –como se ha examinado antes– han contribuido de manera sistemática a deteriorar la imagen de la justicia, como cobertura de su práctica profesional pobre. Cuando se debate públicamente sobre el estado de la justicia y sus causas, los participantes son principalmente abogados, venidos a evaluadores. Responsabilizando al sistema o a sus funcionarios, los abogados litigantes se han descargado de la responsabilidad que en verdad tienen en relación con el desempeño de la justicia.

Los abogados mismos han contribuido de manera sistemática a deteriorar la imagen de la justicia, como cobertura de su práctica profesional pobre.

La tesis que subyace a ambas hipótesis debe ser sometida a la prueba de una investigación empírica sobre la calidad de la defensa que, a partir del examen de expedientes judiciales, establezca si la visión que nuestros informantes calificados proporcionaron corresponde aproximadamente a la realidad. Sólo así se podrá estar seguro acerca de la importancia y gravedad de la contribución del factor del desempeño profesional dentro del estado de la justicia.

2. Las facultades de derecho, lugar de formación del abogado

Los operadores del sistema de justicia, como es obvio, se forman en las facultades de derecho, donde se preparan como abogados, en general. Quienes se desempeñan como magistrados provienen en particular de algunas de las facultades que, en razón de los años de ejercicio requeridos para acceder a un cargo, tienen relativa antigüedad. El cuadro 4 consigna las principales universidades de procedencia, entendiendo por tales las que registraron más de 5% en algunos de los tres rubros en los cuales se buscó y obtuvo la información: integrantes del Poder Judicial y del Ministerio Público, y magistrados nombrados por el Consejo Nacional de la Magistratura.

Cuadro 4

Universidades de origen de los magistrados peruanos (%)

Universidad de procedencia	PJ: jueces y vocales*	MP: titulares y provisionales	CNM: nombrados entre 2000 y 2003
San Marcos	24.1	20.3	22.1
San Martín de Porres	12.9	18.5	15.3
Federico Villarreal	12.	12.1	6.7
Nacional de Trujillo	8.1	8.2	9.
San Antonio Abad	7.3	5.7	6.3
Católica de Sta. María	6.1	4.7	9.5
Garcilaso de la Vega	5.6	8.	4.5
San Agustín de Arequipa	4.2	4.	6.7

Fuentes: Corte Suprema de la República, Fiscalía de la Nación y Consejo Nacional de la Magistratura.
Elaboración propia

Notas:

* Se incluye datos correspondientes a 14 distritos judiciales, que proveyeron los datos pertinentes (Amazonas, Ancash, Apurímac, Ayacucho, Cañete, Cono Norte, Huancavelica, Huanuco, Junín, Madre de Dios, Santa, Tacna-Moquegua, Tumbes y Ucayali)

En estas cifras resalta la ausencia de algunas de las facultades de derecho de mayor prestigio y reconocimiento, ganados por la calidad de los abogados formados en ellas. Al mismo tiempo, entre los cuadros de la administración de justicia estatal no se percibe aún el impacto de los profesionales egresados de las universidades creadas en los últimos diez o quince años que, conforme se examinará más adelante, ofrecen en muchos casos estudios de derecho de calidad francamente discutible. Debido al requisito de años de ejercicio para acceder a la carrera de magistrado, habrá que esperar algún tiempo más para que esos profesionales puedan ingresar a ella.

Entre los cuadros de la administración de justicia estatal no se percibe aún el impacto de los profesionales egresados de universidades creadas en los últimos quince años que ofrecen, en muchos casos, estudios de derecho de calidad discutible.

Según la información proporcionada por la Corte Suprema, sobre los integrantes de 14 distritos judiciales, entre 356 magistrados, 92 habían estudiado en una maestría y siete habían seguido los estudios conducentes a un doctorado. Pero sólo 24 magistrados se habían graduado como maestros y ninguno había obtenido el grado de doctor. En ambos casos, predominaban las universidades públicas como otorgantes.

El caso de los magistrados resalta la importancia de examinar con el mayor detalle posible aquello que, en los hechos, son las facultades de derecho⁷. A este efecto, se analizará enseguida el contenido y funcionamiento del marco normativo que rige a la universidad peruana, el fenómeno de la multiplicación de facultades de derecho y las consecuencias que se derivan.

2.1. El marco normativo universitario: operación y consecuencias

La legislación vigente establece una diferenciación marcada entre aquellas universidades que, en el lenguaje de las autoridades, se llaman “institucionalizadas” y aquellas otras que están bajo un régimen transitorio. Las primeras fueron creadas por ley antes de 1995 o han sido incorporadas luego de pasar por el régimen transitorio, y sus rectores integran la Asamblea Nacional de Rectores (ANR). En 2003 sumaban 58 universidades, de las

⁷ Al mismo tiempo, entre los cuadros de la administración de justicia estatal no se percibe aún el impacto de los profesionales egresados de las universidades creadas en los últimos diez o quince años que, conforme se examinará más adelante, ofrecen en muchos casos estudios de derecho de calidad francamente discutible. Debido al requisito de años de ejercicio para acceder a la carrera de magistrado, habrá que esperar algún tiempo más para que esos profesionales puedan ingresar a ella.

cuales algo más de la mitad (30) eran privadas. No están sujetas a evaluación externa, de modo que la identificación de sus posibles deficiencias y la adopción de los remedios consiguientes quedan a cargo de la propia institución, salvo el caso de que se produzcan graves irregularidades en ellas, que ameriten la intervención de la ANR, según dispone la ley 27433.

Las segundas provienen del sistema establecido por la ley 26439 en 1995, pueden ser públicas o privadas y haber sido creadas por ley o por iniciativa privada. En 2003 sumaban 21 universidades, de las cuales sólo cinco eran públicas. En esta categoría, trátese de universidades creadas por ley o de las promovidas por iniciativa privada, el Consejo Nacional para la Autorización de Funcionamiento de Universidades (CONAFU) es responsable de otorgar un visto bueno a los proyectos de creación de la universidad que, una vez en funciones, estará bajo el mecanismo de evaluación a cargo del propio CONAFU, hasta que este organismo emita la autorización definitiva de funcionamiento. Mientras dure su “funcionamiento provisional”, el CONAFU, órgano autónomo de la ANR, la universidad se encuentra sujeta a una evaluación hasta por cinco años, a lo largo de los cuales, el CONAFU ordenará su cierre o, concluido tal plazo, le otorgará “autorizará de funcionamiento definitivo”. Asimismo, durante ese periodo, el CONAFU puede “autorizar, denegar, ampliar o suprimir facultades, carreras o escuelas” (art. 2º). Una vez alcanzada la autorización de funcionamiento definitivo, la respectiva universidad se convierte en “institucionalizada” y pasa al régimen de las primeras.

Aunque a la primera categoría ya han accedido varias de las universidades privadas, constituidas bajo las normas del Decreto Legislativo 882, expedido en noviembre de 1996, encaminadas a promover la inversión privada en la educación –que establece el derecho “de fundar, promover, conducir y gestionar Instituciones Educativas Particulares, con o sin finalidad lucrativa”–, un sector de ellas permanece aún en la segunda categoría.

De acuerdo al régimen del CONAFU, vigente desde 1995, para otorgar la autorización provisional de funcionamiento de una universidad, la entidad promotora debe acreditar, entre otros elementos, “conveniencia regional y nacional, sustentada en un estudio de mercado de las especialidades que se proponga crear”, “disponibilidad de personal docente calificado”, “infraestructura física adecuada”, y “servicios académicos imprescindibles (bibliotecas, laboratorios y afines)” (Ley 26439, art. 7º). La impresión recabada de informantes que reclamaron el anonimato sugiere que la acreditación de algunos de estos requisitos en los hechos no ha sido rigurosa; este señalamiento parece ser confirmado por el caso de aquellas universidades creadas con el objetivo de ofrecer la carrera de derecho, respecto de la cual difícilmente podría demostrarse en el país, desde hace muchos años, mediante “un estudio de mercado” la conveniencia de su expansión. Las visitas efectuadas por el equipo de trabajo de este estudio verificó que en varias universidades no se cumplían en modo alguno varios de los requisitos prescritos por la ley. Un informante sostuvo que existen “plantillas” para presentar proyectos de creación de universidades y que la tramitación de los mismos es, en ciertos casos, irregular. En particular, el Dr. Róger Guerra-García declaró públicamente haber “renunciado [al CONAFU] por disconformidad con la autorización como universidades de instituciones

que benévolamente corresponderían al mando medio; y que no cumplían con la opinión que por ley debe ser requerida a la ANR y también a los colegios profesionales”.⁸

El Dr. Róger Guerra-García declaró públicamente haber “renunciado [al CONAFU] por disconformidad con la autorización como universidades de instituciones que benévolamente corresponderían al mando medio”.

Según el *Informe sobre educación superior en Perú*, preparado por UNESCO en 2003, entre 1990 y 2000 se establecieron 24 nuevas universidades, de las cuales 18 eran privadas; el total de nuevas universidades surgidas en esa década constituyó un tercio de las 72 existentes hasta esa fecha, según la información estadística proporcionada por la ANR. En el informe de UNESCO, se sostiene que el periodo se caracteriza “por el crecimiento de la educación superior universitaria privada, como consecuencia de la creación del Consejo Nacional para la Autorización de Universidades [sic], encargada [sic] de otorgar autorización de funcionamiento provisional de universidades, a solicitud de personas jurídicas” (p. 2). En 2003, según el mismo informe de UNESCO, existían 8 universidades privadas que funcionaban bajo el régimen del D.L. 882, como sociedades anónimas (p. 24). Todas ellas, en el marco legal vigente, gozan de beneficios tributarios especiales, entre los cuales destaca el “derecho a un crédito tributario por reinversión equivalente al 30% del monto reinvertido”, según programas de reinversión que “se entenderán automáticamente aprobados con su presentación” (D.L. 882, art. 13).

De acuerdo a la información recabada verbalmente en el CONAFU, hasta abril de 2004 esta entidad había autorizado el funcionamiento de 25 universidades y había procedido al cierre de cuatro. Además, en aplicación del art. 7 de la ley 23733, que permite a la ANR comunicar al Congreso que una universidad existente no reúne los requisitos mínimos para funcionar como un centro académico, para que se derogue la ley de creación, en los últimos años sólo fue suprimida la Universidad Peruana de Ciencias y Tecnología, en Ica. En consecuencia y según la información oficial, publicada por la ANR, entre 1994 y 2003 fueron suprimidas cinco universidades: una pública y cuatro privadas.

2.1.1. El caso de las filiales

A partir de julio de 2001, las universidades creadas por ley y las que hayan obtenido del CONAFU autorización de funcionamiento definitivo “pueden constituir filiales fuera del ámbito departamental de su creación, previa opinión favorable de la Asamblea Nacional de Rectores” (Ley 27504, art. 1º). De modo que tal posibilidad aparece sujeta a dos requisitos: (i) que no se trate de una universidad sujeta al régimen transitorio a cargo del CONAFU; y (ii) que no sea una decisión adoptada solamente por la universidad de que se trate sino que la ANR emita opinión favorable. El mismo texto legal declara la invalidez de “los actos académicos, administrativos y de gestión de las instituciones que se denominen universidades o filiales de universidades sin tener tal condición, por no haber sido creadas y/o autorizadas a funcionar conforme a ley”. Y dispone que “La ANR

⁸ 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.

denunciará ante el Ministerio Público” a “las autoridades de universidades que tengan filiales sin la autorización respectiva” (Ley 27504, art. 3°).

El reglamento de la ley 27504, aprobado en octubre de 2001 –distingue, donde la ley no distingue– entre las “filiales” y las “subsedes”. Establece para las primeras la misma localización que la ley dispuso pero crea las segundas, definiéndolas como aquellas unidades académicas “que se establezcan dentro del ámbito departamental de las universidades institucionalizadas”, para lo cual no se requiere la autorización de la ANR, prevista por la ley para el caso de las filiales (art. 2°).

El reglamento establece asimismo los requisitos para solicitar a la ANR la autorización de funcionamiento de una filial (art. 9°), entre los cuales el Proyecto Integral de la Filial debe incluir una “plana docente calificada” e “infraestructura y equipamiento” (art. 11°). Se puntualiza que la ANR no otorgará autorización de funcionamiento para la creación de filiales cuando en el lugar donde se pretende establecer la filial, la carrera respectiva es ofrecida por otras universidades (art. 15°). A los tres años de funcionamiento de la filial y según los resultados de la evaluación, la ANR podrá disponer “la supresión de la autorización de funcionamiento de la filial” (art. 16°). El reglamento contiene una serie detallada de criterios para efectuar la evaluación de las filiales y el informe autoevaluativo presentado por la universidad “es objeto de evaluación externa, por parte del ente evaluador de la ANR” (art. 40°).

En junio de 2002, la ANR designó la Comisión de Asuntos Académicos de la Asamblea, integrada por cinco rectores, a los efectos de las responsabilidades a cargo de la ANR en relación con la creación, evaluación y funcionamiento de las filiales. Según información recabada verbalmente en la ANR, hasta mayo de 2004 se había autorizado el funcionamiento de nueve filiales universitarias en las que estaba comprendida la carrera en derecho. Sin embargo, a lo largo de este estudio, se constató que, cuando menos, en el país existía un total de 28 filiales⁹ que ofrecían la carrera de derecho (Anexo I). En muchos casos, las filiales “competían” por estudiantado junto a otras facultades o filiales existentes. Lo que no fue posible determinar, a ciencia cierta, fue si las filiales detectadas habían sido creadas por algunas de las universidades ahora “institucionalizadas” cuando éstas aún no lo eran y, en consecuencia, legalmente no podían crearlas.

Según información de la ANR, hasta mayo de 2004 se había autorizado el funcionamiento de nueve filiales universitarias en las que funcionaba la carrera en derecho. Sin embargo, se constató que, cuando menos, en el país existía un total de 28 filiales que ofrecían la carrera de derecho.

De acuerdo a la información recogida, varias universidades que sólo poseían la autorización de funcionamiento provisional, y que en consecuencia no podían legalmente constituir filiales, las constituyeron de hecho. De haber sido esto así, esas universidades no siguieron el trámite legalmente requerido ante la ANR, dado que no contaban con la

⁹ Algunas universidades de reciente creación han optado por no usar la denominación de “filial” sino la de “centro de estudios académicos”, probablemente con el propósito de circunvalar el régimen legal establecido para la primera.

condición exigida para iniciarlo, y, sin embargo, pusieron a operar sus filiales de manera abierta –incluyendo el uso de publicidad para ofrecer las carreras con las que cuentan– sin que se ejerciera vigilancia o sanción alguna sobre esta clara transgresión de la ley.

A los efectos del otorgamiento de carnés de estudiantes, grados y títulos, estudiantes y profesores de las filiales aparecen formalmente como si estuviesen radicados en la sede principal, y los documentos respectivos no puntualizan el lugar en el que, en efecto, se realizó los estudios. Así, si una universidad con sede en Trujillo cuenta con una filial en Jaén, este último lugar no aparecerá para ningún efecto en la documentación del estudiante, primero, y el graduado, después. De este modo, las filiales han podido operar y operan en la ilegalidad impunemente, puesto que la mayoría de ellas no parece haber seguido el trámite legalmente previsto para su autorización. La paradoja consiste en que funcionan abiertamente pero, a los efectos legales, mantienen una existencia clandestina, bajo el disimulo proporcionado por la sede de la universidad. En el trabajo realizado en las diez filiales visitadas no se encontró huella o indicador alguno de que la ANR ejerciera un sistema de control o supervisión sobre su funcionamiento; esta ausencia explica el obvio y generalizado incumplimiento de los requisitos establecidos legalmente para establecer una filial.

A lo largo del trabajo de campo efectuado para este estudio, una subsede (de la Universidad Privada Los Andes, ubicada en La Merced) y diez de las 28 filiales identificadas fueron visitadas: de la Universidad Nacional de Ancash “Santiago Antúnez de Mayolo”, ubicada en Barranca; de la Universidad Los Ángeles de Chimbote, ubicadas en Huacho, Piura, Chiclayo, Sullana, y Trujillo); de la Universidad Alas Peruanas, ubicadas en Piura y Arequipa; de la Universidad Privada San Pedro, ubicada en Trujillo; y de la Universidad César Vallejo, ubicada en Piura. Todas ellas pertenecían a universidades “institucionalizadas”, aunque, como se ha indicado, no se pudo precisar si fueron creadas cuando la respectiva universidad tenía esa condición. Nueve de las filiales pertenecían a universidades privadas y la restante a una pública. La subsede era de una universidad privada. De las filiales, dos se hallaban en Lima.

Del conjunto de estas once unidades académicas, a lo largo de la entrevista a sus autoridades, se pudo establecer que:

- (i) seis contaban con más de cien alumnos matriculados y una de ellas tenía 1,800 estudiantes;
- (ii) en 2003, en una de ellas habían ingresado 500 alumnos nuevos y en otra, 400;
- (iii) en cinco del total no se requería efectuar estudios universitarios previos al ingreso en la facultad de derecho;
- (iv) las filiales no estaban bajo la dirección de un abogado en diez de los 16 casos sobre los que se obtuvo la respectiva información;
- (v) cinco de las autoridades entrevistadas no pudieron entregar al entrevistador el plan de estudios ni el *syllabus* de un curso de los dictados en la filial;
- (vi) en dos filiales y una subsede no existía una biblioteca; en una filial había una biblioteca dotada de 37 volúmenes, en otra eran 60 y en una tercera, 100;

- además, siete de las bibliotecas no contaban con la colección de *Normas Legales* y ocho no tenían la colección del diario oficial; y
- (vii) siete del conjunto de estas unidades académicas no realizaban concursos para reclutar docentes y, por cierto, la proporción de profesores contratados era abrumadora.

Muchos de los problemas y las carencias halladas en las facultades incluidas en la muestra se revelaron, pues, sumamente agravadas en las filiales visitadas. Se comprobó que los locales utilizados por las filiales –legalmente constituidas o no– carecen del tipo de instalaciones propios de los locales sede de las universidades. Las filiales funcionan en casas, colegios o en locales comerciales manifiestamente inapropiados para el funcionamiento de una universidad. En la filial de una universidad privada del centro del país, los investigadores comprobaron que en un salón no había pizarra sino que el profesor tenía que usar un papelógrafo. Y en las entrevistas con los profesores se constató un nivel sensiblemente más bajo que en las universidades sede, que en algunos casos implicó ciertas dificultades de expresión. Pese a todo, algunos de los alumnos entrevistados consideraban que la existencia de filiales en su localidad es el único medio de superación mediante la obtención de un título cualquiera.

Las filiales no estaban bajo la dirección de un abogado en diez de los 16 casos sobre los que se obtuvo información. Muchas funcionan en casas, colegios o en locales comerciales manifiestamente inapropiados para el funcionamiento de una universidad.

