



**FACULTAD DE DERECHO
UNIDAD DE POSGRADO**

**LA HISTORIA DE LAS IDEAS POLÍTICAS EN LA
ENSEÑANZA DEL DERECHO**

**PRESENTADA POR
JUAN CARLO VIVES ANDRADE**

**ASESOR
DR. JOSÉ FRANCISCO GÁLVEZ MONTERO**

**TESIS
PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN ENSEÑANZA DEL
DERECHO**

**LIMA – PERÚ
2024**



CC BY-NC-ND

Reconocimiento – No comercial – Sin obra derivada

El autor sólo permite que se pueda descargar esta obra y compartirla con otras personas, siempre que se reconozca su autoría, pero no se puede cambiar de ninguna manera ni se puede utilizar comercialmente.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



USMP
UNIVERSIDAD DE
SAN MARTÍN DE PORRES

Facultad
de Derecho

UNIDAD DE POSGRADO

**LA HISTORIA DE LAS IDEAS POLÍTICAS EN LA ENSEÑANZA DEL
DERECHO**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE
MAESTRO EN ENSEÑANZA DEL DERECHO**

**PRESENTADA POR:
JUAN CARLO VIVES ANDRADE**

**ASESOR:
DR. JOSÉ FRANCISCO GÁLVEZ MONTERO**

LIMA - PERÚ

2024

Aun cuando no pudo ver terminada esta tesis, se la dedico a mi padre, por todo lo que me enseñó, por el constante apoyo que me brindó y por creer en mí.

ÍNDICE DE CONTENIDO

RESUMEN.....	11
ABSTRACT	12
INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO I.....	22
CUESTIONES METODOLÓGICAS	22
1.1. Descripción de la situación problemática	22
1.2. Formulación del problema	25
1.2.1. Problema general.....	25
1.2.2. Problemas específicos	25
1.3. Objetivos de la investigación	25
1.3.1. Objetivo general	25
1.3.2. Objetivos específicos	26
1.4. Hipótesis de la investigación	26
1.5. Justificación de la investigación.....	26
1.5.1. Importancia de la investigación	26
1.5.2. Viabilidad de la investigación	27
1.6. Limitaciones de estudio	28
1.7. Estado de la cuestión	28
1.8. Metodología.....	41
CAPÍTULO II.....	42
LA UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI Y LA FORMACIÓN INTEGRAL	42
2.1. Sobre la universidad.....	43
2.2. Sobre la sociedad contemporánea	49
2.2.1. La sociedad de la información.....	50
2.2.2. La sociedad del conocimiento	55
2.3. La universidad en la sociedad contemporánea	63
2.3.1. La enseñanza universitaria	64
2.3.2. La investigación en la universidad.....	88
2.3.3. La formación profesional	101
2.3.4. La responsabilidad social de la universidad	113

a. La responsabilidad social universitaria en el ámbito organizacional	124
b. La responsabilidad social universitaria en el ámbito educativo	128
c. La responsabilidad social universitaria en el ámbito del conocimiento	137
d. La responsabilidad social universitaria en el ámbito social ...	142
2.3.5. La formación en valores y ética de la persona	145
2.3.6. La formación de ciudadanos	159
CAPÍTULO III	163
LA HISTORIA DE LAS IDEAS POLÍTICAS Y SU ENSEÑANZA	163
3.1. La política como punto de partida.....	164
3.2. Ubicación de la Historia de las Ideas Políticas	167
3.2.1. Estudio de las ideas políticas desde la filosofía	169
3.2.2. Estudio de las ideas políticas desde el Derecho	172
3.2.3. Estudio de las ideas políticas desde la ciencia política	181
3.2.4. Estudio de las ideas políticas desde la Historia	195
3.3. Objeto de estudio	205
3.4. Métodos y enfoques de estudio.....	211
3.4.1. Las fuentes del historiador de las ideas políticas	212
3.4.2. Selección de los pensadores políticos	215
3.4.3. El contexto histórico.....	217
3.4.4. Enfoques para estudiar las ideas políticas.....	219
a. Enfoque cronológico	220
b. Enfoque personal	221
c. Enfoque ideológico.....	222
d. Enfoque conceptual	222
3.5. Competencias que promueve	223
CAPÍTULO IV.....	227
EL DERECHO COMO OBJETO DE ENSEÑANZA	227
4.1. El problema de la definición del Derecho	229
4.2. El Derecho en sentido objetivo	237
4.2.1. Dirección de la conducta.....	240
4.2.2. Resolución de conflictos.....	240

4.2.3. Configuración de las condiciones de vida	240
4.2.4. Organización del poder social	240
4.2.5. Legitimación del poder social	241
4.3. El derecho en sentido subjetivo	241
4.4. El Derecho como disciplina	247
4.4.1. La dogmática jurídica	250
a. Función descriptiva	252
b. Función interpretativa y práctica	252
c. Función normativa o prescriptiva	253
d. Función de sistematización y ordenación	254
e. Función de crítica a la práctica judicial	255
4.4.2. La teoría del Derecho	255
a. Función empírica	258
b. Función analítica	258
c. Función normativa	259
4.5. Las fuentes del Derecho	259
4.5.1. Las normas jurídicas	261
4.5.2. La jurisprudencia	265
4.5.3. La doctrina jurídica	268
4.6. La constitucionalización del Derecho	271
4.7. El Derecho como argumentación	274
4.7.1. Ámbitos de la argumentación jurídica	275
a. Ámbito de la producción normativa	275
b. Ámbito jurisdiccional	278
c. Ámbito administrativo	280
d. Ámbito doctrinal	281
e. Ámbito de la abogacía	281
4.7.2. La interpretación jurídica	282
CAPÍTULO V	287
LA ENSEÑANZA JURÍDICA	287
5.1. La educación y la enseñanza	289
5.2. El objeto de la enseñanza del Derecho	295
5.3. Enfoques pedagógicos aplicados al Derecho	311
5.3.1. El constructivismo	311

5.3.2.	El enfoque por competencias.....	320
a.	Competencias genéricas.....	324
b.	Competencias específicas	329
5.4.	El currículo de Derecho	332
5.4.1.	El Modelo Educativo.....	334
5.4.2.	El perfil del graduado	337
a.	Las expectativas de la sociedad respecto a la abogacía	341
b.	El proyecto de vida del estudiante de Derecho	346
5.4.3.	El plan de estudios de Derecho	349
5.5.	El proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho	368
5.5.1.	El docente universitario	370
a.	Competencia cognitiva	376
b.	Competencia pedagógica.....	379
c.	Competencia metacognitiva	382
d.	Competencia comunicativa	386
e.	Competencia interpersonal	388
f.	Competencia investigadora.....	390
g.	Competencia ética	392
5.5.2.	Los estudiantes de Derecho.....	398
a.	Las generaciones estudiantiles	400
b.	Los nativos digitales.....	407
b.1.	La búsqueda rápida e inmediata de información	409
b.2.	La multitarea.....	410
b.3.	La preferencia de la imagen antes que el texto	413
c.	Las inteligencias del estudiante universitario	416
d.	La formación previa a la universidad.....	421
5.5.3.	La finalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje	423
a.	Primera categoría: conocimiento.....	427
a.1.	Conocimiento de datos específicos	431
a.1.1.	Conocimiento de la terminología	431
a.1.2.	Conocimiento de hechos específicos	432
a.2.	Conocimiento de los modos y medios para el tratamiento de los datos específicos	433
a.2.1.	Conocimiento de las convenciones	433

a.2.2. Conocimiento de las tendencias y secuencias ...	434
a.2.3. Conocimiento de las clasificaciones y categorías	434
a.2.4. Conocimiento de criterios	435
a.2.5. Conocimiento de la metodología	435
a.3. Conocimiento de los universales y las abstracciones en un campo determinado.....	435
a.3.1. Conocimiento de principios y generalizaciones	436
a.3.2. Conocimiento de teorías y estructuras	436
b. Segunda categoría: comprensión	436
b.1. Traducción	437
b.2. Interpretación.....	438
b.3. Extrapolación.....	438
c. Tercera categoría: aplicación.....	439
d. Cuarta categoría: análisis.....	441
d.1. Análisis de los elementos.....	442
d.2. Análisis de las relaciones.....	443
d.3. Análisis de los principios de organización.....	444
e. Quinta categoría: síntesis.....	444
e.1. Producción de una comunicación única	445
e.2. Producción de un plan o de un conjunto de operaciones propuestas.....	447
e.3. Derivación de un conjunto de relaciones abstractas....	447
f. Sexta categoría: evaluación	448
f.1. Juicios en términos de la evidencia interna	450
f.2. Juicios formulados en términos de criterios externos ...	451
CAPÍTULO VI.....	453
LA HISTORIA DE LAS IDEAS POLÍTICAS Y LA FORMACIÓN INTEGRAL	453
6.1. La Historia de las Ideas Políticas y la formación humanística	455
6.1.1. Cultura general.....	456
6.1.2. Comunicación.....	461
6.1.3. Pensamiento crítico.....	477
6.1.4. Valores y principios	486
6.2. La Historia de las Ideas Políticas y la formación profesional	488

6.2.1. Argumentación jurídica.....	493
6.2.2. Ideas políticas en el Derecho.....	510
6.3. La Historia de las Ideas Políticas y la formación ciudadana.....	528
6.3.1. Ejercicio activo de la ciudadanía.....	528
6.3.2. Discusión de los temas públicos.....	537
6.4. Reformas curriculares de la Historia de las Ideas Políticas.....	544
CONCLUSIONES.....	549
FUENTES DE INFORMACIÓN.....	553
Libros.....	553
Artículos.....	569
Tesis.....	581
Normas jurídicas.....	582
Resoluciones y sentencias.....	584
Documentos de organismos internacionales.....	584
Documentos de universidades.....	585
Periódicos.....	599
Referencias web.....	600

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Filosofía Política en la carrera de Filosofía en el Perú.....	170
Tabla 2.	Filosofía Política en carreras distintas a la de Filosofía en el Perú	171
Tabla 3.	Teoría del Estado en la carrera de Derecho en el Perú.....	176
Tabla 4.	Teoría del Estado en la carrera de Ciencia Política en el Perú	180
Tabla 5.	Teoría Política en la carrera de Ciencia Política en el Perú..	191
Tabla 6.	Pensamiento Político en la carrera de Ciencia Política en el Perú	194
Tabla 7.	Historia de las Ideas Políticas en la carrera de Derecho en el Perú	198
Tabla 8.	Otras asignaturas afines a la Historia de las Ideas Políticas en la carrera de Derecho en el Perú.....	200
Tabla 9.	Historia de las Ideas Políticas en carreras distintas a la de Derecho en el Perú.....	202
Tabla 10.	Otras asignaturas afines a la Historia de las Ideas Políticas en carreras distintas a la de Derecho en el Perú.....	203
Tabla 11.	Plan de estudios del programa de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres.....	355
Tabla 12.	Generaciones en el Perú	404
Tabla 13.	La comunicación como competencia específica en la carrera de Derecho de universidades de Lima.....	469
Tabla 14.	Cantidad de títulos de abogado registrados ante SUNEDU .	489

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.	Perú: evolución del número de universidades, 1955-2015.....	68
Figura 2.	Población de Lima y Callao: 1940 al 2017.....	73
Figura 3.	Alumnos matriculados en universidades públicas de Lima (2012-2022)	76
Figura 4.	Alumnos matriculados en universidades privadas de Lima (2012-2022)	78
Figura 5.	Alumnos matriculados en universidades privadas de Lima (2012-2022)	79
Figura 6.	Alumnos matriculados en universidades privadas de Lima (2012-2022)	80
Figura 7.	Trabajos de investigación y tesis por universidad.....	92
Figura 8.	Caricaturización del plagio en las tesis	100
Figura 9.	Anuncio de empleo para abogado(a).....	110
Figura 10.	Educación para el desarrollo sostenible	136
Figura 11.	Universidades peruanas que ofrecen la carrera de Derecho	201

RESUMEN

En la presente tesis se analiza el rol que cumple la asignatura de Historia de las Ideas Políticas en la formación integral del estudiante de Derecho y esto dentro del marco del Derecho contemporáneo, así como las particularidades de la sociedad y universidad del siglo XXI. En particular, se estudian las competencias que los estudiantes de Derecho pueden adquirir en tal asignatura, así como las operaciones cognitivas que deberían realizar para alcanzar un aprendizaje significativo.

Son tres ámbitos distintos, pero que se complementan entre sí, en los que la asignatura de Historia de las Ideas Políticas contribuye en la formación integral del estudiante de Derecho. En primer lugar, aporta en su formación humanística, en la medida que les proporciona cultura general, desarrollan su capacidad comunicativa, afinan su pensamiento crítico y se aproximan a los valores y principios que sustentan a la civilización occidental. En segundo lugar, contribuye en la formación profesional, toda vez que a través de ella los estudiantes se adiestran en la competencia argumentativa y además enriquecen sustancialmente su argumentación jurídica al incorporar en sus discursos ideas, conceptos y teorías políticas, como en efecto lo hacen la doctrina y la jurisprudencia. Y, en tercer lugar, incide en la formación ciudadana al motivar al estudiante de Derecho a participar activamente en la comunidad política y lo introduce en la discusión de los temas públicos.

Palabras clave: sociedad contemporánea, universidad del siglo XXI, enseñanza del Derecho, Historia de las Ideas Políticas, formación humanística, formación profesional, formación ciudadana, responsabilidad social universitaria, competencias.

ABSTRACT

This thesis analyzes the role of the subject History of Political Ideas in the integral formation of the Law student within the framework of contemporary Law, as well as the particularities of the society and university of the XXI century. In particular, we study the competencies that law students can acquire in this subject, as well as the cognitive operations they should perform in order to achieve significant learning.

There are three distinct but complementary areas in which the subject of History of Political Ideas contributes to the integral formation of law students. In the first place, it contributes to their humanistic formation, to the extent that it provides them with general culture, develops their communicative capacity, refines their critical thinking and brings them closer to the values and principles that sustain Western civilization. Secondly, it contributes to professional training, since through it students are trained in argumentative competence and also substantially enrich their legal argumentation by incorporating ideas, concepts and political theories in their speeches, as in fact doctrine and jurisprudence do. And, thirdly, it has an impact on citizenship education by motivating law students to participate actively in the political community and introduces them to the discussion of public issues.

Keywords: contemporary society, 21st century university, law teaching, History of Political Ideas, humanistic training, professional training, citizenship training, university social responsibility, competencias.

NOMBRE DEL TRABAJO

**LA HISTORIA DE LAS IDEAS POLÍTICAS
EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO**

AUTOR

JUAN CARLO VIVES ANDRADE

RECUENTO DE PALABRAS

173610 Words

RECUENTO DE CARACTERES

942150 Characters

RECUENTO DE PÁGINAS

595 Pages

TAMAÑO DEL ARCHIVO

1.9MB

FECHA DE ENTREGA

Oct 17, 2024 6:09 PM GMT-5

FECHA DEL INFORME

Oct 17, 2024 6:23 PM GMT-5

● 6% de similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base de datos.

- 4% Base de datos de Internet
- Base de datos de Crossref
- 2% Base de datos de trabajos entregados
- 2% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de contenido publicado de Crossref

● Excluir del Reporte de Similitud

- Material bibliográfico
- Material citado
- Material citado
- Coincidencia baja (menos de 10 palabras)



Dr. Nancy Guzmán Ruiz de Castilla
RESPONSABLE DEL SOFTWARE ANTIPLAGIO - TURNITIN.

INTRODUCCIÓN

Toda investigación que desemboque en la redacción de una tesis es siempre una tarea ardua, sacrificada, agobiante, pero, al mismo tiempo, es también una experiencia enriquecedora, gratificante y *humanizante*. Quizá esto último puede llamar la atención, pero –desde nuestra particular forma de ver las cosas– consideramos que una tesis es un acto creativo de la mente y del espíritu del individuo, razón por la cual no es descabellado afirmar que una investigación de este tipo humaniza a quien la escribe, porque nos recuerda la capacidad creadora del ser humano.

Siendo ello así, conviene explicar un poco el largo camino que hemos recorrido en la elaboración de la presente tesis, a efectos de poder explicar algunas particularidades de esta y, sobre todo, se entienda mejor nuestro planteamiento.

Lo primero que debemos mencionar es que nuestra investigación inició su andadura durante el último ciclo de la Maestría en Enseñanza del Derecho de la Universidad de San Martín de Porres, específicamente en el Seminario de Tesis que cursamos en el semestre 2019-2. Al finalizar tal seminario debíamos presentar nuestro plan de tesis, razón por la cual desde las primeras sesiones que tuvimos se nos exigió elegir nuestro tema de investigación y se nos sugirió que sea afín a nuestra experiencia docente, toda vez que la mayoría de los que cursamos la mencionada maestría enseñábamos en la sección de pregrado de nuestra Facultad.

Inicialmente pensamos en investigar la metodología de la enseñanza de del Derecho Constitucional, ya que desde hace años esta es nuestra área de especialización (tanto en el ejercicio profesional de la abogacía como en nuestro paso por la docencia universitaria), por lo que consideramos que tendríamos mayor facilidad para problematizar el tema y plantear algo sobre el particular. Sin embargo, al ser historiador –además de ser abogado, claro está– y tener que girar nuestro tema de tesis en torno a la enseñanza del

Derecho, nos pareció que podría ser la oportunidad para investigar algo relacionado a la Historia de las Ideas Políticas, habida cuenta que esta asignatura forma parte del plan de estudios de la carrera del Derecho en nuestra universidad y, además, la hemos dictado en varios semestres.

Como es evidente, al final decidimos investigar este último tema, no solo porque tuviéramos algo de experiencia en la enseñanza de esta asignatura (que, sin duda alguna, esto influyó mucho), sino también porque en las conversaciones ocasionales con algunos de nuestros compañeros de la maestría, advertimos que podría ser de utilidad el investigar sobre la contribución de la Historia de las Ideas Políticas en la formación del estudiante de Derecho, ya que algunos de ellos estaban orientando sus investigaciones precisamente en ese sentido con sus respectivas áreas de especialización.

Elegido el tema de nuestra investigación, el Seminario de Tesis nos sirvió bastante para delimitar el problema que hemos identificado y plantear la pregunta principal que ha guiado nuestra investigación. En la medida que nuestra investigación es de naturaleza cualitativa, no teníamos de forma precisa un planteamiento; sin embargo, sobre la base de algunas lecturas previas y nuestra propia experiencia docente, partimos de la hipótesis de que el estudio de la Historia de las Ideas Políticas contribuye en la formación del estudiante de Derecho, aunque no teníamos del todo claro cómo (a lo más pensábamos en la cultura general que proporciona y en el adiestramiento de la argumentación).

En los siguientes años (sin contar los momentos más duros de la pandemia del covid-19, que no nos permitió continuar con nuestra investigación), nos dedicamos a buscar las fuentes de información que nos permitieran sustentar nuestra hipótesis inicial de trabajo. La lectura de la principal bibliografía sobre el Derecho, la enseñanza jurídica y la Historia de las Ideas Políticas no representó problema alguno, dada nuestra formación profesional como abogado e historiador.

No obstante, una mayor dificultad nos generó la literatura especializada en pedagogía, didáctica, gestión educativa, teoría y diseño curricular e incluso en psicología educativa que fuimos conociendo poco a poco durante nuestra investigación y que, pese a estar algo perdidos al inicio y constituir todo un reto su lectura, nos sirvió muchísimo para afinar algunos conceptos que manejábamos, enrumbarnos por tópicos que no conocíamos y, sobre todo, nos llevó a reflexionar sobre distintas cuestiones vinculadas a la enseñanza en general y también sobre nuestra propia forma de enseñar.

En tal sentido, un primer punto que debe tenerse muy presente es que para la redacción de esta tesis hemos utilizado bibliografía de distintas áreas (Derecho, Historia, filosofía política, ciencia política, pedagogía, didáctica, gestión educativa, teoría curricular, psicología educativa, metodología de la enseñanza e incluso algo de sociología), razón por la cual es indispensable tener cierta apertura con algunos de los temas que hemos desarrollado y que quizá pueden no ser manejables para quienes tienen una formación jurídica.

En esa misma línea, también debe tenerse una mirada amplia respecto a las demás fuentes que hemos utilizado para explicar algunos temas o para sustentar nuestro planteamiento, ya que –en virtud de nuestra formación profesional como historiador– hemos recurrido a una variedad de datos e información que normalmente los abogados no tienen en consideración, como son los planes de estudios de distintas carreras, datos estadísticos, publicaciones de organismos internacionales, series de televisión, videos de TikTok, reportes periodísticos, entre otros.

Todo ello nos lleva a resaltar, como segundo punto para tener en cuenta, que esta tesis no es propiamente una de Derecho, ni siquiera es de Historia de las Ideas Políticas; ciertamente utilizamos abundantes fuentes de ambas disciplinas, pero nuestro objeto de estudio, nuestro enfoque, metodología y fuentes son interdisciplinarias. Tampoco es esta tesis una que pueda catalogarse como de metodología de la enseñanza, en realidad es

más una suerte de reflexión pedagógica, entremezclada con argumentos sociológicos, jurídicos, históricos y politológicos.

En tal sentido, se debe advertir que, si bien es usual que la literatura especializada en la enseñanza del Derecho se centre principalmente en aspectos metodológicos, esto no excluye que aquella también, o además, aborde cuestiones que giran en torno a los contenidos de lo que se enseña a los estudiantes de Derecho, reflexione sobre diversos temas del proceso de enseñanza-aprendizaje e, incluso, comprenda aspectos institucionales. Sobre la base de estas consideraciones, consideramos necesario manifestar que en la presente tesis se estudian distintos aspectos de lo que actualmente comprende la enseñanza del Derecho.

Un tercer punto para tener en consideración es que nuestro planteamiento pretende ser de alcance general, ya que, con independencia de si en una universidad en específico se enseña o no la asignatura de Historia de las Ideas Políticas en la carrera de Derecho, esto no cambia en nada nuestra defensa de su importancia en la formación integral de sus estudiantes. Y aun cuando para desarrollar nuestra argumentación hemos utilizado principalmente documentos de la Universidad de San Martín de Porres (como el Modelo Educativo, el plan de estudios, perfil del graduado, las competencias de la carrera de Derecho), esto no es óbice para extrapolar nuestro planteamiento a otras casas de estudios.

En efecto, en la presente tesis sostenemos que la asignatura de Historia de las Ideas Políticas no solo es necesaria, sino que, además, es importante en la formación integral de todo estudiante de Derecho, toda vez que su estudio contribuye al desarrollo de ciertas competencias que lo ayudan a que se desarrolle en todos los ámbitos de su existencia, esto es, como persona, profesional y ciudadano, en el marco de la sociedad contemporánea. En este orden de ideas, coincidimos plenamente con la apreciación del filósofo alemán Immanuel Kant (1724-1804) cuando afirmó:

Es maravilloso imaginarse que la naturaleza humana se ha de desarrollar por la educación cada vez mejor, y que a esta se la

pueda impartir de una forma que sea adecuada a la humanidad. Esto nos abre la perspectiva hacia un futuro género humano más feliz. (2009, p. 32)

Ahora bien, con el propósito de orientar la lectura de la presente tesis, conviene que expliquemos cómo la hemos organizado.

En el **capítulo I** abordamos las principales cuestiones metodológicas, es decir, explicamos la situación problemática que hemos identificado, formulamos la pregunta principal que orientó nuestra investigación (así como unas interrogantes secundarias), señalamos nuestra hipótesis y, primordialmente, presentamos un estado de la cuestión de la literatura más importante sobre la Historia de las Ideas Políticas.

La finalidad del estado de la cuestión que hemos elaborado es demostrar que, pese a la abundante producción académica de filósofos, politólogos, historiadores e incluso juristas, hay un notorio vacío en cuanto a la determinación de la contribución de la Historia de las Ideas Políticas en la carrera de Derecho (pese a existir uno que otro aporte, tangencial o breve, pero que no aborda la cuestión de manera integral y orgánica). Esta falta de preocupación por comprender cómo contribuye tal asignatura en la formación integral de los estudiantes de Derecho es lo que ha justificado la investigación que hicimos y que ahora presentamos en esta tesis.

La universidad del siglo XXI es el objeto del **capítulo II**. En este hicimos una aproximación a sus misiones fundamentales, como son la enseñanza, la investigación, la formación profesional, la responsabilidad social universitaria, la formación en valores y ética de la persona y la formación de ciudadanos; todo lo cual fue explicado a la luz de las principales características de la sociedad contemporánea que previamente identificamos. Una explicación sobre la universidad contemporánea era sumamente necesaria para comprender las especificidades de la actual

enseñanza jurídica y, en última instancia, el aporte de la Historia de las Ideas Políticas en la formación integral de los estudiantes de Derecho.

El **capítulo III** está dedicado a ofrecer una noción de la Historia de las Ideas Políticas, para lo cual delimitamos su objeto de estudio, métodos y enfoques usualmente utilizados, así como precisamos las competencias que desarrolla en los estudiantes, según los sílabos correspondientes que revisamos. Sin embargo, la parte más sustancial de este capítulo está destinada a diferenciar la Historia de las Ideas Políticas de otras disciplinas afines, esto es, de aquellas que tienen un objeto de estudio similar, pero son cultivadas por los filósofos, juristas y politólogos; lo que, por cierto, nos llevó a elaborar tablas en las que se muestran las carreras (entre estas, Derecho) en las que se dicta Historia de las Ideas Políticas y también asignaturas similares.

En el **capítulo IV** hacemos algunas pinceladas de las principales definiciones y características del Derecho, para –sobre la base de esto– comprender en su justa medida lo que se enseña en la carrera de Derecho. En particular, nos interesó resaltar la teoría del Derecho como argumentación y, en menor medida, el fenómeno de la constitucionalización del ordenamiento jurídico, toda vez que estos son conceptos claves para encuadrar la contribución de la Historia de las Ideas Políticas en la formación integral del estudiante de Derecho en el actual Estado Constitucional.

Para entender el proceso de enseñanza-aprendizaje en la carrera de Derecho dedicamos el **capítulo V** a explicar el constructivismo y el enfoque por competencias que la pedagogía contemporánea ha considerado como los más apropiados para optimizar tal proceso. A partir de estos enfoques hemos desarrollado las principales características y roles que asumen los docentes y los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho, haciendo énfasis en las operaciones cognitivas que estos últimos deben realizar para tener un aprendizaje significativo.

Finalmente, en el **capítulo VI** explicamos la contribución de la Historia de las Ideas Políticas en la formación integral del estudiante de Derecho, en el contexto de la sociedad contemporánea. En específico, desarrollamos el aporte de la Historia de las Ideas Políticas en tres ámbitos perfectamente diferenciables de la formación integral y que se relacionan con las funciones que cumple la universidad del siglo XXI, a saber: la formación humanística, la formación profesional (sobre todo en el ámbito de la argumentación jurídica) y la formación ciudadana. En todos estos ámbitos resaltamos las competencias que los estudiantes de Derecho deben ir adquiriendo, desarrollando y consolidando para convertirse en abogados con sólidos conocimientos, altamente competitivos, poseedores de habilidades y destrezas y, sobre todo, con una formación integral.

Habíamos manifestado al inicio de esta introducción que la investigación y redacción de una tesis es siempre un trabajo arduo, sacrificado y agobiante; y, en efecto, lo es. Asimismo, habíamos señalado que es una experiencia enriquecedora, gratificante y *humanizante*. Son estas últimas las que hemos sentido más, en virtud del desinteresado apoyo y la valiosa colaboración de distintas personas a las que, ahora, queremos agradecer expresamente.

En primer lugar, y como no podía ser de otra manera, es justo reconocer el invaluable apoyo de nuestra familia durante el transcurso de la investigación y posterior redacción de la presente tesis. No puedo evitar pensar en mi padre, Walter, quien me escuchó atentamente al inicio de este largo camino, cuando le comenté el tema de mi investigación y, desde su experiencia docente, me dio algunas ideas y luces sobre libros de pedagogía. Desafortunadamente no pudo ver terminada esta tesis, pero aun cuando físicamente no esté presente, a mi lado, no puedo dejar de agradecerle por todo el apoyo que me dio en vida.

Asimismo, agradezco efusivamente a mi madre, Victoria, por todo el apoyo que me brindó, por su paciencia y comprensión en una empresa académica algo extensa y, sobre todo, por entender que el tiempo que dejé de pasar con ella, fue un sacrificio momentáneo para realizar mi investigación; sin su confianza depositada en mí, muy probablemente esta tesis no hubiera llegado a buen puerto. También quiero agradecer a Ximena, mi hermana, y a Valentina y Macarena, mis sobrinas, porque ellas, sin saberlo, se convirtieron en poderosas razones para esforzarme estos últimos años y fueron alicientes para concluir esta tesis.

Por otro lado, deseo mencionar a Maribel Pérez Tello, querida amiga y, en su momento, compañera de trabajo, por ser quien me persuadió para matricularme en la Maestría en Enseñanza del Derecho; sin su motivación para iniciar los estudios de esta maestría, hoy esta tesis no existiría. También a ella debo agradecerle el haberme noticiado, por primera vez, sobre temas y autores primordiales de la pedagogía y, además, por nuestras recurrentes conversaciones sobre los problemas de la educación, todo lo cual repercutió positivamente en nuestra perspectiva para abordar y redactar esta tesis.

Dentro del mismo ánimo motivacional, quiero agradecer sinceramente a la Dra. María Luisa Valdivia Bocanegra, quien por algunos años fuera mi jefa inmediata y ha sido, hasta hace poco, una de las personas que más me insistía en terminar la presente tesis. Adicionalmente, debo señalar que gracias a ella tomé conocimiento, por primera vez, sobre las nociones contemporáneas de responsabilidad social, desarrollo sostenible y la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas, información que nos orientó en nuestra investigación y contribuyó significativamente en el enfoque desde el cual analizamos algunas cuestiones de la universidad contemporánea.

Debo expresar mi más genuino agradecimiento a mis directos amigos y profesores Pedro A. Hernández Chávez, Alexandra Molina Dimitrijevič y Gonzalo Muñoz Hernández, quienes desde el Centro de Estudios en

Derecho Constitucional (CEDC) de nuestra Facultad, nos motivaron a continuar con nuestra investigación y fueron interlocutores importantes para darle forma a algunas ideas que inspiran esta tesis.

Del CEDC también debemos agradecer, por un lado, a los bachilleres Kristell Vargas Antinori, Paul Villacorta Campos y Ángel Chávez Huamán, quienes revisaron una primera versión de esta tesis y nos dieron comentarios agudos sobre algunos puntos que abordamos, así como nos hicieron observaciones respecto a errores gramaticales y de tipeo; y, por otro lado, a los bachilleres Angie Vásquez Dávila y Diego Amenero Cuya, quienes nos autorizaron a utilizar, para esta investigación, los ensayos que prepararon en el semestre 2018-1 para el curso de Historia de las Ideas Políticas I.

Unas menciones especiales merecen nuestros estimados amigos y colegas José María Espinoza Morote y Andrés Torpoco Gonzales, quienes leyeron el primer borrador de esta tesis y nos hicieron críticas y comentarios muy atinados, además de observaciones gramaticales. Por sus valiosas colaboraciones, deseo expresarles mis más sentidos agradecimientos.

Finalmente, pero no por esto menos importante, queremos agradecer a nuestros dos asesores de tesis. Inicialmente nuestro asesor de tesis fue el Dr. Eduardo Hernando Nieto, con quien trabajamos nuestro plan de tesis y a quien queremos agradecerle por sus puntuales comentarios respecto del problema de investigación del que partimos, así como de nuestro planteamiento. Sin embargo, por causa del nuevo cargo administrativo que asumió recientemente en otra universidad, no pudo continuar asesorándonos en la redacción de esta tesis. No obstante, aprovechamos la oportunidad para manifestar nuestro agradecimiento sincero al mencionado profesor, sin cuya asesoría inicial no nos hubiéramos percatado de algunas falencias en nuestra investigación.

Al Dr. José Francisco Gálvez Montero le agradecemos, primero, su buena y pronta disposición para asumir nuestra asesoría, más aún cuando

ya se había aprobado nuestro plan de tesis bajo la supervisión de otro asesor. Además, agradecemos los comentarios que hizo al borrador de nuestra tesis, sobre todo porque en virtud de ellos advertimos que el orden que habíamos dispuesto, originalmente, para la estructura de la presente tesis no era el más apropiado para los fines que perseguimos.

CAPÍTULO I

CUESTIONES METODOLÓGICAS

1.1. Descripción de la situación problemática

El Derecho, en cuanto profesión, apareció hace muchos siglos y, en consecuencia, su enseñanza es tan antigua como él. Esta antigüedad puede advertirse en el clásico aforismo latino *ubi societas, ibi ius*, que puede traducirse como, «donde hay sociedad, hay Derecho». En el caso peruano, la conquista española supuso la introducción de un ordenamiento jurídico occidental, lo que –con la fundación de la Universidad de San Marcos en el año de 1551–, dio inicio a los estudios de Derecho en nuestro país. Sin embargo, fue recién en el siglo XX (sobre todo en la segunda mitad) cuando los estudios de Derecho aumentaron considerablemente, en virtud de la creación de distintas universidades públicas y privadas.