Pese a que no hay una vía confiable para establecer cuántas filiales funcionan en el país y dónde están ubicadas, quizá es en Piura donde existe la mayor cantidad de filiales. Aparte de la capital del departamento, existen filiales de derecho en Sullana y Talara, y pronto se inaugurarán otras en Chulucanas y Paita. En Sullana se encuentran las filiales de la Universidad Los Ángeles y de la Universidad San Pedro, ambas universidades “institucionalizadas” con sede en Chimbote. En las provincias de Talara, Chulucanas y Paita, las filiales pertenecen a la Universidad Los Ángeles de Chimbote.

La dinámica de multiplicación de filiales no se orienta por criterios académicos. Según las entrevistas realizadas, las autoridades de la facultad-filial, tienen muy poca injerencia respecto a la política de ingresos, al número de alumnos de derecho, o a la creación de subsedes o filiales. Evidentemente, la oferta de filiales corresponde a objetivos puramente empresariales.

La Junta de Decanos de los Colegios de Abogados propuso derogar las normas que autorizan el funcionamiento de las filiales universitarias (Abancay, 12 de noviembre de 2001), según acuerdo reiterado posteriormente (Huancayo, 27 a 29 de junio de 2003). El Colegio de Abogados de Lima (CAL) ha denunciado que la existencia de filiales permite que se estudie en un lugar y el título sea expedido por una universidad con sede en un lugar distinto. Concretamente, el CAL ha señalado el caso de la Universidad Privada San Pedro, que estableció tres filiales de derecho en 2001 (Chimbote, Trujillo y Huaraz) y cinco más en 2002 (Caraz, Piura, Huacho, Barranca y Cajamarca). En estas filiales, según

el “Programa Avanzado de Estudios en Derecho” se cobra “US\$ 800.00” a los bachilleres (automáticos) “que deseen obtener el título de abogado”.¹⁰

2.1.2. El bachillerato automático y el otorgamiento del título profesional

En noviembre de 1991, el Poder Ejecutivo expidió el Decreto Legislativo 739, en uso de las facultades legislativas delegadas por el congreso, mediante la ley 25327, con el “fin de expedir mediante decreto legislativo, normas de materia de Pacificación Nacional, orientadas a erradicar la subversión terrorista y el tráfico ilícito de drogas, y facultades para promover el empleo”, con el propósito de “evitar que los estudiantes permanezcan indefinidamente en las universidades y se dediquen a actividades relacionadas al terrorismo”, y el objetivo de “facilitar a los estudiantes universitarios la obtención de sus grados académicos que les permita acceder a puestos de trabajo en las áreas de su correspondiente profesión”. Mediante la modificación de varios artículos de la ley 23733, se dispuso, entre otros aspectos, que “Cumplidos los estudios satisfactoriamente se accederá automáticamente al Bachillerato” y, para obtener el título profesional, se abrió las siguientes posibilidades: (i) presentar y aprobar una tesis, (ii) “haber prestado servicios profesionales durante tres años consecutivos en labores propias de la especialidad. Debiendo presentar un trabajo u otro documento a criterio de la Universidad”; o (iii) “Cualquier otra modalidad que estime conveniente la Universidad”.

Como observó el Colegio de Abogados de Lima, diez años después, este nuevo régimen legal, “por la reducción de exigencias académicas que éste implica, ha causado grave daño en la formación del abogado, provocando un descenso en la calidad del profesional del Derecho”.¹¹ En efecto, el llamado “bachillerato automático” suprimió el requisito de presentación de una tesis, que hasta entonces había constituido una exigencia y una experiencia formativas en la preparación universitaria. En palabras de un abogado de prestigio, entrevistado para este estudio, “tener que hacer una tesis era un filtro”, una prueba de calidad que fue abolida.

El “bachillerato automático” suprimió el requisito de presentación de una tesis, que hasta entonces constituía una exigencia y una experiencia formativas en la preparación universitaria. “Tener que hacer una tesis era un filtro”.
--

Una posibilidad acaso más grave se abrió al sujetar el otorgamiento del título profesional al simple requisito de la comprobación de haberse desempeñado profesionalmente durante tres años o “cualquier otra modalidad” que la universidad decida. Aunque este aspecto no pudo ser explorado con profundidad en toda la muestra de facultades de derecho utilizada, un alumno entrevistado en una universidad pública del norte reclamó “suprimir los cursos de titulación” porque en ellos prima la importancia de los ingresos que recibe la universidad sobre la recta evaluación de quien puede desempeñarse como abogado. Como se ha indicado, el CAL alertó, en abril de 2002, sobre la existencia del llamado “Programa Avanzado de Estudios en Derecho” que, mediante el pago de determinada suma y el cumplimiento aparente de algún trámite académico como un

¹⁰ Proyecto de ley 02438, 2 de abril de 2002.

¹¹ Idem.

seminario, otorgaba en ciertas universidades el título profesional a aquellos egresados de los estudios de derecho, que se habían constituido “automáticamente” en bachilleres.¹²

2.1.3. La enseñanza a distancia

Pese a que, en el marco normativo, la educación a distancia no aparece, el informe de UNESCO de 2003 da noticia de que “En el Perú la Educación Virtual a Distancia, aún, no está institucionalizada. Existen algunas experiencias aisladas, que a nivel experimental se viene [sic] organizando pro [sic] algunas universidades, particularmente en el área de educación” (p. 32). No obstante, a lo largo de este estudio se detectó la existencia de varias universidades –cuando menos, Garcilaso de la Vega, Alas Peruanas y Los Ángeles de Chimbote– que ofrecen educación a distancia o no presencial, en derecho.

Dado que no existe un marco normativo, no resulta posible preguntarse por los requisitos exigibles para este servicio o quién debe aprobar que se establezca. Pero en el trabajo de campo se verificó que lo que se brinda no es un proceso de educación virtual e interactiva sino algo así como “educación por correspondencia”. Al alumno se le entrega al matricularse un material de lectura elemental y luego debe comunicarse eventualmente con la universidad para rendir pruebas. En el contexto del proceso seguido por la educación universitaria en derecho, puede temerse que esta nueva “facilidad” para realizar los estudios suprima el único requisito que, cuando menos en apariencia, podía conducir a cierto nivel de aprendizaje: la asistencia a clases y el contacto con profesores y otros alumnos.

El asunto no deja de ser paradójico. De una parte, el ofrecimiento de la posibilidad de la educación virtual a distancia inevitablemente asocia, en la mente del posible alumno, un nivel de avance tecnológico notable en la universidad de que se trate. De otra, en un contexto de una enseñanza comercializada y de calidad insuficiente, con baja o nula exigencia para graduarse y obtener un título profesional, el nuevo recurso empobrece aún más la formación universitaria.

En un contexto de una enseñanza comercializada y de calidad insuficiente, con baja o nula exigencia para graduarse y obtener un título profesional, la “enseñanza a distancia” empobrece aún más la formación universitaria.

Igual que en el caso de la obtención de títulos profesionales de manera expeditiva, el requisito dispuesto por las universidades que ofrecen educación a distancia es el pago de determinada suma de dinero, por inscripción, primero, y mensualmente, después. De la información recibida se colige que, igual que en el caso de las filiales, en la documentación oficial a ser expedida –título profesional incluido– no se menciona que se trata de estudios no presenciales.

La Junta de Decanos de los Colegios de Abogados ha exigido “la inmediata prohibición de los llamados Programas de Profesionalización a distancia” en vista de que otorgan

¹² Idem.

grados y títulos profesionales “sin observar en lo mínimo las exigencias que garanticen una correcta formación integral” (Huancayo, 27 a 29 de junio de 2003).

2.1.4. Problemas derivados del marco normativo y su funcionamiento

En suma, de tal marco normativo y su operación se desprenden varias situaciones problemáticas:

- (i) las universidades institucionalizadas 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 la ANR, viola la ley ostensiblemente pero produce resultados: en ciertos casos, 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– elimina la mínima exigencia subsistente en los estudios previos a él.

A partir de estos elementos, resulta difícil sorprenderse por la baja calidad profesional que exhiben mayoritariamente los abogados, según constatan observadores como los escogidos en este estudio como informantes calificados. 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 aquéllos a quienes se otorga un título. Pero, al mismo tiempo, un número probablemente mayoritario de universidades –en el centro de las cuales resaltan aquéllas cuya razón de ser principal es el lucro a favor de sus “promotores”– se limita 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. La polarización entre unas y otras universidades corresponde bien a los distanciados “estratos profesionales” que los informantes calificados indicaron existir entre los abogados en ejercicio.

Un número probablemente mayoritario de universidades –entre las que resaltan aquéllas cuya razón de ser principal es el lucro a favor de sus “promotores”– se
--

limita a exigencias mínimas durante el lapso que duran los estudios de derecho.
--

2.2. La multiplicación de facultades de derecho

El informe preparado por Javier de Belaunde sobre la calidad de la enseñanza del derecho en el país indicó que entre 1961 y 1986, el número de estudiantes de derecho se multiplicó por diez. En ese último año, 34,770 alumnos seguían la carrera en 25 universidades que la ofrecían, según datos de la ANR. En 1987, derecho se había convertido en la carrera más demandada por los postulantes a educación superior. En los años noventa, más de la mitad de los estudiantes de derecho se ubicaban en universidades públicas y las facultades situadas en Lima albergaban a casi dos tercios (63.4%) del total.

Según los datos publicados por la ANR en 2003, del total de 79 universidades existentes en el país, en 46 había facultades de derecho. Pero según los datos recogidos en 2004, en el trabajo de campo de este estudio, en realidad había 47 facultades de derecho (Anexo G)¹³, casi el doble de las 25 en funciones 18 años atrás. Sólo una cuarta parte del total (12) tenían su sede en Lima. El cuadro 5 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 5

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.

Antes de que se promulgara el D.L. 882, en 1996, las facultades de derecho de universidades privadas eran 18 en el país; en 2003 llegaban a 28, según la información disponible en la ANR y, en 2004, a 29, según el trabajo realizado en este estudio; esto es, se habían incrementado en más de 60% en ocho años. La expansión del número de universidades privadas, correspondientes al modelo empresarial del D.L. 882, está acompañada de una mayor permisividad en el ingreso a ellas, conforme se examinará en el cuadro 7.

Pese a que “el costo de educar a un alumno de Derecho era (y es) bastante menor” que el costo necesario de invertir en el caso de muchas otras profesiones¹⁴, la expansión del número de facultades y del número de estudiantes no ha sido acompañada de los

¹³ A lo largo del estudio se detectó dos universidades que contaban con facultades de derecho sin que este dato apareciese en los registros de la ANR y, en cambio, otra universidad que sí aparecía oficialmente con una facultad de derecho no la tenía ni había tenido nunca.

¹⁴ Paul Súmar Gilt, *El cuerpo de la toga. Datos y apuntes para el estudio de abogados y abogacía*, Asesores Empresariales, Cusco, 1997, p. 35.

necesarios recursos, tanto en instalaciones como en docentes adecuadamente preparados. De allí que el CAL concluyera en que “existe un injustificado incremento en el número de Facultades de Derecho” [que] no toma en cuenta la situación del mercado laboral y carece de la planificación e infraestructura que se requieren como locales apropiados, bibliotecas especializadas y personal docente calificado”¹⁵

La expansión del número de facultades y del número de estudiantes no ha sido acompañada de los necesarios recursos, tanto en instalaciones como en docentes adecuadamente preparados.

Ya en 1993, el trabajo realizado por Javier de Belaunde, halló que sólo las bibliotecas de la Universidad Católica del Perú y de la Universidad de Lima contaban “con un fondo bibliográfico significativo y actualizado: 92 mil volúmenes (72.15 por alumno) y 69 mil volúmenes (55.1 por alumno), respectivamente. Salvo San Marcos, las demás bibliotecas poseían menos de 7 mil volúmenes. En el presente estudio se solicitó la información respectiva en cada una de las 33 universidades integrantes de la muestra y se obtuvo de 29 de ellas. En el caso de una universidad del centro del país, que tiene la calidad de “institucionalizada” y cuenta con una subsede, se comprobó que ésta última carece de biblioteca. Los resultados que presenta el cuadro 6 son más bien pobres. Algo más de tres de cada cinco de esas facultades tenían 5000 volúmenes o menos y sólo cinco de las 29 contaban con más de diez mil libros.

Cuadro 6

Número de volúmenes en las bibliotecas de facultades de la muestra

Número de volúmenes	Número de facultades de la muestra
Hasta 2,000	8
Entre 2,001 y 5,000	10
Entre 5,001 y 10,000	6
Entre 10,001 y 22,000	4
Más de 100,000	1

Según precisaron los responsables de biblioteca en las facultades de derecho, en 28 de las 33 existía una colección de *Normas Legales*, aunque en tres de ellas no se hallaba completa. En 29 del total se encontraba la colección del diario oficial.

En sólo cinco de 29 facultades de derecho, las respectivas bibliotecas contaban con más de diez mil libros.

En cuanto al número de estudiantes de derecho existentes en el Perú, el dato disponible en la ANR, para 2003 era de 44,153; esto significaba que casi uno de cada diez estudiantes universitarios del país (9.57%) seguía la carrera de derecho.

¹⁵ Proyecto de ley 02438, 2 de abril de 2002.

El cuadro 7 sintetiza los datos proporcionados a la ANR por 39 de las 47 facultades de derecho existentes, acerca de número de vacantes, postulantes e ingresados en 2002.

Cuadro 7

Vacantes, postulantes e ingresados en 39 facultades de derecho, en 2002

Universidades	Vacantes (V)	Postulantes (P)	P/V	Ingresados (I)	% de I
Públicas (15)	1,577	19,709	12.49	1,577	8.0
Privadas (24)	7,929	11,122	1.4	7,930	71.3
Totales	9,506	30,831	3.24	9,507	30.8

Fuente: Asamblea Nacional de Rectores. *Elaboración propia.*

El cuadro contiene varios elementos importantes. Primero, mientras el número de vacantes disponibles en las universidades privadas era cinco veces mayor al correspondiente a las universidades públicas, en estas últimas el número de postulantes casi dobló al de postulantes a universidades privadas. Segundo, 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. Tercero, mientras en las públicas el porcentaje de ingresados, en relación con los postulantes, era de 8%, en las privadas superaba 71%. Este dato forma parte de la percepción pública existente: en una encuesta aplicada en Lima Metropolitana por la Universidad de Lima, en marzo de 2004, siete de cada diez entrevistados consideró *que es más difícil ingresar a una universidad nacional* y la mitad del total agregó que era “fácil” o “muy fácil” *el ingreso a una universidad particular*.

Cuando se examina el panorama por universidad, surgen algunos otros datos de interés. Mientras la universidad pública que más vacantes ofreció fue la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, con 410 plazas, seis universidades privadas superaron esa cifra: San Martín de Porres (1600), Alas Peruanas (1395), Antenor Orrego (670), Los Ángeles de Chimbote (540), Huanuco (466) y la Andina Néstor Cáceres Velásquez (420). De otra parte, 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: San Juan Bautista, Huanuco, San Martín de Porres, Femenina del Sagrado Corazón, Los Ángeles de Chimbote, Antenor Orrego, Tacna y San Pedro. Estos datos sugieren la existencia de una sobreoferta de vacantes que además es creciente y expresa poca relación con la demanda del mercado.

Curiosamente, en seis universidades privadas, el número de alumnos ingresados superó el de vacantes existentes. Y, mientras en cada una de las universidades públicas el número de ingresados fue sensiblemente menor al de postulantes, en ocho de las privadas ambas cifras fueron equivalentes o muy cercanas: Alas Peruanas (1395 ingresados sobre 1414 postulantes), César Vallejo (243 sobre 272), Huánuco (355 sobre 394), San Martín de Porres (1052 sobre 1059), Iquitos (129 sobre 133), Antenor Orrego (443 sobre 445), Tacna (214 sobre 220) y San Pedro (240 sobre 240). Estos datos revelan la inexistencia de un proceso de selección real y convierten el trámite de ingreso en una simple inscripción.

Hubo siete universidades privadas cuyas facultades de derecho recibieron un número menor de postulantes al de las vacantes ofertadas. En otras seis, el número de alumnos ingresados superó el de vacantes existentes. Y en ocho el número de ingresados fue equivalente al de postulantes.

De las 33 facultades de derecho sobre las cuales la ANR contaba con la información pertinente, en 32 la duración de la carrera oscilaba entre cinco y seis años; en otra llegaba a 13 semestres. En 2002, en 29 facultades (12 públicas y 17 privadas) sobre las que la ANR tenía información, se titularon como abogados un total de 3422 personas¹⁶, divididas en partes casi iguales entre hombres y mujeres, con sólo un punto porcentual mayor a favor de los primeros. 37.8% del total se graduaron en universidades públicas y la mayoría (62.2%) lo hicieron en facultades de derecho de universidades privadas.

En lo que se refiere a maestrías y doctorados, la ANR tenía información referida a 36 facultades de derecho. En 19 de ellas se ofrecía un total de 45 maestrías; nueve de esas facultades pertenecían a universidades públicas y las otras diez eran privadas. Además, seis facultades –dos públicas y cuatro privadas– ofrecían el grado de doctor en derecho.

La otra modalidad de post grado existente son los diplomados, que no requieren las formalidades de las maestrías y los doctorados. Se tiene conocimiento de que, como quiera que esta figura queda librada a las regulaciones de cada institución universitaria, se están multiplicando los diplomados sobre muy diversos temas. En ocasiones, según indicaron algunos entrevistados para este estudio, quien detecta la existencia de un auditorio (o “nicho de mercado”) toma la iniciativa de organizar el diplomado y le propone luego a una universidad, usualmente privada, adscribirlo a los efectos de que sean otorgados los diplomas correspondientes, a cambio de una participación en los ingresos que se obtengan de los alumnos.

2.3. El panorama institucional

Una encuesta aplicada en Lima Metropolitana por la Universidad de Lima, en marzo de 2004, recoge una visión positiva acerca de las universidades peruanas: son la segunda institución –después de la Iglesia Católica– con un importante nivel de confianza (18.8%), aunque éste es sensiblemente menor entre las personas entre 28 y 37 años; 72.3% de los encuestados dice confiar en ellas, respuesta que en el estrato A llega hasta 86.1%; sólo uno de cada diez entrevistados (11.1%) considera que son de “mala” o “muy mala” calidad, mientras uno de cada cinco (21.5%) cree que en los últimos años han mejorado. No obstante, cuando se preguntó por *el principal problema de las universidades en el Perú*, la respuesta más frecuente (15.9%) fue “el exceso de universidades”. Casi nueve de cada diez encuestados (88.1%) consideró “importante” o “muy importante” tener estudios universitarios; sin embargo más de la mitad de los encuestados (56%) estimó que asistir a una universidad no *asegura una buena posición*

¹⁶ La cifra total es algo mayor a la real debido a que, en el caso de la U.N.M.S.M. el dato incluyó a los titulados de segunda especialización.

económica en el futuro y tres de cada cinco entrevistados (60%) consideraba “difícil” o “muy difícil” *para un egresado universitario conseguir trabajo*.

No existen datos equivalentes acerca de las facultades de derecho, en particular. Por esa razón, en este estudio se recurrió, en primer lugar, a informantes calificados. Como se ha examinado en el primer capítulo de este informe, según ellos, el producto profesional que surge de las facultades de derecho padece severos límites. En términos generales, un abogado declaró: “No entendemos la función del derecho como pacificador del conflicto”. Pero, en aspectos más operativos, “el nivel de conocimiento jurídico de instituciones, el razonamiento y el análisis jurídicos son débiles”, observó un juez penal. La deficiencia en la formación universitaria hace que el egresado promedio “no ubique los principales problemas jurídicos del caso”, añadió un magistrado. “En la mayoría no hay un conocimiento orgánico del derecho: se manejan por artículos. Hay falta de criterio profesional”, completó otro magistrado. Y una abogada del estrato alto manifestó su sorpresa ante la comprobación de que hay especialistas en derecho civil que “no se dan cuenta cuando están ante un delito”.

Estos rasgos 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 Mantilla¹⁷ como aquéllas 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 informalidad y la debilidad de controles sobre el proceso académico”. Éste es, fundamentalmente, el caso de las universidades constituidas bajo el marco legal del D.L. 882.

Tratándose de éstas últimas, en particular, puede decirse 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”.¹⁸ 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). Meses después, la Junta acordó “Responsabilizar a la Asamblea Nacional de Decanos [sic] y CONAFU, por permitir y avalar la creación de Facultades de Derecho con fines estrictamente lucrativos” (Tacna, 28 a 30 de agosto de 2003).

Hay facultades de derecho que “sólo existen como un medio de obtener ganancias por un empresario codicioso que reduce su riesgo a comprar o adquirir un edificio,

¹⁷ Gorki Gonzales, “La enseñanza del derecho en el Perú: cambios, resistencias y continuidades”, próxima publicación, pp. 21-28,

¹⁸ 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.

incorporar en él algunas carpetas de madera y otras tantas pizarras”.

Si bien la crítica a lo que puede denominarse universidad-empresa aparece claramente fundada, esta categoría es sólo una parte –aunque muy importante numéricamente– de la diversidad y complejidad existente en las facultades de derecho del país. En la muestra de 33 facultades de derecho con las que trabajó este estudio, se preguntó a las autoridades por el tipo de abogado que formaban. Se recibió algunas respuestas pintorescas como “abogado moderno”, “científico-humanistas” o “juristas justos”. En ocho casos se dio una respuesta que equivalía a la de un abogado generalista, pero en otros nueve apareció, cuando menos parcialmente, la referencia a un profesional especializado en cuestiones empresariales, comerciales y/o industriales. Sólo en dos casos se manifestó el objetivo de formar abogados para la magistratura.

La mayoría de facultades de la muestra (19) no requería estudios universitarios previos a la formación en derecho y entre aquéllas que sí lo exigían (13), en un grupo (4) tomaban sólo un semestre, mientras que en la mayoría (7) duraban dos semestres; sólo dos facultades anteponían a los estudios de derecho más que ese mínimo. La duración de los estudios de derecho varió entre 4 y seis años, como mínimo, según las diferencias que aparecen en el cuadro 8. De esos datos se deduce que en siete de cada ocho facultades la duración de la carrera es de cinco años o más, si bien se ha suprimido o rebajado, del modelo tradicional de formación, la preparación previa al ingreso a la facultad. En todo caso, el acortamiento de los estudios en la facultad parece ser un fenómeno todavía minoritario.

Cuadro 8

Duración mínima de los estudios en las facultades de la muestra

Duración de los estudios	Número de facultades
Cuatro años	2
Cuatro años y medio	3
Cinco años	13
Cinco años y medio	4
Seis años	11

Del total de 33 facultades incluidas en la muestra, en 27 sus autoridades indicaron que existía un límite de alumnos por sección, pero sólo en menos de una cuarta parte de ellas (22.2%) el número de estudiantes fijados correspondía a un criterio de eficiencia pedagógica; esto es, menos de 40 alumnos. En cambio, en la mayoría de las facultades los límites no podían ser considerados acordes con tal criterio, según se desprende del cuadro 9.

Cuadro 9

**Número límite de alumnos por sección,
en facultades de la muestra**

Límites existentes	Facultades
Entre 25 y 40 alumnos	6
Entre 41 y 60 alumnos	17
Entre 70 y 90 alumnos	4

27 de las 33 facultades entregaron el plan de estudios al entrevistador y en 29 casos la autoridad entrevistada aseguró que los profesores proporcionaban el *syllabus* del curso al alumno, a su inicio. 31 facultades visitadas ofrecían estudios en horario vespertino; salvo una de ellas, las demás también tenían clases en horario diurno. Sólo una del total ofrecía estudios en la modalidad viernes-y-sábado. En cuatro de las facultades de la muestra, la asistencia a clases no era obligatoria, según dijeron las autoridades entrevistadas.

Los alumnos entrevistados se refirieron una y otra vez a las carencias resultantes de la multiplicación de universidades, que en algunos casos eran evidentes, redundando en desorganización. Varios ejemplos ilustraron, a lo largo del trabajo de campo, la situación existente. Tratándose de locales, las carencias fueron manifiestas en varias de las universidades de la muestra, particularmente en las privadas de creación reciente y, en extremos grotescos, tratándose de algunas filiales. En una universidad privada del sur, el local de la facultad de derecho ocupa el tercer piso de un edificio en cuya planta baja funciona el mercado de abastos de la ciudad; durante la visita, las aulas lucían sucias y desordenadas.

Los alumnos entrevistados se refirieron una y otra vez a las carencias resultantes de la multiplicación de universidades, que en algunos casos eran evidentes, redundando en desorganización.

Pero la desorganización abarcó otros aspectos. Un estudiante de una universidad de reciente creación relató, al ser entrevistado, que se había inscrito para estudiar administración y resultó incorporado a la carrera de derecho. En una universidad pública de Lima, una profesora pidió al delegado, en su primer día de clase –que fue objeto de observación por una investigadora del estudio–, que consiguiera en la administración un listado de los alumnos. En esa misma universidad, un profesor remitió a los alumnos a una fotocopidora particular, cercana a la universidad, donde podrían comprar una copia del *syllabus* de su curso. En ese marco asoman algunas irregularidades: en una universidad privada del norte, un profesor distribuía los materiales de lectura, cobrando por página, e impedía el ingreso a clase del alumno que no los hubiera adquirido, según indicaron los alumnos.

Las entrevistas realizadas, a lo largo de este estudio, refirieron casos de corrupción en tres de las universidades de la muestra. En algunos casos, como el de una universidad privada del sur, hubo de parte de estudiantes entrevistados el reclamo genérico de “menos corrupción en el nivel de profesores y alumnos”, o el señalamiento de “poca calidad moral en profesores y autoridades”. De modo similar, en una universidad pública del sur un alumno manifestó descontento con las autoridades universitarias y reclamó “que sean honestas” y otro estudiante denunció que los dirigentes estudiantiles se valían de esta

condición “para aprobar sus estudios”, con la complicidad de profesores y autoridades. Pero, en el caso de, una universidad pública del norte del país, tanto un estudiante como un profesor entrevistados se refirieron concretamente a “la venta de notas por los profesores”.

En el caso de, una universidad pública del norte del país, tanto un estudiante como un profesor entrevistados se refirieron a “la venta de notas por los profesores”.

No obstante la diversidad de facultades de derecho a las que el estudio tuvo acceso, ellas comparten muchas de las carencias más frecuentemente señaladas tanto por estudiantes como por docentes. Al ser consultados unos y otros respecto 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. Sin embargo, cabe destacar que alumnos y profesores, al referirse a la necesidad de mejorar la calidad de los profesores, lo hacen desde ángulos que, aunque son distintos y señalan aspectos diferentes, en algunos casos, pueden considerarse complementarios.

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 debieran 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.

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, en los aspectos referidos a: selección, capacitación y 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. Una entrevistada señaló: “debe haber mayor justicia en la elección de los profesores”. Un estudiante, de una universidad privada que forma un alto número de los abogados litigantes, señaló: “los profesores no deben elegirse por el número de maestrías [que hayan estudiado] sino por su metodología de enseñanza: que sepan llegar a los estudiantes”.

Para los estudiantes, la facultad debiera 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. Uno de cada cinco estudiantes entrevistados señaló que las facultades debieran exigir “mayor compromiso a los profesores” con la labor a su cargo. 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. Entre estos estudiantes fue reiterativo el señalamiento respecto a la existencia de profesores que exhiben falta de motivación y desinterés por su trabajo. “Debe conseguirse profesores a los que les gusta su profesión y tengan ganas de enseñar”, manifestó una entrevistada. Las carencias y debilidades que

revelan un buen número de profesores de las facultades de derecho, señaladas por las personas entrevistadas, serán examinadas con mayor detalle en el capítulo siguiente de este informe.

Para los estudiantes, la facultad debiera 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.

En una de las universidades privadas de Lima que cuenta con más alumnos, uno de ellos, que había cursado dos años de estudios en la facultad de derecho, al ser entrevistado señaló que, pese a las modernas instalaciones disponibles, “no hay ambiente de trabajo” y que la dinámica de las clases “es pobre”. Al referirse a los profesores, los calificó como mediocres –“como es el caso del decano”, precisó–, indicó que “muy pocos indican lecturas” y se aventuró a cuantificar su calidad: “de diez, uno es bueno y otro regular”.

Según las autoridades entrevistadas, en 23 de las facultades de la muestra se efectúan encuestas a los estudiantes, destinadas a evaluar periódicamente profesores y otros aspectos de la facultad. Sin embargo, las entrevistas efectuadas a estudiantes sugirieron que, en ocasiones, se utiliza cuestionarios superficiales y que no son puestos a disposición de todos los alumnos. Sólo en cinco de las facultades se indicó que los resultados de la evaluación se hacen públicos. Una alumna entrevistada advirtió, no obstante, que la facultad en la que estudia efectivamente realiza encuestas entre los estudiantes, en las que, con frecuencia, sugieren cambios, solicitan nuevos cursos, etc., pero las autoridades prestan poca atención a opiniones y demandas de los estudiantes.

Desde otra perspectiva, según la opinión de profesores entrevistados, las medidas a tomar por las facultades, para mejorar la capacidad de los docentes, deberían tener en cuenta tres dimensiones del problema: (i) laboral y salarial; (ii) organizativa y administrativa; y (iii) académica. 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. Los profesores consideran que las facultades debieran incrementar, de un lado, el número de docentes y, de otro, modificar los tipos de contrato y de dedicación laboral. Entre profesores de universidades privadas de reciente creación y universidades consolidadas se repitió la exigencia de ampliar las plazas de profesores a tiempo completo. Profesores entrevistados de una prestigiosa universidad privada de la región norte del país, indicaron que era tan importante incrementar el número de profesores como mejorar la infraestructura de la universidad.

El bajo número de profesores nombrados corresponde a la ausencia o poca frecuencia de concursos y concurre al agravamiento de la situación de los docentes.

La mayoría de los profesores entrevistados señalaron el alto número de estudiantes por aula como una dificultad para mejorar la calidad de enseñanza; esta situación resulta agravada en las universidades públicas. Para remediarla, según un buen número de

docentes entrevistados, las facultades debieran proporcionar ayudantes de cátedra. Varios profesores entrevistados insistieron en la necesidad de que sus facultades los provean de asistentes, con el propósito de mejorar su trabajo. En el reclamo se halla presente cierta ambigüedad. De una parte, detrás de esta demanda puede encontrarse un interés genuino por contar con el apoyo que permita al docente realizar trabajo de investigación y reforzar la preparación de sus materiales docentes. Desgraciadamente, en muchas universidades los asistentes son usados como reemplazo o sustituto del profesor cuando las ocupaciones de éste le impiden cumplir con sus horas de clase.

Otros docentes entrevistados reclamaron de las facultades la exigencia de una mayor “disciplina” de los alumnos, más exigencia al cumplimiento de los profesores y, de manera algo indirecta, algunos indicaron también la necesidad de mayor “disciplina” por parte de las autoridades. Asimismo, en muchas de las facultades a las que se tuvo acceso, los profesores llamaron la atención respecto a algunos problemas administrativos que afectan el mejor desarrollo de los cursos y la marcha eficiente de las actividades universitarias.

Con respecto a la calificación y el perfeccionamiento de los docentes, los profesores entrevistados manifestaron la necesidad de que: (i) se realice programas de capacitación para docentes en metodología de enseñanza del derecho, con miras a la unificación de criterios entre los profesores; (ii) se organice seminarios, talleres, cursos de actualización; y (iii) se fomente e incentive la investigación académica.

Profesores y alumnos coincidieron en señalar, en segunda prioridad, a la biblioteca como un problema a ser atendido por las facultades de derecho. Escasez de libros y su falta de actualización, poca diversidad temática en la literatura disponible y problemas de organización bibliotecaria fueron señalados como los principales aspectos que requieren ser resueltos en las facultades. En las visitas efectuadas a las bibliotecas de las facultades integrantes de la muestra, se comprobó que sólo 13 de ellas guardaban registro del número de consultas efectuadas por los alumnos; en la mayoría restante no se cuenta con este dato esencial para medir el uso de bibliografía por el estudiante. Una de las entrevistadoras participantes en este estudio observó en una universidad pública un cartel estudiantil que convocaba a una reunión de estudiantes para coordinar la implementación de la biblioteca, lo que revela una iniciativa destinada a suplir el rol que corresponde a las autoridades.

Escasez de libros y su falta de actualización, poca diversidad temática en la literatura disponible y problemas de organización bibliotecaria fueron señalados como los principales aspectos que requieren ser resueltos en las facultades.
--

Uno de cada cinco estudiantes se refirió a la infraestructura de las universidades como una 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. En la mayoría de las universidades de reciente creación, los estudiantes pusieron el acento en la necesidad de

mejorar los locales, aumentar el número de aulas e incorporar equipos multimedia. 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.

Finalmente, un número importante de profesores y alumnos entrevistados también llamaron la atención respecto a la necesidad de poner en práctica cambios curriculares en varias de las facultades que integraron la muestra. Mientras un sector de alumnos demandó la ampliación en la oferta de cursos, algunos profesores indicaron la necesidad de incluir cursos básicos en los planes de estudio o la modificación de la estructura curricular. Varios profesores de una universidad privada de reciente creación, acreditada como formadora de abogados especializados en asuntos empresariales, indicaron que debiera existir el ciclo previo de estudios generales, así como que debía incluirse el dictado de cursos de formación básica como el de teoría general del derecho; otros colegas señalaron que debía darse mayor apoyo institucional al área de derecho penal. De otra parte, un grupo importante de alumnos de varias universidades privadas reclamaba que las facultades incluyeran un mayor número de prácticas dentro del plan de estudios y, al mismo tiempo, que se exigiera a los profesores la enseñanza de menos cuestiones “teóricas” en los cursos. En varias universidades de reciente creación se demandaba que la facultad ampliara el número de prácticas remuneradas, también denominadas, por algunos estudiantes, “bolsas de trabajo”.

Un grupo importante de alumnos de varias universidades privadas reclamó que las facultades incluyan un mayor número de prácticas en el plan de estudios y que se exija a los profesores la enseñanza de menos cuestiones “teóricas” en los cursos.

3. Los protagonistas de la enseñanza del derecho

3.1. La condición docente

No se dispone de información oficial sobre el número de profesores de derecho existentes en el país.¹⁹ Asimismo, no hay información oficial acerca del número de hombres y de mujeres que practican la docencia en derecho. En las entrevistas realizadas al azar en este proyecto, cuatro de cada cinco docentes fueron hombres, pero no tratándose de una muestra representativa, no podría extraerse de ese dato sino una hipótesis a ser verificada con base en información confiable. Tal hipótesis consistiría en que la enseñanza del derecho cuenta con un menor aporte de mujeres que el que tiene el conjunto del sistema universitario peruano, donde es docente una mujer por casi tres hombres, según información de la ANR.

En 1993, el estudio de Javier de Belaunde notaba que “en casi todas las universidades las personas que se inician como profesores son seleccionadas y contratadas a criterio de las unidades académicas de cada Facultad” y que, en el caso de Lima, “más del 80% de los

¹⁹ Las universidades tienen la obligación de enviar anualmente a la ANR esta información, además de otras. Hay un cierto número de universidades que no envían la información y otras la envían incompleta.

profesores de Derecho están contratados sólo por horas”. Una década después, 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”.²⁰ Debe reconocerse, sin embargo, que este rasgo no es típico de las facultades de derecho sino que caracteriza al conjunto de la universidad peruana.

En las entrevistas realizadas durante el trabajo de campo se halló que uno de cada diez entrevistados (9.6%) indicaban ser docentes bajo el régimen de dedicación exclusiva, uno de cada cuatro (25.6) hallarse a tiempo completo y algo más de un tercio (36.8%) ser profesores a medio tiempo. En consecuencia, sólo 28.8% eran profesores por horas. Sin embargo, las condiciones de aplicación de la encuesta producían, en este aspecto, un sesgo notorio: pese a ser elegidos al azar, los profesores con un régimen de dedicación mayor a la universidad se hallaban más disponibles para ser entrevistados. En cambio, 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, según se desprende de la información reseñada en el cuadro 10.

De los 2225 profesores en funciones en las 32 facultades de las que se obtuvo la información, cuatro de cada cinco se desempeñaban como profesores por horas.

De otro lado, la encuesta pareció corroborar la tesis de Gorki Gonzales, en cuanto 72% de los entrevistados –exactamente el mismo porcentaje que sumaban los profesores con una dedicación de medio tiempo, tiempo completo y dedicación exclusiva– dijeron dictar más de seis horas semanales de clase. En efecto, pues, el profesor que no lo es “por horas” está dedicado a dictar un mayor número de clases, con poco o ningún tiempo disponible para tareas académicas distintas a la docencia.

Se ha afirmado que, en América Latina, “Los profesores no son docentes profesionales, en el sentido de que su tarea universitaria se parece más a un hobby que a una actividad que demanda una intensa dedicación”.²¹ Puede que éste no sea el problema principal existente en las facultades de derecho peruano, donde uno de cada cinco docentes dedican muchas horas a enseñar. Sin embargo, es en la calidad de los docentes –más que en las carencias de infraestructura y de otros recursos– que tiene explicación el actual nivel de la enseñanza del derecho. Aunque las limitaciones parecen ser mayores en algunas de las universidades públicas y, sobre todo, en provincias, el problema es general.

²⁰ Gorki Gonzales, “La enseñanza del derecho en el Perú: cambios, resistencias y continuidades”, próxima publicación, p. 40.

²¹ Martín F. Böhmer, “La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía”, Barcelona, Editorial Gedisa, S.A. 1999, pp. 15 y 16, cit. por 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. 5, nota 11.