Desde la primera cátedra de Derecho, que se dictó en la Universidad de San Marcos, hasta nuestros días, han pasado más de cuatro siglos. Como es evidente, en dicho lapso los planes de estudios de las distintas universidades han variado, en función a determinados factores: los cambios sociales (propios de cada tiempo), la aparición de nuevas ramas del Derecho, nuevos enfoques o métodos jurídicos y, principalmente, la orientación académica de cada universidad.

Ahora bien, existe un grupo de asignaturas básicas (por llamarlas de alguna manera) que son necesarias en la formación de todo alumno de la carrera profesional de Derecho, como lo son Acto jurídico, Derecho Penal,

Derecho Administrativo, Derecho Constitucional, entre otras. De esta manera, e independientemente de la orientación académica que muestre una universidad, hay un mínimo de asignaturas en las que todas coinciden.

Sin embargo, también encontramos otras asignaturas que solo se ofrecen en determinadas universidades y que dependerá del criterio de las autoridades de turno en cada Facultad de Derecho y el perfil del abogado que se pretenda formar. Así, por ejemplo, en la Universidad de San Martín de Porres se dictan las asignaturas de Concesiones y Privatizaciones y Procedimientos Aduaneros, en el duodécimo ciclo de la carrera de Derecho (especialidad de Derecho Empresarial); en la Pontificia Universidad Católica del Perú se dictan las asignaturas de Constitucionalización del Derecho y Derecho de Aguas, como asignaturas integradoras; y en la Universidad de Lima se dictan las asignaturas electivas de Instrumentos de Gestión Ambiental y Derecho Urbanístico. Asignaturas que cada universidad ha considerado en sus respectivos planes de estudio para poder formar a sus estudiantes de Derecho, según el perfil del egresado que contempla su respectivo currículo.

Como se ha mencionado anteriormente, uno de los factores que determinan el diseño de los planes de estudios es el contexto del país, e incluso el internacional. Así tenemos que, uno de los fenómenos más notorios del actual contexto mundial es el de la globalización (sobre todo en el ámbito económico), lo que ha supuesto un impacto curricular de dos tipos. En primer lugar, encontramos una predilección por los cursos vinculados a los temas económicos, societarios y corporativos, lo que en el caso de la Universidad de San Martín de Porres se evidencia con la creación de la especialidad de Derecho Empresarial en el pregrado y, más recientemente, la especialidad de Competencia y Regulación. En segundo lugar, encontramos una fuerte relación entre el Derecho nacional y el Derecho Internacional; relación transversal que no solo se vincula en cursos específicos (como Derecho Internacional Público, Derechos Humanos, etcétera), sino que además, y en la medida que hay una retroalimentación entre los ordenamientos jurídicos, se incluyen desarrollos jurisprudenciales

de tribunales internacionales, tratados internacionales o incluso normativa de órganos internacionales, en los correspondientes cursos sobre Derecho nacional.

Pese a que existe una suerte de tendencia en los planes de estudios de las facultades de Derecho –esto es, una especialización en temas vinculados al ámbito económico–, lo cierto es que también se advierte, a partir de una rápida revisión de ellos, que algunas universidades incluyen la asignatura de Historia de las Ideas Políticas en la carrera profesional de Derecho, como son los casos de la Universidad de San Martín de Porres, la Universidad de Lima, entre otras; o incluso se ha previsto asignaturas similares, aunque con distintos nombres, como es Historia del Pensamiento Político en la Universidad San Ignacio de Loyola, por señalar un ejemplo.

Mención especial merece el caso del plan de estudios de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres, en la que se prevé las asignaturas de Historia de las Ideas Políticas I (hasta el siglo XVIII) para el primer ciclo e Historia de las Ideas Políticas II (siglos XIX y XX) para el segundo ciclo y ambas con carácter obligatorio.

En nuestra opinión, la inclusión de la asignatura de Historia de las Ideas Políticas en algunas universidades va en contra –afortunadamente– de la tendencia predominante que hay en las principales facultades de Derecho del país, cuyos planes de estudios están no solamente orientados a formar a sus estudiantes (con las asignaturas básicas que todo abogado debe conocer), sino que además pretenden darles alguna especialización jurídica que les permita insertarse en el mercado laboral rápidamente.

De esa manera, la especialización en el pregrado busca hacer más competitivos a los egresados de Derecho, lo que se logra a través de asignaturas electivas, que es la estrategia curricular usada mayoritariamente por las distintas facultades de Derecho del país; o también se logra mediante la implementación de planes de estudios distintos en los últimos ciclos, los

cuales están orientados a un determinado ámbito jurídico (este es el caso de las especialidades de la Facultad de Derecho de nuestra casa de estudios).

Lo señalado anteriormente nos genera algunas preguntas sobre el diseño curricular (tanto a nivel meso como a nivel micro) de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres, en particular respecto a las asignaturas de Historia de las Ideas Políticas que se dictan en esta casa de estudios, preguntas que se formularán en el siguiente apartado.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

- ¿Cuál es la contribución de la asignatura de Historia de las Ideas Políticas en la formación integral de los estudiantes de Derecho?

1.2.2. Problemas específicos

- ¿Los contenidos de las asignaturas de Historia de las Ideas Políticas I y II de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres son apropiados para lograr la adecuada formación de sus estudiantes?
- ¿Es necesario realizar alguna modificación curricular en la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres, en lo concerniente a las asignaturas de Historia de las Ideas Políticas?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general

- Demostrar que la asignatura de Historia de las Ideas Políticas es necesaria para la formación integral del estudiante de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres, en el contexto de la sociedad contemporánea y el modelo de competencias en la enseñanza universitaria.

1.3.2. Objetivos específicos

- Determinar si los contenidos de las asignaturas de Historia de las Ideas Políticas I y II en la Facultad de Derecho en la Universidad de San Martín de Porres, son apropiados para la formación integral del estudiante de Derecho.
- Determinar si es necesario efectuar alguna modificación curricular en el plan de estudios de la carrera profesional de Derecho en la Universidad de San Martín de Porres.

1.4. Hipótesis de la investigación

En el marco de las funciones que cumple la universidad en la sociedad del siglo XXI y el perfil del abogado contemporáneo, la Historia de las Ideas Políticas contribuye en la formación integral de los estudiantes de Derecho al permitirles desarrollar una serie de competencias enfocadas en tres ámbitos distintos: la formación humanística (cultura general, comunicación, pensamiento crítico y valores), la formación profesional (argumentación jurídica y uso de ideas políticas en el Derecho) y la formación ciudadana (ejercicio activo de la ciudadanía y discusión de temas públicos).

1.5. Justificación de la investigación

1.5.1. Importancia de la investigación

Consideramos que nuestra investigación es importante porque permite revalorar el rol que cumple la asignatura de Historia de las Ideas Políticas en la formación integral de los estudiantes de Derecho en general y, en particular, en la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres; no solo como una asignatura que ofrece determinados conocimientos teóricos (y que, en última instancia, contribuye en la cultura general que poseen los estudiantes), sino que, además, enfatizamos en su

finalidad práctica, esto es, como una asignatura que permite alcanzar determinadas competencias que debe tener un futuro abogado para su ejercicio profesional.

Asimismo, y dada las particularidades del ordenamiento jurídico contemporáneo, hemos tratado de demostrar la importancia que tiene la asignatura de Historia de las Ideas Políticas para el manejo y comprensión de determinadas instituciones y/o temas jurídicos, de disciplinas como el Derecho Constitucional, el Derecho Penal, el Derecho Internacional Público, entre otras. Por otro lado, nuestra investigación buscó justificar la necesidad de la asignatura de Historia de las Ideas Políticas para formar a los estudiantes de Derecho en una ciudadanía responsable y comprometida con la sociedad.

Finalmente, la investigación también es importante porque hemos tratado de llenar un vacío en la literatura de la materia, toda vez que no existe –por lo menos hasta donde se hemos podido investigar– ningún estudio que se haya ocupado de resaltar la importancia de la Historia de las Ideas Políticas en la formación integral del estudiante de Derecho y cómo ella sirve para alcanzar determinadas competencias que debe tener todo futuro abogado que, en el mundo contemporáneo, trabaja en distintos ámbitos de la profesión.

1.5.2. Viabilidad de la investigación

En términos generales, nuestra investigación fue viable de realizar desde distintos puntos de vistas. En primer lugar, las fuentes de información que utilizamos en la investigación se encuentran –en la mayoría de los casos– en los respectivos portales web de las facultades de Derecho de las distintas universidades (planes de estudios, perfil del egresado, sílabos, etc.). Asimismo, la bibliografía especializada en Historia de las Ideas Políticas, Derecho y pedagogía se encuentra principalmente en las bibliotecas y en revistas académicas que, en la mayoría de caso, son de acceso libre a través de la Internet.

En segundo lugar, nuestro objeto de estudio fue viable de analizar para quien ha redactado la presente tesis, ya que al haber enseñado Historia de las Ideas Políticas en la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres tenemos familiaridad con los temas que estudia esta asignatura y hemos observado de cerca los problemas que enfrentan muchos alumnos de Derecho al estudiarla. Asimismo, nuestra doble formación profesional como abogado e historiador, a las que se suman los conocimientos en pedagogía y metodología de la enseñanza que adquirimos en la Maestría de Enseñanza del Derecho de nuestra casa de estudios, nos permiten tener una visión holística de nuestro objeto de estudio.

Y, en tercer lugar, la investigación que realizamos fue viable desde el punto de vista económico, puesto que las fuentes de información que utilizamos se encuentran principalmente en libros y revistas y estas últimas circulan –en la mayoría de los casos– en la Internet. Además, nuestra investigación no implicó ningún tipo de método experimental, ni tampoco un trabajo de campo que exigieran un presupuesto para tales efectos.

1.6. Limitaciones de estudio

La principal limitación a la que nos enfrentamos fue la búsqueda de información que vincule la Historia de las Ideas Políticas y la formación integral del estudiante de Derecho, es decir, fue un gran problema la inexistencia de una literatura centrada en el objeto de estudio de la investigación que hemos realizado (aunque, ciertamente, el tratar de llenar este vacío constituye nuestro principal aporte).

Además, la revisión de los planes de estudios y sílabos de las distintas universidades en las que se dicta la asignatura de Historia de las Ideas Políticas o similares fue, en algunos casos, difícil, toda vez que no todos se encuentran disponibles en la Internet.

1.7. Estado de la cuestión

Si bien es cierto que la Historia de las Ideas Políticas es una disciplina que ha sido cultivada por estudiosos de distintas áreas (entre ellos historiadores, filósofos, politólogos e incluso juristas), no es menos cierto que de una revisión de los principales libros se constata que no existe –por lo menos, hasta donde hemos podido investigar– ninguna explicación orgánica o justificación de su estudio en la carrera profesional de Derecho o su contribución en la formación de los estudiantes de Derecho. No obstante, conviene hacer un estado de la cuestión para evidenciar este vacío en la diversidad de estudios desde distintas áreas del conocimiento.

Precisamente, por la diversidad de estudiosos de distintas áreas, conviene presentar en dos grandes grupos los principales aportes que podrían constituir antecedentes al tema objeto de nuestra investigación. De esta manera, podríamos dividirlos entre los estudios que han realizado los que no son juristas (cuyas obras están dirigidas principalmente a una comunidad de estudiantes y profesionales de áreas distintas al Derecho, como pueden ser los filósofos, los politólogos e incluso los historiadores) y los estudios realizados por juristas (cuyas obras están dirigidas principalmente a la comunidad de estudiantes y profesionales del Derecho).

En el primer grupo de estudios, esto es, los realizados por no juristas, debe destacarse el clásico libro *Historia de las ideas políticas* del politólogo norteamericano Raymond G. Gettell (1881-1949). Este libro fue publicado originalmente en inglés en 1924 y rápidamente fue traducido al castellano por Teodoro González García, publicándose en 1930 por la Editorial Labor en dos tomos. Es importante mencionar que en la edición en inglés el título era *History of Political Thought*; sin embargo, el traductor se tomó la licencia –al traducir la obra mencionada– de utilizar la denominación ideas políticas en lugar de pensamiento político (dato que puede parecer superfluo, pero que tiene relevancia en nuestra investigación, conforme se verá en el capítulo V). Si bien Gettell dedica un apartado a la importancia del pensamiento político (1937, pp. 51-56), básicamente son consideraciones que resaltan la contribución a la cultura del ser humano, pero no se

preocupa por determinar cómo puede ser útil o provechoso su estudio en la educación de los estudiantes universitarios.

Pocos años después se publicó el libro *Historia de la Teoría Política* del profesor estadounidense George H. Sabine (1880-1961). Si bien el libro apareció originalmente en el año de 1937 y en inglés (*A History of Political Theory*), fue traducido y publicado en castellano por primera vez en 1945, teniendo una gran difusión en Hispanoamérica al haber sido publicado por el Fondo de Cultura Económica. Ahora bien, aun cuando se trata de un clásico de la disciplina, no se observa una preocupación por el tema de nuestra investigación (la importancia del estudio de la Historia de las Ideas Políticas en la carrera profesional de Derecho). Aunque es de precisar que hizo valiosos aportes, como definir el estudio de la teoría política, distinguirla de la filosofía política o exponer la importancia de teoría política en el contexto económico-político en que surge (Sabine, 2010, pp. 19-30).

En 1939 se publicó el libro *Political Thought. The European Tradition* del politólogo alemán Jacob Peter Mayer (1903-1992), el cual fue traducido al castellano y publicado en 1941 por el Fondo de Cultura Económica con un título algo distinto, *Trayectoria del pensamiento político*. Como se sabe, J. P. Mayer era judío, razón por la cual se vio obligado a escapar de Alemania con su familia, llegando a Inglaterra en 1936. Al estar lejos de los horrores del régimen nazi, pudo dedicarse a la investigación del pensamiento político occidental y sobre todo a la tarea de editar las obras de Alexis de Tocqueville.

Como el propio J. P. Mayer lo precisó, terminó de escribir *Trayectoria del pensamiento político* en julio de 1938 y comenzó a circular entre el público lector a inicios de 1939, algunos meses antes que comenzara la Segunda Guerra Mundial. En este contexto, nos parece que el interés que despertó tal obra entre los estudiosos se debió a que el libro pretende explicar «[...] que en todas las actitudes políticas importantes y decisivas del europeo están presentes elementos de la tradición europea [...]» (1961, p. 4), tradición política europea que, evidentemente, era contraria a los

regímenes fascistas de Alemania e Italia. Pese a su valía, rigurosidad e incluso sus comentarios cuasi proféticos sobre la política internacional de aquellos años, Mayer no reflexionó por qué sería importante que los universitarios estudien tal tradición política europea.

En 1955 apareció el libro *Historia de las Ideas Políticas* de Walter Theimer (1903-1989), el cual fue traducido del alemán al castellano en 1960. En el prólogo que el mismo autor escribió hizo una serie de reflexiones en torno a la reflexión teórico-política, en el contexto posterior a la Segunda Guerra Mundial (Theimer, 1969, p. 5). Sin embargo, no se interesó en precisar a qué público estaba dirigido su libro, ni mucho menos intentó justificar su estudio por parte de alumnos de alguna carrera en particular.

Otro libro clásico es *Historia de las Ideas Políticas* del historiador francés Jean Touchard (1918-1971). Se trata de un libro publicado originalmente en 1959, en francés (*Histoire des idées politiques*), y que rápidamente se tradujo y publicó en castellano (1961), teniendo varias reimpressiones en este idioma y que, por esta razón, ha tenido una gran difusión y aceptación en Hispanoamérica. Un primer punto que se debe advertir es que Jean Touchard dedica unas cuantas líneas a hacer una explicación sobre el objeto de estudio de la Historia de las Ideas Políticas, precisando la diferencia entre doctrina e ideas políticas, pero todo esto dentro del prefacio, sin dedicarle un capítulo o, aunque sea, un apartado dentro de su obra. Un segundo punto que se debe mencionar es que no expone ninguna justificación de la utilidad o importancia del estudio de tal disciplina, aun cuando alude indirectamente a la posible utilidad de su libro a los «candidatos a la licenciatura en Derecho» (Touchard, 2010, p. 17).

En 1960 el filósofo y politólogo estadounidense Sheldon S. Wolin (1922-2015) publicó su libro *Política y perspectiva. Continuidad e innovación en el pensamiento político occidental*, el cual fue traducido del inglés al castellano y publicado en 1974. A diferencia de los libros anteriores, no es un manual para iniciarse en el estudio de las ideas políticas, sino que es una obra más especializada, que supone lecturas previas por parte del lector y esté familiarizado con los principales aportes de distintos pensadores de la

política. No obstante, el primer capítulo está dedicado a entender cómo ha surgido la tradición discursiva de la filosofía política, su relación con los fenómenos, teoría e instituciones políticos. Sin embargo, no se preocupa por exponer su utilidad o importancia en la formación del estudiante universitario, lo cual es entendible si se recuerda que está dedicado a un público más especializado que el estudiante de pregrado.

Distinta finalidad persigue el libro coordinado por los filósofos Leo Strauss (1899-1973) y Joseph Cropsey (1919-2012), titulado *Historia de la filosofía política* (publicado originalmente en 1963 por la University of Chicago Press y de cuya tercera edición –1987– se realizó la traducción al castellano para publicarla en 1993). En efecto, este libro tiene una finalidad más divulgativa, en la medida que reúne una serie de trabajos escritos por distintos estudiosos sobre los más representativos pensadores políticos, abarcando desde los griegos hasta el siglo XX. De esta manera, y al ser escrito cada capítulo por un autor diferente, permite al lector que pueda leer en el orden que desee, sin tener la necesidad de leer previamente los capítulos anteriores. Además, la obra cuenta con una breve introducción en la que se hace una reflexión de corte histórico respecto al surgimiento de la filosofía política; sin embargo, no pretende justificar la importancia del estudio de dicha disciplina, ni por filósofos o historiadores, ni mucho menos por abogados.

El mismo año de 1963 se publicó el libro *La estructura del pensamiento político. Estudio de la Historia de las Ideas Políticas*, del politólogo y sacerdote estadounidense Charles N. R. McCoy (1911-1984), el cual fue publicado en castellano en 1967. Nos llama la atención que en el título se haya hecho referencia a la Historia de las Ideas Políticas (y, a diferencia de otros casos, la traducción del inglés al castellano fue fidedigna), toda vez que en los espacios angloamericanos se suelen utilizar expresiones como teoría política o pensamiento político. Aunque ciertamente parece –por el prólogo del autor– que este libro estaba dirigido a sociólogos (McCoy, 1967, p. 10), no se hace justificación alguna sobre la necesidad del conocimiento de las ideas políticas para estos u otros estudiantes universitarios.

En 1990, el politólogo español y primer director del Centro de Estudios Políticos y Constitucionales de Madrid, Fernando Prieto Martínez (1933-2006), publicó el primer tomo de su *Historia de las Ideas y de las Formas Políticas*. En la presentación de ese primer tomo, señaló que tal obra «[...] ha nacido con el propósito de transitar por las manos de los universitarios» y que el título «[...] reproduce con exactitud el nombre de una asignatura de la carrera de Ciencias Políticas» (Prieto, 2007, p. 7), la cual dictó en la Universidad Complutense de Madrid. Además, en la presentación de ese primer tomo, Prieto manifestó expresamente la finalidad propedéutica de su obra, precisó que ella se había nutrido de su experiencia en la cátedra universitaria e hizo algunas consideraciones sobre los temas estudiados. Sin embargo, y pese a tales precisiones, no se preocupó por justificar la necesidad de la asignatura de Historia de las Ideas Políticas en la carrera de Ciencias Políticas, ni cómo coadyuva en la formación de sus estudiantes, lo cual hubiese sido provechoso para extrapolarlo a la presente investigación.

También en 1990, el politólogo español Fernando Vallespín Oña publicó el tomo 1 de la obra colectiva *Historia de la Teoría Política*. En la introducción general hizo una serie de reflexiones respecto a la denominación de la disciplina y, además, señaló algunas precisiones sobre el contenido de los trabajos reunidos. Llama la atención que, al final de la introducción, señale que los colaboradores que han escrito los trabajos compilados provienen de distintas disciplinas (politólogos, filósofos del Derecho, historiadores de las ideas políticas, sociólogos, filósofos, historiadores y filólogos) pues, citando a Klaus von Beyme, «[...] la teoría de las Ideas políticas es lo suficientemente importante como para no dejarla exclusivamente en manos de los politólogos» (2002, pp. 14-15). No obstante reconocer la importancia del estudio del pensamiento político por parte de especialistas de distintas disciplinas, no menciona la utilidad que puede tener la obra en la formación de los estudiantes de tales disciplinas.

Desde un enfoque algo distinto al usado normalmente en este tipo de estudios, debemos destacar el libro *Einführung in die Geschichte politischer*

Ideen (2000) del sociólogo alemán Hauke Brunkhorst, el cual fue traducido al castellano y publicado con el título de *Introducción a la historia de las ideas políticas* (2004). En este libro, como lo precisa el autor mencionado, no se hace «[...] una exposición de autores y obras inmanente y atenta a la historia efectual [...]», sino que más bien apunta a estudiar cómo se ha formado «[...] la comprensión moderna de la libertad [...]» (Brunkhorst, 2004, p. 12). En este sentido, y a pesar de su título, no es un libro que sea introductorio para quienes no tienen una formación previa en el campo del pensamiento político. Quizá, por este motivo, no ocupa su interés el justificar o comprender cuál puede ser la importancia de su estudio.

Por otro lado, uno de los principales filósofos del siglo XX, el estadounidense John Rawls (1921-2002), también se dedicó a la investigación de las ideas políticas. Así, en el año 2007 se publicaron póstumamente sus *Lecciones sobre la historia de la filosofía política* por la Harvard University Press y posteriormente fueron traducidas al castellano (2009). Como el título lo indica, se tratan de las notas de las clases que impartió entre 1960 y 1995 en la Universidad de Harvard. Al igual que en el caso de Sheldon S. Wolin, se trata de una obra más especializada y que está dirigida a un público iniciado.

Sin embargo, Rawls dedica la introducción del libro a hacer algunos comentarios en torno a la filosofía política, con la finalidad de introducir al lector en estos temas, razón por la cual formula preguntas bastante precisas y muy sugestivas, como son: «¿Por qué podría interesarnos? ¿Qué motivos tenemos para reflexionar sobre ella? ¿Qué esperamos obtener con ello, si es que esperamos algo?» (2009, p. 27). No obstante, su respuesta está condicionada por la forma como planteó las preguntas, pues al ubicarlas en el marco de una democracia constitucional entiende que el estudio de la filosofía política es importante para la ciudadanía. Aun cuando no está acotado con precisión a nuestro objeto de investigación, este podría ser uno de los dos antecedentes teóricos con el que contamos para entender la importancia que puede tener la Historia de las Ideas Políticas para el estudiante de Derecho.

Las *Lecciones de Historia del Pensamiento Político* del filósofo británico Michael Oakeshott (1901-1990) es un libro que últimamente está teniendo bastante acogida y difusión gracias a los esfuerzos de Francisco Javier López Atanes, entre otros. El libro fue publicado originalmente en inglés en 2006 y la versión en castellano apareció en 2012. Las lecciones de Oakeshott son interesantes y constituyen una suerte de manual para aquellos que deseen introducirse en la reflexión del pensamiento político occidental, después de todo reproducen las lecciones que él impartió en la cátedra de ciencia política en la London School of Economics desde que la asumió en 1950 hasta 1968 (López Atanes, 2012, 11-12). Sin embargo, dado la finalidad –diríamos– divulgativa o explicativa de esta obra, Oakeshott no dedica ningún apartado a justificar la importancia de este tipo estudios por parte de los alumnos universitarios.

El filósofo español Pablo Sánchez Garrido, en la presentación al libro *Historia del análisis político* que dirigió y editó con Consuelo Martínez-Sicluna y Sepúlveda, hizo algunas consideraciones generales sobre tal obra y resaltó la importancia de los estudios que se reunían en ella, sobre todo para los historiadores de las ideas políticas, los filósofos políticos, los politólogos y los sociólogos; incluso, señaló que podía ser de utilidad para los estudiosos de las relaciones internacionales y los analistas políticos (2011, pp. 16-17). Pese a esta visión amplia de la relevancia de la Historia de las Ideas Políticas para estudiosos de distintas disciplinas, no consideró la utilidad que pudiese tener en la formación de los abogados.

Finalmente, pero no por esto menos importante, merece destacarse dentro de este primer grupo de autores el libro *Lecciones sobre los filósofos de la política. De Aristóteles a Hannah Arendt* (2017) del historiador y sociólogo peruano Hugo Neira. Este libro es producto de las lecciones que impartió en el Instituto de Gobierno y Gestión Pública de la Universidad de San Martín de Porres, entre los años 2003 al 2017, razón por la cual estuvieron pensadas para un alumnado bastante heterogéneo, conformado por abogados, economistas, militares, ingenieros, entre otros (Neira, 2017, p.

13). Junto con la breve reflexión que hizo John Rawls en sus *Lecciones sobre la historia de la filosofía política* (y que anteriormente hemos comentado), las *Lecciones sobre los filósofos de la política. De Aristóteles a Hannah Arendt* del profesor Hugo Neira constituyen el segundo antecedente teórico del objeto de estudio de nuestra investigación, por lo menos hasta donde hemos podido indagar.

En los agradecimientos y preámbulo metodológico del libro mencionado, el profesor Hugo Neira rememora una conversación inicial que tuvo con Alan García Pérez (1949-2019), expresidente de la república y exdirector del Instituto de Gobierno y Gestión Pública de la Universidad de San Martín de Porres, en la cual este le preguntó cómo podría su experiencia académica en Europa aportar en la formación de los estudiantes del instituto. La respuesta del profesor Hugo Neira fue algo con lo que estamos completamente de acuerdo y por esta razón la citamos literalmente:

Y le respondí que si en efecto quería formar una capa social de servidores del Estado capaz de mantener un diálogo con un senador americano o un ministro europeo, lo mejor era educarlos en algo que resulta natural en Oxford, Harvard o La Sorbona, a saber, los clásicos de la filosofía y del pensamiento político. (2017, p. 13).

Desde nuestro punto de vista, e insistimos que hasta donde hemos podido indagar, la respuesta del profesor Hugo Neira constituye el segundo antecedente teórico de nuestra investigación, porque resalta la capacidad de diálogo con políticos de otras realidades gracias a la formación humanística que proporciona el estudio de los principales pensadores políticos. Sin embargo, la reflexión del profesor Hugo Neira quedó ahí, no ahondó más en el asunto; aun así, es un aporte que nos da ciertas luces para nuestra investigación.

En cuanto al segundo grupo de autores que hemos revisado, es decir, las obras escritas por los juristas y destinadas a la comunidad de alumnos y profesores de Derecho, debemos mencionar *Les grandes œuvres politiques*.

De Machiavel à nos jours (1949) del jurista francés Jean-Jacques Chevallier (1900-1983). Se trata de un libro que ha tenido una amplia difusión en Hispanoamérica, llegando a considerársele un clásico en la materia y que fue traducido al castellano al poco tiempo, aunque el título de la primera versión castellana sufrió un ligero cambio, pues se publicó como *Los grandes textos políticos. Desde Maquiavelo a nuestros días* (1954).

Si bien en el prólogo Chevallier hizo algunas consideraciones respecto a lo que él entendía por grandes obras políticas (1965, pp. XVII-XX), llama la atención que siendo un jurista de prestigio no le haya preocupado justificar, o aunque sea mencionar, la importancia del estudio del pensamiento político por parte de los estudiantes de Derecho, cuando es de suponer que este era su público lector, dado que por muchos años fue profesor –además de Historia de las Ideas Políticas– de Derecho Constitucional en la Facultad de Derecho de la Universidad de Grenoble y en la Facultad de Derecho de París.

En 1959 el politólogo francés Marcel Prélot (1898-1972) publicó *Historia de las Ideas Políticas*, el cual con el transcurso del tiempo se ha convertido en uno de los libros clásicos de esta disciplina. Si bien Marcel Prélot fue un politólogo, no se debe olvidar que también fue abogado y enseñó Derecho Público en la Facultad de Derecho de París; por estas razones, no es de extrañar que en la introducción de su libro hiciera referencia a la enseñanza de la Historia de las Ideas Políticas en las facultades de Derecho de Francia (1971, pp. 9-11) y, al mismo tiempo, tuviera una visión politológica sobre la necesidad de su estudio. Es más, su formación jurídica lo llevó a considerar que el método comparativo de los constitucionalistas podía ser utilizado en el estudio de las ideas políticas, objeto de estudio que le correspondería a lo que él denominó Derecho Constitucional Comparado Ideológico (Prélot, 1971, pp. 13-14). Sin embargo, aun cuando tuvo un interés por llegar a un público con formación jurídica, no meditó sobre la utilidad o importancia de la Historia de las Ideas Políticas para los estudiantes de Derecho.

Un libro que también circuló bastante en Hispanoamérica, gracias a la oleada de publicaciones soviéticas que se difundieron en la segunda parte del siglo XX, es *Historia de las Ideas Políticas* (1966) de V. S. Pokrovski y otros autores. El libro fue publicado originalmente en ruso con el título de *Istoria Politicheskij Ucheniy*; sin embargo, no hemos podido averiguar la fecha de la edición original, ni quiénes son los otros autores que lo escribieron. Lo que sí queda bastante claro es que se trató de un libro pensado principalmente para un público con formación jurídica, ya que en el prefacio se precisa que ha sido redactado por un grupo de profesores de Derecho y, además, se detalla que se recibió aportes, críticas y sugerencias al borrador del texto por parte de instituciones vinculadas al Derecho (Pokrovski y otros, 1966, p. 13).

Dado que la *Historia de las Ideas Políticas* de Pokrovski y compañía estuvo destinada a hacer, no un aporte académico serio y objetivo, sino más bien una revisión y análisis del pensamiento político desde un enfoque marxista y, en consecuencia, cumplía una finalidad de propaganda ideológica, llama la atención que los autores no se detuvieran a explicar la importancia del estudio de una obra como esta por parte de los estudiantes de Derecho. Entendemos que –en la lógica de un Estado totalitario como lo fue la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS)– el libro de Pokrovski y compañía no solo debió adoctrinar a los estudiantes de Derecho con la visión marxista que ellos tenían, sino también debió justificar un estudio de esta naturaleza. Como es evidente, no compartimos el enfoque de este libro, mas sin embargo lo mencionamos por haber tenido una amplia circulación (ahora ya superada) en nuestro país.

Una mención muy especial merece el constitucionalista español Pablo Lucas Verdú (1923-2011), cuyo clásico *Curso de Derecho Político* (publicado originalmente en 1972 y con una segunda edición en 1976) es la única obra que hemos podido hallar en la que se aborde –en la misma dirección en la que nosotros lo haremos en las siguientes páginas– la importancia de la *Historia de las Ideas Políticas*, aunque no en toda la dimensión que cubre nuestro planteamiento, sino tan solo en una parte de ella. Es de mencionar

que su visión –en las reflexiones que comentaremos a continuación– es bastante politológica y, no obstante haber sido profesor de Derecho Político por aproximadamente treinta años, no las vinculó con la formación del estudiante de Derecho, pese a que conocía muy de cerca las complejidades del proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho.

Así tenemos que, en el volumen I de su *Curso de Derecho Político* resaltó que, en la medida que el Derecho Político (hoy diríamos, para ser más rigurosos, el Derecho Constitucional) tiene un fuerte contenido teórico-filosófico político, las interpretaciones que hacen los cultivadores de esta disciplina están influenciadas precisamente por unas ideas y teorías políticas específicas, razón por la cual, para valorar en su justo peso tales interpretaciones, deberíamos tener algunas nociones previas de las ideas políticas en las que se sustentan (1984, p. 206).

Por otro lado, Lucas Verdú precisó que la Historia de las Ideas Políticas no solo cumple un rol evocador de los saberes políticos del pasado, sino que, además, contribuye en la formación de «[...] la cultura política de las minorías directoras y de los ciudadanos» (1984, p. 215). Esta es la única reflexión que hizo sobre la utilidad de la Historia de las Ideas Políticas, puesto que después abordó otras consideraciones interesantes, pero que no guardan relación con nuestro objeto de estudio. Aun cuando la precisión de Pablo Lucas Verdú es concisa, su apreciación nos parece valiosa y nos da seguridad respecto al sentido en el que se ha abordado nuestro planteamiento en el último capítulo.