Un indicador de la falta de profesionalización, detectado en la encuesta hecha a docentes, es que menos de la mitad de los entrevistados (44%) eran profesores ordinarios, mientras que la mayoría (56%) estaban bajo el régimen de contrato. Mediante las entrevistas realizadas a autoridades se pudo saber que cinco de las facultades de la muestra no tenían profesores ordinarios; en 18 de las 28 restantes, el número de profesores ordinarios existentes era de diez o menos, pero en ocho de ellas ninguno estaba bajo el régimen de dedicación exclusiva. En cambio, 30 de las 33 facultades dijeron contar con profesores contratados, y en diez de ellas el número de éstos era de 60 o más. En una de las facultades de derecho más prestigiosas del país, sobre 275 profesores en funciones en 2004, 190 (69%) eran contratados. En 28 facultades se aseguró que se realizaba concursos periódicamente pero en cuatro de ellas el concurso no era público.

El cuadro 10 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.

Cuadro 10

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 10 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, 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. Éste es un factor que hace, cuando menos, discutible la calidad del profesorado en derecho.

La alta proporción de profesores por horas no sólo debilita la tarea docente sino que

limita severamente la posibilidad de que en las facultades de derecho se investigue. El alto número de profesores contratados nos refiere a personal docente que ejerce la función sin haber pasado por un concurso de selección.

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.²² Tal patrón consiste en recurrir 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 informales, aunados a la urgencia de contratar profesores ante el siempre creciente número de alumnos, se hallan en la base de un sistema que recluta docentes valiéndose de relaciones políticas o de amistad y da lugar al ingreso a personas insuficientemente capacitadas, sea en conocimientos o en técnicas pedagógicas.

Otro indicador relevante, acerca de la profesionalidad docente, proveniente de la encuesta a profesores fue dado por las respuesta a la pregunta: *¿Además de enseñar, es Ud....?*, que reveló que casi 85% del total de entrevistados se dedicaba a otra actividad. La mayoría (56%) estuvo constituida por la suma de abogado de estudio (50.4%) y abogado de empresa privada (5.6%). La categoría juez o fiscal sólo tuvo 7.2% de las respuestas y la de funcionario público alcanzó 8.8%, mientras 12.8% declaró ejercer otra profesión.

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 11. 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 11

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

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 del total de facultades ningún docente tuviera el grado de doctor.

²² Mónica Benites y Ricardo Salazar, *Situación actual de la enseñanza del derecho en Lima Metropolitana*, Lima, Tesis (Br.) PUCP, Facultad de Derecho, Lima, 1987.

En cierta porción de las universidades visitadas durante este trabajo inasistencias y tardanzas notorias de los profesores eran constantes. Además de contarse al respecto con los testimonios de alumnos, antes mencionados, este hecho pudo ser constatado tanto cuando se procuró observar clases, una parte de las cuales simplemente no se realizó. En una de cada cuatro clases observadas durante el estudio, el profesor llegó a la clase con una tardanza mayor a diez minutos. En dos clases observadas el profesor respondía a llamadas hechas a su teléfono celular, durante el transcurso de la sesión. En una acreditada universidad pública limeña, el profesor inició la clase preguntando a los alumnos qué tema le tocaba desarrollar en esa sesión. Pese a que en las entrevistas, 81.6% de los docentes dijo dedicar más de una hora a preparar cada clase, en una porción importante de las clases observadas, tanto en universidades públicas como privadas, resultó evidente al observador que el profesor no había preparado la clase.

Los profesores enfrentan, pues, una severa limitación pedagógica. Cuando un alumno respondió a la pregunta sobre *el profesor ideal*, ofreció una definición muy significativa: “es el que no se molesta cuando le preguntan”. Interesa notar que aunque sólo uno de los 125 docentes entrevistados admitió no contar con un *syllabus* para su curso, otros doce no estaban en condiciones de entregar una copia del mismo. Un estudiante refirió que en un curso el docente se refirió al *syllabus* como “un ideal” y agregó, respecto al desarrollo del mismo: “vamos a ver hasta dónde llegamos”. Un profesor de una universidad pública de Lima confesó espontáneamente que ha venido usando el mismo *syllabus* desde que empezó a dictar su materia, doce años atrás. Y dos profesores de universidades privadas admitieron haber tomado como *syllabus* para su curso el mismo que utilizaba un profesor de la Universidad Católica del Perú.

La pregunta acerca de *¿Cómo prepara su clase?* motivó sorpresa en muchos entrevistados. Da la impresión de que una porción de los profesores no las preparan o las preparan revisando esquemas de lo que dijeron en el año o semestre anteriores; en rigor, el problema parece residir en que no saben cómo preparar una clase. Un profesor de una universidad privada limeña se limitó a responder: “Uno ya sabe de lo que va a hablar; según cuánto tiempo tenga ejerciendo, ya hay mayor facilidad”. En el otro extremo un profesor joven de una universidad pública de Lima comentó, al ser entrevistado, que se había ganado enemistades con la mayoría de los profesores antiguos porque él dejaba trabajos a los alumnos, su método era participativo y había sido reconocido por ellos, el año anterior, como el mejor profesor. Como signo de preocupación por sus alumnos, un docente de una universidad pública limeña en la primera clase de su materia entregó su dirección electrónica, para recibir preguntas y consultas. De la diversidad de conductas observadas en clase, puede deducirse que la manera de enseñar queda librada a la iniciativa y la seriedad, el criterio y los conocimientos o la imaginación de cada docente.

De la diversidad de conductas observadas en clase, puede deducirse que la manera de enseñar queda librada a la iniciativa y la seriedad, el criterio y los conocimientos o la imaginación de cada docente.
--

Las carencias pedagógicas manifestadas en los profesores no parece corresponder a una insuficiencia en la preparación académica formal, si ésta es evaluada a partir de los datos recogidos de los mismos docentes. En contraste con los datos proporcionados por las autoridades para el conjunto de los profesores, vistos en el cuadro 11, algo más de una cuarta parte (28.8%) eran sólo abogados, mientras que casi la mitad (42.4%) dijeron haber cursado una maestría y uno de cada cinco (19.2%), un doctorado. Es verdad que dos de cada cinco, en estas dos categorías, admitieron no haber obtenido el grado académico correspondiente. Destacó, respecto a estos datos, que del total de 125 entrevistados hubieran estudiado otra disciplina sólo dos como licenciatura, seis en el nivel de maestría y cuatro como doctorado.

En lo que se refiere a contenidos, algunas intervenciones docentes en las clases observadas llamaron la atención. En un caso, el profesor sostuvo que el Poder Judicial en sí no era un poder porque, entre otras razones, no es elegido democráticamente. En el otro, una profesora definió el Estado de Derecho como un conjunto de “deberes jurídicos y morales”. Una profesora, que iniciaba en una universidad pública de Lima el dictado del curso sobre acto jurídico, luego de explicar el concepto preguntó a los alumnos: “¿Qué les suscita el acto jurídico?”.

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 sanción. 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”.

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.

Al discutir esta temática con los informantes calificados, algunos de ellos, luego de referirse a las carencias éticas en el ejercicio profesional, reprocharon a la formación universitaria el no cubrir este aspecto. Sin embargo, como bien apuntó una jueza entrevistada, “la falta de formación puede resolverse, la falta de ética no tiene solución”. En efecto, el déficit moral es un rasgo social –más atinente al país que a la facultad de derecho como tal–, que supera el ámbito de la formación universitaria y que ésta difícilmente puede remediar.

En otro nivel, que no es el académico sino el de las relaciones humanas, un grupo de alumnas de una universidad privada que se halla bajo el régimen transitorio aseguró a la entrevistadora de este estudio que, en cierta ocasión, un profesor preguntó despectivamente a una alumna: “¿Y dónde está tu jinete?”.

La mayor parte de los profesores encuestados manifestó opiniones favorables acerca de sus alumnos. Cuando se les pidió *una evaluación general de los alumnos a los que ahora enseña*, tres de cada cuatro (77.6) eligieron “positiva”, si bien 14.4% prefirió no responder. Igualmente, a la pregunta *¿Ud. diría que tienen capacidad y disposición para aprender?*, nueve de cada diez profesores (90.4) respondió afirmativamente.

Al solicitárseles que describieran al *alumno ideal*, los profesores entrevistados incurrieron repetidamente en señalamientos obvios como “que asista a clases”, “que esté interesado”, “reflexione” y “prepare sus clases” o generalidades como “que tenga vocación”, “sea responsable” o “sea honesto”. Algunos profesores subrayaron aspectos como la dedicación a la lectura, la capacidad para preguntar, plantear dudas y ejercer un espíritu crítico, “que piense y no repita conceptos” o “que conjugue lo aprendido con su práctica”. Entre las profesoras, este segundo tipo de rasgos y, en particular, la exigencia de lectura y preparación de clases, apareció con mayor frecuencia. En el conjunto, no se advirtió diferencias notorias entre las respuestas correspondientes a docente de universidades públicas y privadas.

Al pedirseles, luego, que describieran al *profesor ideal*, algunos docentes varones repitieron lugares comunes como “ser amigo y maestro” o “que logre que sus alumnos se enamoren del curso”; otros insistieron en la necesidad de motivar la participación de los alumnos, enseñar a resolver casos prácticos y “hacer pensar a los alumnos”. Pero llamó la atención que ciertas respuestas otorgaran el rango de “ideal” a características que refieren al quehacer básico del docente como: “que asista a clase”, “que prepare su clase”, “que domine el tema y maneje bien los conceptos”, “que sepa transmitir conocimientos” o “que abarque todo el programa del curso”. Las profesoras pusieron mayor énfasis en la metodología de enseñanza y su capacidad para “lograr que el alumno aprenda”, así como en la necesidad de que el docente se actualice y “renueve constantemente”. Tampoco en este caso se advirtió diferencias entre respuestas de docentes de universidades públicas y privadas.

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 produce 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 entraban y salían del aula sin explicación aparente, los 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. Sólo en un caso, en una universidad pública del norte, el profesor echó mano a la expulsión de una alumna cuya conducta era manifiestamente perturbadora del desarrollo del trabajo. En algo menos de la mitad (48.3%) de las clases observadas, el profesor controló la asistencia, y

en varios casos, donde el observador de la clase pudo contrastar el número de alumnos registrados en el curso con el de los asistentes, éste último era de una cuarta o quinta parte de aquél. En concordancia con estas observaciones, un estudiante de una universidad privada de reciente creación reclamó: “Debería haber menos relajo en las clases”.

El profesor promedio no parece situarse como conductor de la clase. En varias de las clases observadas prevalecía un ambiente de conversación en grupos que el profesor no intentó limitar, los alumnos entraban y salían del aula, y los celulares sonaban.

3.2. El perfil del estudiante

La información recogida a través de las encuestas a estudiantes y profesores, las observaciones de clase y las entrevistas a informantes calificados nos permiten una aproximación al conocimiento de: (i) quién es la persona que estudia derecho; (ii) sus motivaciones para elegir la carrera; (iii) las expectativas de desempeño profesional que albergan los estudiantes de derecho; (iv) las características del trabajo académico del estudiante promedio; (v) sus percepciones respecto del rol del profesor y del alumno; y (vi) el balance que los estudiantes realizan respecto a la formación recibida y el servicio ofrecido por las facultades.

De acuerdo a las características de la población estudiantil entrevistada dentro de la muestra de este estudio, el estudiante de derecho se sitúa entre los 18 y 25 años de edad. Una limitación seria del trabajo residió en no contar información precisa sobre el universo estudiantil de las facultades de derecho desagregado por sexo. No obstante las limitaciones de la información disponible para 2002, cabe destacar que entre los ingresados en 19 facultades de derecho, 54.36% correspondía a hombres y 45.63% a mujeres. En las universidades Católica de Lima, de Lima y San Martín de Porres, en ese mismo año, las mujeres ingresaron a la facultad de derecho en un número mayor al de los hombres: 169 vs. 164; 123 vs. 111; 548 vs. 494, respectivamente. Según información proporcionada por la Universidad Católica del Perú, en los dos semestres académicos de 2003, 53% de mujeres realizaban los estudios de derecho de pre-grado frente a 47% de varones.

Si fuera exacto que, en derecho, el número total de estudiantes varones es mayor al de mujeres, el examen de la información proporcionada por las universidades a la ANR, respecto del número de estudiantes titulados en derecho en 2002, parece sugerir que las mujeres alcanzan mejores resultados académicos relativos que sus colegas varones: según la información facilitada por 29 facultades de derecho, 49.35% de los estudiantes que habían obtenido el título eran mujeres frente a 50.64% de titulados varones. Con esos antecedentes, al escoger aleatoriamente a los entrevistados, se decidió elegir igual número de mujeres y de hombres, dado que se constata en las universidades peruanas la tendencia –también presente en otros países latinoamericanos– consistente en que las mujeres se interesan crecientemente por la carrera de derecho.

Uno de cada cinco estudiantes de derecho había estudiado otra carrera, pero algo menos de la mitad (43.6%) la había concluido. La mayoría de esos estudiantes habían cursado administración o contabilidad y otro sector había estudiado humanidades o ciencias sociales: filosofía, psicología, educación, ciencia política y sociología. Entre los estudiantes de la presente generación, casi dos de cada cinco 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. A partir de este dato, parece útil notar que, de acuerdo a la información recogida por el estudio, si 84.7% de estudiantes indican que asisten a más de quince horas de clase por semana, existe casi más de uno de cada tres estudiantes que dispone de un tiempo bastante limitado para dedicar a lecturas, investigación y estudio por propia cuenta. Cotejaremos estos datos más adelante.

Uno de cada cinco estudiantes había estudiado otra carrera, pero algo menos de la mitad la había concluido. La mayoría de ellos habían cursado administración o contabilidad y otro sector había estudiado humanidades o ciencias sociales.

En la elección de la carrera de derecho influye, en un importante número de estudiantes, una vocación de servicio; en otros, la historia familiar y, en otro sector, la preferencia de una carrera acorde con la conciencia de sus propias capacidades. Uno de cada tres estudiantes escogió estudiar derecho debido a una vocación de servicio: “el sentido social de la carrera”, como señaló un estudiante. Otro estudiante dijo: “porque hay muchas injusticias” y una estudiante de provincia indicó: “para ayudar a la gente y defender la igualdad”. Entre las estudiantes mujeres, la mitad de ellas había elegido la carrera debido a su vocación de servicio.

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. Resulta probable que aquellos estudiantes que respondían a este criterio en la elección de su carrera tenían en mente trabajar profesionalmente en el estudio de abogados de la familia. Cabe destacar que aproximadamente una de cada tres mujeres – más del doble que los varones– escogió estudiar derecho debido a preferir una carrera de letras. “No tengo afinidad por los números, ni la ciencia, sino con la lectura y las letras”, manifestó una estudiante entrevistada.

Al abordar cuantitativamente las respuestas de los entrevistados, entre las motivaciones señaladas por los estudiantes, para escoger la carrera de derecho, destacan los siguientes resultados: 37.1% lo hizo 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. Otros estudiantes indicaron razones como: ganar dinero, la facilidad de los estudios, o debido a ser una vía para continuar luego otra carrera o especialidad, como diplomacia o notariado; algunos indicaron que estudiar derecho era un modo de prepararse para “ser políticos”. Al comparar las opiniones entre 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. Es interesante subrayar que 18% de los estudiantes varones indicaba el ganar dinero como una motivación para estudiar derecho, frente a sólo 2% de las estudiantes mujeres.

En el mandato social de “ser profesional”, que siguen hoy los estudiantes al concluir los estudios secundarios, ellos intentan compatibilizar, de un lado, sus intereses y capacidades y, de otro, las perspectivas laborales concretas que la carrera ofrece. Algunos estudiantes coincidieron en señalar que la carrera de derecho les ofrece un campo más amplio de posibilidades de actuación profesional. Resulta interesante notar que entre algunos estudiantes de universidades de provincias, la elección de la carrera de derecho parecía responder a la imagen de que ser abogado otorga poder. Lo dijo así, directamente, una estudiante de una universidad pública del sur: “derecho es una carrera que da poder”. En un sentido concordante, un estudiante cuzqueño señaló: “siento que me puedo hacer respetar” y un estudiante en Puno dijo estudiar derecho “para que no me maltraten”.

Algunos estudiantes señalaron que la carrera de derecho ofrece un campo más amplio de posibilidades de actuación profesional. Entre algunos estudiantes de universidades de provincias, la elección de la carrera de derecho parecía responder a la imagen de que ser abogado otorga poder.

No obstante que empieza a crecer la opinión de que la carrera de derecho se halla en curso de desprestigio, en el imaginario de la población de provincias estudiarla es, pues, algo percibido como vía para adquirir reputación y reconocimiento social. Un estudiante de una universidad privada del norte se explicó: “los abogados son considerados personas cultas”. Pero también una estudiante de una universidad privada de la capital, que goza de prestigio en la formación de abogados, refirió: “tenía que estudiar una carrera liberal, porque siempre escuché que derecho era una carrera con firma; te permite tener una ocupación independiente y rentable”.

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.²³

De acuerdo a la opinión de los estudiantes encuestados, el *estudiante ideal* debe caracterizarse por ser responsable, estudioso y participativo. Un poco más de la tercera parte del total indicaron que el *alumno ideal* debe ser responsable, rasgo que apareció referido, con frecuencia, a exigencias mínimas como la asistencia regular y puntual a clases y el cumplimiento en la entrega de trabajos dentro de los plazos establecidos. “Que cumpla con las horas de clase”, señaló un estudiante, mientras otra estudiante manifestó: “que estudie en su casa y que haga las lecturas de cada clase”. Otro grupo relativamente mayor (un tercio entre los hombres y dos tercios entre las mujeres), sostuvieron que el alumno debe ser estudioso, entendido como aquél que dedica un número de horas diarias a la preparación de las materias, realiza las lecturas indicadas para cada clase, revisa los apuntes, etc. Y el alumno participativo es quien muestra interés por los temas tratados en clase, pregunta, comenta, debate y aporta ideas al grupo. Uno de cada cinco estudiantes señaló que el *alumno ideal* debe ser participativo en clase.

Fuera de esos rasgos predominantes, entre las estudiantes mujeres, una cuarta parte indicó que el *alumno ideal* debería portar actitudes favorables para la investigación: “que investigue más de lo que se le pide, que tenga curiosidad y busque información por su cuenta”, señaló una entrevistada. Si estas respuestas correspondieran a comportamientos, podría formularse la hipótesis de que las mujeres serían mejores profesionales. Entre los alumnos varones, un grupo minoritario señaló que el *alumno ideal* además debe ser crítico y cuestionador: “que debata con el profesor, que no siempre le dé la razón al profesor” señaló un estudiante.