En nuestro país debemos destacar el manual del profesor Magdiel Gonzales Ojeda, titulado *Historia de las ideas políticas* (2004). Como lo señala el autor en su presentación, el libro está basado en las lecciones que dictó en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. En este sentido, se trata de un manual pensado y dirigido a estudiantes de Derecho. Por esta razón, no es extraño que sea el único caso –por lo menos hasta donde hemos podido investigar– en que se señale expresamente que la Historia de las Ideas Políticas es una disciplina

importante en la formación de los estudiantes de Derecho, toda vez que estos deberían coadyuvar en la consolidación del Estado de Derecho y este supone tener unas nociones mínimas de la teoría política a lo largo del tiempo (Gonzales Ojeda, 2004, p. 16). Pese a esto, se trata de una reflexión tangencial respecto a todo el libro y que, por esto mismo, forma parte de la presentación del autor.

Salvo el caso anterior y, aun cuando es una brevísima reflexión, no hemos podido encontrar alguna obra que aborde el tema de nuestra investigación de forma orgánica y dedicado únicamente a ello. Aunque conviene recordar que, las ideas políticas en el tiempo no han sido objeto de estudio por una disciplina autónoma, sino que se las ha estudiado en el marco de disciplinas de distinta naturaleza y siempre como parte de algún tema de ellas, como es el caso de la ciencia política, la teoría del Estado y el Derecho Constitucional. Se tratan de disciplinas que tradicionalmente formaban parte de los planes de estudios de las distintas facultades de Derecho, pero que, en la actualidad, algunas de esas asignaturas han desaparecido de ellos.

En este sentido y dentro del grupo de autores que han escrito y publicado para la comunidad de alumnos y profesores de Derecho, destaca el clásico libro *Ciencia Política. Teoría del Estado y Derecho Constitucional* de Raúl Ferrero Rebagliati (1911-1977), publicado por primera vez en 1943 y con varias ediciones. De la misma generación que Raúl Ferrero, fue el profesor Darío Herrera Paulsen (1910-2001), quien publicó en 1970 su *Curso de Derecho Constitucional: teoría general* y en 1987 la segunda edición de este, aunque modificando el título a *Derecho Constitucional e Instituciones Políticas*. De las generaciones más recientes, se debe mencionar a: Alberto Borea Odría, quien publicó en 1994 su libro *Los elementos del estado moderno. Tratado de Derecho Constitucional* (tomo I); Víctor García Toma, cuyo libro *Teoría del Estado y Derecho Constitucional* (1999) se ha convertido en un manual de referencia y ha tenido varias ediciones; y Raúl Chanamé Orbe, quien en 2015 publicó sus *Lecciones de Derecho Constitucional*.

Todos los autores señalados anteriormente han utilizado las ideas políticas de pensadores y filósofos de distintos tiempos; sin embargo, aun cuando tales ideas eran útiles para desarrollar los temas que estudiaban, ninguno de ellos hizo énfasis en la necesidad de estudiar la Historia de las Ideas Políticas y, menos aún, en advertir su importancia en la formación integral de los estudiantes de Derecho.

1.8. Metodología

Teniendo en consideración nuestro objeto de estudio (la Historia de las Ideas Políticas en la formación integral del estudiante de Derecho), nuestra investigación es, en términos generales, cualitativa. En este sentido, nuestras fuentes de información están contenidas en libros, artículos, tesis, normas jurídicas, sentencias, planes de estudios, entre otros, que giren en torno al Derecho, la universidad, la enseñanza y la Historia de las Ideas Políticas.

Asimismo, nuestra investigación es exploratoria, toda vez que, conforme se ha señalado en el estado de la cuestión, hemos advertido que la principal producción bibliográfica de Historia de las Ideas Políticas no ha estudiado la relación de esta asignatura con la enseñanza del Derecho o con la formación de los estudiantes de Derecho, razón por la cual nuestra investigación pretende llenar un vacío sobre el particular. Siendo esto así, hemos utilizado los métodos descriptivo, analítico, comparativo e inductivo.

En menor medida hemos utilizado el enfoque cuantitativo para elaborar tablas que permitan apreciar numéricamente el universo de facultades de Derecho en las que se enseña la asignatura de Historia de las Ideas Políticas, la cantidad de títulos de abogados obtenidos en los últimos años, entre otros datos, todo esto con la finalidad de enriquecer nuestra explicación.

Finalmente, es importante mencionar que nuestra investigación estudia aspectos teóricos de las áreas del Derecho, la Historia de las Ideas Políticas, la pedagogía, la metodología de la enseñanza e incluso la sociología, razón por la cual –a diferencia de lo que ocurre en las ciencias exactas– la argumentación teórica y conceptual tiene una preponderancia considerable para sustentar nuestro planteamiento.

CAPÍTULO II

LA UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI Y LA FORMACIÓN INTEGRAL

La actual enseñanza universitaria se realiza en un contexto muy particular, en el que confluyen diferentes realidades, factores y variables a tener en consideración, las cuales han reconfigurado a la universidad en general. En este sentido, si lo que nos interesa es comprender la contribución de la asignatura de Historia de las Ideas Políticas en la

formación integral del estudiante de Derecho, habría primero que comprender las particularidades de la universidad de nuestro tiempo.

Pero antes de ello, conviene preguntarse ¿qué es la universidad? Si bien el objeto de la presente investigación no es profundizar en el origen, evolución, naturaleza y fines de la universidad, consideramos que sí es oportuno mencionar algunos aspectos muy puntuales sobre ella, a efectos de poder delimitar el rol que juega en el siglo XXI y, de esta manera, entender la formación integral que le debe proporcionar al estudiante de Derecho.

2.1. Sobre la universidad

La palabra universidad deriva del latín *universitas*, que hacía referencia a un universo de personas, en particular se utilizaba para referirse a los miembros de alguna corporación o asociación medieval; por esta razón, la palabra *universitas* se complementó con otras para hacer referencia a la institución académica que reúne a profesores y alumnos, siendo de uso extendido en el Medioevo el término *universitas magistrorum et scholarium* o *universitas studii* (Portocarrero Suárez, 2017, p. 22).

La universidad es una de las instituciones académicas más antiguas y más importantes del mundo occidental, a tal punto que Ciro Parra Moreno se preguntaba «¿Cómo sería occidente sin la universidad?» y se respondía: «Equivale casi a preguntarse cómo sería nuestra civilización sin Cristianismo, sin derecho romano o sin filosofía racional» (2005, p. 146). La comparación que hace el profesor español es útil, pues permite advertir la importancia que tiene la universidad en la civilización occidental, de tal forma que no es posible pensar en esta sin aquella.

Si bien su origen se encuentra en la Europa del Medioevo –en particular, entre los siglos XII y XIII de nuestra era–, existen antecedentes

institucionales previos y no solo en el continente europeo¹. Independientemente de sus antecedentes, lo cierto es que la aparición de la universidad estuvo muy ligada a la Iglesia católica, no solo por ser un espacio en el cual se encontraban profesores y alumnos que estudiaban el *trivium* (gramática, dialéctica y retórica) y el *quadrivium* (aritmética, geometría, música y astronomía), sino que, además, pronto requirieron de un reconocimiento del Papa para su funcionamiento y, sobre todo, para que los títulos que se conferían a sus estudiantes tengan validez.

Como sucede con toda creación humana, la universidad ha evolucionado desde la Edad Media² y, como consecuencia de esto, lo que se entiende por universidad también ha variado a lo largo del tiempo. Siendo esto así, se podría hablar de modelos o formas de entender la universidad, razón por la cual seguiremos lo señalado por Marta Ruiz Corbella y Ernesto López Gómez. Para estos profesores españoles, la primera idea de lo que es una universidad, es la de comunidad de profesores y alumnos, es la *universitas magistrorum et scholarium* del Medioevo, corporación académica cuyos miembros cambian constantemente, pero, pese a esto, mantienen su unidad y por esta razón reclaman una común-unidad (*communitas*) (Ruiz Corbella y López Gómez, 2019, pp. 3-4).

A pesar de las dificultades que atravesó el modelo medieval de universidad –puesto que se criticó su forma de enseñanza (en latín y de corte escolástica)–, este se mantuvo hasta inicios del siglo XIX, cuando aparecieron otros modelos que reconceptualizaron a la universidad. Así, en 1810 se fundó la Universidad de Berlín por iniciativa del intelectual prusiano Wilhelm von Humboldt (1767-1835), cuyo modelo exaltó la investigación

¹ Al respecto, Rodrigo Borja señala que los antecedentes más remotos de la universidad se encontrarían en la famosa Academia de Atenas (fundada por Platón) y en las instituciones académicas orientales que surgieron en la Edad Antigua, en específico, en Palestina y en Babilonia (2012b, p. 2015).

² Para mayor abundamiento sobre la evolución de la universidad en Europa, es muy útil revisar el primer capítulo del libro *La idea de universidad reexaminada y otros ensayos* del profesor Felipe Portocarrero Suárez (2017, pp. 15-127).

como requisito necesario para la enseñanza universitaria. Se entendió que existía una unidad de enseñanza e investigación, pues solo un profesor que investigara estaría en la capacidad de enseñar los avances más significativos de la ciencia (Ruiz Corbella y López Gómez, 2019, pp. 6-7).

Pero quizá el modelo más conocido fue el modelo napoleónico de universidad, el cual enfatizó en la finalidad formativa de profesionales, es decir, personas especializadas en una determinada profesión que cumplían un rol dentro de los servicios públicos que el Estado francés brindaba (Ruiz Corbella y López Gómez, 2019, p. 8). Como ha resaltado Rodrigo Borja, en este modelo de universidad la «[...] característica principal fue la enseñanza magistral del profesor con la ninguna o muy poca participación del estudiante» (2012b, p. 2017).

También en el siglo XIX se puede apreciar otro modelo de universidad, esto es, el modelo británico, representado por las universidades de Oxford y de Cambridge. Este modelo entendía que la universidad era un centro de formación de las élites, es decir, de aquellos quienes debían conducir el gobierno y ser los principales exponentes de la cultura y la economía del país (Ruiz Corbella y López Gómez, 2019, p. 9).

A mediados del siglo XX, el modelo norteamericano de universidad se destacó frente a los modelos anteriores, toda vez que logra integrar y armonizar la investigación, la enseñanza, la educación liberal y la formación de profesionales (Ruiz Corbella y López Gómez, 2019, p. 11).

Desde nuestro punto de vista, una definición de la universidad debe comprender los ámbitos más significativos de su quehacer y que han sido incorporados a lo largo del tiempo, es decir, la enseñanza, la investigación y la formación profesional; haciendo un símil con la terminología de los derechos fundamentales, consideramos que el núcleo duro de la universidad se encuentra en esos tres ámbitos. En este sentido, una primera definición que podríamos hacer es que la universidad es una comunidad académica en la que, por un lado, se enseña e investiga las distintas áreas del

conocimiento humano (científico, humanístico, artístico, etcétera) y, por otro lado, se forma a las personas en una determinada profesión que les permita insertarse en el mercado laboral o que les dé las herramientas necesarias para poder emprender alguna una actividad económica.

Como es evidente, en cuanto la universidad es una comunidad académica, ella está conformada por un grupo humano: profesores, estudiantes y egresados³. Sin embargo, no se trata de cualquier grupo humano, sino que –precisamente por ser una comunidad académica– tiene un vínculo que los une y los relaciona; se trata de un lazo cuya naturaleza es académica, en la medida que comparten espacios físicos o virtuales en los que se enseña o investiga una determinada área del conocimiento humano o se forma profesionalmente a la persona.

Teniendo en consideración lo anterior, cabría preguntarse ¿existe una relación de identidad entre la enseñanza y la formación de profesionales? En principio, parecería que sí, pues la universidad forma a un futuro profesional a través de la enseñanza (la cual, obviamente, se complementa con prácticas preprofesionales, pero que se realizan fuera de la universidad). De hecho, para el filósofo español José Ortega y Gasset (1883-1955) la misión de la universidad era la enseñanza de las profesiones y la enseñanza de la

³ Es de advertir que el artículo 18 de la Constitución Política del Perú (1993) y el artículo 3 de la Ley Universitaria vigente (Ley N° 30220) precisan que la universidad está integrada por profesores, estudiantes y graduados; y el único antecedente normativo de esta definición es el artículo 31 de la Constitución de 1979 (García Belaunde, 2016, p. 512). Al respecto, consideramos que los constituyentes del 1979 y de 1993 y el legislador cometieron un error en la redacción de tales textos normativos al hacer mención a los graduados, no porque estos no formen parte de la universidad, al contrario, somos de la idea que una verdadera comunidad universitaria debe tratar de integrarlos en sus distintas actividades; sino porque, al usar este término, se excluye automáticamente a los egresados, es decir, aquellas personas que concluyeron sus estudios universitarios (sean de pregrado o posgrado), pero que todavía no han obtenido el correspondiente grado académico. No se debe olvidar que muchas veces el egresado de una carrera profesional, maestría o doctorado, toma un considerable tiempo para obtener su grado académico, lapso en el cual no deja de pertenecer a una comunidad universitaria.

investigación científica (2017b, p. 536), aunque más adelante también agregará la transmisión de la cultura (2017b, p. 542).

Sin embargo, nosotros estimamos que, si bien toda formación de un profesional presupone la enseñanza de una determinada profesión, no toda enseñanza que se desarrolla en la universidad tiene por finalidad formar profesionalmente a una persona. En efecto, en la universidad no solo se enseñan asignaturas que permiten que una persona se forme profesionalmente, sino que además se enseñan asignaturas que no están relacionadas directamente o, incluso, no tienen relación alguna con la profesión que una persona estudia, pero que no obstante permiten formarla en un ámbito distinto al profesional. Esto se desarrollará con mayor profundidad en el capítulo III de la presente tesis y –adelantamos– está muy ligado a nuestro planteamiento.

Lo mismo se puede decir respecto a la investigación. Aun cuando Ortega y Gasset consideraba que la universidad enseñaba a investigar, de esto no se puede asumir que existe una relación de identidad entre la enseñanza y la investigación. Sí, es cierto que en la universidad se enseña a investigar, pero no todo lo que se enseña en ella es sobre investigación, pues de hecho esto se limita básicamente a las asignaturas de Metodología de la Investigación y el Seminario de Tesis o, en algunas universidades, a los centros o grupos de estudios, en los que muchas veces los estudiantes realizan alguna investigación orientada o supervisada por un profesor. La investigación y la enseñanza son ámbitos distintos de las actividades que se desarrollan en una universidad, pero, indudablemente, son complementarios.

En cuanto a la formación profesional, a partir del modelo napoleónico de universidad se concibe a esta como el espacio por excelencia para formar académicamente a los futuros profesionales que necesita la sociedad. Como se puede suponer, esta idea de la universidad como formadora de profesionales se expandió en el mundo occidental por la enorme influencia de la Revolución francesa.

Asimismo, conforme las profesiones se fueron complejizando y volviendo más especializadas, la demanda de una educación acorde a tal complejidad y especialización consolidó el rol de la universidad como la institución académica que podía ofrecer una enseñanza que forme a los profesionales. Como bien ha advertido Ciro Parra Moreno, «[q]ue la sociedad espera de la universidad la capacitación de profesionales de las más altas calidades, es un hecho incontestable. Tal expectativa se ha convertido incluso en una norma jurídica y ha impregnado los imaginarios colectivos de una gran mayoría de sociedades» (2005, p. 156).

Por tal razón, en el caso peruano el artículo 6, numeral 6.2 de la Ley Universitaria vigente señala como uno de los fines de la universidad: «Formar profesionales de alta calidad de manera integral y con pleno sentido de responsabilidad social de acuerdo a las necesidades del país». Lo que es reiterado por el artículo 7, numeral 7.1 de la mencionada ley, que precisa que la formación profesional es una de las funciones de la universidad.

En tal sentido, y sin restar importancia a la enseñanza y a la investigación como funciones nucleares de la universidad, no se puede negar que –desde el siglo XIX– la formación profesional se ha convertido en una de las funciones intrínsecas de la universidad y, quizá, en la más visible para una inmensa mayoría de la sociedad contemporánea; sobre todo en países no industrializados o en «vías de desarrollo», en los que se entiende que la educación universitaria y su consecuente ejercicio a través de un trabajo bien remunerado, es la mejor forma de movilidad y ascenso social. Una afirmación como está no pretende señalar lo que debería ser la universidad, sino que describe lo que es en la realidad.

Siendo ello así –y a pesar de que nos gustaría que fuera así–, no compartimos el punto de vista de Carlos Ramos Núñez (1960-2021), quien en su clásico libro *Cómo hacer una tesis de Derecho y no envejecer en el intento* afirmó «[...] es preciso fortalecer la investigación y su consecuente publicación tanto para alumnos y profesores. Esa es la razón misma de la universidad antes que la fabricación más o menos repetitiva de profesionales» (2007, p. 18). Más realista nos parece la posición del filósofo

Jorge Secada Koechlin, quien no niega la importancia de la investigación, pero considera que la razón de ser de la universidad es la formación profesional, sobre todo en determinadas carreras profesionales (como el Derecho, medicina, arquitectura, etcétera) (2002, p. 50).

Llegados a este punto, queda claro que la enseñanza, la investigación y la formación profesional constituyen el núcleo duro de la universidad. Sin embargo, no es lo mismo cómo se entendían ellas en los siglos XIX o XX, a cómo se entienden en el siglo XXI, pues la sociedad contemporánea repercute poderosamente en ellas, razón por la cual es necesario hacer algunas pinceladas sobre la sociedad del siglo XXI, sobre todo con miras a que podamos comprender el rol que debe cumplir la asignatura de Historia de las Ideas Políticas en la formación integral del estudiante de Derecho.

2.2. Sobre la sociedad contemporánea

Como se señaló al inicio del presente capítulo, la universidad contemporánea realiza sus actividades en un escenario muy particular, distinto al que existió en los siglos XIX y XX. En este sentido, si lo que pretendemos es explicar la formación integral que debe proporcionar la universidad contemporánea al estudiante de Derecho, necesariamente debemos primero entender, en grandes rasgos, la sociedad del siglo XXI.

Para la ruta que pretendemos seguir en la presente investigación, la característica que nos parece más notoria de la sociedad contemporánea es que esta se enmarca en lo que se ha denominado la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento⁴. Aunque puedan parecer

⁴ Otro término que podría utilizarse para comprender a la sociedad contemporánea es el de sociedad red, concepto desarrollado por Manuel Castells, en su monumental trilogía *La era de la Información: economía, sociedad y cultura*. Según este sociólogo español, la sociedad red puede ser definida como «[...] el tipo de organización social resultante de la interacción entre, por un lado, la revolución tecnológica basada en la digitalización electrónica de la información y comunicación y en la ingeniería genética y, por otro lado, los procesos sociales, económicos, culturales y políticos del último cuarto del siglo XX» (Castells, 2017,

términos similares, lo cierto es que no aluden a lo mismo, si bien esto no niega que se complementan entre sí, conforme veremos a continuación.

2.2.1. La sociedad de la información

El término sociedad de la información fue popularizado por el sociólogo japonés Yoneji Masuda (1905-1995), quien en 1981 publicó el libro *The Information Society as Post-Industrial Society*; aunque ya antes otros autores habían usado el término, como, por ejemplo, Fritz Machlup, Jiro Kamishima, entre otros (Rendón Rojas, 2001, p. 10).

La sociedad de la información hace referencia a un nuevo tipo de sociedad que comienza a surgir después de la Segunda Guerra Mundial, se impulsa durante la Guerra Fría y, finalmente, se cristaliza a partir del auge de la Internet (lo que coincide con el fin del siglo XX e inicio del siglo XXI). En efecto, al finalizar la Segunda Guerra Mundial (1945) comenzó una contienda entre las dos superpotencias del mundo de aquella época, es decir, los Estados Unidos de Norteamérica y la extinta Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas; un conflicto que se desarrolló en distintos ámbitos, como el económico, el militar, el ideológico, el tecnológico, etcétera. Es en este contexto en el que ambos países invirtieron grandes cantidades de dinero, recursos y promovieron una hiperespecialización científica que permitiera desarrollar nuevas tecnologías informáticas y de comunicación.

De esa manera, la sociedad industrial evolucionó en una sociedad de la información, en la cual las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) tienen un papel preponderante en la configuración de la sociedad contemporánea, modificando sus estructuras sociales, económicas, culturales, laborales, educativas, etcétera. Esto llevó a que Carlota Pérez,

p. l). Aun cuando los planteamientos de Castells son muy sugestivos y, de hecho, recurriremos a ellos, no utilizaremos el término sociedad red, por no tener una amplia difusión –como sí la tienen los términos sociedad de la información y sociedad del conocimiento– en la literatura dedicada al impacto e interacción entre las nuevas tecnologías y la sociedad contemporánea.

Christopher Freeman y Giovanni Dosi hablen de un paradigma tecnológico, concepto útil para entender precisamente el impacto de las nuevas tecnologías en la sociedad y en la economía (Castells, 2017, p. 103).

Este impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación –como la Internet, el celular, la computadora, los buscadores académicos, los correos electrónicos, las nubes de almacenamiento, las redes sociales, la inteligencia artificial, etcétera– se evidencia en un hecho muy visible, como lo es que ellas han permitido una rápida circulación de la información (gracias a los bajos costos para el almacenamiento y transferencia de información), rompiendo así los límites a su acceso que imponían las distancias geográficas y los idiomas.

Pero no se trata solo de una rápida –y desbordante– circulación de la información, sino que, como bien ha precisado el filósofo Miguel Ángel Rendón Rojas, «[...] podemos llegar a identificar históricamente a la sociedad de la información de acuerdo con la forma en que la información se produce, se consume y se transmite; la dinámica de su flujo, el modo como aparece, influye y se reflexiona sobre ella» (2001, pp.11-12). Esta cita nos da pie para advertir que, desde los inicios de la civilización humana, el ser humano ha buscado información, la cual ha sido transmitida en distintos soportes a lo largo de la historia (piedra, barro, papiro, papel, libro, etcétera)⁵; sin embargo, lo que distingue a la sociedad de la información de las sociedades anteriores, es la facilidad para generar información y el masivo consumo de esta, si bien –como es evidente– no toda ella es de calidad o ha sido corroborada.

⁵ Precisamente, sobre la base de la información, Miguel Ángel Rendón Rojas propuso hacer una periodificación de la sociedad, distinguiendo las siguientes etapas: 1) sociedad de tradición oral; 2) sociedad de élites privilegiadas con acceso a documentos manuscritos; 3) sociedad del documento impreso (lectora); y 4) sociedad de la información (2001, pp. 12-14). Las cuatro etapas mencionadas se distinguirían entre sí por la forma de acceso, circulación y comprensión de la información.

Por poner dos ejemplos bastante representativos de lo señalado, piénsese en TikTok y en los procesos de digitalización de documentos. En el primer caso, se trata de una red social que permite que sus usuarios puedan generar información de diverso contenido y calidad y, al mismo tiempo, su acceso es prácticamente ilimitado, ya que bastará con tener un celular y conexión a la Internet. Mientras que, en el segundo caso, la digitalización de documentos a través de un escáner o incluso un celular, ha permitido que las personas accedan a libros, artículos, periódicos, etcétera, que están en colecciones privadas o son de difícil acceso físico o se encuentran agotados; así las cosas, es de conocimiento general que muchos libros escaneados circulan en grupos de Facebook o, si son muy antiguos, han sido digitalizados por Google y puestos a disposición de los investigadores a través del motor de búsqueda Google Libros.

Ahora bien, las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación no solo han hecho posible una rápida circulación de la información, sino que, además, han permitido que los servicios ofrecidos por particulares y los trámites o procedimientos realizados ante el Estado puedan efectuarse a través de la Internet. Ejemplos hay muchos. Respecto a los servicios prestados por particulares, se pueden mencionar las aplicaciones de los bancos para realizar las transacciones financieras de sus usuarios, las compras de bienes a través de sus páginas web, las consultas profesionales a través de plataformas como Zoom o Google Meet, etcétera. Mientras que entre los trámites o procedimientos realizados ante el Estado se pueden mencionar la declaración y pago de tributos a través de la página web de la SUNAT, las notificaciones electrónicas a los correos electrónicos personales o a casillas electrónicas creadas por las entidades públicas, la celebración de audiencias virtuales en los procesos judiciales, etcétera.

Mención especial merece la educación virtual, la cual engloba no solo las clases sincrónicas y asincrónicas que se pueden realizar a través de plataformas como Zoom, sino también la comunicación, asesoramiento y coordinación entre estudiantes y docentes a través de los correos electrónicos institucionales y, sobre todo, el uso de las aulas virtuales –en

las que se accede a material de estudio (diapositivas y textos de lectura), se realizan tareas asignadas por los docentes (foros, cuestionarios, etcétera), se presentan trabajos, entre otras opciones—.

Es oportuno mencionar que, si bien la educación virtual se ha ofrecido desde hace años, es a partir de la pandemia global del covid-19 (que estalló a fines del año 2019 en Wuhan, China) que ella se utilizó masivamente, a causa de que el mundo entero se vio en la necesidad de continuar con sus actividades de siempre, pero adoptando las medidas necesarias para evitar el incremento de contagios y no arriesgar la salud y la vida de las personas. De esta manera, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación sirvieron en ese difícil momento de la humanidad para reconfigurar —al igual que en otros ámbitos de la vida individual y social del ser humano— la educación en general, obligando a que los estados y los particulares implementen la infraestructura tecnológica necesaria para continuar con las clases en los colegios, institutos y universidades.

También es de advertir que, si bien la educación virtual se potenció durante la pandemia del covid-19 gracias a las tecnologías de la información y comunicación, esta misma coyuntura incrementó la brecha digital entre quienes tienen conexión a la Internet y poseen un equipo (computadora, *tablet* o celular)⁶ a través del cual conectarse a la clase, respecto de quienes

⁶ Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en adelante, UNESCO, por ser conocida generalmente así, por sus siglas en inglés —*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*—), la brecha digital surge por una serie de factores, a saber: 1) los recursos económicos, es decir, el elevado precio que supone para ciertos grupos sociales (sobre todo de los países del hemisferio Sur) el adquirir una computadora y pagar el acceso a la Internet; 2) la geografía, ya que existen diferencias económicas y de infraestructura muy marcadas entre las ciudades y el campo; 3) la edad, toda vez que son los jóvenes quienes más fácilmente pueden utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, en comparación de los adultos de mediana edad o de la tercera edad; 4) el sexo, en el sentido de que mayores facilidades tienen los hombres que las mujeres (naturalmente, esto se agrava en espacios rurales y en determinados países); 5) la lengua, puesto que el uso predominante del inglés impide que muchas personas puedan utilizar o acceder a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; 6) la

no cuentan con tales recursos; lo que desafortunadamente genera mayor desigualdad de oportunidades entre las personas de bajos recursos económicos y las clases media y alta, sobre todo en países en «vías de desarrollo» como el nuestro.

Por otro lado, no se puede dejar de mencionar que, durante el confinamiento obligatorio por la pandemia del covid-19, la educación virtual ha dejado una serie de aprendizajes a los docentes, respecto a las dificultades que supone una enseñanza de esa naturaleza, pues como bien ha resaltado el pedagogo español Lorenzo García Aretio:

Estamos seguros de que, en efecto, la experiencia de muchos docentes que se vieron obligados a digitalizar su acción educadora con motivo de la pandemia no ha sido positiva. Demasiado hicieron, de un día para otro, con convertirse de docentes presenciales a docentes en línea. Pero esa encomiable tarea obligada que hicieron nunca fue una enseñanza a distancia tal y como la venimos entendiendo desde hace algunas décadas. Se trató de una solución urgente, de ruptura, abrupta, de crisis, de emergencia, precipitada, sin diseño o, mejor, aplicando una pedagogía en línea o en remoto, basada en un diseño pedagógico para la presencia. En muchos casos, se trató de volcar lo que se venía haciendo en el aula presencial, fue una *enseñanza de emergencia en remoto* (Hodges et al., 2020) o, mejor, *educación de emergencia en remoto*, así quedarían incluidos conceptos como enseñanza, instrucción, aprendizaje. (2021, p. 16)

educación y la procedencia sociológica o cultural, es decir, el acceso a la educación básica facilita que las personas puedan utilizar las nuevas tecnologías; 7) el empleo, entendiéndose que en determinados lugares, el trabajo es el único espacio a través del cual se puede acceder a la Internet; y 8) la integridad física, o mejor dicho, las discapacidades físicas pueden dificultar el acceso a la Internet y el uso de las nuevas tecnologías (2005, p. 32).

De lo señalado hasta aquí se puede afirmar que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han dado forma a la sociedad contemporánea, en la medida que han permitido que el ser humano tenga acceso a una descomunal cantidad de información y porque, principalmente, todos los ámbitos de su vida –individual y social– se han visto reconfigurados a través de los servicios que prestan los particulares y el Estado⁷. Como resulta lógico suponer, todo esto lleva, en última instancia, a modificar sustancialmente las formas de comunicación, expresión y socialización de las personas, reconfigurando de esta manera las dinámicas sociales (entre las que se encuentra el aprendizaje-enseñanza).

2.2.2. La sociedad del conocimiento

⁷ El impacto de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en la sociedad contemporánea ha sido tal que incluso se ha llegado a proponer el reconocimiento, a nivel constitucional, de un derecho fundamental que viabilice el acceso y participación de la persona en la sociedad de la información. Al respecto, en nuestro medio, el profesor Luis Alberto Huerta Guerrero ha propuesto la necesidad de que se reconozca un derecho de acceso a la sociedad de la información en condiciones de igualdad y no discriminación (2009, pp. 319-323).

Aun cuando compartimos la preocupación del profesor Luis Huerta Guerrero por las dificultades de las personas para acceder a ciertos ámbitos de la vida que se desarrollan digitalmente –obstáculos generados por la brecha digital que existe en nuestro país–, consideramos que el reconocimiento de nuevos derechos fundamentales debe hacerse con mucha prudencia. Entendemos que una correcta protección constitucional de la persona no pasa por ampliar el catálogo de los derechos fundamentales, sino que, debe analizarse si una situación, una relación o el ámbito de la vida del ser humano que se pretende garantizar, se encuentran o podrían encontrarse protegidos dentro del contenido de uno o varios derechos constitucionales ya reconocidos en el texto constitucional. Pensemos, por ejemplo, en los derechos a la educación y a la salud; en el contexto actual de la sociedad de la información, los contenidos de estos derechos deberían garantizar el acceso a una educación virtual y a una atención médica virtual (en la medida de lo posible, pues los exámenes médicos o de laboratorio no pueden realizarse virtualmente), esto es, quienes prestan tales servicios deberían poder utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para facilitar el acceso al servicio mismo. El tema da para una extensa discusión, pero como esta escapa al objeto de estudio de la presente investigación, hemos optado por hacer la presente atinencia en una nota al pie de página.

La reconfiguración de las dinámicas sociales, merced a la sociedad de la información, ha llevado a que se hable de una sociedad del conocimiento⁸, como algo distinto a la sociedad de la información, aunque –como lo señalamos anteriormente– son conceptos que se complementan y permiten entender la complejidad de la sociedad contemporánea. De hecho, al igual que la sociedad de la información, el término sociedad del conocimiento hizo su aparición en las últimas décadas del siglo XX, pues el profesor austriaco Peter F. Drucker (1909-2005) lo utilizó por primera vez en 1969, en su libro *The Age of Discontinuity. Guidelines to Our Changing Society* (específicamente, la parte cuatro del libro se denomina «La sociedad del conocimiento»), y posteriormente, en 1993, desarrolló este concepto en su libro *The Post-Capitalist Society*.

Como se señaló en párrafos anteriores, la sociedad de la información es un tipo de sociedad en el que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación posibilitan una fluida circulación y consumo de la información, las que –a su vez– reconfiguran las estructuras sociales, culturales, económicas, etcétera. Como es evidente, en este tipo de sociedad la piedra angular es la información, la cual es distinta al conocimiento; es más, en la ecuación habría que agregar otro elemento, el concepto de dato, con lo cual el panorama se complica un poco más.

No pretendemos ahondar en una discusión epistemológica sobre el dato, la información y el conocimiento, pues ello nos desviaría de nuestro objeto de estudio, pero sí consideramos conveniente decir algo sobre tales

⁸ También se puede utilizar el término sociedades del conocimiento (en plural), que es el que en su momento eligió la UNESCO en su informe mundial *Hacia las sociedades del conocimiento*. Para esta organización internacional no existe un único modelo de sociedad del conocimiento, ya que esto supondría no tener en consideración la diversidad cultural y lingüística de las distintas sociedades; y es que, si las sociedades producen diferentes formas de conocimiento y cultura, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación no pueden llevar a una única forma de sociedad del conocimiento (UNESCO, 2005, p. 17). Pese a estas consideraciones, en la presente investigación utilizamos el término sociedad del conocimiento (en singular), por ser el que mayoritariamente se usa en la literatura especializada.

conceptos, para así comprender mejor el término sociedad del conocimiento y, a su vez, diferenciarlo del término sociedad de la información. Todo esto con miras a aterrizar nuestra explicación sobre la formación integral del estudiante universitario y la enseñanza del Derecho en un contexto muy complejo como lo es la sociedad contemporánea.