Como se indicó antes, la mayoría de los estudiantes de derecho (84.7%) dijeron que asisten semanalmente a más de quince horas de clase. Además de la asistencia a clases, la mitad de los alumnos entrevistados señalaron que semanalmente dedican entre seis y quince horas al estudio, conforme se aprecia en el cuadro 12.²⁴ 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.

Cuadro 12

Horas dedicadas semanalmente al estudio por los alumnos entrevistados

²³ 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 sí es vista como un mecanismo de ascenso social y de prestigio.

²⁴ Dado que, como se ha indicado antes, casi 40% de los estudiantes entrevistados dijo trabajar 20 horas o más y que casi 85% dijo asistir a quince horas semanales o más de clase, la sumatoria de horas trabajadas, horas de asistencia a clase y horas de estudio supone un sobreesfuerzo, de parte de una porción del estudiantado, o una sinceridad cuestionable en sus respuestas.

Horas dedicadas	% de alumnos
0	0.4
1 a 5	29.5
6 a 10	28.
11 a 15	22.9
Más de 15	19.3

Pocos estudiantes hicieron referencias a la actitud favorable a la lectura como un rasgo del perfil del *alumno ideal*. Con frecuencia, 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 aparentemente exigidas. En general, varias de las opiniones respecto del deber ser del estudiante ideal, de parte de los alumnos, contrastan con las opiniones de los profesores acerca del *alumno ideal*, que han sido examinadas en el párrafo anterior y que quizá revelen mejor las carencias del estudiante de carne y hueso. Carencias que, ciertamente, en muy buena medida provienen de las limitaciones de la educación escolar. Un abogado en ejercicio y docente, entrevistado como informante calificado, observó: “No hay interés en los estudiantes por estudiar”.

Pocos estudiantes hicieron referencias a la actitud favorable a la lectura como un rasgo del *alumno ideal*. Los profesores entrevistados indicaron que una de las mayores carencias entre los estudiantes de derecho es la poca dedicación a la lectura

Alrededor de dos tercios de los estudiantes entrevistados aseguraron leer entre 20 y 100 páginas por semana, conforme muestra el cuadro 13. Frente a esas respuestas cabe subrayar nuevamente la opinión contrastante de parte de los docentes; en efecto, varios de los profesores entrevistados para el estudio manifestaron que una de las carencias entre los alumnos universitarios resulta la falta de interés por la lectura. “Hay mucho desgano por la lectura”, señaló un catedrático con más de 20 años en la función. En otra dimensión del problema, que apunta a un rol apocado del docente, un profesor dijo: “el número de páginas a leer lo deciden los alumnos”. Varias profesoras entrevistadas señalaron que se debe exigir a los alumnos mayor cumplimiento con las lecturas.

Cuadro 13
**Número de páginas leídas semanalmente
por los alumnos entrevistados**

Número de páginas	% de alumnos
Hasta 20	22.8
Entre 21 y 50	28.1
Entre 51 y 100	30.5
Más de 100	18.6

Al ser preguntados los estudiantes respecto de los logros alcanzados en su formación como abogados, tres de cada cuatro (75.6%) consideraron que estaban aprendiendo a “razonar jurídicamente”. Alrededor de la mitad de los entrevistados respondió afirmativamente a las preguntas acerca de si estaba adiestrándose en la defensa de un cliente, si se hallaba aprendiendo a redactar recursos y si estaba preparándose para negociar soluciones en casos de conflictos. Tomando en cuenta que casi dos tercios de los estudiantes de la muestra (64.3%) había cursado cinco semestres o más, llama la atención que la mitad de quienes respondieron percibiera que, por el contrario, no se hallaba aprendiendo aspectos básicos para el ejercicio profesional. El grado de inconformidad o insatisfacción implícito en esta respuesta resulta significativo.

La valoración global de los estudiantes acerca de los estudios de derecho corrobora y amplía los resultados recién reseñados, en congruencia con los señalamientos antes recogidos sobre aspectos específicos de la baja calidad de la enseñanza. 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%) considere que no está siendo preparado para un buen desempeño como abogado. No obstante, es muy revelador que, 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 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 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. Resulta congruente con estos señalamientos el que, al caracterizar al *profesor ideal*, los estudiantes coincidieran fundamentalmente en tres aspectos en los que tácitamente aludían a las carencias existentes: (i) metodología de enseñanza; (ii) experiencia; y (iii) motivaciones y actitudes.

Para la mayoría de los estudiantes, un buen profesor es aquél 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”. En concordancia, en diversas respuestas los entrevistados señalaron respecto de los rasgos del *profesor ideal*: “que cumpla con los objetivos del curso, ya que algunos profesores lo toman muy a la ligera”, “que tenga pedagogía”, “que enseñe con la realidad y no sólo teorías” o “que examine la realidad” y “que haga pensar a los alumnos”.

De acuerdo a la opinión de una cuarta parte de los estudiantes, el *profesor ideal* debe tener experiencia en la materia que enseña, lo que significaría estar en condiciones de efectuar un manejo adecuado del tema. De manera más precisa, un grupo de alumnos insistió en que el profesor debe mostrar solvencia y conocimiento en el tema que enseña. Algunos testimonios ilustran dramáticamente la gravedad de esta demanda estudiantil: “que sepa el curso que está dictando”, señaló un estudiante de una prestigiosa universidad del norte del país; el *profesor ideal* es “el que tiene conocimientos” indicó un estudiante de una universidad pública; “que conozca la materia que enseña”, reclamó una estudiante de una universidad privada de Lima. En particular, entre alumnos de las universidades de reciente creación se señaló reiteradamente que los docentes deben manejar conocimientos de jurisprudencia y, en los temas a su cargo, deben ser “especializados”.

Un aspecto mencionado insistentemente por parte de los alumnos se refiere a la actitud que el profesor debe exhibir en el desempeño de la docencia. El *profesor ideal* debe ser una persona que se identifique con su trabajo y se comprometa con la enseñanza. En ese sentido, señalaron muchos entrevistados, el profesor debería motivar a los alumnos; mostrar interés y preocupación por el aprendizaje del alumnado; tener buena disposición para el diálogo con los alumnos y para absolver las dudas del alumnado. Algunos otros estudiantes, tanto de universidades públicas como privadas, pusieron en relieve la necesidad de que los profesores cuenten con capacidades expresivas y comunicativas: “que se le entienda lo que habla”, señaló elocuentemente una estudiante de una universidad privada de reciente creación en Lima. Además, algunas estudiantes reclamaron “buenas maneras” en el trato con los alumnos, “que no sean déspotas”, que sean “pacientes y amables”.

4. La dinámica de la enseñanza del derecho

Las facultades de derecho son el lugar más importante donde se genera “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”.²⁵ 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.

De la calidad de la formación universitaria en derecho depende directamente la calidad del sistema de justicia.
--

Una jueza, entrevistada como informante calificada, señaló que el “pésimo producto” de las facultades de derecho se debe “a cómo se imparte la enseñanza y cuál es la

²⁵ Gorki Gonzales, “Enseñanza del derecho y reforma judicial: ideas para un acuerdo impostergable”, ms., Lima, noviembre de 2003, pp. 1-2.

exigencia”. Desde el interés de verificar esa hipótesis, nuestro estudio recurrió, como se señaló en la introducción, 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.

4.1. Los contenidos: qué se enseña

En 1993, Javier de Belaunde realizó un estudio en el que se ocupó de la calidad de la educación legal en el Perú, cuando había 25 facultades de derecho en funciones, alrededor de la mitad de las existentes en 2004. Sostuvo en él que la enseñanza consistía “casi exclusivamente en la transmisión de información legal”, esto es, “transmisión de conocimientos”, en contraste con un ausente “desarrollo de habilidades”. Una década después, un profesor universitario escribió: “De forma mayoritaria, en nuestras facultades los profesores enseñan la ley”.²⁶

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 14.

Cuadro 14

**¿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

El contraste notorio entre ambas respuestas puede ser interpretado en relación con el “efecto imagen”, que según los expertos en sondeos de opinión, aconseja al entrevistado quedar bien ante el entrevistador. En todo caso, la opinión estudiantil ratificó el

²⁶ 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.

predominio de una tendencia que también había sido señalada por los informantes calificados.

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. El examen de cierto número de *syllabus*, proporcionados por las autoridades entrevistadas, revela una tendencia clara en esta dirección.

Pero otros aspectos del trabajo de campo realizado sugieren que la característica prevaleciente 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, para ilustrar la cual se puede usar algunos ejemplos tomados de universidades ubicadas en Lima. En una universidad pública, en el curso de Derecho Administrativo I, se indicó como sus objetivos:

- “Conocimiento y análisis de la doctrina del Derecho Administrativo.
- Análisis e interpretación de la normatividad de la Administración Pública”

En una universidad privada, de cierto reconocimiento y alguna antigüedad, el curso de Derecho Procesal Penal II proponía como “Objetivos específicos”, los siguientes:

“Al alumno se le enseñará a comprender los artículos comprendidos [sic] en el Libro Tercero del Código de Procedimientos Penales de 1940, así como también las modificaciones introducidas en el Nuevo Código Procesal Penal (D.Leg. 638 – No vigente a la fecha”.

En otra universidad privada, de cierta antigüedad, el *syllabus* del curso de Introducción al Derecho Procesal registraba como Sumilla del mismo:

“Estudio del origen del proceso, su evolución, las principales instituciones que perfilan la idea del proceso y que servirán de sustento para explicar las temática específica que se examinará [sic] en los siguientes ciclos referida a los otros cursos de contenido procesal”.

Finalmente, la “Sumilla” del curso de Derecho Civil V, ofrecido en una universidad privada de creación reciente, anunciaba:

“El principal objetivo del curso reside en brindar al estudiante un amplio conocimiento de las diversas técnicas doctrinarias clásicas y modernas, que han inspirado al libro V de nuestra Codificación Civil vigente (Derechos Reales).”

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. De allí que un profesor universitario haya denunciado “la falta de eficacia instrumental del modelo tradicional de enseñanza y la dogmática jurídica”, dada su “disociación entre teoría y práctica del trabajo académico”.²⁷

Un destacado penalista en ejercicio y docente universitario ha llamado la atención sobre el hecho de que: “el mundo de los abogados no es un amasijo de conceptos y clasificaciones, sino el inteligente planteamiento de problemas, casos y propuestas de soluciones en pugna por ser la más convincente [...] Aprender para quedar prisionero de los textos, no alcanzar la realidad del conflicto que urge una solución práctica, ése es un dato del deficitario modelo de estudios universitarios que impera en nuestro país [...] La formación universitaria se ha encerrado tras los muros del campus, reservando el contacto de los alumnos con los operadores del sistema judicial para el momento de las prácticas que anárquicamente cada estudiante emprenderá. Resulta inaceptable que los muchachos no sean guiados por los docentes para incursionar” allí donde se practica el derecho. “La formación universitaria no enseña a litigar porque desatiende las técnicas al respecto para que cada egresado las descubra o reinvente cuando empiece a ejercer. ¿Qué clase de formación profesional es ésta que no capacita para el desempeño del oficio?”.²⁸

En el mismo sentido, otro 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”.²⁹

En algunas de las facultades de derecho donde se observó el desarrollo de las clases llamó la atención de una integrante del equipo del proyecto que, de una parte, el profesor no formulara críticas a la ley cuando resultaba pertinente formularlas y, de otra, se hiciera muy escasas referencias a circunstancias de la realidad actual que, como los procesos anticorrupción o la discusión sobre la reforma del sistema de justicia, se hallan en pleno debate público. Incluso, en una universidad pública de Lima, al plantearse el tema de la reforma judicial, la profesora casi lo descartó como “un problema muy difícil y universal”, para agregar: “en todos los lugares se cuecen habas”.

Llamó la atención que, de una parte, el profesor no formulara críticas a la ley cuando resultaba pertinente formularlas y, de otra, se hiciera muy escasas referencias a circunstancias de la realidad actual, como los procesos anticorrupción o la discusión sobre la reforma del sistema de justicia.

²⁷ Gorki Gonzales, “La enseñanza del derecho en el Perú: cambios, resistencias y continuidades”, próxima publicación.

²⁸ Mario Rodríguez Hurtado, *Comunicación personal*, 28.4.2004.

²⁹ 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.

A estos contenidos de la enseñanza subyace una concepción del derecho: “Si se considera que el Derecho es fundamentalmente un conjunto de normas escritas y que, en consecuencia, la disciplina que lo estudie debe dedicarse a la comprensión y aplicación de éstas, resulta más o menos obvio que su enseñanza [...] será muy sencilla. Métodos expositivos o de uso de lecturas exegéticas como único recurso didáctico; evaluaciones que privilegien la memoria a partir de pruebas objetivas, por ejemplo, serán excelentes medios para conseguir el fin deseado”.³⁰

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.

En algunas de aquellas universidades donde un curso es dividido en secciones, dado el número de alumnos, ocurre que los contenidos ofrecidos por un profesor del curso no son los mismos que los desarrollados por otro colega. Asimismo, destacó la lotización adoptada en la enseñanza de cada asignatura, que se plasma en el hecho de que los profesores no relacionan las materias a su cargo con aquellas otras, conexas, que se 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 de 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 adecúan su aprendizaje y preparación a aquello que les será exigido en la evaluación. En primer lugar, en 28 de las 31 facultades cuya autoridad respondió a esta parte de la entrevista, se informó que el profesor es quien decide cómo evaluar. En segundo lugar, las respuestas de profesores y alumnos concordaron en que la mayoría de las pruebas aplicadas son escritas, aunque las respuestas de este tipo alcanzaron 76.8% en el primer caso y 81.5% entre los alumnos. Esta tendencia mayoritaria fue corroborada por las respuestas de autoridades en 28 facultades. En tercer lugar, las respuestas también 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.

Las respuestas indican el predominio de pruebas objetivas: 65.6%, según los profesores, y 74.6%, según los alumnos. Esta preferencia no atiende a la calidad del

30

Ibid., p. 5.

razonamiento del alumno, imposible de medir mediante una prueba con posibles respuestas predeterminadas.

Del mismo modo, resultó revelador contrastar las respuestas de alumnos y profesores en relación con el tipo de preguntas formuladas en los exámenes, según se muestra en el cuadro 15.

Cuadro 15

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 conocimientos legales	28	31.6
Prácticas	54.4	25.1

Aunque es un elemento de juicio lateral, conviene tener en cuenta que, entre las autoridades entrevistadas, sólo dos dijeron que en sus facultades predominaban evaluaciones de tipo práctico.³¹ Lamentablemente, en los límites del estudio no pudo efectuarse una observación de exámenes, que hubiera contribuido a despejar la duda planteada a partir de estas dos versiones, bastante distintas, especialmente en relación con el contenido “práctico” de las evaluaciones. Pero, igual que respecto de otras preguntas, debe tenerse en cuenta el posible sesgo del “efecto imagen” existente en las respuestas de los profesores que, en el caso de esta pregunta, no tiene por qué afectar las respuestas de los alumnos.

La entrevista a estudiantes exploró la noción de derecho existente entre ellos. A tal efecto, una pregunta indagó:

*Como Ud. sabe, hay distintos conceptos del derecho. Le voy a plantear uno para que me diga en qué medida está de acuerdo con él:
“El derecho es una disciplina esencialmente argumentativa, que no contiene verdades ni mentiras sino defensas de los intereses de clientes, dentro de las reglas del juego del orden legal”.*

Algo más de un cuarto de entrevistados (28.7%) se manifestó “totalmente de acuerdo” con esta definición, en tanto 38.5% se inclinó por un acuerdo parcial. De otro lado casi otra cuarta parte (24%) eligió “totalmente en desacuerdo”, 11.3% prefirió el desacuerdo parcial y 5% no respondió la pregunta. Se puede concluir que algo más de dos tercios de las respuestas (67.2%) manifestó acuerdo, cuando menos parcial, por una definición pragmática y flexible del derecho. Pero, en todo caso, este punto merecería ser examinado de manera mucho más exhaustiva, antes de llegar a conclusiones.

³¹ Algunos estudiantes entrevistados plantearon la paradoja de, en ciertos casos, ser sometidos a preguntas de tipo práctico en un examen, siendo así que el curso se había desarrollado en un nivel teórico, sin abordar casos concretos para adiestrar al alumnos en resolverlos.

4.2. Los métodos: cómo se enseña

En cuanto a métodos de enseñanza, el trabajo de Javier de Belaunde recogió, en 1993, datos según los cuales más de la mitad de los profesores de derecho en Lima utilizaban la clase conferencia, mientras uno de cada cinco (21%) usaban el método activo, con base en “problemas y a partir de lectura previa de materiales”.

Los informantes calificados que fueron entrevistados por este estudio fueron bastante concluyentes en lo que se refiere a metodología de la enseñanza. 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 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”.

En este aspecto, las observaciones de clase permitieron detectar una diversidad de modalidades, existentes incluso en el interior de una misma universidad. 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 del sur, el profesor leía partes de un manual de texto y consultaba periódicamente si había dudas o preguntas. En una universidad privada del centro del país, 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.

Hay algunas 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. La exposición del profesor con preguntas eventuales de los alumnos es el método de enseñanza mayoritario.

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.³² En el

³² Debe notarse que, según las observaciones de clase efectuadas, a menudo es el profesor quien motiva directamente preguntas de los alumnos, por lo general inclinados a una actitud más bien pasiva.

extremo de este primer tipo de opción pedagógica: “sin duda no se aprende, sólo se enseña. Y cuando un profesor enseña sólo con tal propósito, sólo describe. Casi siempre dicta. Para completar el método, el alumno estudia memorizando y el profesor evalúa haciendo recordar”.³³

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 a 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, simplemente, 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.

Sin embargo, 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 comparados en el cuadro 16.

Cuadro 16
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

³³ 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. 6.

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

Las discrepancias notorias entre las respuestas de los profesores –que ubicaban dos tercios del total en las cuatro tendencias alternativas a la tradicional– y las provenientes de los alumnos –que rebajaron su incidencia a 40.4%–, así como de las observaciones –que las situaron algo más abajo, en 36.6%– resultan sugerentes. Podría concluirse que la realidad tiene que corresponder más 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. Por su parte, las entrevistas a autoridades indicaron que en dos tercios de las facultades de la muestra (65.5%) cada profesor decidía la metodología a usar en la materia a su cargo y en sólo cinco facultades, la autoridad entrevistada sostuvo que se propugnaba una metodología activa de enseñanza.

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. La deficiencia docente en el cómo enseñar corresponde, entonces, 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, algo más de la mitad (50.9%) precisó que indicaba entre 5 y 10 páginas por clase 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. Durante la clase misma, 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.

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.

La carencia o escasez de las lecturas guarda relación con un dato verificado en las bibliotecas de las 33 facultades de la muestra. Como se ha señalado antes, la mayoría (20) de ellas no guardaban registro sobre las consultas efectuadas por los alumnos. Si este descuido se tomara como indicador de un bajo número de consultas, aunque el material de lectura puede proporcionarse en materiales fotocopiados, que los libros sean poco frecuentados es, en cualquier caso, un dato poco alentador. El cuadro 17 muestra los resultados de la indagación para las 13 facultades restantes, que se agruparon en tres estratos claramente diferenciados, según frecuencias.