No existe un consenso sobre los significados que puedan atribuírseles a los términos dato, información y conocimiento, en lo único que hay consenso es que son conceptos distintos y que están estrechamente ligados. Teniendo presente esto, podemos definir el dato como el hecho de la realidad que puede ser conocido, comprendido y comunicado por el ser humano. Por sí mismo, el dato no es valioso, porque es meramente descriptivo. Sin embargo, una vez que al dato se le ha interpretado y atribuido un significado en un contexto determinado, se convierte en información y, por tanto, tiene valor en el mundo de la investigación, en la toma de decisiones y en las estructuras organizacionales. Y, finalmente, cuando la información ha sido aprendida e interiorizada por el ser humano y permite que este adopte una decisión o realice una acción, ha surgido el conocimiento⁹.

Por tal razón, el profesor español Francisco Javier García Marco precisaba que «[...] la información constituye precisamente la materia prima del conocimiento –que no es sino, en definitiva, una forma de procesamiento de la información, una información de la información, una información de segundo orden–» (1998, p. 305). Así, lo importante no es simplemente poseer o almacenar información, sino que lo verdaderamente significativo es convertir la información en conocimiento, para que este pueda ser utilizado de la mejor forma posible.

⁹ Para mayor abundamiento sobre definiciones de distintos autores sobre el dato, la información y el conocimiento, puede revisarle el trabajo de Miguel Ángel Guillén Navarro, Belén López Ayuso, Enrique Paniagua Arís y José Manuel Cárdenas Figueredo, en particular la tabla de definiciones que elaboraron (2015, pp. 161-162).

De lo anterior se puede deducir que la sociedad del conocimiento es un tipo de sociedad en la cual la inmensa cantidad de información que circula a través de las nuevas tecnologías permite generar nuevos conocimientos, los que –a su vez– permitirán que el ser humano realice determinadas acciones o adopte decisiones concretas. Siendo esto así, el conocimiento se convierte en el recurso más valioso en la sociedad contemporánea, porque la generación de este permitirá que el ser humano pueda realizar de forma más provechosa, beneficiosa, eficiente, correcta o justa (como quiera verse) una determinada acción.

Décadas antes del advenimiento de la sociedad de la información, uno de los más brillantes exponentes del liberalismo económico y miembro de la escuela austríaca, Friedrich A. von Hayek (1899-1992), escribió un texto sugestivo respecto a la importancia del conocimiento en la sociedad contemporánea. El artículo se titula «El uso del conocimiento en la sociedad» y fue publicado originalmente en 1945 en la *American Economic Review*. En este texto sostuvo que el conocimiento es importante en la planificación que se lleva a cabo en un proceso económico; planificación que es entendida como «[...] el entramado de decisiones relacionadas entre sí que afectan a la distribución de los recursos disponibles» (Hayek, 1997, p. 216).

En tal sentido, el acceder o poseer conocimiento (ya sea conocimiento científico o –como decía Hayek– conocimiento de las circunstancias situacionales y temporales específicas), permite adoptar acciones que optimizan el uso de los recursos, los cuales siempre son escasos. Sin embargo, el problema radica en cómo se accede o se hace circular adecuadamente el conocimiento, toda vez que este no lo posee una sola persona, sino una pluralidad de individuos (Hayek, 1997, p. 217). No menos importante es mencionar que Hayek resaltaba que después del aprendizaje teórico de una profesión en la universidad, seguía el aprendizaje práctico en la actividad profesional (Hayek, 1997, p. 218), en la que uno aprende del conocimiento de otras personas.

El planteamiento de Hayek nos resulta útil en nuestra explicación, en la medida que entendemos que el conocimiento constituye el recurso intangible de mayor valor en la sociedad contemporánea. En efecto, quienes poseen mayor conocimiento pueden utilizar de una mejor forma sus limitados recursos (tierra, trabajo, capital, tecnología y, sobre todo, tiempo) para realizar una determinada actividad, oficio o profesión. Siendo esto así, coincidimos con el jurista y expresidente ecuatoriano Rodrigo Borja cuando afirmaba que en el siglo XXI se está desarrollando una «revolución del conocimiento», la cual «[...] encumbrará a una nueva clase social formada por quienes sean capaces de controlar el saber científico y tecnológico de la era electrónica» (2012a, p. 325).

En el contexto de la sociedad contemporánea, son los servicios profesionales en los que el conocimiento juega un papel primordial, en virtud de las particularidades de la sociedad de la información. Más concretamente, consideramos que en la sociedad contemporánea interactúan una serie de factores que se desprenden de la sociedad de la información, los cuales podemos explicar de la siguiente manera: 1) las nuevas tecnologías de la información y la comunicación permiten que circule una desbordante cantidad de información sobre todas las áreas del saber humano; 2) como hay un incremento enorme de la información disponible, los profesionales se ven obligados a especializarse en determinadas áreas de sus respectivas profesiones, toda vez que no pueden dominar –ni siquiera manejar– la totalidad de la información que circula; 3) la especialización dentro de las profesiones genera una mayor competitividad de quienes prestan el mismo servicio profesional, lo que obliga a que los profesionales se actualicen constantemente¹⁰, para así poder realizar sus actividades profesionales de

¹⁰ Es oportuno recordar que, en el ámbito del Derecho, el primero de los famosos mandamientos del abogado que redactara el procesalista uruguayo Eduardo J. Couture (1904-1956) reza de la siguiente manera: «1° ESTUDIA.- El derecho se transforma constantemente. Si no sigues sus pasos, serás cada día un poco menos abogado» (2003, p. 3). Y al comentar este mandamiento, Couture afirmaba:

Como todas las artes, la abogacía sólo se aprende con sacrificio; y como ellas, también se vive en perpetuo aprendizaje. El artista, mínimo corpúsculo

forma eficiente; 4) la experiencia profesional y la constante actualización de la información que posee el profesional, permiten que este adquiera nuevos conocimientos que utiliza en su actividad y lo hacen más competitivo; 5) el bagaje de conocimientos que ha adquirido el profesional le permitirá un mejor uso de su tiempo, permitiéndole así ofrecer más servicios.

No le faltó razón al sociólogo belga Armand Mattelart cuando afirmó que lo característico de la sociedad postindustrial –esto es, la sociedad contemporánea– es la expansión de los servicios técnicos y los servicios profesionales, los cuales se basan en el conocimiento; por esta razón, no dudó en señalar que, si se analizan los cambios desde el punto de vista de la estratificación social, se puede concluir que «[...] la figura dominante de la sociedad industrial era el hombre de negocios y el lugar social más importante la empresa. En la sociedad postindustrial esta centralidad les corresponde a los científicos, a la universidad y a los centros de investigación» (2002, p. 86).

Si el conocimiento deviene en el recurso intangible más valioso de la sociedad contemporánea, el empresario (entendido como el propietario de un capital que es invertido en una actividad económica) ya no es el principal actor del proceso económico, sino que ahora es aquella persona que utiliza su conocimiento para generar su propia riqueza. Y, como es evidente, normalmente son los profesionales quienes están más acostumbrados (o, incluso diríamos, capacitados) a trabajar con el conocimiento, el cual –por cierto– han adquirido en la universidad en la que se formaron y han acrecentado con su ejercicio profesional (no se debe olvidar el conocimiento de las circunstancias situacionales y temporales específicas del que hablaba Hayek). Por esta razón, Manuel Castells señalaba que una de las características de la nueva economía –la que surgió en las últimas décadas

encerrado en la inmensa cárcel de aire, vive escudriñando sin cesar sus propias rejas y su estudio sólo concluye con su misma vida (2003, p. 9).

En tal sentido, este mandamiento cobra mayor importancia en la sociedad contemporánea, por causa de la especialización y competitividad que imperan en el mercado laboral de la abogacía.

del siglo XX– es que es informacional, toda vez que «[...] la productividad y competitividad de las unidades o agentes de esta economía (ya sean empresas, regiones o naciones) dependen fundamentalmente de su capacidad para generar, procesar y aplicar con eficacia la información basada en el conocimiento» (2017, p. 111).

Merced a la importancia que el conocimiento adquiere en la sociedad contemporánea, dejando en un segundo orden al capital, los recursos naturales y el trabajo, Peter F. Drucker acuñó el término de trabajador del conocimiento y trabajador del conocimiento. Ambos conceptos permiten entender la relevancia que tiene el conocimiento en la sociedad actual y ponen el rol protagónico en el ser humano informado y, sobre todo, con conocimientos, relegando en la generación de la riqueza al empresario tradicional y al trabajador manual.

El trabajador del conocimiento es aquel que es capaz de generar riqueza a partir de su productividad y su innovación, habilidades o virtudes que se derivan del conocimiento (Drucker, 1994, p. 9). Precisamente, al ser la productividad y la innovación los rasgos más notorios del trabajador del conocimiento, se suele asociarlo con aquellas personas que se dedican al sector de las nuevas tecnologías o a quienes ejercen cargos directivos dentro de estructuras organizacionales¹¹; sin embargo, consideramos que el concepto de trabajador del conocimiento debe ser entendido en un sentido más amplio, incluyendo a todos los profesionales que utilizan el conocimiento para realizar de la mejor forma posible su actividad profesional.

Ahora bien, puntualizando un poco más el concepto de trabajador del conocimiento, se debe señalar que no se trata simplemente de un trabajador que utilice conocimiento; si esta fuera la definición que asumiéramos, terminaríamos por vaciar de significado al término, ya que el conocimiento

¹¹ El concepto de trabajador del conocimiento fue formulado por Peter F. Drucker desde su experiencia e investigación en temas de administración, razón por la cual suele utilizar mucho los conceptos de organizaciones o estructuras organizacionales.

ha sido utilizado por el ser humano a lo largo de toda la historia. En efecto, según Peter F. Drucker, en la Revolución Industrial el conocimiento se aplicó a herramientas, procesos y productos; mientras que en la Revolución de la Productividad (desde 1880 hasta el fin de la Segunda Guerra Mundial) el conocimiento se aplicó al trabajo; y, finalmente, en la Revolución Administrativa (que inicia después de la Segunda Guerra Mundial), el conocimiento se aplica al conocimiento (1994, p. 22).

Entonces, lo que caracteriza al trabajador del conocimiento es que se trata de una persona que utiliza sus conocimientos para crear nuevo conocimiento. Por esta razón, la UNESCO señaló que en la sociedad del conocimiento se genera un círculo virtuoso, dinámica en la cual el conocimiento genera –gracias a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación– más conocimiento (2005, p. 19).

De lo manifestado en los párrafos anteriores podríamos afirmar que el abogado es ante todo un trabajador del conocimiento, porque gracias a la información que ha adquirido durante sus años de estudio y a los conocimientos de su experiencia profesional previa, es capaz de crear conocimiento jurídico para aplicarlo en su quehacer profesional. Piénsese en la elaboración de una demanda, para la cual el abogado ha debido estudiar el caso que le ha presentado su cliente (lo que supone identificar un problema con relevancia jurídica), posteriormente analiza las normas jurídicas, la jurisprudencia y la doctrina que le puedan resultar útil para solucionar el problema jurídico y a partir de todo ello (es decir, de los hechos y el Derecho), construye un discurso jurídico que tiene como objetivo demostrar al juez que la pretensión de su cliente debe ser declarada fundada, por ser conforme a Derecho. Visto así, el trabajo profesional del abogado es un proceso creativo de conocimiento jurídico, destinado a ser aplicado a la realidad y, más concretamente, a un caso particular.

Para finalizar este apartado debemos advertir que existen otras características, dinámicas o procesos que se dan en la sociedad del siglo XXI, igual o más importantes que las señaladas –como, por ejemplo, la

globalización–; sin embargo, no las hemos abordado por considerar que ello hubiese excedido los límites de este capítulo y nos hubiese desviado de nuestro objeto de estudio, además que en nada cambiaría nuestro planteamiento y nuestra explicación.

2.3. La universidad en la sociedad contemporánea

Decíamos al inicio del presente capítulo que la universidad del siglo XXI es distinta a la de los siglos XIX y XX. En efecto, la universidad contemporánea realiza sus distintas actividades en el marco de una sociedad de la información y de una sociedad del conocimiento, lo que nos obliga a precisar cuáles son las principales diferencias que nosotros advertimos y que deben ser mencionadas para entender –posteriormente– la enseñanza del Derecho contemporánea. Al respecto, es oportuno mencionar que la UNESCO advirtió lo siguiente en el preámbulo de su «Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción», a saber:

La educación superior ha dado sobradas pruebas de su viabilidad a lo largo de los siglos y de su capacidad para transformarse y propiciar el cambio y el progreso de la sociedad. Dado el alcance y el ritmo de las transformaciones, la sociedad cada vez tiende a **fundarse en el conocimiento**, razón de que la educación superior y la investigación formen hoy en día parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones. Por consiguiente, y dado que tiene que hacer frente a imponentes desafíos, la propia educación superior ha de emprender la **transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido** por delante, de forma que la sociedad contemporánea, que en la actualidad vive una profunda crisis de valores, pueda trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigadas. (1998, pp. 1-2)

Teniendo en consideración lo advertido por la UNESCO, y a la luz de los cambios estructurales que han generado la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento, la universidad del siglo XXI debe responder al nuevo contexto en el que vivimos, que –en palabras de Manuel Castells– no es otro que el de la era de la información. Esto supone que el núcleo duro de la universidad se adapte a las necesidades de la sociedad contemporánea; en otras palabras, se debe concebir, diseñar y ejecutar la enseñanza, la investigación y la formación profesional ofrecidas por la universidad en y para el siglo XXI. Además, la universidad del siglo XXI tiene también otras misiones que se derivan de las necesidades de la sociedad contemporánea, como son la responsabilidad social, la formación ética y en valores de la persona y la formación de ciudadanos, conforme se desarrollará en los siguientes acápites.

2.3.1. La enseñanza universitaria

Comencemos por la enseñanza universitaria en el siglo XXI, por ser la misión original o más antigua de la universidad. Antes de iniciar nuestra explicación debemos advertir que, en comparación de los otros puntos que abordaremos más adelante (la investigación, la formación profesional, la responsabilidad social, la formación ética y en valores de la persona y la formación de ciudadanos), dedicaremos una generosa cantidad de líneas a la enseñanza universitaria contemporánea, por estar estrechamente ligada a nuestra propia realidad universitaria; entender esta –aunque sea en grandes rasgos– nos facilitará el camino para entender los otros ámbitos del quehacer de la universidad en el siglo XXI.

Así tenemos que al hablar de la enseñanza universitaria en la sociedad contemporánea es importante que tengamos en consideración algunas variables que se dan en el ámbito peruano y que repercuten en ella. En primer lugar, hay que tener presente que el progresivo reconocimiento del derecho a la educación superior tiene como consecuencia directa el acceso masivo de jóvenes a la universidad, lo que por sí mismo no es negativo; sin

embargo, una masificación de la universidad puede conducir a que esta no pueda ofrecer una enseñanza de calidad.

Una revisión de las constituciones peruanas nos puede dar algunas luces respecto a la tendencia a reconocer el derecho a la educación superior en nuestro país. Para tales efectos, hemos consultado el libro del maestro Domingo García Belaunde, *Las constituciones del Perú*, el cual reproduce escrupulosamente nuestros textos constitucionales, razón por la cual, en la presente investigación hacemos referencia a tal obra al momento de mencionar cualquiera de las constituciones peruanas (con excepción de la Constitución de 1993 que, por ser la vigente, no requiere una referencia bibliográfica en particular).

La primera mención constitucional a la universidad se encuentra en la Constitución de 1823 –la primera de nuestra historia constitucional–, cuyo artículo 184 disponía: «No puede dejar de haber universidades en las capitales de departamento [...]» (García Belaunde, 2016, p. 148). Un desarrollo un poco más extenso se realizó en la Constitución de 1867, cuyo artículo 24 señalaba que: «Son completamente libres la enseñanza primaria, media y superior, y la fundación de Universidades, con las restricciones que señala el artículo 22, y bajo condiciones de capacidad y moralidad determinadas por la ley»; el artículo continúa y hace precisiones sobre los miembros de las universidades privadas que quisieran hacer un traslado a las universidades públicas y hace una reserva de ley para regular la enseñanza primaria, media y superior (García Belaunde, 2016, p. 359). En las siguientes constituciones del siglo XIX (las de 1826, 1828, 1834, 1839, 1856 y 1860) no se vuelve a mencionar a la universidad en lo absoluto.

Este silencio constitucional desaparece en el siglo XX, pues la Constitución de 1920 dispuso en su artículo 53 que: «El Estado difundirá la enseñanza secundaria y superior y fomentará los establecimientos de ciencias, artes y letras» (García Belaunde, 2016, p. 422). En la misma línea, pero un poco más garantista, el artículo 75 de la Constitución de 1933 señalaba literalmente: «El Estado fomenta la enseñanza en sus grados

secundario y superior, con tendencia a la gratuidad» (García Belaunde, 2016, p. 455). Posteriormente, la Constitución de 1979 estableció en su artículo 25 lo siguiente: «La educación impartida por el Estado es gratuita en todos sus niveles, con sujeción a las normas de ley» (García Belaunde, 2016, p. 511). Y, finalmente, el artículo 17 de la Constitución Política vigente (1993) reconoce lo siguiente: «En las universidades públicas el Estado garantiza el derecho a educarse gratuitamente a los alumnos que mantengan un rendimiento satisfactorio y no cuenten con los recursos económicos necesarios para cubrir los costos de la educación».

De las normas citadas anteriormente queda claro que se habló por primera vez de la gratuidad de la educación superior en la Constitución de 1933, aunque no como una obligación por parte del Estado, sino como una norma programática; recién a partir de la carta constitucional de 1979 se consagró la gratuidad de la educación superior. Llama la atención que, mientras la Constitución de 1979 garantizaba la gratuidad de la educación estatal en todos sus niveles, la cual –evidentemente– incluía a la educación superior o universitaria; la Constitución vigente de 1993 solo garantiza la gratuidad de la educación que ofrece el Estado en los niveles inicial, primario y secundario. Se trata, pues, de un viraje constitucional drástico respecto a la ruta que seguía la Constitución de 1979, lo que es consecuencia, según el profesor Marcial Rubio Correa, del «[...] principio de que el Estado no debe subvencionar a quien no necesita subvención, o al que no aprovecha debidamente la subvención recibida» (1999, p. 160). De esta manera, la gratuidad de la educación universitaria pública ha quedado condicionada a ciertos requisitos, aun cuando en la realidad estos no se apliquen y haya una gratuidad absoluta en la universidad pública¹².

¹² La sociedad civil tiene tan interiorizada la idea de que la educación superior pública es gratuita que, cuando la excongresista Martha Hildebrandt (1925-2022) presentó el Proyecto de Ley N° 939/2006-CR (30 de enero de 2007) para modificar esta situación (en lo que respecta a los estudiantes de universidades públicas y que habían estudiado en colegios particulares), recibió un amplio y contundente rechazo.

Adicionalmente debe mencionarse que el Perú es parte del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales¹³ –adoptado por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas el 16 de diciembre de 1966 y vigente a partir del 3 de enero de 1976–, cuyo artículo 13, numeral 2, inciso c) dispone lo siguiente: «La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita».

A partir del artículo 17 de la Constitución Política vigente y el artículo 13, numeral 2, inciso c) del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la Ley Universitaria vigente (Ley N° 30220) reconoce, en su artículo 100, numeral 100.2, la gratuidad de la enseñanza en la universidad pública como un derecho de los estudiantes.

Como se puede apreciar, desde la década de los ochenta del siglo XX se reconoció la gratuidad de la enseñanza universitaria pública en nuestro país, lo que sin duda abrió las puertas a muchos jóvenes de escasos recursos que, sin una disposición como esta, no hubieran podido acceder a la educación superior. En principio, la gratuidad de la educación superior es positiva, pues democratiza la universidad; sin embargo, para tener un panorama de nuestra realidad universitaria, se la debe analizar a la luz de otras variables que afectan a la universidad peruana.

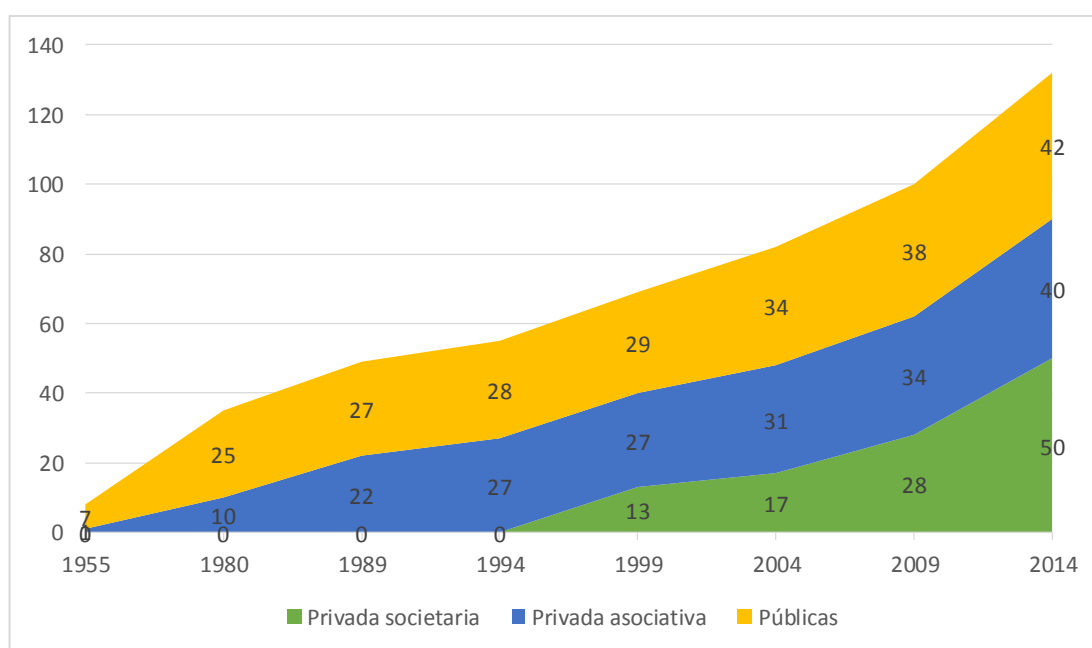
Así, somos de la idea que, junto a la gratuidad de la educación superior pública, se debe tener presente en el análisis un hecho de nuestra realidad universitaria, esta es, la creación de universidades privadas en las últimas décadas del siglo XX (sobre todo en la década de los noventa). Si bien esto

¹³ Aun cuando se trate de un tratado internacional, no debe olvidarse que este forma parte del ordenamiento jurídico peruano, en virtud del artículo 55 de la Constitución Política de 1993 y, además, su cuarta disposición final y transitoria señala que los derechos y libertades garantizados por la carta constitucional, deben interpretarse de conformidad a los tratados internacionales en materia de derechos humanos.

permitió ampliar la oferta de educación superior, esto no supuso necesariamente que ella sea de calidad.

Con relación a lo señalado anteriormente, resulta de mucha utilidad el *Informe bienal sobre la realidad universitaria peruana* de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (en adelante, SUNEDU) (2018), documento en el cual se presenta abundante información estadística. En particular, nos interesa un gráfico¹⁴ en el cual se aprecia el incremento de universidades públicas y privadas en nuestro país desde el año 1955 hasta el año 2015, el cual reproducimos a continuación.

Figura 1. Perú: evolución del número de universidades, 1955-2015



Fuente: *Informe bienal sobre la realidad universitaria peruana*. Elaboración: SUNEDU.

De la información estadística elaborada por la SUNEDU queda claro que en las últimas décadas se crearon nuevas universidades en nuestro

¹⁴ El *Informe bienal sobre la realidad universitaria peruana* (2018) de la SUNEDU puede consultarse en el siguiente enlace: <https://www.gob.pe/institucion/sunedu/informes-publicaciones/606251-informe-bienal-sobre-la-realidad-universitaria-2018>. La figura 1 reproduce el gráfico 3.1 que elaboró la SUNEDU y se encuentra en la página 40 del mencionado informe.

país, ya sean públicas o privadas (tanto de naturaleza societaria como asociativa), lo cual supuso que la cantidad de alumnos universitarios se incrementara enormemente. Estos hechos fueron posibles –para bien o para mal– gracias a la normativa que se aprobó durante el gobierno del expresidente Alberto Fujimori. Si bien históricamente las universidades en el Perú eran creadas mediante una ley –lo que en su momento quedó recogido en el artículo 31 de la Constitución de 1979 (García Belaunde, 2016, p. 512)–, a partir de la década de los noventa del siglo XX se dieron importantes cambios normativos que facilitaron la creación de nuevas universidades.

En efecto, con la entrada en vigor de la Constitución de 1993 (artículo 18) se cambiaron dos aspectos sustanciales: en primer lugar, la ley ya no es necesaria para crear las universidades privadas; y, en segundo lugar, las universidades privadas pueden ser de naturaleza societaria o asociativa, es decir, pueden tener finalidad de lucro o no, respectivamente. Este fue el marco constitucional que permitió que el 9 de noviembre de 1996 se publicara en *El Peruano* el Decreto Legislativo N° 882, Ley de Promoción de la Inversión en la Educación, cuyo artículo 2 permitió la creación de instituciones educativas particulares con o sin finalidad lucrativa. Es más, a pesar de las críticas que el sistema universitario recibió en los últimos años –sobre todo por la baja calidad de las universidades privadas con finalidad lucrativa–, la actual Ley Universitaria (Ley N° 30220) también permite que las universidades privadas puedan ser societarias o asociativas y, en consecuencia, tener un fin lucrativo o no (artículo 115).

En la actualidad, y de conformidad con lo dispuesto por la vigente Ley Universitaria (Ley N° 30220), el Consejo Directivo de la SUNEDU es competente para conceder o denegar el licenciamiento de las universidades peruanas, dependiendo de que estas cumplan con las condiciones básicas determinadas por tal organismo. En este sentido, y según la información que la propia SUNEDU ha publicado en su página web, hasta el 18 de julio de 2024 ha denegado el licenciamiento a 45 universidades y a 2 escuelas de posgrado; es de precisar que, de este universo, todas son universidades

privadas¹⁵. Por otro lado, también al 18 de julio de 2024, la SUNEDU ha otorgado el licenciamiento a 98 universidades, de las cuales la mitad son privadas y la otra mitad son públicas¹⁶.

Aun cuando la información señalada pueda ser objeto de críticas (sobre todo, por parte de cierto grupo de políticos), lo que queda claro es que un tercio de las universidades que existían en nuestro país, no contaban con las condiciones básicas de calidad que una educación superior exige; siendo la noticia más alarmante de esta realidad, y que fue difundida por los medios de comunicación, el que muchas de las universidades no licenciadas no contaban con infraestructuras adecuadas para el desarrollo de sus actividades.

Al respecto, no está de más recordar que, en el estudio que hace algunos años hizo Luis Pásara sobre la enseñanza del Derecho en nuestro país, advirtió la siguiente situación crítica:

Muchos de los problemas y las carencias halladas en las facultades incluidas en la muestra se revelaron sumamente agravados 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 funcionaban 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. [...] Pese a todo, algunos de los alumnos entrevistados consideraban que la existencia de filiales en su

¹⁵ La relación completa de universidades a las que la SUNEDU les ha denegado el licenciamiento de funcionamiento puede verse en: <https://www.sunedu.gob.pe/lista-de-universidades-denegadas/>.

¹⁶ La relación completa de universidades licenciadas por la SUNEDU puede verse en: <https://www.sunedu.gob.pe/lista-de-universidades-licenciadas/>.

localidad es el único medio de superación mediante la obtención de un título cualquiera. (2019, p. 232)

Lo cierto es que todo esto nos debe llevar a reflexionar sobre las desventajas del incremento descontrolado de universidades, sean públicas o privadas¹⁷. Una primera impresión es que el incremento de universidades es algo positivo, pues a más universidades, más jóvenes podrán acceder a la educación superior y, por tanto, esta se democratiza más. Decimos que se democratiza más porque, al existir más universidades, la oferta educativa será mayor (tanto en carreras profesionales, como en especializaciones y, sobre todo, en un abanico de alternativas en cuanto a los costos de matrícula y pensiones de estudio) y, en consecuencia, se podrá cubrir un amplio espectro de la demanda de jóvenes de distintos sectores socioeconómicos.

Sin embargo, la realidad demostró que esta «pseudodemocratización» de la universidad en realidad terminó por deformarla, en la medida que la creación de universidades no implicó necesariamente que ellas brindasen una educación de calidad, pues –como ya se señaló– muchas de ellas no cumplían con las condiciones mínimas que se exigen para ofrecer una educación superior de calidad, razón por la cual no fueron licenciadas.

Además de los problemas que ha generado la creación de nuevas universidades sin una adecuada regulación, otro problema propio del siglo XX y que en los tiempos actuales es mucho más visible, es que la educación superior ha presentado una tendencia a la masificación, es decir, el número de estudiantes se ha incrementado considerablemente. La masificación de la universidad peruana comenzó en las primeras décadas del siglo XX, en particular, gracias a las ideas que pregonaba el movimiento de la reforma

¹⁷ Una crítica bastante dura sobre las universidades privadas con fines de lucro se puede ver en el trabajo del profesor Gonzalo Gamio Gehri, en el cual sostiene que «[...] la penetración de la lógica del mercado en la estructura y fines de la universidad constituye un propósito profundamente antiliberal, que distorsiona y conculca las libertades académicas que bosquejó claramente la cultura ética liberal» (2006, p. 230).

universitaria de 1919 –el cual se inspiró en la reforma universitaria de Córdoba (Argentina) de 1918–, pero se hizo más visible durante las décadas siguientes, sobre todo por las oleadas migratorias del campo a la ciudad, lo que implicó un aumento en la población urbana y la formación (o consolidación) de una clase media que demandaba al Estado, entre otras cosas, una educación superior para sus hijos.

Es importante mencionar que las migraciones del campo a la ciudad, durante el siglo XX, han sido numerosas e incluso se puede hablar de oleadas. Pero quizá la más numerosa ocurrió durante la década de los ochenta del siglo XX, por causa de una serie de factores, como: la crisis económica que vivía el país, el fuerte centralismo que generaba que las mayores oportunidades laborales y de educación estuviesen concentradas en las ciudades, la inseguridad y el miedo que generó el terrorismo en las zonas rurales y quizá –nos atrevemos a proponer– la idea de progreso y modernidad que se asociaban a las ciudades. Es más, también las migraciones obedecen a factores ambientales o climatológicos, como las sequías que sufrió Puno entre los años de 1955 y 1957 o también en la década de los setenta del siglo XX (Guerra Martinière, 1994, p. 152).

En una interpretación más comprensiva del derrotero de la universidad peruana y el fenómeno migratorio, el sociólogo Julio Mejía Navarrete sostuvo lo siguiente:

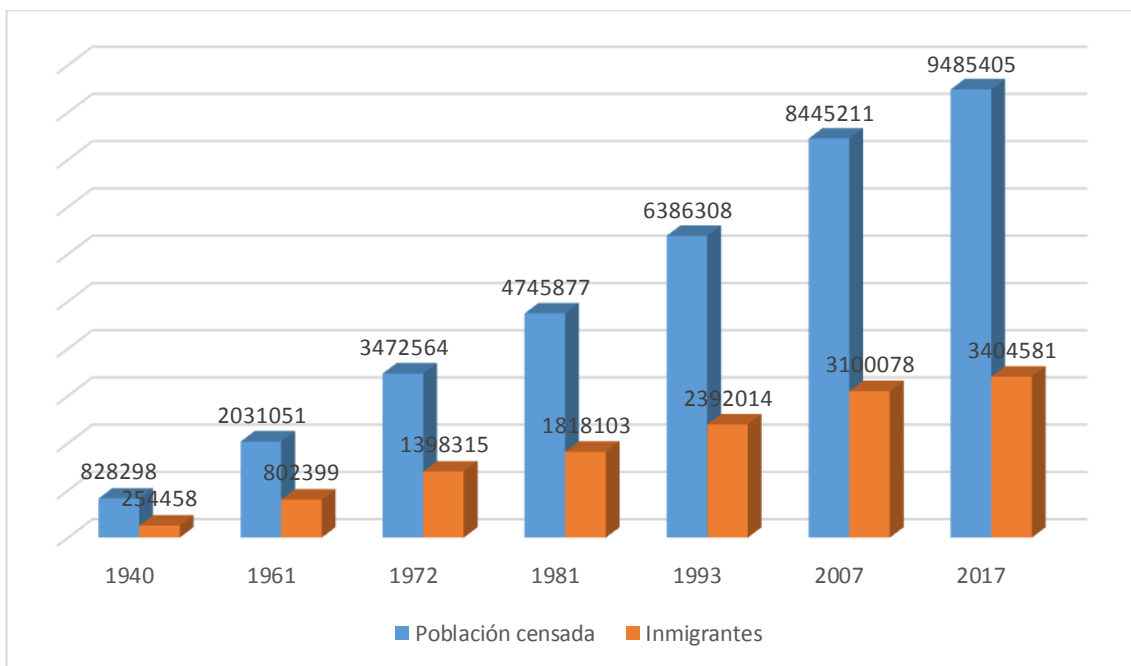
Precisamente la crisis del Estado oligárquico se traduciría en la desarticulación de las relaciones agrarias tradicionales y la desintegración de la arcaica autoridad local y gubernamental, que llevó a la masiva migración de las poblaciones rurales y la profunda urbanización de la sociedad peruana que condicionaron la gestación de otro paradigma de universidad peruana. Era evidente que el modelo de universidad colonial había fracasado y se hacía urgente la implementación de nuevas prácticas de gobierno capaces de controlar el desborde y barbarie de las poblaciones migrantes. Empieza a aflorar lentamente la idea de

que el objetivo del Estado no es intervenir directamente en el control disciplinar sobre los cuerpos mediante la limpieza de sangre. Más bien, se fomenta la idea de que el Estado debería concentrar su acción en la generación de entornos favorables para el desarrollo y en las «condiciones del mercado» para la educación a través de una serie de acciones y políticas públicas. Como resultado del nuevo escenario histórico la universidad se masifica y mercantiliza. (2017, p. 202)

Las constantes migraciones del campo a la ciudad y el aumento poblacional han generado fluctuaciones demográficas en el país, las cuales pueden apreciarse en la información contenida en los censos que se realizaron en los años de 1940, 1961, 1972, 1981, 1993, 2007 y 2017. Sobre la base de estos censos, el Instituto Nacional de Estadística e Informática (en adelante, INEI) elaboró unos cuadros en formato Excel respecto a la población total censada y la población inmigrante, en ambos casos por departamentos. Nosotros hemos consultado estos cuadros¹⁸ y a partir de la información contenida en ellos, elaboramos el siguiente gráfico que muestra el total de la población censada y el total de inmigrantes en Lima y Callao (optamos por graficar solamente estos espacios para no extendernos demasiado en este punto y porque en ambos lugares se concentró la mayor cantidad de flujos migratorios del campo a la ciudad).

Figura 2. Población de Lima y Callao: 1940 al 2017

¹⁸ Los cuadros en formato Excel elaborados por el INEI pueden consultarse en el siguiente enlace: <https://m.inei.gob.pe/estadisticas/indice-tematico/poblacion-y-vivienda/>. Para la elaboración del gráfico que presentamos, hemos utilizado la información contenida en dos archivos Excel: *Población censada, según departamento y año censal*, ubicado dentro de la categoría Población y subcategoría Magnitud y Crecimiento Poblacional; y *Población inmigrante y emigrante, según departamento y año censal (migración de toda la vida)*, ubicado dentro de la categoría Población y subcategoría Migración Interna.



Fuente de la información: INEI.

Elaboración: Propia.

Como se aprecia en el gráfico anterior, las constantes migraciones aumentaron el número de las poblaciones de Lima y el Callao, lo que significó un aumento del número de estudiantes universitarios (si bien este podría ser un pequeño porcentaje respecto al universo de inmigrantes), con independencia de si este acceso a la educación superior ocurrió propiamente con los inmigrantes o con sus hijos o –incluso– sus nietos. En última instancia, el aumento demográfico implicó una masificación de la universidad peruana.

Entendemos que la masificación de la universidad no es un problema en sí mismo, puesto que es saludable que en la sociedad contemporánea los jóvenes de distintos sectores socioeconómicos de distintos lugares de procedencia puedan acceder a la educación superior pública o privada y no solo esté destinada para las élites. De esta manera, la apertura de la educación superior a las masas durante el siglo XX cambió el modelo de la universidad peruana, el cual –con las reformas legales correspondientes que se han hecho en los últimos tiempos– llega hasta nuestros días.

Ahora bien, al igual que el razonamiento que señalamos para el caso de la creación de universidades privadas, se podría afirmar que mientras más jóvenes ingresen a la universidad, más democrática será esta. No obstante, la masificación de la universidad genera un problema para la gestión universitaria –por causa de los limitados recursos con los que cuenta una universidad, sobre todo si es pública– y también ocasiona un problema a la enseñanza universitaria –por razón de las dificultades que deberá afrontar el docente para poder conducir adecuadamente su clase ante un grupo de estudiantes muy numeroso–. Como es evidente, a nosotros nos interesa este último problema que genera la masificación de la universidad.

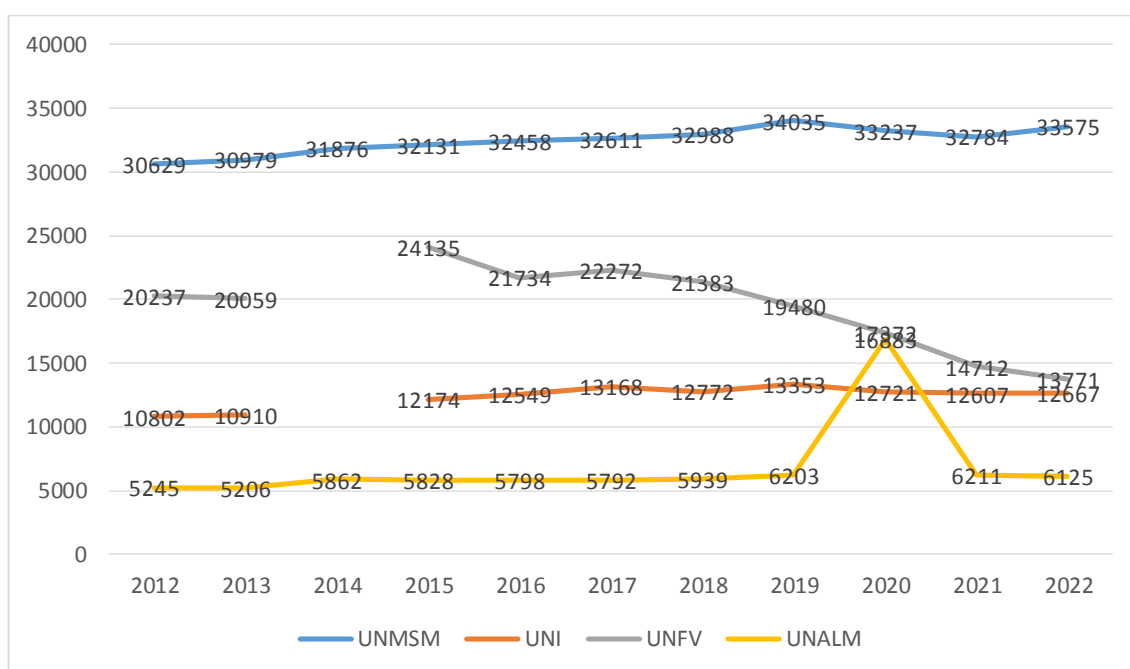
De hecho, y volviendo quizá a los orígenes de la masificación universitaria, el sociólogo Nicolás Lynch Gamero sostuvo que la reforma universitaria de 1919 se centró en la gestión democrática de la universidad (es decir, el cogobierno entre autoridades y estudiantes) y en garantizar el libre acceso, que es lo que precisamente abrió las puertas de la universidad a las masas; sin embargo, «[n]o tomó como centro de su atención la importancia del desarrollo académico que, se supone, define la naturaleza de la institución universitaria» (2002, p. 302).

La afirmación anterior no solo es válida para el contexto de la reforma universitaria de 1919, sino que –desafortunadamente– sigue siendo válida en los tiempos actuales. Y no solo se limita al ámbito de las universidades públicas, sino que también se aplica para las universidades privadas, sobre todo durante el auge de las universidades privadas con fines de lucro que aparecieron en la última década del siglo XX.

Además, Gorki Gonzales Mantilla ha puesto de relieve que la masificación universitaria no solo supone un gran problema en la formación que reciben los estudiantes, sino que también tiene como agravante el «[...] impacto que esto representa en las carreras de Derecho, debido a la existencia de ciertos espacios laborales de carácter cautivo, es decir, sólo para abogados» (2008, p. 70).

En ese sentido, una vez más nos resulta útil la información del INEI¹⁹, en particular, nos interesa el número de alumnos matriculados en las universidades públicas y privadas, ya que esta información nos permite evidenciar la masificación de la universidad peruana. Para presentar la información de forma ordenada, comenzamos con las universidades públicas de Lima, conforme se aprecia a continuación.

Figura 3. Alumnos matriculados en universidades públicas de Lima (2012-2022)



Fuente de la información: INEI.

Elaboración: Propia.

Como se aprecia en la figura 3, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) es la que concentra la mayor cantidad de alumnos matriculados de las universidades públicas para el período que va del 2008 al 2021; lo que era de esperar, si se tiene en cuenta que por su antigüedad y

¹⁹ Los cuadros en formato Excel elaborados por el INEI pueden consultarse en el siguiente enlace: <https://www.inei.gob.pe/estadisticas/indice-tematico/sociales/>. Para la elaboración del gráfico hemos utilizado la información contenida en dos archivos Excel: *Número de alumnos/as matriculados en universidades públicas, 2012-2022* y *Número de alumnos/as matriculados en universidades privadas, 2012-2022*, ambos ubicados dentro de la categoría Educación y subcategoría Educación Universitaria.

prestigio académico es la que atrae a un considerable número de postulantes.

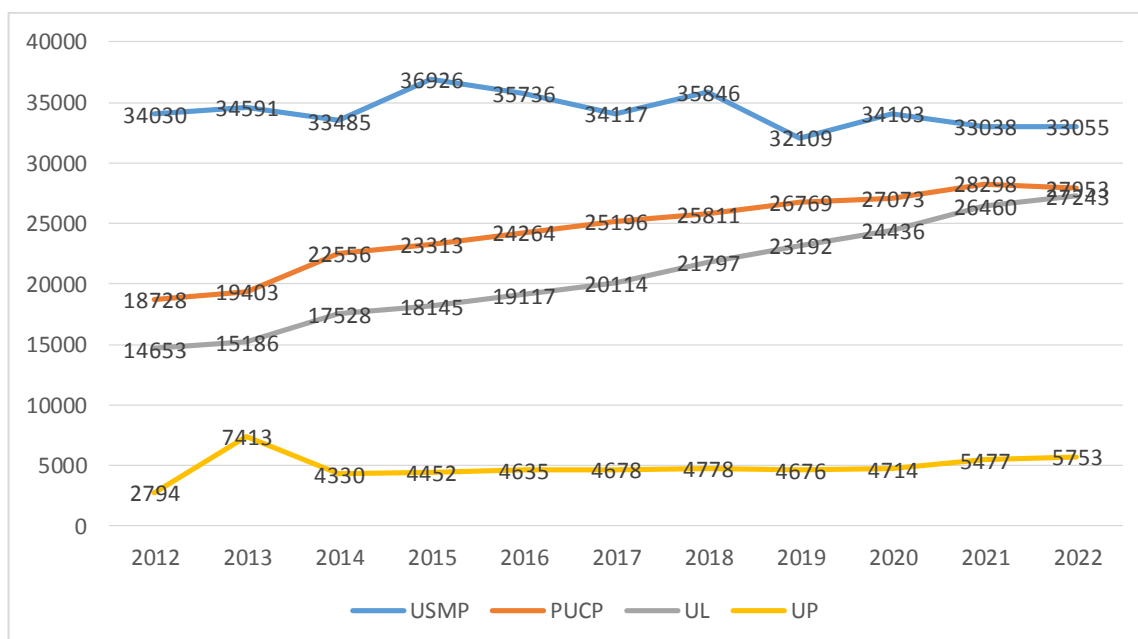
En términos generales, se puede afirmar que la UNMSM y la Universidad Nacional de Ingeniería (UNI) mantienen un crecimiento moderado de alumnos matriculados. En donde se aprecia un incremento abrupto es en el caso de la Universidad Nacional Agraria La Molina (UNALM); en efecto, en el año 2019 tenía 6203 alumnos matriculados y para el año 2020 se incrementó a 16883, aunque al siguiente año disminuyó a 6211. Un aumento y disminución tan abruptos como los señalados nos hacen dudar de la veracidad de tal información, pudiendo ser probable que se trate de un error en la digitación.

En la figura 3 también se aprecia que la Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV) presenta una tendencia notoria, a partir del año 2018, a tener menos alumnos matriculados, lo que podría deberse a las dificultades que tuvo para obtener su licenciamiento por parte de la SUNEDU (el cual fue otorgado recién en el año 2020).

Sea como sea, la UNFV mantiene un número considerable de alumnos matriculados y sigue siendo una alternativa para jóvenes de determinados sectores socioeconómicos y que, en muchos casos, no pudieron ingresar en una primera opción a la UNMSM.

En cuanto a las universidades privadas, la información que hemos obtenido del INEI nos muestra con mayor claridad la constante y acelerada tendencia a la masificación de la universidad peruana. Si bien hemos revisado la información sobre once universidades privadas de Lima, hemos optado por presentarla en tres gráficos, con la finalidad de que se pueda apreciar mejor la tendencia notoria a la masificación estudiantil.

Figura 4. Alumnos matriculados en universidades privadas de Lima (2012-2022)



Fuente de la información: INEI.

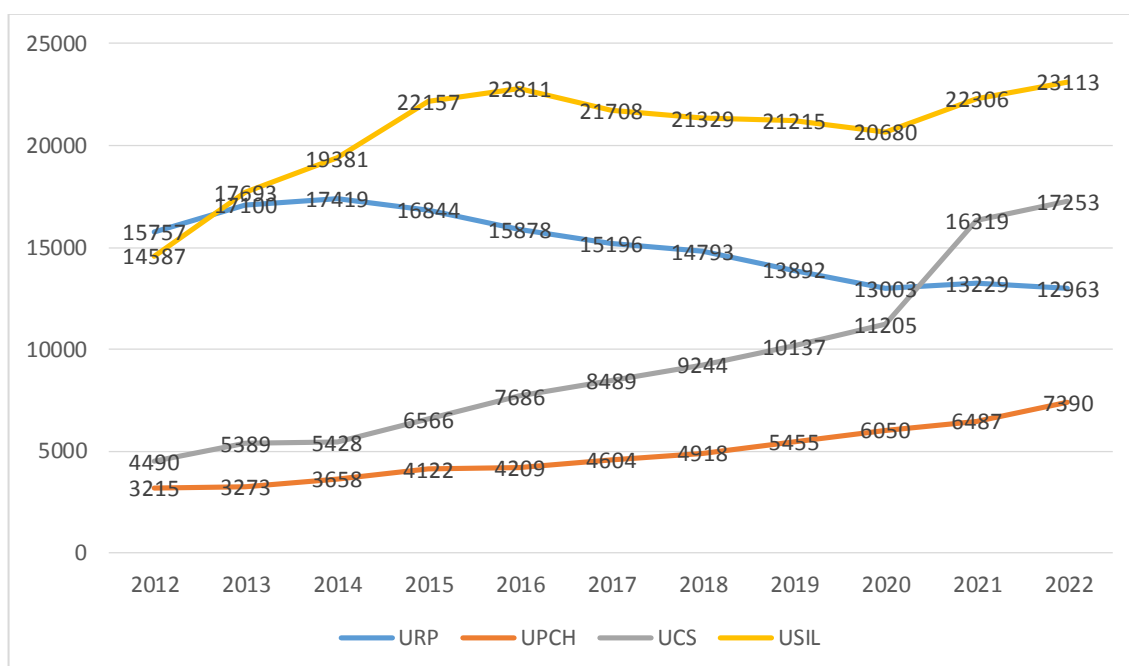
Elaboración: Propia.

En figura 4 hemos consignado la información de la Universidad de San Martín de Porres (USMP), la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), la Universidad de Lima (UL) y la Universidad del Pacífico (UP). Estas cuatro universidades particulares son las que quizá gozan de mayor prestigio académico en la sociedad peruana contemporánea, lo que –a nuestro entender– se debe a su formación humanística y a que sus egresados se encuentran bien posicionados en el mercado laboral.

En el caso de la USMP y la UP, se aprecia que estas universidades mantienen el promedio de sus alumnos matriculados, si bien hay ligeras variaciones en algunos años (aunque es de precisar que la información que elaboró el INEI sobre la USMP no precisa cuántos estudiantes corresponden a Lima, ya que esta universidad tiene filiales en Chiclayo y Arequipa). Sin embargo, en los casos de la PUCP y la UL se advierte una tendencia ligera al alza de alumnos matriculados, lo que quizá pueda deberse a la fuerte inversión que han realizado, en los últimos años, en sus respectivas infraestructuras.

De esta manera, y pese al crecimiento desbordante de otras universidades privadas, estas cuatro universidades han podido mantener el promedio histórico de sus alumnos matriculados (por lo menos, del período que va del año 2012 al año 2022).

Figura 5. Alumnos matriculados en universidades privadas de Lima (2012-2022)



Fuente de la información: INEI.

Elaboración: Propia.

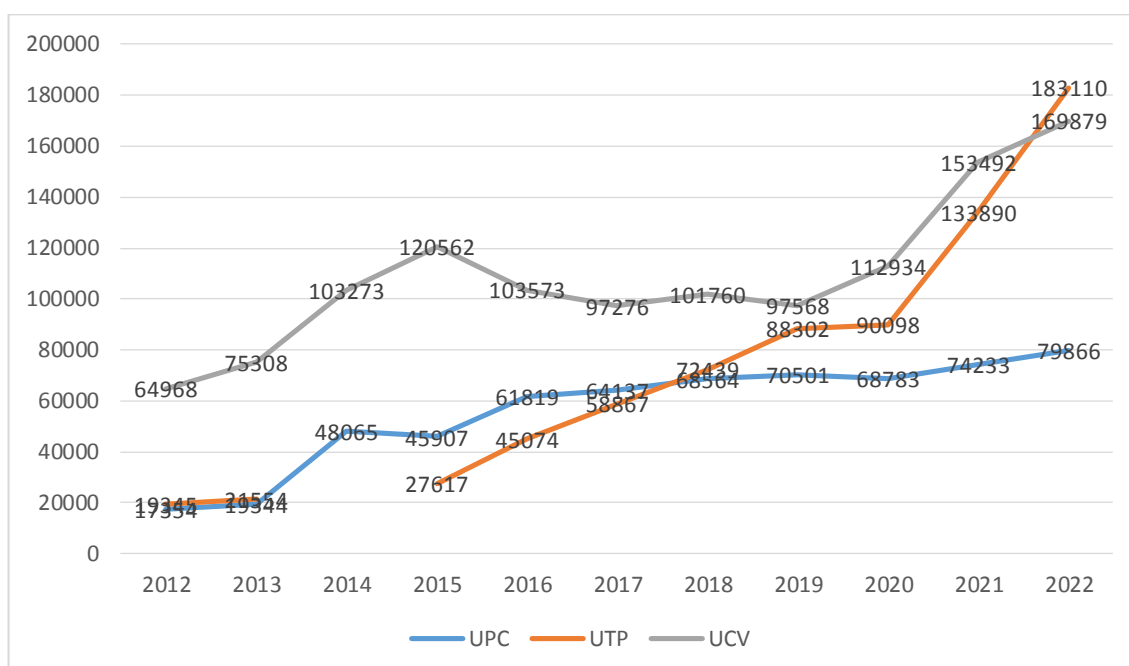
En la figura 5 presentamos la información que el INEI elaboró sobre los alumnos matriculados en la Universidad Ricardo Palma (URP), la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH), la Universidad Científica del Sur (UCS) y la Universidad San Ignacio de Loyola (USIL). En este grupo de universidades las fluctuaciones son más marcadas, si se las compara con el grupo anterior.

En efecto, la UCS y la USIL han mostrado una tendencia notoria al crecimiento de su población estudiantil. En específico, la USIL inició su crecimiento estudiantil entre los años 2012 al 2015 y después ha mantenido un promedio de aproximadamente 20000 alumnos matriculados. La UCS

también ha mostrado un crecimiento sostenido de su población estudiantil, con un incremento notorio en el año 2021 y al parecer la tendencia seguirá al alza, lo que es entendible si se recuerda que se trata de una universidad relativamente nueva (fundada en el año de 1998), que se está consolidando en el mercado de la educación superior.

En esta misma figura 5 se evidencia algo distinto al grupo anterior. Así, la UPCH muestra un incremento moderado pero sostenido, teniendo un promedio aproximado de 7000 estudiantes matriculados para el año 2022. Mientras que la URP tuvo su pico más alto de alumnos matriculados en el año 2014 y después ha comenzado a disminuir su población estudiantil.

Figura 6. Alumnos matriculados en universidades privadas de Lima (2012-2022)



Fuente de la información: INEI.

Elaboración: Propia.

En la figura 6 presentamos a las tres universidades que tienen los incrementos más considerables, con una notoria tendencia al alza. Estas tres casas de estudios son la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC), la Universidad Tecnológica del Perú (UTP) y la Universidad César

Vallejo (UCV). Aquí llama la atención el caso de la UPC, pues ha tenido un incremento significativo a partir del año 2014, pese a que sus pensiones no son las más cómodas del sector de educación superior, lo que nos puede llevar a pensar que la clase media en Lima se ha incrementado considerablemente. Adicionalmente, la UPC cuenta con cuatro campus en Lima (Monterrico, Villa, San Isidro y San Miguel), lo que permite captar a una mayor cantidad de estudiantes, al estar distribuidos sus campus en puntos de mucho dinamismo socioeconómico de la ciudad.

Los casos de la UTP y la UCV son interesantes, porque son las universidades que más crecimiento han tenido en sus respectivas poblaciones estudiantiles en los últimos años. Los precios accesibles de sus pensiones, sin duda, han atraído a una gran cantidad de jóvenes de sectores socioeconómicos modestos. Otra probable razón de ese incremento descollante es que, en el caso de la UTP, esta fue comprada en el año 2012 por el Grupo Intercorp, lo que supuso una mejora en sus infraestructuras, plana docente y tener el respaldo de pertenecer al mismo grupo al que pertenece el Interbank, uno de los principales bancos del país. En el caso de la UCV, su incremento de estudiantes matriculados se debe, entre otras causas, a que cuenta con varios campus en diferentes partes del país (Lima, Callao, Piura, Trujillo, Chiclayo, Chepén, Chimbote, Tarapoto, Moyobamba y Huaraz), lo que facilita el acceso masivo de jóvenes que no pueden o no desean trasladarse a otras ciudades.

Los gráficos que hemos presentado, sobre la base de la información elaborada por el INEI, dejan en claro que hay una constante tendencia al crecimiento de la población estudiantil, tanto en las universidades públicas como en las privadas. Como señalamos anteriormente, en principio no consideramos que este incremento de estudiantes universitarios sea negativo; en cambio, lo que sí podría ser negativo es cómo responde cada universidad a ese numeroso aumento de estudiantes. Si las infraestructuras, recursos y plana docente van a ser los mismos, pues evidentemente tenemos un problema, porque no se podrá satisfacer adecuadamente la demanda de una educación universitaria de calidad.

Pero también es importante cómo responden ante este escenario los estudiantes y profesores universitarios. Si los propios estudiantes no son conscientes de que una numerosa cantidad de personas en algunas asignaturas puede dificultar la enseñanza que reciben, poco o nada podrá hacer el profesor para hacer viable el proceso de aprendizaje; por esta razón, es importante la participación activa del estudiante durante el desarrollo de la clase y, complementariamente, los métodos de estudios (que en algunas universidades se enseñan en los primeros semestres) adquieren una utilidad importante frente a la masificación universitaria.

Y en el caso de los docentes universitarios, estos afrontan complejas dificultades en la enseñanza universitaria –sobre todo en algunas universidades y en determinadas carreras profesionales (piénsese, por ejemplo, en la carrera de Derecho, que en cualquier universidad suele tener una numerosa población estudiantil)–, pues la numerosa cantidad de estudiantes impide que puedan corroborar si efectivamente están siguiendo el desarrollo del tema o, peor aún, se les dificulta que los estudiantes desarrollen las competencias establecidas para la asignatura. Las metodologías de la enseñanza y de la evaluación adquieren así una importancia mayor en la universidad contemporánea.

Vinculada a los problemas que venimos señalando, otra variable que dificulta la enseñanza universitaria en la sociedad contemporánea es la heterogeneidad en el nivel de conocimientos que tienen los jóvenes cuando ingresan a la universidad; entendida no como una pluralidad de conocimientos, sino más bien como una escasez de los conocimientos básicos que se supone deberían haber adquirido en el colegio. Esta heterogeneidad en el nivel de conocimiento de los estudiantes se acrecienta más con la masificación de la universidad, sobre todo en las universidades privadas, en las que la facilidad de sus exámenes de admisión permite que los jóvenes que han concluido sus estudios escolares prácticamente ingresen sin una preparación adicional.

Sin importar si se tratan de jóvenes que han estudiado en colegios nacionales o particulares y postulan a una universidad pública o a una privada (con las excepciones que siempre hay), muchas veces ellos no tienen los conocimientos básicos que deberían tener para incorporarse a la educación superior y, peor aún, carecen de ciertas competencias cognitivas (deficiencias en la comprensión lectora, falta de análisis crítico, dificultad para redactar y construir argumentos, entre otras). Como es evidente, estas limitaciones constituyen un problema que se origina en los colegios, pero que al trasladarse a la universidad debería solucionarse en los primeros semestres.

Pueden existir otras variables que inciden sobre la enseñanza universitaria, las cuales pueden ser advertidas o identificadas a partir de la experiencia de los docentes universitarios, que son quienes finalmente interactúan directamente con los estudiantes. Nosotros entendemos que podríamos mencionar también las particulares mentalidades, formas de expresión y de interacción de los estudiantes universitarios de la sociedad contemporánea, pero esto es algo que abordaremos en el acápite 5.5.2.

Recapitulando lo señalado hasta aquí, sostenemos que el reconocimiento de la gratuidad de la educación superior pública permitió que muchos jóvenes –de distintos sectores socioeconómicos– puedan acceder a la universidad, lo que a su vez generó expectativas de progreso en la población. De esta manera, la universidad se vio como una forma para mejorar el estatus social, acceder a un mejor trabajo y desarrollarse como profesional. Estos cambios que se daban en la universidad peruana del siglo XX, sumados a otros factores, movilizaron una serie de oleadas de inmigrantes del campo a las ciudades, en busca de una vida mejor, lo que en última instancia aumentó la demanda de la población por la educación superior. Ante esto, la respuesta del Estado peruano fue la creación de universidades públicas y, sobre todo en la década de los noventa del siglo XX, el cambio de normativa permitió la creación de universidades privadas (con y sin fines de lucro). Así, la creación de nuevas universidades potenció la masificación de la universidad peruana que se había iniciado hace

décadas y que se ha hecho más visible en lo que va del siglo XXI, generando problemas a las mismas universidades (gestión universitaria), a los estudiantes (proceso de aprendizaje) y a los docentes universitarios (enseñanza universitaria).

Desde nuestro punto de vista, la síntesis que hemos hecho debe ser tomada en consideración al momento de hablar de la enseñanza que se ofrece en la universidad peruana del siglo XXI. Como es evidente, deben tenerla en consideración la misma universidad, los docentes y los estudiantes. Surge entonces la pregunta, ¿qué se espera de la enseñanza universitaria en el siglo XXI? O, si se quiere, ¿cómo debería ser la enseñanza universitaria en un contexto como el descrito en párrafos anteriores? No hay una sola respuesta para ambas preguntas, pues dependerá de la carrera profesional, de la asignatura, del enfoque del docente y de las específicas expectativas de los estudiantes. Sin embargo, podemos hacer algunas reflexiones generales sobre el particular, con cargo a profundizar en la enseñanza del Derecho más adelante (véase el capítulo V).

Consideramos que el primer problema que debe afrontar la enseñanza universitaria en nuestro país es la masificación que caracteriza a la universidad contemporánea. En efecto, la masificación estudiantil petardea la comunicación y la interacción idóneas entre el docente y los estudiantes durante el desarrollo de la clase, lo que se puede agravar más en algunas carreras profesionales y en determinadas asignaturas.

Piénsese, por ejemplo, en dos numerosos grupos de estudiantes, uno en la asignatura de Acto Jurídico en la carrera de Derecho y el otro en la asignatura de Laboratorio Clínico en la carrera de Medicina Humana; muy probablemente será más difícil entablar una adecuada comunicación para el docente de Laboratorio Clínico, que para el de Acto Jurídico. Esta dificultad en la enseñanza universitaria se invierte en ambas carreras si es que pensamos en la interacción entre el docente y los estudiantes en las asignaturas de Litigación Oral y en Anatomía Humana. Visto así,

entendemos que la dificultad no es propia de una carrera profesional en particular, sino que en realidad dependerá de la naturaleza de lo que se enseña; en última instancia, son las asignaturas (y, concretamente, cómo se han planificado sus sílabos) las que complejizan o facilitan la comunicación docente-estudiante.

Frente a esa dificultad que genera la masificación de la universidad, consideramos que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación pueden facilitar enormemente la enseñanza universitaria en un grupo numeroso de estudiantes. Como su mismo nombre lo indica, tales tecnologías viabilizan una comunicación más fluida y rápida entre el docente y los estudiantes. Así, por mencionar un caso, la utilización de videos tutoriales, subidos a una cuenta en YouTube o al campus virtual de la universidad, pueden permitir al estudiante de Laboratorio Clínico o de Litigación Oral –por usar los ejemplos anteriores– reforzar lo enseñado durante el desarrollo de la clase. Esto implica que el docente de la universidad del siglo XXI maneje diestramente las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, más aún si se tiene presente que es altamente probable que la mayoría de sus estudiantes tenga un dominio de ellas.

Pero las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación no siempre serán la panacea de la enseñanza universitaria contemporánea, más aún si la universidad se ha masificado. No se debe olvidar que, así como las nuevas tecnologías pueden facilitar la enseñanza universitaria, ellas también pueden ser poderosos distractores para los estudiantes. En particular, el uso del celular para acceder a las redes sociales genera una constante distracción del estudiante durante el desarrollo de la clase, sobre todo cuando se trata de un numeroso grupo, pues esto evita que el docente pueda percatarse de tal distracción. La masa de estudiantes impide distinguir con claridad estas distracciones, que no solo se dan en el ámbito educativo, sino también en el laboral y que es consecuencia de la hiperconectividad, fenómeno que implica la comunicación en cualquier momento y en cualquier

lugar, gracias al uso de las nuevas tecnologías y la conexión a la Internet (Ayala Pérez, 2015, p. 251).

Ante tal situación se abren dos caminos: hacer caso omiso a la distracción de los estudiantes y continuar con el desarrollo de la clase, que es quizá la alternativa que muchos docentes eligen (al fin y al cabo –se puede pensar–, en la universidad el docente no tiene porqué ejercer un control disciplinar como en el colegio); o, por el contrario, tratar de captar la atención de los estudiantes. Pero, entonces surge la pregunta ¿qué métodos pueden permitir al docente captar la atención de los estudiantes? No creemos que haya una única respuesta, pues dependerá de cada docente determinar la mejor estrategia para lograr su objetivo –en función a las competencias que busca desarrollar su asignatura– y esto asumiendo de que haya optado por el segundo camino y no por hacer caso omiso de la distracción de los estudiantes. Además, dependerá del ciclo en el que se encuentren sus estudiantes, pues las dinámicas, métodos y estrategias que se puedan usar, no deben ser las mismas para los jóvenes que recién inician su vida universitaria o se encuentran en la mitad de la carrera o al final de esta.

Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación no solo son herramientas útiles para el docente o distractores poderosos para los estudiantes, sino que también se convierten en eventuales competidores del docente del siglo XXI. No se debe olvidar que, en la actual sociedad de la información, los estudiantes tienen acceso a una desbordante cantidad de datos e información sobre la carrera que estudian, por esta razón, el rol del docente universitario no puede circunscribirse a ser un mero repetidor de esa información, sino que debe orientarlos y guiarlos por los contenidos de los temas, para que los propios estudiantes puedan aprehender la información discutida durante la clase y, a partir de ella, puedan crear su propio conocimiento sobre la materia.

En ese orden de ideas, la experiencia profesional de los docentes puede devenir en un importante insumo en la enseñanza universitaria, pues

se trata de un conocimiento muy personal (al fin y al cabo, toda experiencia profesional es un conocimiento personal que ha sido adquirido a lo largo del ejercicio de una profesión) que le otorga un plus al desarrollo de las clases y que estimula, en los estudiantes, la generación de un conocimiento específico sobre la materia.