Cuadro 17

**Consultas a biblioteca efectuadas durante 2003,
en 13 facultades de la muestra**

Rango de número de consultas	Número de facultades
Entre 400 y 5,500	5
Entre 11,000 y 26,000	5
Entre 68,000 y 126,000	3

La información examinada en este párrafo permite concluir en que la corriente pedagógica mayoritaria consiste, pues, en que el profesor explique la materia que ha designado para esa clase en particular. 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)”.³⁴

Estamos, pues, ante el método que se conoce como la clase magistral o clase-conferencia. Sin embargo, en algunas universidades donde la preparación del profesor es baja, la calidad de la exposición no era satisfactoria; tratándose de una universidad privada de Lima, de cierto prestigio, la observación de clases sugirió que la mayoría de los profesores no habían preparado la clase, puesto que se limitaban a transmitir conceptos deshilvanados sobre el tema, sin que la presentación exhibiese una estructura o un hilo conductor.

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 produjo intervenciones de los alumnos, aunque las preguntas

³⁴ Paul Súmar Gilt, *El cuerpo de la toga. Datos y apuntes para el estudio de abogados y abogacía*, Asesores Empresariales, Cusco, 1997, p. 48.

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.

En la mayor parte de facultades de derecho se incurría en un malgasto del tiempo de clase, dedicándolo a transmitir información que pudo haber sido conocida por los alumnos a través de la lectura previa. El carácter abstracto de los contenidos transmitidos y la falta de lecturas precedentes a la clase llevan a un rol pasivo del estudiante.

La existencia de “prácticas” en algunas universidades no cambia del todo este paisaje. De una parte, las prácticas tienen poco peso en los planes de estudio. De otra, a menudo las “prácticas” se restringen a cuestiones operativas o formales como las partes de un recurso, pero no llegan a adiestrar al estudiante en el manejo profesional. En una universidad privada de Lima, que declara su propósito de formar abogados litigantes e incluye en su plan de estudios una materia dedicada a cómo redactar recursos, se observó una práctica en materia procesal penal durante la cual, al llegar al capítulo de hechos y fundamentos jurídicos que sustentan el recurso, el profesor omitió entrar en la consideración del tema, que hubiera permitido, precisamente, habilitar al alumno en el manejo del núcleo del recurso.

5. Conclusiones, recomendaciones y alternativas

5.1. Algunas reflexiones sobre los resultados del estudio

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. [...] A largo plazo tiende a reforzarse la brecha entre las demandas del sector productivo y lo ofrecido por la educación superior. Ese desajuste genera dificultades crecientes de absorción de los egresados y conduce a una diferenciación en la utilidad del diploma universitario”.³⁵

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 información de la

³⁵ 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.

ANR, 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 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).³⁶

Así, las universidades públicas, que constituyeron la primera gran ola de expansión, dieron lugar a la creación de universidades en lugares del país donde no había condiciones de diverso tipo para establecerlas, carencia que hizo decaer la calidad de la preparación profesional. A su turno, 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 pero, además, ha dado lugar a una compleja diversidad en la oferta de enseñanza del derecho.

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.

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 e incluso las autoridades académicas se hallan, en ciertos casos, bajo el mando de gerencias de tipo administrativo. Mientras que en las otras

³⁶ La autoridad entrevistada en una facultad de derecho explicó parcialmente la multiplicación de facultades de derecho emprendida en la década de los años noventa como una forma de ganar poder en diversas instancias públicas. De acuerdo a la legislación vigente, los decanos de las facultades de derecho designan representantes en el Consejo Nacional de la Magistratura, el Jurado Nacional de Elecciones, la Fiscalía Suprema de Control Interno del Ministerio Público y la Oficina de Control de la Magistratura del Poder Judicial. Además, dos decanos de derecho integran cualquier comisión investigadora ad-hoc que sea constituida por la ANR. A mayor número de decanos bajo determinada influencia o cierto control político, en esas instituciones habrá una mayor presencia del sector, grupo o partido que pueda ejercerlos. Se recibió noticia de la creación, en 1998, de dos facultades de derecho en universidades públicas, con el propósito de mejorar la influencia del partido de gobierno en la designación del representante de los decanos ante el Jurado Nacional de Elecciones.

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.³⁷ 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. En el extremo, las filiales de las universidades-empresa no parecen tener las condiciones mínimas para operar como centros universitarios.

Sin que se hubiera preguntado sobre las raíces de esta problemática, un abogado y docente entrevistado como informante calificado se refirió a tres aspectos explicativos de este 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.

Un abogado y docente entrevistado se refirió a tres aspectos explicativos de este 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.

Porque, 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.³⁸ Si esto es así, deberá admitirse que,

³⁷ En una de las universidades públicas de Lima con mayor prestigio, una integrante del equipo de trabajo constató que, al iniciarse la clase a ser observada, en el aula había sólo dos carpetas. Tuvo entonces que producirse una movilización estudiantil masiva para la búsqueda, en otras aulas, de carpetas que en definitiva fueron insuficientes para el número de asistentes.

³⁸ 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”.

en buena medida, el problema trasciende el ámbito de las facultades de derecho y corresponde a condiciones que, como una extendida falta de 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. Ésta es, precisamente, la condición de ejercicio de la abogacía que parece ser mayoritaria en el país, conforme se ha visto en el primer acápite de este informe. 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 de 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”.

Las entrevistas a alumnos y las observaciones de clase pusieron de manifiesto que en la calidad docente reside la principal falencia de la enseñanza del derecho en el país. La conclusión reveladora de un alumno fue: “Te impulsan a ser autodidacta”.

Cuán extendida es esta debilidad docente –que, sin duda, ha crecido con la multiplicación de facultades y estudiantes de derecho y la improvisación de profesores para ellas– es algo que no pudo ser medido a través de este estudio, dados sus límites de tiempo. Pero los hallazgos del trabajo de campo crean la firme convicción de que este aspecto del problema abarca a un buen número de materias que se enseñan en las facultades de derecho y, dadas sus características, tiene consecuencias centralmente negativas para la

formación y el ejercicio profesional, así como para el sistema de justicia en el cual abogados, así preparados, habrán de servir.

En esa debilidad cabe una responsabilidad central a lo que puede denominarse la ausencia de dirección académica en la mayoría de las facultades de derecho. En primer lugar, salvo casos de excepción, no existen mecanismos institucionales de formación de nuevos profesores. En segundo lugar, como se estableció con los datos provenientes de las 33 facultades integrantes de la muestra, en la mayoría de ellas 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. Ésta es una deficiencia adicional a las de los docentes y corresponde a las facultades mismas.

5.2. Posibilidades de mejorar la contribución del abogado a la justicia

Con relación a esta temática, la Junta de Decanos de los Colegios de Abogados ha proclamado: “se hace imperativo replantear los currículas [sic] de estudio, los que deben ser orientados a una formación teórico-práctica [...] racionalizando la existencia de facultades de derecho y el ofrecimiento de vacantes en los concursos de admisión, alta exigencia de calidad académica [...] rigor para el otorgamiento de grados y títulos [...] no autorizar el funcionamiento de filiales que carecen de idoneidad para formar profesionales en derecho” (Tacna, 28 a 30 de agosto de 2003).

Hacia el final de la entrevista a los informantes calificados, se les preguntó *¿qué se podría hacer para enfrentar la situación y quiénes deberían hacerlo?* Se trataba de explorar tanto qué hacer en el nivel de las universidades como en otras instancias, fuera de ellas; y como temas concretos sometidos a la consideración del entrevistado se mencionaba: (i) la posibilidad de que el título profesional no sea otorgado por la universidad de origen, y (ii) que se establezca un sistema de acreditación de aquellas facultades de derecho que satisfagan ciertos criterios de exigencia. Entre las respuestas recibidas hubo una de pasmo: “Es difícil plantear qué se puede hacer. Uno puede llegar a pensar que no hay nada que hacer”. Pero, en general, los entrevistados sí discutieron y formularon posibilidades concretas de intervenir en el problema materia de la entrevista.

En la necesidad de reformar la enseñanza universitaria del derecho coincidieron la mayoría de los entrevistados, “para que exista control de calidad”, según precisó un magistrado. “Se requiere una adecuación de los planes de estudios, con una dimensión práctica”, reclamó una jueza; lo que, en palabras de un magistrado, debiera incluir en las universidades “talleres de derecho judicial como prácticas serias, en último año”. Dos de los abogados del estrato alto insistieron en que todas las facultades requieren reformas.

En particular, se señaló como dificultad, la calidad de los profesores. “No hay profesionales para enseñar, no reúnen los requisitos”, afirmó una magistrada. “Los profesores no admitimos que estamos muy mal. Hay una crisis de maestros. ¿De quién vamos a aprender?”, se preguntó un penalista y docente. Otro abogado observó: “No hay

una comunidad de profesores especializados como tales porque no hay gente dedicada a la tarea educativa”.

Dos abogados en ejercicio entrevistados mostraron cierto escepticismo con respecto a la posibilidad de que las propias universidades emprendan la reforma. Uno de ellos denunció la lógica de las universidades particulares de reciente creación: “se paga y se aprueba”. El otro sostuvo: “Enseñar bien y hacer negocio son antagónicos”.

Asimismo, se recogió algunas sugerencias urgentes respecto del manejo de la situación actual. Dos entrevistados, un juez y un abogado, plantearon la necesidad de “evitar la proliferación de las filiales” o “cerrar filiales sin cerrar las universidades”. Un abogado del estrato superior fue más allá: “Habría que intentar el cierre de algunas facultades, a largo plazo”. En todo caso, un colega añadió: “debe impedirse que salgan aún más abogados del estrato inferior”.

Reformar la enseñanza allí donde sea posible para acercarla a la realidad del funcionamiento del derecho, fortalecer la calidad y los méritos de los docentes, cerrar las filiales que se han multiplicado en los últimos años y frenar el crecimiento de las universidades dedicadas al lucro, serían entonces las principales recomendaciones en este primer nivel.

Reformar la enseñanza allí donde sea posible para acercarla a la realidad del funcionamiento del derecho, fortalecer la calidad y los méritos de los docentes, cerrar las filiales multiplicadas en los últimos años y frenar el crecimiento de las universidades dedicadas al lucro, serían entonces las principales recomendaciones.

En cuanto a lo que pudiera hacerse en otras instancias, un magistrado planteó: “Tiene que haber un filtro post universitario para depurar lo mejor de lo malo”. Se expresaron entonces las distintas posiciones con relación a qué tipo de filtro usar en el otorgamiento del título profesional y en la acreditación de facultades, y qué instancia podría aplicarlo.

Algunos de los entrevistados expresaron reservas acerca de lo que pudiera esperarse, a los efectos de un cambio, de la actuación de los colegios de abogados. “Los colegios de abogados no ejercen control sobre sus agremiados”, descalificó una jueza que añadió: “Actualmente se dedican a dar cursos para cobrar”. El curso de práctica forense que imparte el CAL fue considerado “un aporte nulo, que sólo busca recursos”, en palabras de un magistrado. Un juez concluyó: “Los colegios de abogados no son los autorizados para licenciar como abogado”, como ocurre en otros países.

En cuanto al otorgamiento del título, aunque un abogado advirtió que “la autonomía universitaria sería el argumento” para impedir que se despoje a las facultades de derecho de este privilegio, otros entrevistados sugirieron fórmulas en las que el otorgamiento estaría a cargo de otras instancias. En la posibilidad de “establecer una instancia de gente reconocida en derecho para otorgar el título mediante una decisión transparente” coincidieron un juez y dos abogados en ejercicio. Otro colega sugirió al efecto “una

instancia con participación de los colegios de abogados, las facultades de derecho y la corte [superior]”.

La posibilidad de acreditar las facultades de derecho que tengan determinados niveles de idoneidad académica dio lugar, igualmente, a opiniones divergentes. “¿Acreditar? ¿Quién?”, se preguntó un abogado del estrato alto. “Una comisión especial de personalidades”, respondió un colega. Sin embargo, debe tenerse presente las limitaciones de esta última fórmula; la eficacia de cualquier diseño institucional en nuestros países queda librada, en definitiva, a quiénes resultan a cargo de operarlo: como bien observó un magistrado, “se forman instituciones pero funcionan o no según las personas que las integran”.

De manera similar a la descalificación de los colegios de abogados, la ANR fue impugnada, a los efectos de una posible responsabilidad de acreditación, por algunos entrevistados que señalaron en ella “falta de responsabilidad”, “confusión entre la libertad de enseñanza y la estafa educativa” y, en el CONAFU, violación repetida de los requisitos legales para crear una universidad, a través de procedimientos nada transparentes. Se indicó también que hay rectores integrantes de la Asamblea que son promotores de otras universidades, de carácter lucrativo. La comprobación efectuada a lo largo del trabajo de campo, fue que la ANR y el CONAFU no tienen presencia en las universidades: no se percibe su papel y, en las universidades que se hallan bajo el régimen transitorio, no se tiene noticia acerca de una responsabilidad de vigilancia y evaluación de parte de ambas instituciones.

La ANR fue impugnada, a los efectos de una posible responsabilidad de acreditación, por entrevistados que señalaron en ella “falta de responsabilidad” y “confusión entre la libertad de enseñanza y la estafa educativa”. Se agregó que hay allí rectores que son promotores de otras universidades, de carácter lucrativo.

“La acreditación de facultades sólo interesa a los del estrato de arriba”, advirtió un abogado de este estrato. Con él coincidió otro abogado en ejercicio, quien sostuvo que la acreditación resultaría “discriminatoria con la universidad pública: favorecería a las privadas y generaría una reacción en contra”.

“Se podría acreditar las facultades, con participación de la sociedad civil”, planteó en cambio una jueza, quien sugirió al efecto “personas de cierta respetabilidad: ex magistrados, ex decanos”. Un magistrado se manifestó también partidario de la acreditación, “a partir de disposiciones normativas precisas, para evitar la arbitrariedad”, y sugirió que, una vez acreditadas una parte de las existentes, deberían ser ellas las que otorgasen “el título de abogado, luego de aplicar pruebas y exámenes” a quienes hubieran egresado de cualquier facultad de derecho del país.

La conclusión provisional consiste en que el sistema de acreditación no parece contar con condiciones maduras para ser puesto en práctica. Cualquier mecanismo que se proponga es susceptible de ser impugnado, dadas las debilidades institucionales que afectan al sistema universitario en conjunto.

5.3. Alternativas sobre las decisiones a tomar

En 1993, el estudio realizado por Javier de Belaunde sostenía que: “dado que la calidad de la enseñanza legal es parte del cimiento de la buena (o mala) administración de justicia, el Estado (el Gobierno) tiene el deber de planificar”. En cambio, se ha señalado que lo que se encuentra es “una ausencia de control básico sobre la calidad educativa de las facultades de derecho”.³⁹ No cabe duda de que el Estado tiene responsabilidad en el asunto y debe cuestionarse el frecuente recurso a la autonomía universitaria como un escudo protector de falencias e irregularidades que, de este modo, se reproducen impunemente. Como probablemente en el Perú de hoy deba decirse respecto de otras carreras universitarias, es preciso pensar en cambios radicales que permitan contar con profesionales idóneos. En el caso de derecho, éste es un requisito insoslayable de la reforma de la administración de justicia.

Como probablemente en el Perú de hoy deba decirse respecto de otras carreras universitarias, es preciso pensar en cambios radicales que permitan contar con profesionales idóneos. En el caso de derecho, éste es un requisito insoslayable de la reforma de la administración de justicia.

Sin embargo, el enfoque del tema no debe limitarse al campo universitario. Ante la situación, se requiere, por ejemplo, reconsiderar seriamente la situación de la “defensa cautiva” que exige a las partes comparecer acompañadas de abogado en una diversidad de procesos. Dada la calidad de la defensa profesional realmente existente, debería examinarse la posibilidad de eliminar este requisito en cierto número de procesos, con el fin de que los interesados puedan dirigirse al juez sin tener que recurrir a una intermediación costosa y de poca utilidad.

5.3.1. Cambios legales

El proyecto de ley sometido al Congreso por el Colegio de Abogados de Lima, el 2 de abril de 2002, establece, además de la supresión del llamado bachillerato automático, la suspensión de “la creación o instauración de nuevas Facultades de Derecho por cinco años”, a partir de la entrada en vigencia de la ley⁴⁰; asimismo, declara “sin efecto cualquier trámite en proceso sobre formación de alguna Facultad de Derecho” y prohíbe “la inclusión de la enseñanza de Derecho” en aquellas universidades que hubiesen sido creadas por ley sin haberse establecido en ellas la carrera de derecho. Finalmente, prohíbe “la creación de filiales, anexos o sucursales de las Facultades de Derecho”.

La propuesta del CAL se queda relativamente corta en relación con la percepción social existente, según los resultados de la encuesta aplicada por la Universidad de Lima, en

³⁹ Gorki Gonzales Mantilla, “La enseñanza del derecho en el Perú: cambios, resistencias y continuidades”, próxima publicación, p. 47.

⁴⁰ Planteada bajo el argumento de que es necesario un corte para emprender la reforma de las facultades existentes, esta propuesta incurre en una grave postergación de aquellos aspirantes a estudiar la carrera que acaso tengan mejores condiciones que los actuales estudiantes.

marzo de 2004, en Lima Metropolitana. Dos tercios de los encuestados (65.1%) se manifestó “en desacuerdo” con el Decreto Legislativo 882 que permite que las universidades particulares sean empresas privadas con fines de lucro. Un porcentaje algo mayor (68.6%) sostuvo que “no deberían crearse” más universidades particulares y otro 68.8% opinó que *deberían clausurarse las universidades que no logren un nivel académico adecuado*.

Aunque el problema de la formación en derecho no puede ser resuelto principalmente mediante cambios legales, algunos aparecen como necesarios con el objeto de eliminar los mecanismos de “ablandamiento” que se han ido instalando en el sistema universitario y las perversiones generadas.

Aunque el problema de la formación en derecho no puede ser resuelto principalmente mediante cambios legales, algunos aparecen como necesarios con el objeto de eliminar los mecanismos de “ablandamiento” que se han ido instalando en el sistema universitario y las perversiones generadas incluso más allá de lo que las leyes autorizaron de manera complaciente. Entre tales cambios, puede sugerirse:

- (i) establecimiento de un sistema de evaluación externa para todas las facultades de derecho existentes en el país;⁴¹
- (ii) modificación del D.L. 882, en el sentido de que no se autorizará la creación de nuevas universidades bajo este régimen;
- (iii) derogación del D.L. 739, que introdujo el bachillerato automático y facultó al uso de diversas formas de obtención del título profesional, con el objeto de reinstalar la preparación de una tesis como requisito para obtener el grado académico y el examen profesional como mecanismo para obtener el título correspondiente;
- (iv) derogación de la ley 27504, que autorizó el sistema de filiales, y, en disposición transitoria, autorización para que los alumnos se trasladen a las sedes al concluir el semestre en el que se encuentren; y
- (v) prohibición del funcionamiento de sistemas de educación a distancia.