Por otro lado, tampoco se debe olvidar que la sociedad contemporánea se encamina cada vez más hacia una sociedad del conocimiento, por lo que es necesario que la enseñanza universitaria ponga el énfasis en la generación del conocimiento, antes que en la acumulación de información y de datos. Esta misión de la universidad puede resultar difícil en un contexto en el que hay una notoria masificación estudiantil, pero, una vez más, dependerá del docente el saber (o aprender a) utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para tratar de que los estudiantes adquieran las competencias mínimas que se esperan de un profesional, aun cuando se trate de un numeroso grupo y, además, deberá recurrir a los métodos de enseñanza que estime más apropiados para su asignatura.

Un último aspecto que debe tenerse presente, y que es consecuencia de la sociedad del conocimiento que cada vez se consolida más en la actualidad, es que el conocimiento se ha vuelto muy especializado. Esto obliga a que el docente tenga la habilidad para balancear los contenidos de su clase entre aspectos generales (que se supone debe saber todo profesional) y aspectos más especializados, que le muestren al estudiante las posibilidades dentro de la asignatura estudiada.

Ello no siempre será sencillo, pues la heterogeneidad en el nivel de conocimientos que tienen los estudiantes al incorporarse a la universidad dificulta abordar los aspectos más especializados de una asignatura. Sin embargo, en una sociedad del conocimiento el trabajador del conocimiento es un profesional altamente especializado y si bien esto se logra sobre todo en el posgrado y en capacitaciones, no es menos cierto que la enseñanza universitaria en el pregrado es el primer paso hacia la especialización.

2.3.2. La investigación en la universidad

La investigación ha sido una de las principales misiones de la universidad desde sus inicios, si bien ocupó un lugar secundario en comparación con la enseñanza. Sin embargo, a partir del siglo XIX –merced al modelo alemán de universidad que propuso en su momento Humboldt– la investigación fue concebida como una misión tan importante como lo es la enseñanza, a tal punto que se las llegó a entender como una unidad. Este papel relevante de la investigación ha adquirido un protagonismo notorio en el marco de la sociedad contemporánea, en virtud de que la economía del conocimiento exige una constante innovación y le asigna valor al conocimiento en sí mismo.

En ese contexto, la investigación deviene en el principal medio para innovar en todos los ámbitos en los que el ser humano se desarrolla y, al mismo tiempo, contribuye en la generación de nuevo conocimiento. Por esta razón, en la *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*, la UNESCO reafirmó que la investigación es una de las misiones esenciales de la universidad y lo hizo en los siguientes términos:

Artículo 1. La misión de educar, formar y realizar investigaciones

Reafirmamos la necesidad de preservar, reforzar y fomentar aún más las misiones y valores fundamentales de la educación superior, en particular la misión de contribuir al desarrollo sostenible y el mejoramiento del conjunto de la sociedad, a saber:
[...]

- c) **promover, generar y difundir conocimientos** por medio de **la investigación** y, como parte de los servicios que ha de prestar a la comunidad, proporcionar las competencias técnicas adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades, fomentando y desarrollando la investigación científica y tecnológica a la par

que la investigación en el campo de las ciencias sociales, las humanidades y las artes creativas; (1998, p. 4)

Lo señalado por la UNESCO es importante no solo porque reconoce que a través de la investigación se crea el conocimiento –razón por la cual la universidad contemporánea debe proporcionar las competencias necesarias para aprender a investigar–, sino que además relleva la investigación en distintas áreas del saber humano. Para nosotros esto es sumamente importante, porque en la sociedad contemporánea se suele asociar la investigación al campo de las ciencias exactas y de las nuevas tecnologías (idea muy difundida gracias a los cambios estructurales que ha traído la sociedad de la información), pero se olvida que las ciencias sociales, las humanidades y las artes también necesitan de la investigación para avanzar en sus respectivos ámbitos del conocimiento.

Siguiendo esa línea, no es de extrañar que la actual Ley Universitaria (Ley N° 30220) tenga presente a la investigación como parte del núcleo esencial de la universidad. Así, por ejemplo, define a la universidad como la «[...] comunidad académica orientada a la investigación y a la docencia [...]» (artículo 3), definición interesante porque pone en primer lugar a la investigación, antes que la docencia (o, mejor dicho, antes que la enseñanza), lo que a nuestro entender es correcto, pues la normativa responde al contexto de la sociedad del conocimiento. Además, según el artículo 5 de la mencionada ley, la universidad peruana se rige, entre otros principios, por el de espíritu crítico y de investigación (numeral 5.5) y el de pertinencia de la enseñanza e investigación con realidad social (numeral 5.15). Pero quizá en donde se evidencia la preocupación de la Ley Universitaria vigente por la investigación es al exigir que las universidades (sean públicas o privadas) cuenten con un vicerrectorado de investigación.

Ahora bien, de la normativa mencionada queda claro que la investigación es sumamente importante en la universidad contemporánea; sin embargo, no toda ella tiene el mismo valor o persigue la misma finalidad, lo que nos lleva a diferenciar la investigación que se realiza en la universidad

en tres grupos. Un primer grupo corresponde a las investigaciones que realizan los estudiantes como trabajo de alguna asignatura y, por lo tanto, son investigaciones que cumplen una finalidad propedéutica.

De esa manera, la investigación se convierte en una suerte de método de enseñanza, a través de la cual el estudiante aprenderá los pasos esenciales para generar conocimiento y así introducirse en el mundo académico o reafirmar su presencia en este ámbito. Como es evidente, la investigación es tan importante para los estudiantes de pregrado como para los de posgrado, pero sobre todo para quienes realizan un doctorado que – por sus particularidades y la finalidad que persigue– es el pináculo de la investigación universitaria.

En este punto uno se podría preguntar, ¿por qué es importante que el estudiante aprenda a investigar? Entendemos que una primera respuesta es que la investigación permite que el estudiante complemente lo aprendido en clase, toda vez que profundiza en los temas que precisamente investiga (una vez más, se evidencia la estrecha relación entre la enseñanza y la investigación).

En segundo lugar, porque la investigación obliga a que el estudiante ejercite ciertas destrezas o habilidades, como la búsqueda y selección de fuentes de información, la lectura crítica, la redacción (lo que implica, por un lado, la construcción de argumentos y un discurso coherentes y fundamentados y, por otro lado, la fluidez, claridad y corrección en la escritura) y, de ser el caso, la exposición.

En tercer lugar, el aprender a investigar en la universidad le servirá en el futuro para el ejercicio de su profesión; con esto no estamos pensando en aquellos que tienen una vocación académica y pretenden dedicarse a la docencia universitaria o a la investigación, sino en el ejercicio práctico de la profesión en el día a día, pues como bien advertía Carlos Ramos Núñez «[e]l abogado –aun el de mayor pobreza académica–, tal vez sin quererlo

investiga siempre, desde que busca información para atender sus casos hasta cuando indaga sobre sus clientes o la parte contraria» (2007, p. 41).

Un segundo grupo de quienes investigan en la universidad está conformado por aquellas personas que lo hacen para obtener un grado académico (de bachiller, maestro o doctor) o el título profesional correspondientes. En este caso, la investigación es realizada como una exigencia de la universidad y, por supuesto, de la ley. Aun cuando la investigación de un tesista pueda tener cierta finalidad práctica, al fin y al cabo, busca obtener un grado académico o un título profesional, no es menos cierto que siempre hay casos en los que efectivamente se realiza un aporte valioso al desarrollo de su disciplina o área de estudio.

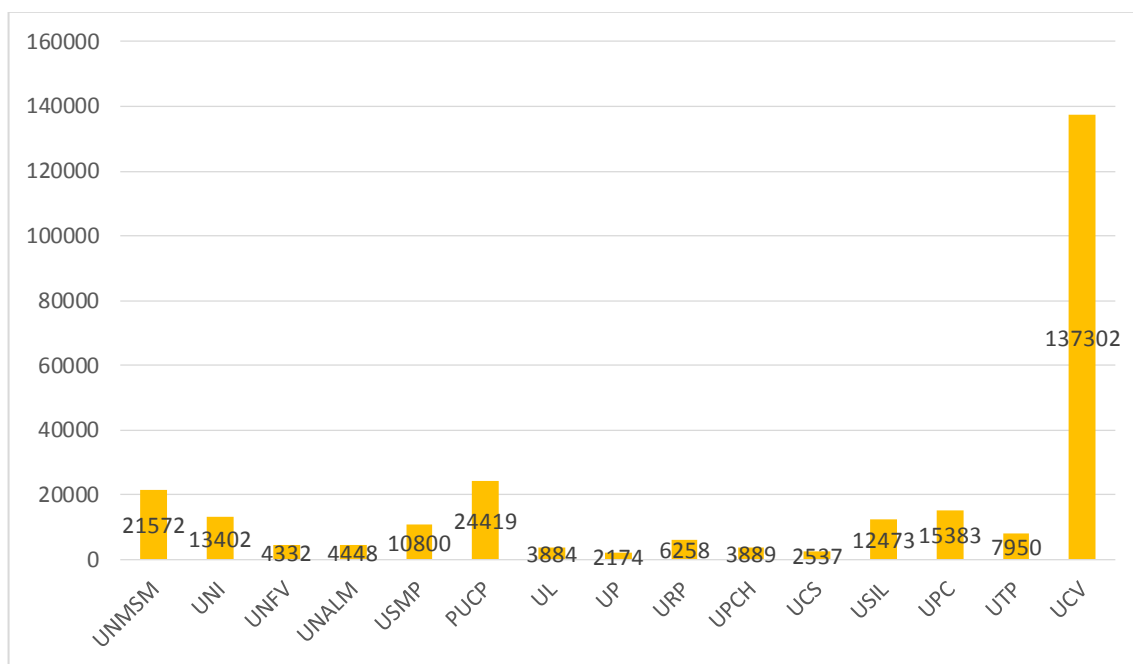
Sin embargo, tampoco se puede obviar que las particulares dinámicas que se dan en la sociedad contemporánea han repercutido negativamente en la investigación que realizan los tesistas. Por un lado, la masificación de la universidad dificulta que los tesistas puedan realizar una investigación seria, ya que los docentes que los asesoran no se dan el abasto necesario para supervisar sus investigaciones.

Y, por el otro lado, hay un desmedido interés por obtener un grado académico de magíster o, incluso, de doctor, para poder acceder a determinados trabajos mejor remunerados (sobre todo en el ámbito del sector público), lo que lleva a que muchos tesistas no realicen sus propias investigaciones y mucho menos redacten sus respectivas tesis, optando en cambio por recurrir a los servicios de personas o empresas inescrupulosas para que les hagan las tesis.

En este punto nos parece necesario y oportuno hacer una breve digresión cuantitativa para evidenciar lo señalado. Para tales efectos, trabajaremos con las universidades que mencionamos al momento de abordar la masificación estudiantil y utilizaremos los datos que se exhiben en la página web del Registro Nacional de Trabajos de Investigación (en

adelante, RENATI²⁰) de la SUNEDU. El gráfico muestra la información publicada en la web del RENATI hasta el 2 de agosto de 2024.

Figura 7. Trabajos de investigación y tesis por universidad



Fuente de la información: RENATI. Elaboración: Propia.

Lo primero que llama la atención en la figura 7 es que la Universidad César Vallejo es la casa de estudios que tiene la mayor cantidad de investigaciones publicadas en su repositorio, llegando a sumar un total de 137302 trabajos al 2 de agosto de 2024. De estos, 846 son trabajos de investigación para el grado de bachiller, 78845 son tesis para el título profesional, 50359 corresponden a tesis de maestría y 7155 a tesis de doctorado (los trabajos restantes son de otra naturaleza).

En principio, tener una gran cantidad de investigaciones y tesis no supone un problema o deficiencia de una universidad, puesto que a esto

²⁰ La información puede revisarse en el siguiente enlace: <https://renati.sunedu.gob.pe/>.

deberían apuntar todas las casas de educación superior; sin embargo, no se debe olvidar que cantidad no es igual que calidad y esto es algo que se debe tener muy presente al hablar de la investigación. Por esta razón, nos llama poderosamente la atención el hecho que la Universidad César Vallejo tenga un número significativamente elevado de tesis, si se compara con la producción académica de universidades más antiguas y de mayor prestigio, como lo son la mayoría de las que se muestran en la figura 7.

Somos de la idea de que esta descontrolada producción «académica» de la Universidad César Vallejo es consecuencia, en primer lugar, de la masificación estudiantil de la que hemos hablado anteriormente (a más estudiantes, más tesis serán elaboradas), pero incluso si esto es así, su caso es muy peculiar, puesto que las otras dos universidades que también tienen una enorme población estudiantil no tienen ni de cerca una cantidad de investigaciones comparable. En efecto, la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas tiene 15383 investigaciones y la Universidad Tecnológica del Perú tiene 7950 investigaciones (información de ambas al 2 de agosto de 2024). En este sentido, la masificación estudiantil no es la única –y, quizá, tampoco es la más importante– variable para entender la gran cantidad de tesis de dicha universidad.

Entendemos que esa apabullante cantidad de tesis es consecuencia, en segundo lugar (es decir, además de la masificación estudiantil), de una muy laxa –por no decir deficiente– asesoría por parte de sus docentes. Basamos esta afirmación en la impresión que nos genera la propia data que se exhibe en la página web del RENATI, específicamente en el *ranking* de asesores, en donde se aprecia que el docente que encabeza la lista ha asesorado a 863 tesis (792 corresponden a la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote y 71 a la Universidad César Vallejo)²¹. Adicionalmente, según la información del RENATI, el docente de la Universidad César Vallejo

²¹ La información del docente con la mayor cantidad de tesis asesoradas, al 2 de agosto de 2004, puede revisarse en el siguiente enlace: <https://renati.sunedu.gob.pe/simple-search?filterquery=Murriel+Santolalla%2C+Luis+Alberto&filtername=advisor&filtertype=equals>.

que encabeza el *ranking* de sus asesores de tesis ha asesorado en total a 571 tesis²².

El hecho que haya muchos docentes de la mencionada universidad que han asesorado más de cien tesis nos hace pensar que su asesoría ha sido más una formalidad que una realidad, lo que, en buena cuenta, explicaría la facilidad para generar la impresionante cifra de 137302 investigaciones (al 2 de agosto de 2024). En todo caso, se trata de una hipótesis pensada a partir de la data del RENATI y que debería ser contrastada a partir de un análisis exhaustivo de las tesis de tal universidad, lo que obviamente escapa al objeto de la presente investigación y por esta razón no ahondamos en ella.

Adicionalmente, se debe tener en consideración que la data del RENATI no comprende toda la producción académica de las universidades, ya que ella se basa en lo publicado en los respectivos repositorios institucionales, los cuales no cuentan con las tesis que fueron sustentadas con anterioridad a la creación del respectivo repositorio, salvo que el autor haya remitido una copia de su tesis para la publicación en el repositorio de su universidad. Con esto cerramos esta necesaria digresión.

Volviendo al tema que nos ocupa, un tercer grupo de las investigaciones que se realizan en la universidad está conformado por aquellas personas que investigan de forma extracurricular (es decir, la investigación no se realiza como trabajo de alguna asignatura) y sin la finalidad de buscar obtener un grado académico o un título profesional. Quizá este grupo de investigaciones es el que tienen en mente la mayoría de las personas cuando se alude a la investigación que se realiza en la universidad. Estas investigaciones se suelen efectuar por estudiantes o

²² La información exacta de la docente con la mayor cantidad de tesis asesoradas en la Universidad César Vallejo, al 2 de agosto de 2004, puede revisarse en el siguiente enlace: <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/17706/simple-search?filterquery=Calvanap%C3%B3n+Alva%2C+Flor+Alicia&filtername=advisor&filtertype=equals>.

graduados que buscan participar de algún evento académico (un congreso, un coloquio, un concurso de investigación, etcétera) o como parte de las actividades de algún grupo de estudios o de algún instituto de las universidades y, por tanto, son investigaciones más especializadas.

Esta especialización de la investigación es en un doble sentido: por un lado, el objeto de la investigación es tan especializado que no cualquier estudiante o profesional podría realizarla, sino que es realizada por quienes pretenden especializarse o por expertos, respectivamente, en determinadas áreas del saber humano y con experiencia en la investigación; y, por otro lado, los instrumentos, procedimientos, métodos y recursos que se utilizan para llevar a cabo la investigación son tan especializados que no podrían ser utilizados por un estudiante o profesional que no cuenta con experiencia en el campo de la investigación.

Además, son investigaciones que en algunos casos reciben financiamiento por parte de las universidades, lo que facilita su realización o ejecución y les otorga mayor visibilidad ante la sociedad, puesto que, a diferencia de los otros tipos de investigación, los investigadores querrán y, de hecho, están obligados –precisamente por el financiamiento que han recibido– a presentar sus avances o resultados.

Este tipo de investigaciones que se realizan desde la universidad tienen por finalidad contribuir al mejor conocimiento de una determinada disciplina o área del ámbito de la vida del ser humano; y, en última instancia, pretende que la generación de conocimiento tenga un impacto real en la sociedad en su conjunto y, sobre todo, que responda a determinados problemas o necesidades que existen en un momento determinado.

Sobre esto último, un ejemplo interesante es el Centro de Investigación de Virología (CIV) de la Universidad de San Martín de Porres, el cual fue creado en el año 2020 –casi al inicio de la pandemia del covid-19 en nuestro país, hecho que fue el que promovió precisamente su creación– y cuya finalidad es la investigación de enfermedades emergentes y reemergentes,

como el covid-19, el dengue, el zika, la influenza, etcétera. De esta manera, desde la universidad se buscó generar conocimiento científico respecto al covid-19, para tratar de aminorar los efectos de la pandemia que se vivían en aquellos difíciles momentos.

Esos son los tres tipos de investigaciones que, desde nuestro punto de vista, se hacen en la universidad. Cada una de ellas tiene una finalidad y, en menor o mayor medida, contribuyen a generar conocimiento. Sin embargo, esto último puede llevar a pensar que en algunos casos la investigación es la esencia misma de determinadas profesiones (como la física, la química, la biología, la sociología, la Historia, la arqueología, etcétera), mientras que en otras ocuparía un segundo plano, pues su esencia sería la formación profesional (como la medicina, la abogacía, la administración, la arquitectura, etcétera) (Secada Koechlin, 2002, pp. 50-51).

No obstante, como ya lo señalamos anteriormente, la investigación forma al estudiante universitario –al permitirle adquirir o afinar ciertas destrezas y competencias que serán útiles para el futuro ejercicio de su profesión– y especializa al profesional, razón por la cual la investigación deviene en uno de los elementos capitales de la universidad contemporánea, sin importar si la carrera profesional está más avocada a la investigación y producción de conocimiento o si, por el contrario, está más orientada a la formación profesional. Bien ha precisado Jorge Secada Koechlin lo siguiente:

La tensión entre investigación y docencia, entre creación de alta cultura y formación de estudiantes, sin embargo, no deja de manifestarse en toda universidad en cuanto tal, tanto en sus escuelas profesionales como en sus facultades de artes, ciencias y letras. No obstante y en última instancia, se trata de una tensión aparente y no real, pues su resolución se encuentra en la naturaleza misma de la educación superior universitaria. La universidad educa y capacita asimilando a los alumnos a los procesos de creación intelectual y profesional. Un curso

universitario idealmente introduce, expone e incorpora al estudiante a la producción en las diversas disciplinas. Y, al menos idealmente, la creación intelectual en una universidad es el fruto de una vida en comunidad de estudio, pensamiento e investigación, comunidad de alumnos y profesores, comunidad de diálogo en seminarios, conferencias, clases introductorias y avanzadas, jardines y patios. Idealmente no es posible desligar las dos funciones, pues, en la medida en que se haga la universidad estará negando su esencia. Es claro que no es sino circunstancial e inusual que la tensión entre creación y educación se resuelva perfectamente. Pero toda universidad, en cuanto sea propiamente ella, tiende a identificar ambas, a educar creando y a crear educando. La tensión entre pedagogía e investigación, por lo tanto, no es real sino mera apariencia. (2002, p. 51)

Aun cuando la investigación es la piedra angular en la generación del conocimiento y, por esta razón, deviene en una de las principales misiones de la universidad contemporánea, lo cierto es que –en términos generales– la investigación no es tomada en serio en nuestro país o, en el peor de los casos, es deficiente, siendo el principal problema el plagio descarado e impune de muchas monografías, tesis, artículos, etcétera. Bastará con hacer una búsqueda rápida en cualquier buscador (como Google) o, incluso, en redes sociales (como Facebook) y se podrá constatar que existe un negocio inmoral de venta de investigaciones y sobre todo de tesis.

Con relación a lo último que señalamos, en un artículo publicado el 26 de junio de 2023 en el periódico *El Comercio*, el periodista Bruno Ortiz Bisso advirtió sobre esta problemática que desafortunadamente se da en nuestro medio y que no solo sirve como «atajo» para sustentar una tesis, sino también para publicar artículos o libros y así acceder a las bonificaciones que algunas universidades otorgan por investigar.

Al respecto, es oportuno recordar que los medios de comunicación y las redes sociales vienen denunciando constantemente casos de plagio en

algunas investigaciones, llamándonos la atención dos casos, por lo grotesco del plagio y por las implicancias que tiene en la opinión pública.

El primer caso es la denuncia que hizo en su cuenta de Twitter (ahora denominada X) el investigador norteamericano Gavin Jones, quien denunció que dos egresadas de la Universidad César Vallejo habían plagiado íntegramente el artículo que escribió (obviamente en inglés) en coautoría con Morgan W. Tingley, utilizando este plagio en la tesis que presentaron para obtener el título profesional de Ingeniera Ambiental en el año 2022. En el mismo *tweet*, Gavin Jones compartió el enlace para acceder a la tesis de las plagiarias; sin embargo, el escándalo fue tan grande que la propia Universidad César Vallejo comunicó que iniciaría una investigación para determinar si se cometió plagio o no y la SUNEDU anunció que verificaría si tal universidad realizaba las indagaciones correspondientes. En la actualidad la tesis en la que se realizó el plagio ha sido eliminada del repositorio institucional de la Universidad César Vallejo.

El otro caso grotesco de plagio es el del expresidente Pedro Castillo Terrones y su cónyuge Lilia Paredes Navarro, quienes presentaron en el año 2012 la tesis titulada *La equidad de género y los aprendizajes significativos del área de personal social en los estudiantes del IV ciclo de la Institución Educativa N° 10465 Puña – Tacabamba-Chota-Cajamarca, 2011*, para obtener los grados académicos de Magíster en Educación con mención en Psicología Educativa por parte de la Universidad César Vallejo. En la medida que se trataba de la producción académica (en «coautoría») de un presidente de la república y de la primera dama, había un interés por parte de la opinión pública para corroborar si la tesis cumplía con lo mínimo que se exige en toda investigación, esto es, el respeto del derecho de autor.

Esto llevó a que la periodista Vicky Zamora Sánchez, del programa *Panorama*, inicie la respectiva investigación periodística, la cual inicialmente se vio complicada ante la imposibilidad de acceder a la tesis de Pedro Castillo y Lilia Navarro, razón por la cual tuvo que recurrir al Tribunal de

Transparencia y Acceso a la Información Pública para obtener una copia de ella.

Una vez obtenida la copia de la tesis se corroboró, a través del *software* Turnitin, que el 54% del texto guardaba similitud con otros autores, los cuales no habían sido citados; es más, muchos párrafos habían sido copiados de otras investigaciones y las fichas de validación que se utilizaron en la supuesta investigación habían sido trucadas, ya que los nombres de los docentes que las suscribieron no existían en el sistema de consultas en línea del Registro Nacional de Identificación y Estado Civil (RENIEC) y los números de los DNI no correspondían con los nombres consignados.

Todo ello fue expuesto en el programa *Panorama* del domingo 1 de mayo de 2022 y para el reportaje se entrevistó a especialistas en investigación, como Viana Rodríguez, Marcel Velázquez, Pierre Foy y Fernando Huamán, quienes concluyeron que efectivamente había un plagio descarado y no se podía considerar, en rigor, como una tesis, ya que no era fruto de una investigación realizada por el expresidente Castillo y su cónyuge (Zamora Sánchez, 2022). Si bien el reportaje pudo tener una connotación política, es innegable que el reportaje fue importante porque permitió visibilizar un serio problema, esto es, la falta de integridad científica²³ en muchas de las investigaciones que se realizan en nuestro país.

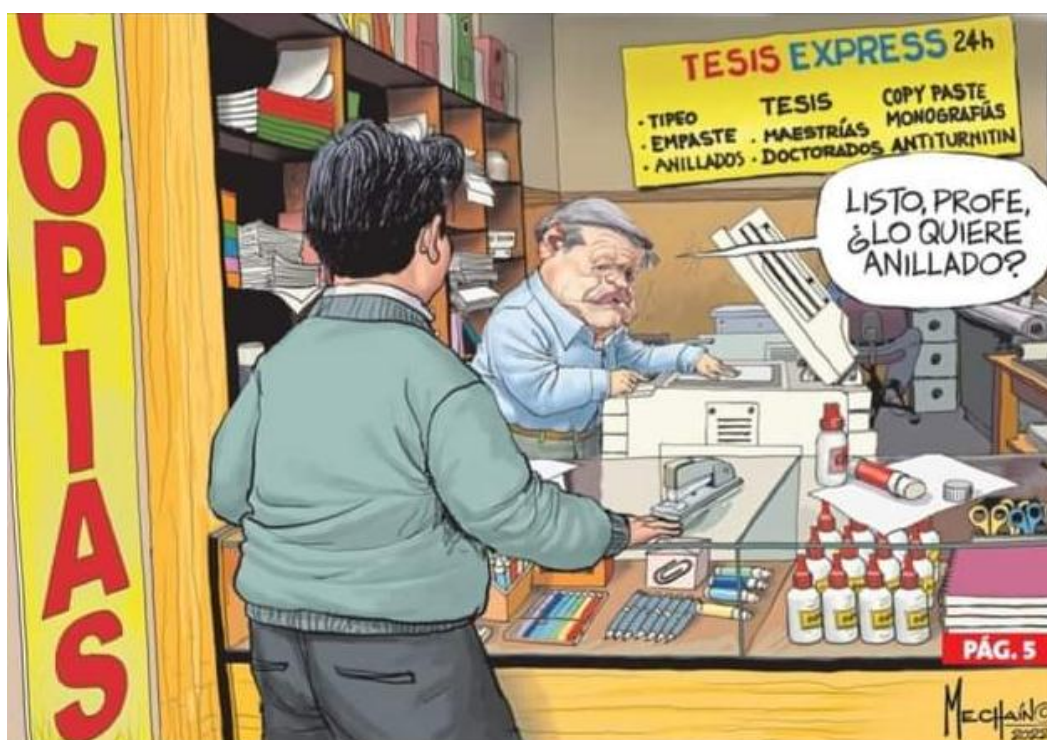
Los dos casos de plagio y deficiencias en la investigación que hemos comentado son una muestra de los efectos negativos (e inesperados) de la sociedad de la información en el ámbito de la investigación académica o

²³ Según el numeral 2.1 del Código Nacional de la Integridad Científica, aprobado mediante Resolución N° 192-2019-CONCYTEC-P (publicada en el diario oficial *El Peruano* el 1 de noviembre de 2019), la integridad científica es definida como «[...] el resultado de la adhesión a valores y buenas prácticas para conducir y aplicar los resultados del quehacer científico», la cual se aplica a todas las fases de la investigación y la comunicación académica. Asimismo, los principios que se desprenden de la integridad científica y que rigen todas las fases de la producción científica son: a) integridad; b) honestidad intelectual; c) objetividad e imparcialidad; d) veracidad, justicia y responsabilidad; y e) transparencia.

científica, en la medida que se hace un mal uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. No obstante, estas tecnologías también permiten –paradójica y afortunadamente– corroborar los plagios de una forma mucho más rápida, así como facilitan su denuncia oportuna por parte de los investigadores plagiados o, incluso, por parte de la opinión pública.

Siendo ello así, nos parece saludable que esa lamentable situación haya merecido ocupar varias primeras planas de los principales periódicos, siendo particularmente ilustrativa la edición del 13 de mayo de 2022 de *Perú 21*, en cuya portada se muestra la siguiente caricatura de Mechaín Doroteo Guerra y que plasma jocosamente esa tara académica que sufre la universidad peruana en general.

Figura 8. Caricaturización del plagio en las tesis



Fuente: *Perú 21* (13 de mayo de 2022).

Autor: Mechaín Doroteo Guerra.

De lo dicho hasta aquí podríamos afirmar –con las excepciones que siempre existen– que la investigación es la misión de la universidad que se encuentra más descuidada en la sociedad contemporánea. Sin embargo, entendemos que las deficiencias de una investigación se pueden ir

levantando con una adecuada orientación y supervisión por parte de especialistas (tanto en una determinada área del conocimiento, como en la metodología de la investigación), así como con asignaturas que proporcionen las pautas mínimas de la investigación en general y, en particular, sobre la elaboración de una tesis.

El plagio es algo más serio y es este, desde nuestro punto de vista, el principal problema que debe afrontar la universidad peruana en los tiempos actuales, razón por la cual esta debe destinar sus mayores esfuerzos para erradicarlo de la vida universitaria, si es que no queremos que (parafraseando el título del artículo periodístico de Bruno Ortiz Bisso) este problema nos pueda pasar una alta factura en un futuro no lejano.

2.3.3. La formación profesional

Antes de iniciar con el desarrollo de este apartado, nos parece conveniente mencionar una historia narrada por Peter F. Drucker, en su clásico libro *La sociedad post capitalista*, y que linda entre lo autobiográfico y lo anecdótico, respecto a la importancia (o, mejor diríamos, la necesidad) de la universidad.

Peter F. Drucker contaba que, cuando terminó la secundaria en 1926, decidió no ir a la universidad y, en su lugar, optó por ponerse a trabajar. Como era de esperarse, su padre se molestó con tal decisión, aunque no intentó que cambie de parecer y, de hecho, le consiguió un trabajo como aprendiz en una empresa importante. Tres décadas después, cuando su hijo terminó la escuela, lo obligó a ir a la universidad y esto porque, para 1958, ir a la universidad era ya una necesidad. Según narra el propio Drucker, para ese año no podría haberle conseguido a su hijo un trabajo en una empresa importante –como en su momento lo hizo su padre con él–, pues era necesario el título profesional e incluso el realizar un posgrado. La conclusión a la que llegó Peter F. Drucker es que, mientras para la generación de su padre (quien había nacido en 1876) ir a la universidad era solo para los hijos de las familias ricas o para algunos jóvenes pobres pero brillantes, para su generación el ir a la universidad ya era deseable, pues le

daba a uno cierta posición social, aunque no era todavía una necesidad; en cambio, para la generación de su hijo, ir a la universidad era ya una necesidad para tener ingresos de clase media –por lo menos en el contexto estadounidense, que es en el que se sitúa el autor– (Drucker, 1994, pp. 45-47).

A partir de la historia contada por Peter F. Drucker podemos concluir que, si para la década de los cincuenta del siglo XX la universidad era necesaria para los jóvenes, con mayor razón lo es el día de hoy, en las primeras décadas del siglo XXI. Y es que no se debe olvidar que la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento han reconfigurado los ámbitos económico y laboral, lo que obliga a que quienes deseen insertarse en el proceso económico o en el mercado laboral para obtener un ingreso o remuneración por encima del sueldo mínimo, deban tener por lo menos una formación universitaria.

Es más, a causa de la enorme cantidad de información que circula en la sociedad contemporánea, el título profesional no bastará para que un profesional pueda ser competitivo en el mercado laboral o en la actividad económica que realice; en los tiempos actuales es necesario tener, incluso, una maestría, pues la sociedad del siglo XXI es una en la que los profesionales y los servicios que prestan son muy especializados en determinadas áreas o sectores de sus respectivas profesiones.

Lo anterior resalta el papel de la universidad como formadora de profesionales, es decir, la vieja idea napoleónica de universidad adquiere un papel protagónico en la sociedad contemporánea. Y en la medida que la actividad profesional permite que la persona pueda desarrollarse plenamente en todos los ámbitos de su existencia (ya sea individualmente o como miembro de una colectividad –comunidad, sociedad, Estado–), la universidad se convierte en el punto neurálgico de la sociedad del siglo XXI. Por esta razón, no es de extrañar que en la vigente Constitución Política del Perú se señale que la educación universitaria tiene, entre otros fines, la formación profesional (artículo 18).

No obstante, nos llama la atención que la actual Ley Universitaria (Ley N° 30220) no incluya en su definición de universidad a la formación profesional, prefiriendo el legislador resaltar en ella las formaciones «humanista», científica y tecnológica (artículo 3), lo que –en principio– no nos parece mal, pero entendemos que la definición deviene en incompleta. En efecto, una definición (sobre todo normativa) de la universidad contemporánea no puede desconocer que esta es la principal institución en la que se forman profesionalmente las personas, independientemente de la formaciones humanística, científica y tecnológica que reciben, a la que habría que agregar también la formación artística que en algunas profesiones se recibe.

Por cierto, la omisión en la definición que hemos advertido no queda subsanada con el hecho de que la Ley Universitaria haya considerado a la formación profesional como uno de los fines (artículo 6, numeral 6.2) y una de las funciones (artículo 7, numeral 7.1) de la universidad, toda vez que una definición debe ser lo suficientemente capaz de poder comprender los atributos, características y funciones de algo.

Ahora bien, lo que sí nos parece apropiado es la redacción del artículo 6, numeral 6.2 de la Ley Universitaria, en el cual se señala como fin de la universidad lo siguiente: «Formar profesionales de alta calidad de manera integral y con pleno sentido de responsabilidad social de acuerdo a las necesidades del país». De esta disposición solo nos interesa –por el momento– la primera parte, es decir, la formación profesional de alta calidad de manera integral.

Por un lado, el legislador ha precisado que el fin de la universidad es proporcionar una formación de alta calidad, lo que implica que el estudiante adquiera una serie de capacidades o competencias, durante su educación universitaria, que le permitan ejercer apropiadamente su profesión. En otras palabras, se busca que el futuro profesional pueda ofrecer servicios profesionales de calidad, ya sea que los preste de forma independiente

(como actividad empresarial o de comercio) o de forma dependiente (en el marco de una relación laboral).

Además de ello –y teniendo presente que en la sociedad contemporánea las necesidades y problemas cambian rápidamente como consecuencia de las dinámicas sociales, culturales, económicas, tecnológicas, etcétera–, la universidad debe formar profesionalmente al individuo para que sea capaz de adaptarse a los nuevos tiempos o, mejor dicho, para que sea capaz de adaptar su ejercicio profesional a las nuevas necesidades de la sociedad. Esto supone que el futuro profesional sea creativo e innove en su respectivo ámbito profesional, pues de lo contrario dejará de ser competitivo en el mercado laboral, lo cual repercutirá negativamente en sus ingresos económicos y, en última instancia, en su forma de vivir.

Lo anterior resulta más claro si se piensa en la coyuntura histórica más reciente a nivel mundial, esta es, la pandemia del covid-19, la cual obligó a que los gobiernos impusieran unas prolongadas cuarentenas. En este contexto, inicialmente las actividades económicas fueron suspendidas, hasta tener más información sobre la enfermedad (sobre todo, la forma de contagio); sin embargo, conforme transcurrieron las semanas, se fueron dando facilidades para que los servicios profesionales, en la medida de lo posible, se brindaran virtualmente, a través de plataformas como Zoom o Google Meet o la habilitación de mesas de parte y canales de atención virtual en las respectivas páginas web institucionales.

Si bien esto último facilitó el trabajo de los abogados, de las entidades administrativas y de los jueces, lo cierto es que no todos ellos pudieron retornar a sus laborales de forma remota, ya que la enorme brecha digital que existe en nuestro país no permitió que algunos profesionales puedan adaptarse a la nueva realidad de trabajo. Por esta razón, durante la pandemia del covid-19 se habló mucho de cultivar la resiliencia y, obviamente, el ejercicio profesional no podía escapar a esta virtud tan necesaria en esos difíciles momentos.

Por otro lado, la formación profesional que brinda la universidad y se supone debe ser de alta calidad, debe ser además de manera integral. La expresión «de manera integral» nos puede generar complicaciones al momento de definirla, razón por la cual recurrimos a las dos primeras acepciones que el *Diccionario de la lengua española* emplea para definir el término «integral». En este sentido, la Real Academia Española define en su primera acepción lo siguiente: «Que comprende todos los elementos o aspectos de algo»; mientras que la segunda precisa: «Que tiene en su máximo grado lo expresado por el nombre al que acompaña» (2014b, p. 1253).

En el caso de la segunda acepción, no habría mayor complicación, porque la palabra «integral» vendría a reforzar el término «alta calidad» que se predica de la formación profesional que ofrece la universidad.

Distinto es el caso de la primera acepción de la palabra «integral». Sobre la base de esta acepción, podemos entender que la formación profesional no solo debe estar avocada a formar o educar a la persona en los conocimientos y destrezas de una determinada profesión, sino que, además, debe proporcionarle otros saberes. Y esto es así en la medida que la universidad, antes que formar profesionales, forma a la persona, o como lo ha precisado el legislador en la Ley Universitaria vigente, la universidad forma «personas libres en una sociedad libre» (artículo 6, numeral 6.10).

Siendo ello así, nos debemos preguntar ¿cuáles serían esos saberes, distintos a los conocimientos profesionales, que deben impregnar a la formación profesional que ofrece la universidad? Estos saberes no son otros que los que forman al ser humano de manera integral, es decir, aquellos conocimientos que tiene (o debería tener) el ser humano como ser individual –ser capaz de conocerse y reflexionar sobre sí mismo y ser capaz de interactuar con distintos individuos y grupos (ya sean de una cultura y pensamiento similares o distintos)–, como individuo que forma parte de una colectividad con fines y una historia en común y como individuo que forma parte de un mundo natural o físico. En este orden de ideas, nos parece

acertada la reflexión que han hecho las pedagogas Alicia Inciarte González y Liliana Canquiz Rincón, a saber:

Bajo esta óptica la formación universitaria exige ampliar su abanico de opciones articulando orgánicamente ejes transversales con los siguientes planos: la comprensión de los lenguajes de disciplinas diversas, el uso crítico de la tecnología, el dominio de lenguajes simbólicos, el desarrollo de la sensibilidad hacia las humanidades y las artes, y el cultivo del cuerpo a través de actividades físicas. Todo esto implica favorecer el razonamiento científico y tecnológico, el sentido ético, la responsabilidad personal, el compromiso con la sustentabilidad, la diversidad y el compromiso social. El aprendizaje pasaría a ser una experiencia práctica y no sólo una experiencia basada en la abstracción y en la discusión teórica. (2009, p. 44)

Sobre la base de lo anterior podemos afirmar que la formación profesional debe estar orientada a que el estudiante cultive distintos conocimientos y saberes que le permitan insertarse adecuadamente en el mundo contemporáneo. Así, tan importante es que un profesional se desenvuelva idóneamente en el servicio o trabajo que realiza, como que ese mismo profesional tenga la capacidad para dialogar, interactuar y entender a otros individuos o grupos que existen en la sociedad actual, lo que solo podrá hacer con una formación integral que la universidad debe proporcionarle.

Al respecto, la ficción²⁴ nos puede proporcionar un ejemplo apropiado para entender con mayor precisión lo señalado en el párrafo anterior, para lo

²⁴ La ficción –ya sea de una obra literaria, una película, una telenovela o una serie– no solo es una fuente que nos proporciona un momento solaz, sino que también puede ser una ventana a través de la cual podemos entender al ser humano y a la sociedad. Bien decía nuestro premio nobel Mario Vargas Llosa que:

Leer buena literatura es divertirse, sí; pero, también, aprender, de esa manera directa e intensa que es la de la experiencia vivida a través de las ficciones, qué y cómo somos, en nuestra integridad humana, con nuestros actos y

cual recurrimos a una de las series norteamericanas más populares de los últimos años, *Suits* (también conocida, en Hispanoamérica, como *La ley de los audaces*). Como es ampliamente conocido, *Suits* gira en torno a los servicios profesionales que ofrece Pearson Hardman, un renombrado estudio de abogados ubicado en New York, en el cual trabajan los protagonistas de la serie y en donde se incorpora Mike Ross, joven inteligente, pero que no es abogado y ni siquiera ha estudiado en alguna *Law School* (lo que en nuestro medio es una Facultad de Derecho); pese a lo cual, ejerce la abogacía de forma eficiente y hasta brillante, gracias a su prodigiosa memoria (fotográfica), a su formación autodidacta en Derecho y a que estaba bajo la batuta de un abogado experimentado, Harvey Specter.

Pues bien, en el capítulo 2 de la primera temporada ocurre un hecho interesante: Louis Litt, uno de los más importantes abogados de Pearson Hardman y especialista en Derecho Corporativo, obliga –mediante el chantaje– a Mike Ross para que lo ayude a acercarse a Tom Keller, joven empresario que se hizo multimillonario con una página web de fútbol americano. La finalidad de este acercamiento no es otra que lograr que Tom Keller se convierta en cliente de Pearson Hardman y, en particular, reciba los servicios profesionales del propio Louis Litt.

sueños y fantasmas, a solas y en el entramado de relaciones que nos vinculan a los otros, en nuestra presencia pública y en el secreto de nuestra conciencia, esa complejísima suma de verdades contradictorias –como las llamaba Isaiah Berlin– de que está hecha la condición humana. (2015, p. 13)

Es cierto que la cita anterior alude a la ficción de la literatura, pero consideramos que es perfectamente extrapolable a las películas, telenovelas y series, pues la base sigue siendo la misma, una historia creada por la imaginación del ser humano y que, muchas veces, parte de la realidad. Por esta razón, no es de extrañar que algunas series muy populares – como *Game of Thrones*, *House of Cards*, entre otras– hayan sido objeto de un análisis politológico, porque en la ficción que subyace en sus tramas e historias se puede comprender la naturaleza del ser humano y, en estos casos, su búsqueda por el poder. En nuestro medio, un buen ejemplo de este tipo de análisis es el libro de Eduardo Dargent y otros autores, titulado *Poder, Dragones y la Casa Blanca: Ensayos sobre Game of Thrones y House of Cards desde la Ciencia Política* (2015).

Ese es el trasfondo que nos interesa. Entonces, debemos preguntarnos ¿por qué un abogado como Louis Litt recurre a un «abogado» novato para que lo ayude a conseguir a un eventual e importante cliente? El análisis de la trama nos lleva a suponer que Louis Litt, pese a ser un ducho abogado corporativo y a tener una amplia experiencia, carece de ciertas destrezas o conocimientos para lograr un acercamiento e interacción con otras personas, a tal extremo que puede llegar a ser repelente, lo que queda evidenciado en el momento en que Tom Keller dice que aquel no es *cool* y prefiere mantener su distancia. Visto así, podemos afirmar que la formación de Louis Litt no es integral, ya que en su educación universitaria no logró desarrollar habilidades blandas. Distinto es el caso de Mike Ross, quien no solo tiene la ventaja de ser contemporáneo de Tom Keller, sino que además rápida y fácilmente gana su simpatía y confianza, logrando así que se convierta en cliente de la firma de abogados.

Aun cuando el hecho narrado y analizado es una ficción, nos sirve como un buen ejemplo para advertir sobre la importancia de la formación integral que debe tener todo profesional, más aún en el contexto de la sociedad contemporánea, en la que el profesional es un trabajador del conocimiento y, por tanto, no solo debe tener una buena preparación académica en su respectiva profesión, sino que también debe cultivar otras competencias y destrezas que le permitan desarrollarse como ser humano y que, al mismo tiempo, le sirvan en su propio ejercicio profesional.

Ahora bien, una formación profesional de alta calidad y de manera integral no solo es algo que debería (y sí, decimos debería, porque en la realidad no siempre es así) interesarle al estudiante universitario, sino que también es algo que le interesa a los futuros y eventuales empleadores o clientes y, sobre todo, a la sociedad en su conjunto. Como resulta evidente, a los empleadores o clientes les interesará contratar los servicios profesionales de una persona bien formada, con sólidos conocimientos en su área, destrezas que faciliten el trabajo y, si es posible –por las particularidades de la sociedad contemporánea–, con una especialización en un ámbito concreto de su profesión.

Es cierto que esto último dependerá mucho del tipo de empleador o cliente, pero no es menos cierto que la alta competitividad de la sociedad actual –sobre todo en las zonas urbanas más densamente pobladas y desarrolladas– hace que ellos se decanten por el profesional especializado antes que por el profesional sin especialización o, peor aún, por el profesional «todista», es decir, el que ve de todo (como suele ocurrir con algunos abogados que pueden patrocinar, sin ningún remordimiento y vergüenza, casos penales, civiles, laborales, tributarios y hasta constitucionales).

Debemos insistir que la preferencia por un abogado más especializado, frente a un abogado «todista», ciertamente está condicionada por el tipo de cliente o empleador que contrata un determinado servicio profesional. De esta manera, en un país como el nuestro, en donde existe un alto nivel de informalidad en las dinámicas sociales y en las transacciones económicas, no es de extrañar que la mayoría de las personas opte por un abogado «todista», elección mucho más acentuada en provincias que en la capital y, sobre todo, en zonas rurales que en zonas urbanas.

Tal apreciación se condice con los resultados de la investigación que hizo Luis Pásara hace aproximadamente veinte años, pero que muy probablemente mantienen vigencia en la sociedad peruana actual. Así, la percepción que se tiene del ejercicio profesional de la abogacía en nuestro país ubica a los letrados en dos grandes grupos, estando conformado el grupo mayoritario por abogados que «[...] poseen conocimientos jurídicos débiles o insuficientes; para procurar sus ingresos, atienden muchos casos y prestan poca atención profesional a cada uno de ellos [...]» (Pásara, 2019, p. 2016).

En este punto es necesario mencionar que, por motivo de la deficiente formación profesional de una considerable cantidad de jóvenes (la cual era consecuencia de la masificación estudiantil y la baja calidad educativa de algunas universidades), hasta hace algunas décadas se podía observar una

mala práctica por parte de los eventuales empleadores, la cual consistía en precisar algunas universidades de procedencia (o, en todo caso, se utilizaba la expresión «universidad de prestigio») entre los requisitos que se señalaban en los avisos de trabajo o de prácticas preprofesionales.

Así, solo por evidenciar lo señalado (que en los tiempos actuales puede parecer inverosímil), reproducimos a continuación un anuncio de empleo publicado en el periódico *El Comercio* del domingo 13 de mayo de 2001, en la página b8, en cuyos requisitos se indica que el o la abogado(a) que se solicita debe ser de una «universidad de prestigio».

Figura 9. Anuncio de empleo para abogado(a)

Empresa Textil de confección
Requiere para su área Legal.

ABOGADO(A)

REQUISITOS:

- Profesional Titulado y Colegiado en Derecho con una sólida formación académica en Universidad de prestigio.
- Capacidad para el análisis, interpretación y aplicación de la normatividad relacionada al Derecho Tributario, Empresarial, Civil, Penal, Municipal e Internacional.
- Capacidad para asesorar a la empresa en negociaciones y contrataciones que pueda realizar.
- Acreditar una experiencia no menor de (05) años en empresa textil de gran prestigio.
- No mayor de 40 años.
- Conocimientos del idioma inglés y manejo de sistemas a nivel de usuario.

SE OFRECE:

- Agradable ambiente de trabajo, oportunidad de desarrollo personal y profesional, remuneración por encima del mercado.

Remitir Currículum Vitae, adjuntando fotografía reciente al diario El Comercio de Lima, bajo las iniciales de "LEGAL" hasta el Viernes 18 de Mayo.

Fuente: *El Comercio* (13 de mayo de 2001, b8).

Esa práctica era condenable, puesto que suponía un acto de discriminación hacia los jóvenes que no habían estudiado en las «universidades de prestigio» en las que pensaba el eventual empleador. Sin embargo, la discriminación evidenciaba un problema mayor, esto es, el prejuicio hacia varias universidades y la suposición de la deficiente formación profesional que ofrecían. Para combatir estos prejuicios, la universidad contemporánea debe proporcionar una formación profesional de alta calidad y de manera integral, toda vez que ella es determinante al momento de contratar a un profesional.

En cuanto a la sociedad, a esta también le interesa que la formación profesional sea idónea, ya que se parte de la idea de que mientras más preparado, capacitado y especializado sea el capital humano (conformado por un amplio espectro de trabajadores, entre los que se encuentran los profesionales), el crecimiento económico de la sociedad será mayor y, eventualmente, se logrará el crecimiento y desarrollo de todos. Desde este punto de vista, la educación universitaria –y, por ende, la formación profesional– es entendida como una inversión y un costo que se debe asumir para que el capital humano proporcione la fuerza de trabajo necesaria para la sociedad (Porrás Lavalle, 2006, p. 113).

Otro aspecto que nos parece necesario abordar es que, si bien las nuevas tecnologías de la información y la comunicación permiten que los estudiantes puedan aprender y ser evaluados virtualmente, esto no debe llevar a olvidar que existen ciertos conocimientos, experiencias, prácticas, destrezas e interacciones que coadyuvan en la formación profesional y que no pueden ser adquiridas por los estudiantes de forma virtual, sino únicamente de forma presencial.

No le faltaba razón al profesor Lorenzo Zolezzi Ibárcena cuando advertía que, en la medida que el estudiante permanece varios años de su vida en la universidad y, además, permanece en ella prácticamente todo el

día, es precisamente en la universidad en donde el estudiante aprende a socializar (2010, p. 255), que no es otra cosa que saber y poder interactuar con otras personas y con el entorno en el que vive; convirtiéndose la universidad, de esta manera, en un espacio presencial en el cual adquiere no solo conocimientos sobre su profesión, sino también destrezas y habilidades que requerirá en su futuro ejercicio profesional.

Es indudable que la virtualidad facilita el acceso a la educación de muchos jóvenes (lo que quedó irrefutablemente demostrado durante el contexto de la pandemia del covid-19), pero de esto no se puede desprender que la educación virtual ofrezca una formación profesional de calidad y de manera integral, porque siempre existirán asignaturas que deban ser impartidas presencialmente, por razón del contenido de los temas y las finalidades que persigue. Ejemplos que permiten entender esta afirmación hay varios, dependiendo de la naturaleza de la asignatura y también de las características de la carrera profesional (sobre todo en carreras como Derecho, medicina, arquitectura, las ingenierías, ciencias de la comunicación, etcétera).

En el caso de la enseñanza del Derecho, el mejor ejemplo lo constituye la asignatura de Litigación Oral. En este tipo de asignatura normalmente el docente, además de hacer un desarrollo teórico y dogmático sobre los temas contemplados en el sílabo, considera dentro de la evaluación una simulación de audiencia con su respectivo informe oral por parte de los estudiantes. Este tipo de simulaciones son importantes para la formación del futuro abogado, porque le permite familiarizarse desde la universidad con la dinámica propia de una audiencia judicial, esto es, el orden en el que se desarrolla, los métodos y estrategias que pueden emplear los abogados, observa cómo se relacionan estos con el juez o los vocales y, principalmente, aprende a construir un discurso jurídico que deberá sustentarlo oralmente.

Pese a ello, llama la atención que no todas las universidades en las que se enseña Derecho contemplan dentro de sus planes de estudios una

asignatura de Litigación Oral. Según la investigación realizada por el profesor Jefferson Moreno Nieves, de las 48 universidades licenciadas en las que se enseña Derecho (al año 2021, que es cuando se hizo tal análisis) tenemos que: en 17 no se enseña Litigación Oral, en 10 se enseñan asignaturas relacionadas y en 21 se prevé tal asignatura (2021, pp. 229-230).

Esa información nos lleva a advertir que en algunas universidades no se está ofreciendo una educación de calidad, en el sentido de que no es acorde a las necesidades de la profesión, ya que en la actualidad no se puede desconocer que la litigación oral constituye un cúmulo de conocimientos necesarios para ser un abogado competitivo. Bien decía José Ortega y Gasset que la organización de la universidad y la educación superior que ella imparte deben partir del estudiante, lo que implica tener presente dos aspectos: lo que el estudiante es y lo que él necesita saber (2017b, p. 548).

En última instancia, consideramos que en el actual contexto –en el que la pandemia del covid-19 ha concluido y por tanto ya no hay cuarentenas de la población– una excesiva virtualización de la educación superior puede llevar por un camino inapropiado a la formación profesional de un sector considerable de estudiantes universitarios, quienes se encontrarán en desventaja frente a los que sí cursaron las principales asignaturas de su carrera profesional de manera presencial.

No se debe olvidar que la formación profesional no solo es un fin de la universidad, sino que también es un derecho de los estudiantes, quienes, según la Ley Universitaria vigente, tienen derecho a «[r]ecibir una formación académica de calidad que les otorgue conocimientos generales para el desempeño profesional y herramientas de investigación» (artículo 100, numeral 100.1).

2.3.4. La responsabilidad social de la universidad

Además de la enseñanza, la investigación y la formación profesional, la universidad contemporánea ha consagrado como uno de sus fines más importantes a la responsabilidad social. Por esta razón, el artículo 6, numeral 6.2 de la Ley Universitaria, señala como fin de la universidad lo siguiente: «Formar profesionales de alta calidad de manera integral y con pleno sentido de responsabilidad social de acuerdo a las necesidades del país». En el apartado anterior nos ocupamos de la formación profesional, ahora corresponde abordar la responsabilidad social de la universidad.

La responsabilidad social es un fin de la universidad que, en gran medida, se fue perfilando a partir de la segunda mitad del siglo XIX, si bien tal denominación aparecerá recién en las últimas décadas del siglo XX. Al respecto, debe recordarse que la Revolución Industrial generó una serie de cambios profundos, no solo económicos y tecnológicos, sino también sociales, como el desplazamiento de la población del campo a la ciudad, una manifiesta densidad demográfica en espacios urbanos, el acrecentamiento de la brecha entre ricos y pobres, el surgimiento y consolidación de una clase obrera, etcétera. Estos cambios no podían pasar de ser percibidos para los profesores y estudiantes de la época, sobre todo en Inglaterra –en donde los efectos de la Revolución Industrial eran más visibles–, por esta razón, a partir de 1850, se verá un interés en este país por acercar la universidad a la realidad social (Chang Chuyes, 2022, p. 59).

Esa preocupación por el aspecto social llevó a que las universidades implementaran políticas o programas destinados a contribuir a la sociedad, desde su particular quehacer, dando origen a conceptos como proyección social, extensión universitaria, labor de extensión, entre otros (Domínguez Pachón, 2009, p. 40). Con el tiempo este interés de la universidad por la sociedad se convertiría en lo que actualmente conocemos como la responsabilidad social universitaria, la cual adquiere una importancia notoria en la sociedad contemporánea.

Tan importante es la responsabilidad social universitaria en la sociedad del siglo XXI que incluso se la concibe como un nuevo paradigma que

impregna a la universidad contemporánea (Zolezzi Ibárcena, 2010, p. 252), tanto en sus fines como en sus diversas actividades y, en consecuencia, en su propia organización. Sin embargo, aun cuando pueda considerársela como un paradigma de la universidad contemporánea, es importante tener presente que la responsabilidad social universitaria no surgió en el ámbito universitario, sino que se proyectó a este desde el ámbito empresarial, que es en donde surgió el concepto de la responsabilidad social empresarial o corporativa. De esto se desprende que el concepto de responsabilidad social (así, a secas) es la piedra angular para entender lo que es la responsabilidad social universitaria.

Se puede definir a la responsabilidad social como la responsabilidad que tiene cualquier organización por los impactos que genera en la sociedad. Esta escueta definición que hemos hecho sintetiza una serie de aspectos en los que consideramos conveniente profundizar. En primer lugar, partimos de la premisa de que toda organización (sea de naturaleza pública o privada, sea nacional o transnacional, sea política o apolítica, tenga fines de lucro o no, proporcione servicios o cree productos, etcétera) genera impactos en la sociedad.

En segundo lugar, los impactos que una organización genera en la sociedad pueden ser planificados o no planificados y previstos o imprevistos, lo que dependerá de las particularidades de su naturaleza, fines y, sobre todo, del desarrollo o ejecución de sus actividades.

En tercer lugar, y sin importar si son planificados o no planificados y previstos o imprevistos, los impactos que una organización genera en la sociedad pueden ser positivos o negativos.

En cuarto lugar, los impactos de una organización afectan a la sociedad en su conjunto, a un grupo de individuos que la conforman o a su entorno (medio ambiente), ya sea positiva o negativamente.

En quinto lugar, los impactos que genera una organización en la sociedad o a un grupo de individuos que la conforman o a su entorno,

pueden ser momentáneos o pueden extenderse considerablemente en el tiempo.

En sexto lugar, cuando los que dirigen una organización son conscientes de los impactos que generan en la sociedad, surge en ellos un deber ético para promover impactos positivos y minimizar los impactos negativos.

Y, finalmente, en séptimo lugar, de lo anterior se concluye que ese deber ético debe traducirse –necesariamente– en una política de la organización para gestionar los impactos que produce en la sociedad, en un grupo de individuos o en el entorno.

Entendida de esa forma la responsabilidad social, era de esperar que ella comenzara a ser, primero, un tema de interés y, después, una política de la gestión administrativa de las empresas, en la medida que estas son organizaciones que –en el desarrollo o ejecución de sus actividades económicas– generan impactos negativos en la sociedad, en los individuos y en su entorno; particularmente en esto último, pues en las últimas décadas las empresas han tomado consciencia sobre los efectos negativos que generan en el medio ambiente y han previsto una serie de medidas destinadas para adecuar sus actividades económicas a los nuevos tiempos, es decir, tratando de minimizar los impactos ambientales que ocasionan.

De esta manera, en la sociedad contemporánea las empresas han asumido y aceptado que tienen una responsabilidad social empresarial, lo que precisamente las lleva a adoptar una gestión de impactos en su organización, política de gestión que es en sí misma revolucionaria dentro del ámbito empresarial, pues como bien han hecho notar el filósofo francés François Vallaëys y la administradora Juliana Álvarez Rodríguez:

La gestión por impactos se aleja de la gestión por objetivos, resultados o procesos, por el hecho de que descentra la mirada generalmente focalizada en la misma organización y lo que ella

hace para su entorno, para preocuparse más bien, desde el entorno, por los efectos que la organización provoca en éste, sin querer queriendo, por el mismo hecho de existir y desarrollar sus actividades. (2022, p. 111)

Pero la responsabilidad social no solo interesó o preocupó al sector empresarial, sino que asimismo la universidad comenzó a ser consciente de que, en la medida de que ella es una organización (con características y fines muy particulares, claro está), también tiene responsabilidad social sobre los impactos que ella genera en la sociedad.

Como es evidente, los impactos que la universidad genera en la sociedad son de distinta naturaleza a los que producen las empresas, ya sean positivos o negativos; incluso los impactos que generan las universidades privadas con fines de lucro –las que en buena cuenta se conciben como empresas– son distintos a los que producen las empresas que no se dedican a prestar servicios de educación superior. Por esta razón, en el ámbito universitario comenzó a acuñarse el término responsabilidad social universitaria, reemplazando a conceptos como los de extensión universitaria o proyección social.

Lo anterior llevó a que, en el contexto de la última reforma universitaria, el legislador peruano optara por plasmar en la Ley Universitaria vigente una definición de la responsabilidad social universitaria, entendiéndola como la gestión ética y eficaz que asumen las universidades por los impactos que generan en la sociedad, en el ejercicio de sus funciones (artículo 124).

A partir de la definición legal precisada en tal disposición, podemos afirmar que la gestión de impactos deviene en el concepto clave para entender la responsabilidad social universitaria. Sin embargo, si bien nos parece un acierto del legislador el incluir expresamente el concepto de responsabilidad social universitaria en la Ley Universitaria vigente, no nos termina de convencer el definirla como la gestión de impactos, toda vez que ello hace énfasis en el aspecto organizacional –propio del ámbito

empresarial y de la administración, que es en donde surgió el concepto— y olvida otros aspectos de la complejidad que supone la universidad.

Es innegable que la universidad brinda un servicio, con lo cual se asemeja a otras organizaciones —y, en algunos casos, a las empresas—, pero no es menos cierto que el servicio que brinda es uno muy complejo, que no puede reducirse únicamente a la enseñanza universitaria. La universidad enseña profesiones, es cierto, pero al hacerlo también busca formar a sus estudiantes, lo que va mucho más allá de la mera transmisión de información y conocimientos estrictamente profesionales.

La universidad, asimismo, enseña a investigar y promueve entre los miembros de su comunidad la realización de investigaciones académicas y científicas. Además —y como se verá en el acápite 2.3.6—, la universidad no solo busca formar profesionalmente, sino que busca formar ciudadanos responsables, que contribuyan desde sus quehaceres profesionales a la sociedad y al Estado. Y todo esto se da en el marco de una convivencia muy particular y especial entre profesores, estudiantes, egresados y administrativos, que los amalgama en una auténtica comunidad, en una comunidad universitaria con identidad propia dentro de la sociedad y que, precisamente, la distingue de otras organizaciones.

Vista así la universidad, consideramos que es limitado entender la responsabilidad social universitaria solo como una gestión de impactos, pues su realidad, naturaleza, características y fines son más complejos que los de otras organizaciones. Por esta razón, proponemos entender a la responsabilidad social universitaria como el conjunto de deberes éticos y obligaciones jurídicas que una universidad tiene frente a la sociedad, como consecuencia del rol que ella cumple en esta. Si bien la responsabilidad social universitaria no ha sido regulada en la Constitución Política, las obligaciones jurídicas que ella produce se derivan de la regulación que ha hecho el legislador en la Ley Universitaria vigente.

Tales deberes éticos y obligaciones jurídicas que tiene la universidad se desprenden de todas sus actividades y fines. Así tenemos que el

legislador peruano precisó en el artículo 124 de la Ley Universitaria los ámbitos en los que debe gestionarse la responsabilidad social universitaria, a saber: en lo académico, en la investigación y en los servicios de extensión y participación en el desarrollo nacional. Sin embargo, en la medida que la comunidad universitaria comprende no solo a profesores, estudiantes y egresados, sino también al personal administrativo, la precisión del legislador resulta insuficiente.

Desde otro ángulo, la socióloga mexicana María Jesús Domínguez Pachón afirma que la responsabilidad social universitaria supone cuatro procesos clave: gestión, docencia, investigación y extensión (2009, p. 39). En similar dirección, François Vallaey, Cristina de la Cruz y Pedro M. Sasia han sostenido que son cuatro los ámbitos en los que se debe dar la responsabilidad social universitaria: el ámbito organizacional, el ámbito educativo, el ámbito del conocimiento o cognitivo y el ámbito social (2009, p. 2 y p. 8).

En este punto estimamos conveniente comentar que ha sido François Vallaey quien más se ha ocupado de investigar la responsabilidad social universitaria. Los estudios de este filósofo francés, radicado en el Perú desde hace años y profesor en la Universidad del Pacífico, han sido tan importantes que la actual Ley Universitaria adoptó su definición de responsabilidad social universitaria como gestión de impactos.

Como ya lo señalamos anteriormente, no nos convence del todo esa definición, mas esto no impide que sigamos las explicaciones de François Vallaey respecto a los ámbitos en los que se despliega la responsabilidad social universitaria. En este sentido, y sobre la base de los impactos que la universidad genera en cuatro rubros distintos, la responsabilidad social universitaria se debe manifestar en cuatro ejes, a saber:

1. La gestión socialmente responsable de la organización misma y, en particular, de sus recursos humanos y ambientales.

2. La gestión socialmente responsable de la formación académica y la pedagogía.
3. La gestión socialmente responsable de la producción del saber y los modelos epistemológicos promovidos.
4. La gestión socialmente responsable de la participación en el desarrollo humano sostenible de la comunidad. (Vallaey, 2016, p. 77)

Antes de abordar esos cuatro ámbitos en los que se manifiesta la responsabilidad social universitaria, es pertinente mencionar brevemente un punto que los conecta y que será comentado –cuando sea necesario– en cada ámbito a desarrollar. Este punto de encuentro no es otro que la muy conocida (y, no pocas veces, criticada) Agenda 2030.

Como es de público conocimiento, mediante la Resolución N° A/RES/70/1 del 25 de septiembre de 2015, la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (en adelante, ONU) aprobó el documento denominado *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*²⁵, en el cual señaló 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante, ODS) y 169 metas, los cuales son de carácter integrado e indivisible.

Los 17 ODS y 169 metas de la Agenda 2030 entraron en vigor el 1 de enero de 2016 y deben orientar las políticas públicas de los estados hasta el año 2030, teniendo en consideración –como no podía ser de otra forma– «[...] las diferentes realidades, capacidades y niveles de desarrollo de cada país y respetando sus políticas y prioridades nacionales» (ONU, 2015, p. 7, numeral 21). Esta Agenda 2030 fue aprobada, según se afirma en su preámbulo, como un plan de acción que asumen los estados firmantes en beneficio de las personas, el planeta y la prosperidad y, en última instancia, la piedra angular de ella se encuentra en el concepto de desarrollo

²⁵ Puede consultarse la resolución de la Asamblea General de la ONU que aprobó la Agenda 2030 en el siguiente enlace: <https://www.un.org/es/ga/70/resolutions.shtml>.

sostenible, el cual comprende tres dimensiones: económica, social y ambiental. De esta manera, los 17 ODS y las 169 metas que establece la Agenda 2030 superan los Objetivos de Desarrollo del Milenio que la propia ONU aprobó en el año 2000 y que estaban orientados a combatir principalmente la pobreza en el mundo (ONU, 2015, p. 6, numeral 17).