5.3.2. Cambios en el interior de las universidades

En rigor, las facultades de derecho deben hacer posible el acceso del estudiante a “la construcción conceptual básica e indispensable de información sobre cada una de las disciplinas que conforman el Derecho, por cierto, sin considerarlos compartimentos estancos, y [...] crear las competencias profesionales para que el estudiante se procure, del inmenso universo que constituye la cultura jurídica, el método más idóneo para acceder a lo mejor de ella; en otras palabras: enseñar a aprender”. La transmisión de conocimientos normativos debe ser entonces instrumental respecto de la responsabilidad formativa principal: enseñar a encontrar soluciones a los conflictos que el derecho encuadra

⁴¹ En enero de 2004, la ANR aprobó una propuesta sobre “Estándares para la auto evaluación con fines de acreditación de las Facultades de Derecho”. Aparte de la perspectiva autoevaluadora que el texto adopta, una lectura de los estándares propuestos sugiere que muy pocas de las actuales facultades de derecho podrían aprobar la evaluación, si es que fuera aplicada con toda seriedad.

normativamente; esto es hallar “diferentes maneras creativas de resolver problemas, evaluar y valorar sus logros y dificultades”.⁴²

No es ésa la realidad presente de la mayoría de facultades de derecho del país y esto es lo que exige cambios radicales. Ciertamente, esos cambios deben incluir respuesta a demandas como las planteadas por el CAL, que ha señalado indirectamente algunas de las carencias que se constata en la formación universitaria de los abogados, al observar que el abogado “debe tener un correcto dominio del idioma castellano [...] conocer a fondo el área del Derecho de su especialidad [...] conocer adicionalmente una lengua distinta a la materna, particularmente el inglés, y encontrarse familiarizado [...] con la informática”.⁴³ Pero el trabajo realizado en este estudio apunta a una diversidad de necesidades, entre las que puede destacarse:

-
- (i) las facultades de derecho deben competir en niveles y logros de excelencia académica, asegurados por la capacidad real de recursos humanos y materiales para prestar el servicio que ofrecen, así como mediante procesos de efectiva selección de alumnos y una formación previa al ingreso a la facultad de derecho;
 - (ii) el trabajo académico debe basarse en un plan de estudios conformado por cursos básicos y de especialidad que supongan como pre-requisitos los cursos que sean pertinentes y otorguen el peso necesario a las prácticas;
 - (iii) las facultades deben contar con: personal docente a dedicación exclusiva y tiempo completo en proporción suficiente para atender personalmente a los alumnos y realizar tareas de investigación, instalaciones apropiadas, bibliotecas amplias y actualizadas, y una organización eficiente;
 - (iv) los profesores deben: ser reclutados mediante concursos públicos con el objetivo de que la contratación sea excepcional, recibir capacitación en metodología de la enseñanza así como en técnicas de comunicación docente, mantener niveles de actualización idóneos y ser evaluados periódicamente;
 - (v) el objeto central de la formación profesional tiene que dirigirse a encontrar dentro del marco normativo soluciones apropiadas a los conflictos sociales, para lo cual el conocimiento legal es sólo un instrumento útil, entre otros, y resulta imprescindible encaminar la enseñanza a la práctica e incluir vías de trabajo alternativas a la judicial, como la negociación, por ejemplo;
 - (vi) debe habilitarse al estudiante para desarrollar un razonamiento crítico y claro de las instituciones jurídicas y su aplicación en el caso concreto; esto implica conceptualizar al derecho como ordenamiento sistemático, sin lotizarlo ni apegarlo a los códigos, así como desarrollar en el futuro profesional las capacidades para interpretar las normas, razonar jurídicamente y criticar la ley vigente cuando resulte pertinente;
-

⁴² 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. 1-2.

⁴³ Proyecto de ley 02438, de 2 de abril de 2002.

- (vii) el sentido de responsabilidad profesional debe centrarse en el interés del cliente y rechazar el uso de mecanismos de entrapamiento del proceso y de la corrupción como instrumento de litigio;
- (viii) el trabajo en clase debe partir de una preparación seria, en la que se incorpore la legislación, la doctrina y la jurisprudencia pertinentes, con el uso de lecturas previas y material didáctico que fomente la participación activa del estudiante y ponga énfasis en desarrollar el razonamiento oral y escrito del alumno; y
- (ix) los mecanismos de evaluación deben medir la calidad del razonamiento del futuro profesional.

La interrogante central es si existe en las facultades de derecho, y en las universidades en general, disposición a emprender el camino de cambio, evaluar la utilidad de sus programas de estudios y preguntarse: “¿Existen profesores suficientes en número y con la formación necesaria para desarrollar esta tarea? ¿Es posible establecer la existencia de criterios compartidos para definir la relación entre la demanda del mercado profesional y el número de estudiantes y facultades de derecho?”⁴⁴

La respuesta no es sencilla y, si se mira a lo ocurrido en las dos últimas décadas, todo parece indicar que una respuesta afirmativa resulte poco realista. Las universidades, dejadas por su cuenta –como institucionalizadas o bajo un régimen de evaluación bastante laxo–, no han sido capaces de resolver el desafío. Por el contrario, la enseñanza del derecho parece haber involucionado, como lo sugieren los niveles de perversión universitaria constatados en algunas filiales. De allí que se requiera algo más que invocar la buena voluntad de las autoridades de cada facultad de derecho y sea necesario proponer cambios en el sistema universitario.

La interrogante central es si existe en las facultades de derecho, y en las universidades en general, disposición a emprender el camino de cambio y evaluar la utilidad de sus programas de estudios. Si se mira a lo ocurrido en las dos últimas décadas, todo parece indicar que una respuesta afirmativa resulte poco realista.

Una de las posibilidades a considerar, en un escenario de renovación, es la constitución de una carrera de nivel medio que forme técnicos jurídicos, con la capacidad y el nivel apropiados para satisfacer necesidades básicas de tipo legal de la población. Esta opción ha sido ya propuesta como “una excelente fuente de soluciones en el mediano plazo”.⁴⁵

5.3.3. Cambios en el sistema universitario

⁴⁴ Gorki Gonzales, “Enseñanza del derecho y reforma judicial: ideas para un acuerdo impostergable”, ms., Lima, noviembre de 2003, p. 3.

⁴⁵ Paul Súmar Gilt, *El cuerpo de la toga. Datos y apuntes para el estudio de abogados y abogacía*, Asesores Empresariales, Cusco, 1997, p. 29, nota 1. Este autor verificó que sólo la Universidad Técnica del Altiplano ofrecía esta carrera técnica en la década de los años noventa.

Las universidades, una vez institucionalizadas, están más allá de todo control. Internamente, los controles son superficiales o inexistentes en la mayoría de las facultades de derecho. Se limitan a formalidades que, como las encuestas aplicadas a los estudiantes para medir su grado de satisfacción y recoger sus criterios, alcanzan luego poco o ningún efecto concreto. Externamente, una vez que una universidad pasa del régimen transitorio y adquiere el estatus de institucionalizada, nadie puede medir su calidad, ni proponer medidas de cambio que atiendan a las falencias detectadas. En la ANR parece prevalecer una actitud pasiva al respecto, que se expresa en un intercambio de silencios y omisiones, mutuamente conveniente.

Se requiere de un mecanismo de evaluación externo a las facultades de derecho y a la ANR, que se ha demostrado hasta hoy ineficaz. Quizá no se esté ahora en capacidad de determinar con precisión cuál debe ser ese mecanismo, pero es indispensable discutir y concordar en la legitimidad de fórmulas que superen el uso de la autonomía universitaria como coartada para reproducir mediocridad e ineficiencia profesionales y el engaño a la ciudadanía que de ella se deriva.

Es indispensable discutir y concordar en la legitimidad de fórmulas que superen el uso de la autonomía universitaria como coartada para reproducir mediocridad e ineficiencia profesionales y el engaño a la ciudadanía que de ellas se deriva.
--

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. 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.

El sistema de justicia es directamente afectado por esta situación, que requiere remedios urgentes y radicales.

Anexo A
Entrevista a autoridades

1. Universidad _____ Privada _____ Pública _____
2. Sede _____ Filial _____ 2a. Lima _____ 2b. Provincias _____
3. Informante: Decano _____ Secretario _____ Otro (*especificar*): _____

4. ¿La facultad tiene subsedes? N/A _____ NO _____ SI _____ ¿Cuántas y dónde?

4a. ¿Y filiales? NO _____ SI _____ ¿Cuántas y dónde? _____

(Para el caso de una filial) ¿Qué otras filiales tienen y en dónde?

5. Número de alumnos matriculados 2003 (*caso de subsedes y/o filiales, distinguir por c/u*)

5a. ¿Existe un límite de alumnos matriculados por sección? SI _____, ¿Cuál? _____
NO _____ ¿Cuántos alumnos hay en un aula de primer año, aproximadamente? _____

6. ¿Cuántos postulantes hubo en 2003? _____ N/A _____ ¿Cuántos ingresaron? _____

7. ¿Existen estudios pre-derecho? NO _____ SI _____ ¿Cuánto duran? _____

8. ¿En cuántos años se puede estudiar derecho en la facultad, como mínimo? _____

9. La facultad se propone formar algún tipo de abogado? NO _____ SI _____

¿Cuál? (*para codificar*) _____

10. ¿Podría facilitarnos una copia del plan de estudios? NO _____ SI _____

11. ¿Qué proporciona el profesor a los alumnos al iniciar el curso?

Introducción oral _____ Programa _____ Bibliografía _____ Syllabus _____

12. ¿Podría facilitarnos el syllabus de algún curso? NO _____ SI _____

13. ¿La facultad cuenta con una biblioteca? NO _____ SI _____ No. de volúmenes _____

(*Visitar la biblioteca y hablar con bibliotecarios sobre el número de volúmenes*)

Anotar discrepancia: _____

14. ¿Cuáles son las alternativas de horarios que ofrece la Facultad?

Diurno _____ Vespertino _____ Viernes y sábados _____

14a. ¿En subsedes y/o filiales? _____

15. ¿La asistencia es obligatoria en todos los cursos? NO ☐ SI ☐ ¿Cómo se controla?
El profesor pasa lista en clase ☐ Otro: _____

16. Número de profesores en ejercicio 2003 (*caso de subsedes y/o filiales, distinguir por c/u*)

17. ¿Qué categorías de profesores existen en la facultad, cuántos hay en cada una y a qué dedicación?

ORDINARIOS: (Nombrados)

DEDICACIÓN

	D.E. / T.C. / M.T. / P.H.
• Principales	/ / / .
• Asociados	/ / / .
• Auxiliares	/ / / .
• ()	/ / / .

CONTRATADOS:

• Contratados	/ / / .
• ()	/ / / .

OTROS:

• Instructores	/ / / .
• Jefes de prácticas	/ / / .
• ()	/ / / .

18. ¿Hay concursos de profesores para reclutar o para ascender docentes? NO ☐ SI ☐

(Si hay concursos) 18a. Son para RECLUTAR ☐ ASCENDER ☐ AMBOS ☐

18b. ¿Los concursos se anuncian públicamente? NO ☐ SI ☐ ¿Dónde? _____

18c. ¿Cuándo tuvo lugar el último concurso? Mes _____ Año _____

(Si no hay concursos) 18d. ¿cómo se nombra y cómo se asciende? _____

19. ¿Cuántos de los profesores de la facultad han estudiado fuera del país? _____

19a. ¿Cuántos tienen grado de magíster? _____

19b. ¿Cuántos tienen grado de doctor? _____

19c. ¿Hay profesores que aún no se han titulado? NO ☐ SI ☐ ¿Cuántos? _____

20. Cada profesor decide que metodología usar? SI ☐ NO ☐

(Para NO) 20a. ¿Qué metodología propende la facultad? _____

20b. ¿Cómo la propende? _____

20c. La facultad entrena a sus profesores en metodología de la enseñanza? NO ☐ SI ☐

21. ¿Las normas internas de la Universidad establecen un mecanismo para la evaluación de los estudiantes? NO ☐ SI ☐ ¿cuál? _____

(por codificar)

21a. ¿Cada profesor decide cómo aplicar la forma de evaluación? SI ☐ NO ☐

21b. De hecho, ¿se usa en la facultad diversos tipos de exámenes, como orales y escritos, objetivos y de razonamiento, teóricos y prácticos? NO ____ SI ____
(para SI) ¿Cuál/es predomina/n? _____

22. ¿Los alumnos evalúan a los profesores? NO ____ SI ____
(para SI) ¿En qué forma? ENCUESTA ____ OTRO ____ (especificar) _____
¿En qué oportunidad? _____
¿Qué uso se da a las evaluaciones? _____

23. ¿Qué régimen de pagos existen en la facultad? N/A (Universidades Públicas) ____
TODOS PAGAN IGUAL ____ ¿Cuánto se paga? _____ soles / dólares x crédito / semestre / año (encircular)

NO TODOS PAGAN IGUAL ____

Aproximadamente, cuántos alumnos se hallan en cada categoría de pago:

S/. o US\$	Suma	Concepto (encircular)	%
		Crédito, semestre o año	
		Crédito, semestre o año	
		Crédito, semestre o año	
		Crédito, semestre o año	
		Crédito, semestre o año	
		Crédito, semestre o año	
		Crédito, semestre o año	
		Crédito, semestre o año	
		Crédito, semestre o año	

Nota: Si el informante responde, a propósito de cualquier pregunta, que no conoce la respuesta o no tiene los datos, preguntarle a quién puede referirnos.

PARA BIBLIOTECA:

24. ¿Cuántas visitas o consultas recibió la biblioteca durante 2003? _____

25. ¿Existe una colección de Normas Legales? NO ____ Sí, completa ____ Incompleta ____

26. ¿Tienen una colección actualizada de El Peruano? NO ____ SI ____

OBSERVACIONES ADICIONALES:

Anexo B
Encuesta a alumnos

Encuestador _____ Fecha ____/____/____
Fac. de Derecho de la Univ. _____ Púb. ____ Priv. ____

Enfatizar que la encuesta es anónima. Puede aclararse el sentido de la pregunta pero no sugerir posibilidades de respuesta, salvo cuando se indica “Se plantea las opciones”

1. Hombre ____ Mujer ____ 2. Edad ____ 3. Semestres cursados en derecho ____
4. ¿Ha estudiado antes otra profesión? No ____ Sí ____
(para Sí) 4a. ¿Cuál? _____ 4b. ¿Terminó? No ____ Sí ____
5. ¿Por qué escogió derecho?

5a. ¿Qué lo motivó más para escoger derecho? (marcar sólo las dos primeras respuestas)
Padres o familiares influyeron ____ Prestigio de la profesión ____ Utilidad de la profesión ____ Ganar dinero ____
Facilidad de los estudios ____ Trabajar por la justicia ____ Estudiar otra carrera ____ Otra _____

6. ¿Cómo imagina su trabajo profesional, una vez graduado?
Abogado litigante ____ Abogado asesor en sector privado ____ Abogado en sector público ____ Juez ____
Fiscal ____ Dedicarme al trabajo académico ____ No piensa ejercer la profesión ____ NS ____

7. ¿Trabaja? No ____ Sí ____ ¿En práctica profesional? No ____ Sí ____
(sólo para quien trabaja fuera de práctica profesional:)

7a. ¿Cuántas horas por semana? Menos de 10 ____ Entre 11 y 20 ____ Más de 20 ____

8a. ¿Cuántas horas de clase suman semanalmente los cursos que lleva?

1 a 5 ____ 6 a 10 ____ 10 a 15 ____ más de 15 ____

8b. ¿Y a cuántas horas asiste semanalmente en promedio?

O ____ 1 a 5 ____ 6 a 10 ____ 10 a 15 ____ más de 15 ____

8c. ¿Cuántas horas dedica semanalmente a estudiar, aparte de las clases?

O ____ 1 a 5 ____ 6 a 10 ____ 10 a 15 ____ más de 15 ____

8d. ¿Qué hace principalmente en esas horas de estudio?

Repasar mis apuntes ____ Discutir en grupo ____ Leer bibliografía ____

(para quienes dicen LEER:)

8e. ¿Cuántas páginas lee Ud. para sus estudios, en una semana promedio?

Hasta 20 ____ 21-50 ____ 50-100 ____ más de 100 ____

9. En los cursos que Ud. lleva actualmente, ¿los profesores exigen que el alumno haga lecturas?
Sí, todos ____ Sí, la mayoría ____ Sí, algunos ____ No ____

10. ¿Cómo son generalmente las clases en su facultad? Describanos una clase promedio ¿Qué ocurre en ella?

Escuchar la respuesta y elegir hasta dos opciones que resulten más aproximadas

El prof. dicta la materia que ha preparado, durante el lapso de la clase ____

El prof. dicta la materia y los alumnos interrumpen con preguntas ____

El prof. dicta la materia y deja tiempo al final para que los alumnos pregunten ____

El prof. explica el tema de la clase y abre una discusión con los alumnos ____

El prof. explica el tema de la clase y plantea un problema práctico para ser discutido ____

El profesor lleva un problema/caso que discute con los alumnos ____
Uno o más alumnos presentan un tema que les ha sido encargado previamente ____

11. **Se plantea las opciones** ¿Ud. diría que los cursos en la facultad están más orientados hacia...
transmitir un conjunto de conocimientos ____ o a enseñar a solucionar problemas ____?

12a. ¿En la Facultad, Ud. está aprendiendo a razonar jurídicamente? Sí ____ No ____

12b. ¿está adiestrándose en la defensa de un cliente? Sí ____ No ____

12c. ¿está aprendiendo a redactar recursos? Sí ____ No ____

12d. ¿está entrenándose para negociar soluciones a casos de conflicto? Sí ____ No ____

13. ¿Qué tipo de exámenes predomina? **Se plantea las opciones** Escrito ____ Oral ____

(para ESCRITO) 13a. ¿Se utiliza pruebas objetivas? Sí ____ No ____

14. ¿Qué tipo de preguntas se hace? **Se plantea las opciones**

De concepto ____ Conocimiento legal ____ Prácticas ____

14a. ¿Hay exámenes que plantean casos reales o hipotéticos para analizar? Si ____ No ____

15. Como Ud. sabe, hay distintos conceptos del derecho. Le voy a plantear uno para que me diga
en qué medida está de acuerdo con él:

“El derecho es una disciplina esencialmente argumentativa, que no contiene verdades ni mentiras
sino defensas de los intereses de clientes, dentro de las reglas del juego del orden legal”.

Totalmente de acuerdo ____ Parcialmente de acuerdo ____ Parcialmente en desacuerdo ____ Totalmente
en desacuerdo ____ No responde ____

16. Por favor, en una frase, ¿podría decirnos cómo es para Ud. el profesor ideal?

17. Y, en una frase, ¿podría decirnos cómo es para Ud. el alumno ideal?

18. ¿Esperaba Ud. algo distinto de los estudios de derecho? Sí ____ No ____

18a. ¿Está Ud. satisfecho con los estudios que realiza en la facultad? Sí ____ No ____

¿Por qué? (RESPUESTA DE OPCIÓN MÚLTIPLE)

18b. (para SÍ) La preparación es buena ____ No me toman demasiado tiempo / esfuerzo ____

Podré sacar pronto el título ____ Otra ____

18c. (para NO) Los profesores no están bien preparados ____ Se exige poco ____

La enseñanza es muy teórica ____ No creo que me estén preparando como buen abogado ____

Otra ____

19. ¿Qué cree Ud. que hace falta en esta Facultad?

Observaciones: _____

Anexo C
Encuesta a profesores

Encuestador _____ Fecha ____/____/____
Fac. de Derecho de la Univ. _____ Púb. ____ Priv. ____

Enfatizar que la encuesta es anónima. Puede aclararse el sentido de la pregunta pero no sugerir posibilidades de respuesta, salvo cuando se indica “Se plantea las opciones”

1. Hombre ____ Mujer ____ Edad ____ 2. Años como docente en derecho ____ 2a.
Condición: **Se plantea las opciones** Ordinario ____ Contratado ____ NS ____

2b. Su dedicación en esta facultad **Se plantea las opciones**

¿es de DE __, TC __, MT __ o PH __?

3. ¿Cuántos cursos enseña acá? 1 ____ 2 ____ 3 ____ más de 3 ____

4. ¿Tiene un syllabus del curso (o los cursos) que enseña? No ____ Sí ____

(para Sí): 4a. ¿Lo preparó Ud. ____ o utiliza el de un profesor que lo antecedió ____?

4b. ¿Podría proporcionarnos una copia o indicar dónde podemos conseguirla? No ____ Sí ____

5. En esta facultad, ¿cuántas horas semanales dicta? 1 a 3 ____ 4 a 6 ____ más de 6 ____

6. ¿Enseña en otras universidades? No ____ Sí ____ ¿En cuántas más? ____

(para Sí) 6a. ¿En ésa/s otra/s también enseña derecho? Sí ____ No ____

7. ¿Además de enseñar, es Ud. abogado de estudio __, juez o fiscal __, funcionario público __,
abogado de empresa privada __? No ejerce __ Otra _____

8. ¿Podría decirnos qué estudios ha concluido, además de los necesarios para ser abogado?

8a. Ninguno ____ Una licenciatura distinta ____ ¿En qué área? _____

8b. Maestría ____ en derecho ____ en otra disciplina ____ ¿Obtuvo el grado? Sí ____ No ____

8c. Doctorado ____ en derecho ____ en otra disciplina ____ ¿Obtuvo el grado? Sí ____ No ____

9. ¿Cuenta con adjuntos de docencia, jefes de práctica o algún auxiliar? Sí ____ No ____

10. ¿Qué tiempo le toma, en promedio, la preparación de una clase?

No tengo tiempo de preparar ____ Menos de media hora ____ Menos de una hora ____ Más ____

10a. ¿Cómo prepara su clase?

11. ¿Acostumbra dar a los alumnos lecturas previas a la clase? No ____ Sí ____

(para Sí) 11a. ¿Cuántas páginas por clase, aproximadamente? ____

11b. ¿Aplica alguna forma de control de lectura? No ____ Sí ____ ¿Escrito? No ____ Sí ____

11c. Para seguir la clase, **Se plantea las opciones** ¿se necesita haber hecho las lecturas ____
o las lecturas son recomendadas, más bien, para profundizar luego en la materia de la clase ____?

12. ¿Cómo es su clase? Por favor, describanos una clase típica suya ¿Qué ocurre en ella?

Escuchar la respuesta y elegir la opción más aproximada a ella

Dicto la materia que he preparado durante el lapso de la clase ____

Dicto la materia y los alumnos me interrumpen con preguntas ____

Dicto la materia y dejo tiempo al final para que los alumnos pregunten ____

Explico el tema de la clase y abro una discusión con los alumnos ____
Explico el tema de la clase y planteo un problema práctico para ser discutido ____
Llevo un problema/caso que discuto con los alumnos ____
Uno o más alumnos presentan un tema que les ha sido encargado previamente ____

13. ¿Ud. diría que su/s curso/s está/n más orientado/s hacia... **Se plantea las opciones**
transmitir un conjunto de conocimientos ____ o a enseñar a solucionar problemas ____?

14. ¿Cómo examina a los alumnos? **Se plantea opciones** Por escrito ____ Oralmente ____
(para ESCRITO) 14a. ¿Utiliza pruebas objetivas? Sí ____ No ____

14b. ¿Qué tipo de preguntas prefiere? **Se plantea las opciones**

De concepto ____ Conocimiento legal ____ Prácticas ____

14c. ¿Qué aspectos de las respuestas valora Ud. más? **Se plantea las opciones**

Conocimientos doctrinarios ____ Conocimiento legal ____ Capacidad para resolver problemas o
casos ____

15. ¿Cuál es su evaluación general de los alumnos a los que ahora enseña?

Se plantea las opciones Positiva ____ Negativa ____ NR ____

15a. ¿Ud. diría que tienen capacidad y disposición para aprender Sí ____ No ____

16. ¿Los alumnos hacen alguna evaluación del curso? Sí ____ No ____

16a. ¿Le parece útil que se haga alguna encuesta de evaluación? Sí ____ No ____

17. Por favor, en una frase, ¿podría decirnos cómo es para Ud. el alumno ideal?

18. Y, en una frase, ¿podría decirnos cómo es para Ud. el profesor ideal?

19. ¿Qué cree Ud. que hace falta en esta facultad?

Observaciones: _____

Anexo D
Guía de observación de clase

Observador _____ Fecha ____/____/____
Facultad de Derecho de la Universidad _____ Pub. ____ Priv. ____

1. Materia del curso: Teoría del D. ____ D. Civil. ____ D. Penal ____ Otro ____

1a. ¿Práctica? No ____ Sí ____

2. Profesor es: Hombre ____ Mujer ____

3a. ¿Llega puntualmente? (10') Sí ____ No ____

3b. ¿Tomó lista? Sí ____ No ____

3c. ¿Cierta número de alumnos salió de la clase después? Sí ____ No ____

3d. ¿Al comenzar la clase, cuántos alumnos estaban de los que resultaron presentes al final?

Todos o casi todos ____ Más de la mitad ____ La mitad ____ Menos de la mitad ____

4. ¿Cuánto tiempo duró la clase? 45 min. o más ____ entre 30 y 45 min. ____ menos de 30 ____

5. ¿Cómo fue la clase? ¿Qué ocurrió en ella?

El prof. dictó la materia que había preparado, durante el lapso de la clase ____

El prof. dictó la materia y los alumnos interrumpieron con preguntas ____

El prof. dictó la materia y dejó tiempo al final para que los alumnos preguntasen ____

El prof. explicó el tema de la clase y abrió una discusión con los alumnos ____

El prof. explicó el tema de la clase y planteó un problema práctico para ser discutido ____

El profesor llevó un problema/caso que discutió con los alumnos ____

Uno o más alumnos presentaron un tema que les había sido encargado previamente ____

6a. ¿El profesor usó apuntes o notas que consultó durante la clase? Sí ____ No ____

6b. ¿El profesor usó la pizarra? Sí ____ No ____ ¿Algún apoyo audiovisual Sí ____ No ____

6c. ¿El profesor hizo alguna alusión a una lectura indicada previamente? Sí ____ No ____

6d. ¿El profesor hizo alguna alusión a un autor o texto que deberían leer? Sí ____ No ____

6e. ¿Hubo alguna intervención de un alumno que aludiera a alguna lectura? Sí ____ No ____

7. ¿Los alumnos tomaron notas durante la clase?

Casi todos ____ La mitad aproximadamente ____ Casi ninguno ____

8a. ¿El profesor alentó intervenciones de los alumnos? No ____ Sí ____

8b. ¿Fomentó un clima de diálogo y discusión en la clase? No ____ Sí ____

8c. ¿Hizo preguntas el profesor a los alumnos? No ____ Sí ____ : muchas ____ pocas ____

(para Sí) 8d. ¿Qué tipo de preguntas hizo predominantemente?

De concepto ____ De conocimiento legal ____ Prácticas o de aplicación ____

9. ¿Hubo intervenciones de los alumnos? No ____ Sí ____ : muchas ____ pocas ____

(para Sí) 9a. ¿Qué tipo de intervenciones fueron formuladas predominantemente?

Aclaraciones ____ Pedidos de ampliación o profundización de la información dada ____ Críticas ____

Comentarios ____

9b. ¿Qué actitud adoptó el profesor ante las intervenciones?

Las recibió de buena gana, felicitó a quien la hizo ____ Las tomó como interrupción ____

10. ¿Hubo algunas intervenciones de alumnos que se refirieron a lo dicho por otros alumnos? No ____ Sí ____

Observaciones: _____

Anexo E
Entrevista a informante calificado

Fecha: ____/____/____

Nombre: _____ Abogado ____ Juez ____ Fiscal ____

Edad: _____ Años de desempeño profesional: 5 a 10 ____ 11 a 20 ____ más de 20 ____

1. ¿Cuál es su impresión general sobre los abogados en ejercicio hoy en el país?
2. ¿Ud. diría que ha habido un cambio en los últimos años? ¿Desde cuándo?
3. ¿Y, en particular, cuál es su opinión sobre las calidades de los abogados litigantes?
 - a. ¿Cuán satisfactorio es el conocimiento del caso del que están a cargo?
 - b. ¿Cuán sólido es su razonamiento jurídico?
 - c. ¿Cuán capaces son de redactar, con claridad y precisión, un recurso?
 - d. ¿Qué disposición y qué capacidad tienen en procesos de negociación?
 - e. ¿Expresan una preocupación por el interés del cliente (costo/beneficio)?
4. ¿Qué consecuencias concretas tiene esa calidad del abogado litigante para la administración de justicia?
5. ¿Cuál cree Ud. que es la principal debilidad en la formación del abogado actualmente?
6. ¿Qué se podría hacer para enfrentar la situación y quiénes deberían hacerlo?
 - ¿Una reforma universitaria que implique, en el extremo, el cierre de algunas facultades de derecho?
 - ¿Reservar el otorgamiento del título profesional de abogado a una instancia distinta a las facultades y, en ese caso, cuál sería esa instancia?
 - ¿Un sistema de acreditación pública de las facultades que cumplen un mínimo de requisitos de calidad y, en ese caso, a cargo de quién estaría?

Anexo F

Características de los informantes calificados

Informante	Edad	Años de graduado	Área de desempeño
A	56	21	MP: Fiscal
B	40	15	PJ: vocal superior
C	57	22	PJ: juez civil
D	48	26	PJ: vocal supremo
E	58	35	PJ: vocal superior
F	38	11	PJ: juez penal
G	56	31	Abogado y docente
H	37	14	Abogado y docente
I	51	24	Abogado y docente
J	47	24	Abogada
K	60	37	Abogado y docente
L	45	13	Abogado
M	41	14	Abogado
N	42	15	Abogado

Anexo G
Facultades de derecho del país, identificadas en el trabajo de campo

	Universidad	Departamento	Ciudad
1	Universidad Nacional de Cajamarca	Cajamarca	Cajamarca
2	Universidad Nacional de la Amazonía Peruana	Loreto	Iquitos
3	Universidad Nacional de Piura	Piura	Piura
4	Universidad Nacional de San Agustín	Arequipa	Arequipa
5	Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco	Cusco	Cusco
6	Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga	Ayacucho	Ayacucho
7	Universidad Nacional de Tumbes	Tumbes	Tumbes
8	Universidad Nacional de Trujillo	La Libertad	La Libertad
9	Universidad Nacional de Ucayali	Ucayali	Pucallpa
10	Universidad Nacional del Altiplano	Puno	Puno
11	Universidad Nacional Federico Villareal	Lima	Lima
12	Universidad Nacional Hermilio Valdizan	Huánuco	Huánuco
13	Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann	Tacna	Tacna
14	Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión	Lima	Huacho
15	Universidad Nacional Mayor de San Marcos	Lima	Lima
16	Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo	Lambayeque	Chiclayo
17	Universidad Nacional San Luis Gonzaga de Ica	Ica	Ica
18	Universidad Nacional Santiago Antunez de Maloyo	Ancash	Ancash
19	Pontificia Universidad Católica del Perú	Lima	Lima
20	Universidad Alas Peruanas	Lima	Lima
21	Universidad Andina del Cusco	Cusco	Cusco
22	Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez	Puno	Juliaca
23	Universidad Católica San Pablo	Arequipa	Arequipa
24	Universidad Católica de Santa María	Arequipa	Arequipa
25	Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo	Lambayeque	Chiclayo
26	Universidad César Vallejo	La Libertad	Trujillo
27	Universidad de Chiclayo	Lambayeque	Chiclayo
28	Universidad de Huanuco	Huanuco	Huanuco
29	Universidad de Lima	Lima	Lima
30	Universidad de Piura	Piura	Piura
31	Universidad de San Martín de Porres	Lima	Lima
32	Universidad Femenina del Sagrado Corazón	Lima	Lima
33	Universidad Inca Gracilaso de la Vega	Lima	Lima
34	Universidad los Ángeles de Chimbote	Ancash	Chimbote
35	Universidad Particular de Iquitos	Loreto	Iquitos
36	Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas	Lima	Lima
37	Universidad Peruana Los Andes	Junín	Huancayo
38	Universidad Privada Antenor Orrego	La Libertad	Trujillo
39	Universidad Privada Antonio Guillermo Urrel	Cajamarca	Cajamarca
40	Universidad Privada de Moquegua	Moquegua	Moquegua
41	Universidad Privada de Tacna	Tacna	Tacna
42	Universidad Privada del Norte	La Libertad	Trujillo

43	Universidad Privada San Juan Bautista	Lima	Lima
44	Universidad Privada San Pedro	Ancash	Chimbote
45	Universidad Señor de Sipán	Lambayeque	Chiclayo
46	Universidad Tecnológica de los Andes	Apurímac	Abancay
47	Universidad Tecnológica del Perú	Lima	Lima

CUADRO MUESTRAL

	Régimen	Nombre (Ubicación)	Condición	Visita a ⁺
1	Pública	U. Nacional Federico Villarreal (Lima)	Institucionalizada	Sede *
2		U. Nacional Mayor de San Marcos (Lima)	Institucionalizada	Sede *
3		U. Nacional Faustino Sánchez Carrión (Huacho)	Institucionalizada	Sede
4		U. Nacional de Trujillo	Institucionalizada	Sede *
5		U. Nacional Pedro Ruiz Gallo (Chiclayo)	Institucionalizada	Sede *
6		U. Nacional de Piura	Institucionalizada	Sede *
7		U. Nacional de San Agustín (Arequipa)	Institucionalizada	Sede *
8		U. Nacional San Antonio Abad (Cusco)	Institucionalizada	Sede
9		U. Nacional del Altiplano (Puno)	Institucionalizada	Sede
10		U. Nacional de Ancash Santiago Antúnez de Mayolo	Institucionalizada	Filial
11	Privada	U. Tecnológica del Perú (Lima)	Rég. Transitorio	Sede
12		U. Alas Peruanas (Lima)	Institucionalizada	Sede y filiales *
13		U. Peruana de Ciencias Aplicadas (Lima)	Institucionalizada	Sede *
14		U. Femenina del Sagrado Corazón (Lima)	Institucionalizada	Sede *
15		U. de Lima	Institucionalizada	Sede *
16		U. Garcilaso de la Vega (Lima)	Institucionalizada	Sede *
17		U. San Martín de Porres (Lima)	Institucionalizada	Sede
18		Pontificia Universidad Católica del Perú (Lima)	Institucionalizada	Sede *
19		U. San Juan Bautista (Lima)	Institucionalizada	Sede
20		U. Los Ángeles de Chimbote	Institucionalizada	Sede y filiales *
21		U. Privada San Pedro (Chimbote)	Institucionalizada	Sede y filiales *
22		U. Privada del Norte (Trujillo)	Institucionalizada	Sede *
23		U. César Vallejo (Trujillo)	Institucionalizada	Sede y filiales *
24		U. Privada Antenor Orrego (Trujillo)	Institucionalizada	Sede *
25		U. Católica Santo Toribio de Mogrovejo (Chiclayo)	Rég. Transitorio	Sede *
26		U. Particular de Chiclayo	Institucionalizada	Sede *
27		U. Señor de Sipán (Chiclayo)	Rég. Transitorio	Sede *
28		U. de Piura	Institucionalizada	Sede *
29		U. Peruana Los Andes (Huancayo)	Institucionalizada	Sede y subsede *
30		U. Católica Santa María (Arequipa)	Institucionalizada	Sede *
31		U. Católica San Pablo (Arequipa)	Institucionalizada	Sede
32		U. Andina del Cusco	Institucionalizada	Sede
33		U. Andina Néstor Cáceres Velásquez (Juliaca)	Institucionalizada	Sede

⁺ El asterisco en esta columna señala a las 23 universidades en las que resultó posible aplicar los cuatro instrumentos utilizados por el estudio.

Anexo I
Encuesta IMASEN sobre los abogados

Anexo J
Relación de cuadros del informe

Cuadro 1	Semestres cursados en derecho por los alumnos entrevistados
Cuadro 2	Rangos de edad de profesores entrevistados
Cuadro 3	Años como docente de los entrevistados
Cuadro 4	Universidades de origen de los magistrados peruanos
Cuadro 5	Evolución del número y pertenencia de las facultades de derecho 1986-2004
Cuadro 6	Número de volúmenes en las bibliotecas de facultades de la muestra
Cuadro 7	Vacantes, postulantes e ingresados en 39 facultades de derecho, en 2002
Cuadro 8	Duración de los estudios en las facultades de la muestra
Cuadro 9	Número límite de alumnos por sección en facultades de la muestra
Cuadro 10	Número de profesores ordinarios y contratados según condición, nivel y régimen de dedicación en las facultades de la muestra
Cuadro 11	Facultades de la muestra según formación académica de sus profesores
Cuadro 12	Horas dedicadas al estudio semanalmente por los alumnos entrevistados
Cuadro 13	Número de páginas leídas semanalmente por los alumnos entrevistados
Cuadro 14	¿A qué están orientados más los cursos?, según profesores y alumnos entrevistados (%)
Cuadro 15	Tipo de preguntas formuladas en los exámenes, según profesores y alumnos entrevistados (%)
Cuadro 16	Descripción del contenido de una clase promedio (%)
Cuadro 17	Consultas a biblioteca efectuadas durante 2003, en 14 facultades de la muestra