Además, según la profesora María Luisa Valdivia Bocanegra, los 17 ODS de la Agenda 2030 suponen una diferencia sustantiva respecto de la experiencia anterior, en la medida que los objetivos no solo deben ser alcanzados a través de políticas públicas de los estados, sino que también participan activamente en su implementación las personas y las empresas, en cuanto estas son responsables de los impactos que sus actividades generan en el mundo (2020, p. 19). Esta participación de distintos actores – Estado, persona, empresas (o, si se quiere, organizaciones)– para alcanzar los 17 ODS de la Agenda 2030 evidencia, desde nuestro punto de vista, un trasfondo en el cual confluyen los paradigmas de la responsabilidad social empresarial y el de desarrollo sostenible.

En efecto, cuando tales actores son conscientes de la responsabilidad social que tienen por los impactos que generan sus actividades en la sociedad, en un grupo determinado de individuos o en el entorno (medio ambiente), se ven en el deber o la obligación de implementar una serie de políticas, medidas, procedimientos y actos destinados a minimizar los impactos negativos. De esto se desprende que, la convergencia de los paradigmas de la responsabilidad social y el de desarrollo sostenible no solo se produce en las empresas, sino también en cualquier otro tipo de organización –tenga una finalidad de lucro o no–. En consecuencia, se puede afirmar que el desarrollo sostenible es un paradigma que también impregna todas las actividades de la universidad contemporánea, en cuanto organización que es.

Si ello es así, entendemos que la universidad tiene el deber de implementar y promover los 17 ODS de la Agenda 2030 en todas sus actividades, en la medida que esto sea posible, es decir, sin que estas se

desnaturalicen, sino que, por el contrario, se enriquezcan con el paradigma del desarrollo sostenible. Así las cosas, la responsabilidad social universitaria debe buscar contribuir al desarrollo sostenible del planeta, razón por la cual es necesario conocer cuáles son los 17 ODS que la ONU estableció en la Agenda 2030. Así tenemos que estos son:

- Objetivo 1. Poner fin a la pobreza en todas sus formas y en todo el mundo.
- Objetivo 2. Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible.
- Objetivo 3. Garantizar una vida sana y promover el bienestar de todos a todas las edades.
- Objetivo 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.
- Objetivo 5. Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas.
- Objetivo 6. Garantizar la disponibilidad y la gestión sostenible del agua y el saneamiento para todos.
- Objetivo 7. Garantizar el acceso a una energía asequible, fiable, sostenible y moderna para todos.
- Objetivo 8. Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos.

- Objetivo 9. Construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación.
- Objetivo 10. Reducir la desigualdad en los países y entre ellos.
- Objetivo 11. Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles.
- Objetivo 12. Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles.
- Objetivo 13. Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos.
- Objetivo 14. Conservar y utilizar sosteniblemente los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible.
- Objetivo 15. Proteger, restablecer y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, gestionar sosteniblemente los bosques, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras y detener la pérdida de biodiversidad.
- Objetivo 16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y construir a todos los niveles institucionales eficaces e inclusivas que rindan cuentas.

Objetivo 17. Fortalecer los medios de implementación y revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible. (ONU, 2015, p. 16)

Señalados ya los 17 ODS de la Agenda 2030 que aprobó la ONU, corresponde ahora explicar someramente los cuatro ámbitos de la universidad en los que despliega su responsabilidad social.

a. La responsabilidad social universitaria en el ámbito organizacional

En el ámbito organizacional, la responsabilidad social universitaria se manifiesta en las obligaciones que tiene la universidad frente a todos los miembros de su comunidad, para que todos los que la conforman puedan realizar de la mejor forma sus actividades. Y es que la universidad, pese a sus particularidades, no deja de ser una organización y, en consecuencia, debe contemplar una estructura orgánica que sea lo suficientemente capaz de poder atender las necesidades y actividades de todos los miembros de la comunidad universitaria, debe generar un espacio laboral idóneo para su personal administrativo y para su plana docente, debe establecer procedimientos internos sencillos, debe proporcionar una atención adecuada a sus estudiantes, debe buscar que su campus sea acorde a las buenas prácticas con el medio ambiente (campus sostenible), etcétera.

En otras palabras, se apunta a generar una convivencia armoniosa de todos los miembros de la comunidad, para que cada uno pueda realizar sus actividades de la forma más sencilla y adecuada posibles, optimizando, de esa manera, el uso del tiempo de cada uno de ellos. En última instancia, la responsabilidad social universitaria en el ámbito organizacional de la universidad busca la estabilidad institucional de esta (Tafur Puente y Sánchez Huarcaya, 2019, p. 209), razón por la cual determinadas áreas deben ser reconceptualizadas, como son los casos de recursos humanos, bienestar universitario, entre otras.

Al respecto, es interesante mencionar que la responsabilidad social universitaria en el ámbito organizacional se ha orientado principalmente a cumplir con las metas de la Agenda 2030 que están vinculadas a la protección del medio ambiente. En particular, la universidad –al igual que toda organización– es consciente de que debe «[...] lograr la gestión sostenible y el uso eficiente de los recursos naturales» (ONU, 2015, p. 25, meta 12.2) y debe «[...] reducir considerablemente la generación de desechos mediante actividades de prevención, reducción, reciclado y reutilización» (ONU, 2015, p. 26, meta 12.5).

Por tal razón, no es de extrañar que en la actualidad las universidades han incorporado una serie de medidas y políticas en pro del medio ambiente, como el tratamiento de los desechos que sus distintas actividades generan en sus campus y en la realización de campañas que buscan promover una cultura de cuidado de los recursos naturales y protección del medio ambiente. Todo esto es posible en la medida que la universidad entiende que es parte de un entorno determinado y no es una organización autárquica, razón por la cual promueve el desarrollo sostenible como parte de su responsabilidad social.

Aun cuando la promoción de un campus sostenible es parte esencial de la universidad contemporánea, esto no debe llevar a olvidar que la responsabilidad social universitaria en el ámbito organizacional no se reduce a la gestión medioambiental, sino que comprende otros aspectos igual de importantes; después de todo, en el concepto de desarrollo sostenible convergen una dimensión social y una dimensión económica, además de la dimensión ambiental. Mencionamos esto porque, en una reciente investigación realizada por Fabiola García Rangel, Rosa Vega Cano y François Vallaey, sobre la base de la data generada por los participantes de universidades de distintos países en dos ediciones de un diplomado internacional²⁶, advirtieron que la mayoría de las propuestas de estos para

²⁶ Se trata del *Diplomado Internacional Responsabilidad Social Universitaria, Ética y Desarrollo Sostenible: Repensando la labor docente* que organizaron la Unión de

cumplir con los ODS de la Agenda 2030 se planteaban respecto a la búsqueda de un campus sostenible, pero había «[...] poca incidencia en el Buen clima laboral y Ética, transparencia e inclusión» (2022, p. 58).

Por tal razón, es necesario que la universidad no solo promueva un campus sostenible, sino que también debe generar un ámbito laboral adecuado para su plana docente y su personal administrativo, en sintonía con las metas del objetivo 8 de la Agenda 2030, en especial, mediante el respeto de los derechos laborales. Además, la responsabilidad social de la universidad implica que esta vele porque su organización y los trámites administrativos sean eficaces y transparentes, (ONU, 2015, p. 29, meta 16.6), ya que aquellos deben ser medios para que todos los miembros de la comunidad universitaria puedan realizar sus actividades de forma sencilla y eficiente.

Otro aspecto de la responsabilidad social universitaria en el ámbito organizacional –que quizá no es resaltado como corresponde, pero que a nosotros sí nos interesa hacer hincapié en él–, es el concerniente al gobierno universitario. Como lo hemos señalado en varias oportunidades, la universidad es una organización con características muy particulares que la diferencian de otras organizaciones y es precisamente en el gobierno universitario en donde se puede notar esa singularidad.

A diferencia de muchas organizaciones, las principales autoridades de la universidad (como el rector y los decanos) y los representantes de los estudiantes, son elegidos en un proceso electoral en el que participan casi todos los miembros de la comunidad universitaria. Esto supone que, a diferencia de la mayoría de las organizaciones, el gobierno universitario se

Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana (URSULA) y la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. La primera edición se realizó entre noviembre de 2018 a febrero de 2019 y contó con participantes de Argentina, Chile, Colombia, México, Perú y Uruguay. Mientras que la segunda edición se desarrolló entre junio y agosto de 2019, contando con participantes de los países mencionados y, además, del Ecuador y República Dominicana (García Rangel, Vega Cano y Vallaeys, 2022, pp. 50-51).

fundamenta y se constituye a partir de un sistema democrático y representativo, como ocurre en la vida política de un país al elegir a sus autoridades y representantes.

Teniendo en consideración lo señalado, compartimos la apreciación de Lorenzo Zolezzi Ibárcena, en el sentido de que los estudiantes aprenden a ser demócratas durante su vida universitaria al observar, precisamente, las elecciones para formar el gobierno universitario, al participar en ellas y al apreciar el comportamiento ético de quienes participan en ellas (2010, p. 255); nosotros agregaríamos que los estudiantes también aprenden a ser demócratas, durante toda su vida y convivencia universitarias, al intercambiar sus opiniones respecto a los principales problemas de la universidad.

Así las cosas, la universidad no solo tiene la responsabilidad de organizar el proceso de elección de su propio gobierno de forma transparente y correcta, sino que además debe promover la mayor participación posible de los estudiantes, en la medida que son estos quienes pueden advertir las principales dolencias de la organización universitaria y porque al escuchar sus principales críticas, reclamos o sugerencias, la universidad entra en un proceso de retroalimentación en la mejora de su organización.

Todo esto deja una enseñanza muy valiosa para el estudiante, pues aprende que la participación en la formación del gobierno universitario es importante y puede sumar a mejorar su comunidad universitaria. De esta manera, adquiere una experiencia que le resultará útil más adelante, cuando participe, en menor o mayor medida, en la vida política de la sociedad. En otras palabras –y como se desarrollará en el acápite 2.3.6–, la responsabilidad social universitaria, en su ámbito organizacional, debe llevar a que la universidad proporcione un conjunto de conocimientos, sentimientos y experiencias imprescindibles en la formación de ciudadanos.

b. La responsabilidad social universitaria en el ámbito educativo

El segundo ámbito de la universidad en el que se despliega su responsabilidad social es en el ámbito educativo propiamente dicho, es decir, en lo concerniente a la formación académica y a la pedagogía. La enseñanza universitaria es –como se señaló en otro apartado– una de las principales misiones o fines de la universidad, por lo cual era lógico esperar que la responsabilidad social la impregnara; y aun cuando esta es también uno de los fines o misiones de la universidad contemporánea, no deja de ser asimismo un paradigma que se aplica transversalmente a todas las actividades de la universidad.

El paradigma de la responsabilidad social universitaria lleva a la universidad a ser consciente de que no es simplemente una organización que brinda un servicio de enseñanza, sino que, además, tiene el deber ético frente a la sociedad y la obligación legal frente a sus estudiantes, de proporcionar una enseñanza de alta calidad y de manera integral. Y esto es así en la medida que la gestión educativa de la universidad se encuentra estrechamente relacionada a otra de sus misiones, esta es, la formación profesional, la que precisamente debe ser de alta calidad y de manera integral y con responsabilidad social respecto a las necesidades de nuestro país, conforme lo exige nuestra Ley Universitaria (artículo 6, numeral 6.2).

Proporcionar una enseñanza de esas características implica que la universidad deba, en principio, definir los valores y fines que orientan sus actividades, así como las características que la distinguen de otras casas de educación superior. Para tales efectos, las universidades elaboran un documento denominado Modelo Educativo, con la finalidad de determinar en él su política y cultura institucionales, así como su misión en la sociedad. Además, en el Modelo Educativo se determinan las principales cuestiones respecto a la formación académica y profesional de los estudiantes, así como los principales puntos de orden educativo (pedagogía elegida por la universidad, metodologías, estructuras y enfoques curriculares, etcétera).

Asimismo, otro documento tan importante como el Modelo Educativo es el Plan Estratégico Institucional, el cual es elaborado por la universidad para un período determinado. En este documento la universidad identifica los principales aspectos por mejorar en todos los ámbitos de sus actividades y determina una serie de acciones a ejecutar para cumplir con su misión, esta es, la que en términos generales cada universidad señala en su Modelo Educativo.

Así, la gestión educativa se organiza de tal forma que está en permanente mejora y actualización con las nuevas tendencias pedagógicas, tecnológicas y necesidades profesionales y sociales. En particular, se busca que la universidad sea capaz de actualizar los planes de estudios de las profesiones que enseña, que actualice los contenidos de las asignaturas en función de los cambios y avances que se dan en cada área profesional, que lo que se enseña en la universidad responda a los principales problemas y necesidades que surgen en la sociedad, etcétera.

Tanto el Modelo Educativo como el Plan Estratégico Institucional evidencian que la universidad contemporánea asume una política responsable de la gestión educativa, en la medida que es consciente de sus deberes éticos y obligaciones legales que tiene en la enseñanza y formación profesional de sus estudiantes y en su contribución a la sociedad en general. Quizá este sea el ámbito en el que se advierta con mayor nitidez la adopción del paradigma de la responsabilidad social de la universidad, toda vez que al apuntar a una gestión educativa en permanente mejora se asemeja a otras organizaciones que adoptan el paradigma de la responsabilidad social empresarial y que buscan mejorar constantemente sus respectivos servicios.

Resaltamos el adverbio quizá, porque también se podría decir lo mismo respecto de la gestión ambiental de la universidad, pero en la medida que se trata de un compromiso que ha asumido recientemente en el contexto de la sociedad contemporánea y que responde al paradigma del desarrollo sostenible, consideramos que no hay en rigor un cambio de mentalidad, sino la adopción de nuevas obligaciones, sobre todo a partir de los ODS que

establece la Agenda 2030 de la ONU; distinto es el caso de la gestión educativa, en la que sí se incorpora la responsabilidad social como un nuevo paradigma de la universidad y, por tanto, se cambia la mentalidad y las prácticas institucionales.

El cambio en la mentalidad, por un lado, de las autoridades y de los docentes, y, por otro lado, de las prácticas que se dan en el ámbito de la gestión educativa la universidad, se debe no solo a la aceptación de su responsabilidad social, sino también se da por la incorporación del paradigma del desarrollo sostenible. Como consecuencia de esto, los planes de estudios y los contenidos de las asignaturas (sílabos) de todas las carreras profesionales que se imparten en la universidad deben promover los ODS que la ONU estableció en la Agenda 2030. Asimismo, esto implica que los docentes utilicen estrategias y métodos apropiados para lograr que los estudiantes valoren la importancia y la necesidad de alcanzar los ODS y siempre haciendo énfasis en algunos objetivos en particular según la carrera profesional en que enseñen.

Lo anterior es más necesario en el caso de la carrera de Derecho, ya que, según la visión de futuro señalada en la Agenda 2030, los 17 ODS y las 169 están orientados a aspirar «[...] a un mundo en el que sea universal el respeto de los derechos humanos y la dignidad de las personas, el estado de derecho, la justicia, la igualdad y la no discriminación [...]» (ONU, 2015, p. 4).

Como se ve, el paradigma del desarrollo sostenible está estrechamente ligado a varios conceptos capitales del Derecho y, en consecuencia, sería un error asumir que aquel se ha implementado correctamente al prever asignaturas como Derecho Constitucional, Derechos Humanos, Derecho Ambiental u otras similares, pues, en realidad, la universidad tiene la responsabilidad social de adoptar el paradigma del desarrollo sostenible como un enfoque transversal a todas las asignaturas que contempla el plan de estudios, lo que en buena cuenta supone que los docentes lo tengan presente al momento de desarrollar sus respectivas clases.

Tan importantes son en la actualidad los ODS de la Agenda 2030 que en el ámbito pedagógico se ha acuñado el término Educación para el Desarrollo Sostenible (en adelante, EDS), enfoque innovador que debe ser tomado en consideración en todos los niveles de la educación y que en el ámbito universitario guarda estrecha relación con la responsabilidad social universitaria.

Por tal razón, en la 40ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO, celebrada el 3 de septiembre de 2019, se aprobó el marco «Educación para el desarrollo sostenible: hacia la consecución de los ODS (EDS para 2030)», el cual también fue reconocido por la Asamblea General de la ONU. El objetivo del marco *EDS para 2030* es promover que la educación –en todos sus niveles– contribuya de una forma más decidida y articulada a alcanzar un mundo sostenible, en el cual los derechos humanos tengan plena vigencia, la pobreza se haya erradicado y las economías y formas de vida sean compatibles con el medio ambiente.

Para tales efectos, el marco *EDS para 2030* precisa tres características en las que se debe hacer énfasis. En primer lugar, se hace énfasis en la educación para los 17 ODS, con la finalidad de que los estudiantes y el público en general comprendan, de forma crítica y contextualizada, la importancia de ellos y cómo tienen un impacto en sus vidas, razón por la cual la EDS deviene en un enfoque transversal y aplicable a todos los niveles de la educación (inicial, primaria, secundaria y superior –tanto técnica como universitaria–) (UNESCO, 2020, p. 16).

En segundo lugar, se hace énfasis en la gran transformación que se requiere para lograr el desarrollo sostenible del mundo, es decir, se necesitan cambios en las acciones individuales (a través del enfoque de EDS los estudiantes deben adquirir consciencia de la importancia de sus acciones para alcanzar los 17 ODS), en las estructuras sociales (sobre todo en la búsqueda de un equilibrio entre el crecimiento económico y el desarrollo sostenible) y en el futuro tecnológico (las nuevas tecnologías

sirven al desarrollo del ser humano, pero se debe tener cuidado de creer que ellas resolverán todos los problemas respecto a la sostenibilidad) (UNESCO, 2020, p. 18).

Y, en tercer lugar, se hace énfasis en el liderazgo de los Estados Miembros, en el sentido de que deben implementar el enfoque EDS en todos los niveles y ámbitos de la educación, para lo cual deben promover la participación de todos los actores sociales, deben destinar recursos para tales efectos y, sobre todo, deben desplegar sus esfuerzos en los cinco ámbitos de acción prioritarios (UNESCO, 2020, p. 20).

Como se ha señalado en el párrafo anterior, el marco *EDS para 2030* insta a que los Estados miembros realicen actos en los siguientes cinco ámbitos de acción prioritarios (UNESCO, 2019, Anexo II, p. 8, numeral 5.10), a saber:

- *Ámbito de acción prioritario 1: Fomento de las políticas.* Este ámbito de acción hace referencia a la formulación e implementación de políticas en educación y medio ambiente, en todos los niveles de gobierno (institucional, local, regional, nacional y mundial), las cuales están destinadas a implementar el enfoque EDS en todos los niveles de la educación, a sintonizar los objetivos de aprendizaje a los 17 ODS, a promover la sinergia de todos los actores involucrados en la educación, entre otras medidas. En este sentido, los principales actores de este ámbito de acción son principalmente los ministerios de educación y medio ambiente y, secundariamente, los legisladores, las organizaciones de la sociedad civil, las empresas y la academia. (UNESCO, 2020, p. 26).

- *Ámbito de acción prioritario 2: Transformación de los contextos de aprendizaje y formación.* Este ámbito de acción guarda una clara relación con la gran transformación en la que hace énfasis el marco *EDS para 2030*, toda vez que implica que todas las instituciones de educación deban transformarse en pro de generar un espacio

apropiado para que los estudiantes puedan tomar consciencia de la importancia de los ODS y esto los lleve a cambiar sus hábitos y forma de vida. Siendo esto así, los principales actores de este ámbito de acción son las autoridades o responsables de las instituciones educativas, aunque también tienen un rol importante el personal administrativo, los docentes, los estudiantes, entre otros.

Entre las medidas que se deberían promover desde este ámbito de acción podemos mencionar la adecuación de la organización de las instituciones educativas a lograr los 17 ODS, la materialización real y efectiva de un campus sostenible, la cooperación entre la institución educativa y las autoridades, representantes o miembros de la comunidad local, para hacer de esta un entorno idóneo para el aprendizaje. Bien precisa el marco *EDS para 2030* que el enfoque de la EDS «[...] exige entornos de aprendizaje en los que los educandos aprendan lo que viven y vivan lo que aprenden» (UNESCO, 2020, p. 28).

- *Ámbito de acción prioritario 3: Fortalecimiento de las capacidades de los educadores y formadores.* El tercer ámbito de acción del marco *EDS para 2030* es el que más nos interesa en la presente investigación, porque aquel supone que los docentes tengan los conocimientos, las habilidades, los valores y prácticas que les permitan aplicar correctamente el enfoque EDS en el desarrollo de sus clases. Como es evidente, los principales actores en este ámbito de acción son los docentes, pero también lo son las instituciones de formación de docentes en todos los niveles de la educación (UNESCO, 2020, p. 30).

Es importante advertir que entendemos que el enfoque EDS debe ser utilizado por los docentes siempre de forma crítica, según el contexto y argumentativamente. Así, la forma como se emplea este enfoque deviene –desde nuestro punto de vista– en la quintaesencia de la EDS, pues esta se sustenta no en la imposición, sino en la consciencia que adquiere el estudiante respecto a la importancia de alcanzar un mundo

sostenible. Adicionalmente, el uso del enfoque EDS debe ser crítico, contextualizado y argumentativo por razón de que en la sociedad contemporánea el estudiante tiene acceso –para bien o para mal– a las nuevas tecnologías, las cuales lo bombardean de información que no siempre está debidamente corroborada por la ciencia o la academia o que no contribuye en su aprendizaje; en este escenario, el docente reafirma su rol de orientador frente al cúmulo de información que circula entre los estudiantes y, al mismo tiempo, es un facilitador de la información que será relevante para la formación de aquellos.

- *Ámbito de acción prioritario 4: Empoderamiento y la movilización de los jóvenes.* Este ámbito de acción está pensado a partir del hecho de que son los jóvenes quienes tendrán que afrontar los principales efectos de un desarrollo que no es sostenible (en particular, con el medio ambiente), efectos que se generan por los hábitos, formas de consumo y estilo de vida de, precisamente, los jóvenes. Por esta razón, la EDS promueve la participación activa de los jóvenes para alcanzar un mundo sostenible, lo que implica no solo el aprendizaje de conocimientos sobre los ODS, sino también las habilidades y las posibilidades para insertarse en los espacios de debates públicos sobre la sostenibilidad y así cooperar con otros actores (UNESCO, 2020, p. 32).
- *Ámbito de acción prioritario 5: Aceleración de la adopción de soluciones sostenibles en el plano local.* Este ámbito de acción comprende la cooperación entre las instituciones educativas y la comunidad, que es en donde es más factible que se produzcan las transformaciones más significativas en pro del desarrollo sostenible. Los principales actores en este ámbito de acción prioritario son los gobiernos locales, los miembros de la comunidad, los medios de comunicación, entre otros. Así, por ejemplo, una acción de este ámbito es la capacitación que puede dar la universidad a la comunidad o, incluso, a las autoridades y funcionarios públicos de un municipio,

respecto a los ODS y los principales problemas de sostenibilidad en la comunidad (UNESCO, 2020, p. 34).

Un último aspecto del marco *EDS para 2030* que nos parece importante mencionar es que la EDS es un enfoque pedagógico que desarrolla competencias integrales en los estudiantes, en específico en las dimensiones cognitiva, socioemocional y conductual del aprendizaje (UNESCO, 2019, Anexo II, p. 7, numeral 5.8).

En efecto, el aprendizaje de los 17 ODS no solo implica adquirir conocimientos sobre ellos (esto es, qué comprende cada objetivo, cuáles son las metas, cómo se articulan en la sociedad, etcétera), sino que también supone que los estudiantes despierten empatía y solidaridad por los demás individuos, por la sociedad en su conjunto y por el entorno en el que viven, para que todos estos alcancen un mundo más justo y sostenible. Sobre la base de tales valores, la EDS incentiva a los estudiantes para que realicen acciones –según sus posibilidades, capacidades e intereses– que puedan generar una gran transformación en pro de alcanzar un mundo y sociedad sostenibles, para ellos y las generaciones futuras.

A continuación, reproducimos una infografía elaborada por la UNESCO sobre la EDS según los 17 ODS y su relación con las tres dimensiones del aprendizaje, en el cual se puede apreciar todo lo señalado en los párrafos anteriores de forma más simple.

Figura 10. Educación para el desarrollo sostenible



Fuente: UNESCO. (2020). *Educación para el Desarrollo Sostenible. Hoja de ruta*, p. 17.

Por otro lado, la responsabilidad social universitaria en el ámbito educativo también implica que la universidad tome conciencia de que la enseñanza universitaria no puede estar destinada únicamente a transmitir conocimientos sobre una determinada profesión, sino que, además, debe proporcionar una educación en valores y formar éticamente a sus estudiantes. No se debe olvidar que la sociedad espera y exige a la universidad que la formación de los estudiantes sea integral, es decir, que sean formados como profesionales competentes, como personas con

valores y con una ética genuina y como buenos ciudadanos. Al ser una exigencia de la sociedad hacia la universidad, esta asume la responsabilidad frente a aquella de que, efectivamente, formará integralmente a los estudiantes.

Dada la importancia de esa esfera dentro de la responsabilidad social universitaria en el ámbito educativo, y en la medida que ya se ha dedicado anteriormente un apartado para abordar la formación profesional, consideramos prudente que la formación en valores y ética y la formación de ciudadanos sean desarrolladas más adelante (acápites 2.3.5 y 2.3.6, respectivamente), como dos misiones o fines más que la universidad asume en la sociedad contemporánea.

Finalmente, nos parece necesario precisar que si bien nuestra investigación es de corte general –puesto que nuestro planteamiento se formula respecto a la formación integral del estudiante de Derecho en general y no sobre un determinado grupo de estudiantes o una comunidad universitaria en particular–, en lo sucesivo utilizaremos el Modelo Educativo de la Universidad de San Martín de Porres (USMP) para fundamentar la tesis de nuestra investigación, sobre todo en el siguiente capítulo. Optamos por limitar nuestro análisis al Modelo Educativo de la USMP para evitar extendernos demasiado en la presente investigación, al revisar similares documentos de otras universidades, que por lo demás –estimamos– en nada cambiaría nuestro planteamiento.

c. La responsabilidad social universitaria en el ámbito del conocimiento

En el apartado 2.3.2 hemos abordado la investigación como una de las misiones de la universidad y con mayor razón en la sociedad contemporánea, así como diferenciamos los tipos de investigación que realizan los distintos miembros de la comunidad universitaria y, además, advertimos los problemas que enfrenta (siendo el plagio la principal falencia). En la medida que ya hemos explicado los principales aspectos de la

investigación en la universidad, en el presente apartado nos enfocaremos en analizarla desde la perspectiva de la responsabilidad social universitaria.

Según el inciso 15 del artículo 5 de la Ley Universitaria, la pertinencia de la enseñanza e investigación con realidad social es uno de los principios que rige a la universidad peruana. De esta disposición se advierte que el legislador parte de la idea de que la investigación que se realiza desde y en la universidad debe tener una vinculación con la realidad social, pues ella es la llamada a aportar los nuevos conocimientos que permitirán el progreso de la sociedad. Si el progreso de la sociedad parte de los nuevos conocimientos y estos son producto de las investigaciones que, en la mayoría de los casos, se realizan desde y en la universidad, podemos concluir que esta adquiere una responsabilidad frente a la sociedad.

En concordancia con lo anterior, la Ley Universitaria señala en su artículo 48 que el producto de las investigaciones –es decir, los conocimientos y las nuevas tecnologías– responden a las necesidades de la sociedad y teniendo en consideración la realidad nacional. De esto se desprende que la investigación tiene una finalidad práctica, esta es, la generación de conocimiento que coadyuve en la solución de los principales problemas o necesidades de la sociedad en un momento determinado.

Lo anterior no significa que en la universidad no puedan realizarse investigaciones que directamente no aborden alguna necesidad o un problema social, como pueden ser las investigaciones que se realizan en determinadas profesiones de naturaleza principalmente académicas (como las matemáticas, la filosofía, la Historia, la lingüística, la sociología, etcétera). Muy por el contrario, en la universidad se realizan y deben realizarse investigaciones de todo tipo, incluso en áreas del saber humano que son muy académicas, pues todos los miembros de la comunidad universitaria tienen el derecho de tener un espacio y los recursos para investigar en los temas que les interese. En última instancia, entendemos que toda investigación tiene una repercusión real en la sociedad, sea de forma directa o indirecta.

En el primer caso, es innegable que la opinión pública valora enormemente las investigaciones que hacen, por ejemplo, los médicos que buscan una cura para la diabetes, los ingenieros agrónomos que orientan sus estudios a mejorar la producción de determinados vegetales o frutas, los ingenieros civiles que buscan nuevas técnicas o materiales de construcción que resistan los sismos de gran magnitud o –sobre todo en el contexto de la sociedad de la información– ingenieros de sistemas que desarrollan nuevos *software* para facilitar determinados servicios. En todos estos casos, las investigaciones de esos profesionales buscan una aplicación en la realidad de los conocimientos generados, con la finalidad de contribuir a la sociedad.

En el segundo caso, muchas veces no se valora en su justo peso las investigaciones que se realizan en áreas que, en principio, son más académicas, por considerarse erróneamente que no contribuyen en nada a la sociedad y solo sirven para una vida solaz de los académicos. Nada más alejado de la verdad. En realidad, tales investigaciones también repercuten o tienen un impacto en la sociedad, aunque de forma indirecta, es decir, no tan visible para la generalidad de las personas y esto es así en la medida que sirven como un corpus teórico que sustenta y orienta en la adopción de determinadas políticas públicas, campañas o actividades sociales, experimentos, actos de gobierno, etcétera.

Así, por ejemplo, un sociólogo puede contribuir a entender determinados problemas sociales como el comercio ambulatorio, un lingüista puede ofrecer nuevas luces sobre algunas lenguas originarias o un historiador puede investigar sobre los orígenes históricos de un producto como el pisco. Si bien todas estas investigaciones contribuyen a generar más conocimiento sobre determinados temas, eventualmente pueden servir para sustentar o justificar determinados actos por parte del gobierno nacional, regional o local o por cualquier particular. De esta manera, el impacto de tales investigaciones en la sociedad es indirecto, pero existe, es real.

Otro ejemplo interesante, respecto a investigaciones académicas que tienen un impacto indirecto en la sociedad, es la obra de Pedro Planas Silva (1961-2001). Como se sabe, este periodista y constitucionalista publicó varios libros sobre el parlamento, Derecho Parlamentario, Derecho Constitucional Comparado, historia constitucional, descentralización, democracia, el APRA, el gobierno de Leguía y otros temas más; por esta razón, no es imprudente afirmar que se trató de uno de los constitucionalistas peruanos más prolíficos de la década de los noventa del siglo XX. Ante esta enorme producción académica, Carlos Ramos Núñez hizo una certera apreciación:

¿Cuál era el móvil principal que lo animaba [a Pedro Planas Silva] a escribir tantos libros de Derecho Constitucional y Teoría Política? El amor por la democracia, de un lado, y el repudio contra el autoritarismo, del otro. Sin esas circunstancias y de haber vivido bajo un régimen constitucional hubiese sido difícil que escribiera tantas páginas (2007, p. 46).

La inmensa y valiosa producción académica de Pedro Planas Silva nos lleva a reiterar que toda investigación tiene un impacto directo o indirecto en la sociedad. En este caso que comentamos tiene un impacto indirecto, pues sus estudios fueron de corte explicativo, analítico, histórico y teórico, ya que lo que él buscaba era contribuir a la doctrina constitucional y a la historiografía nacional, es decir, buscaba generar más conocimiento. No obstante, su impacto en la sociedad radica en que ofreció luces sobre algunos temas tan cruciales en el Perú de la primera década del siglo XXI (como la descentralización o el bicameralismo), que quienes estaban llamados a adoptar medidas políticas, en el contexto del retorno a la democracia, tuvieron en sus obras las bases teóricas para fundamentar sus respectivas posiciones políticas, actos de gobierno, proyectos de reforma constitucional, etcétera.

Todo lo señalado anteriormente hace alusión a una de las preocupaciones más constantes y planteadas en los ámbitos académicos,

esta es, la vinculación que debe existir entre la academia y la sociedad. En este punto es necesaria la siguiente digresión: en todas las carreras profesionales, incluso aquellas que son de naturaleza práctica (como el Derecho, la medicina, la arquitectura, las ingenierías, etcétera), siempre hay un grupo de personas que se dedican a la docencia y a la investigación dentro de ellas –lo que, en buena cuenta, es también una forma más del ejercicio profesional–, pues de lo contrario el conocimiento no se actualizaría o, peor aún, podría dejar de existir una profesión al no haber docentes que se dediquen a su enseñanza.

Tanto en las profesiones más prácticas como en las más académicas, existe siempre la preocupación por lograr que los aportes y avances académicos y científicos impacten en la sociedad; se trata, pues, de evitar el confinamiento del académico en su torre de marfil y bajarlo al mundo real para que, desde los conocimientos generados por sus investigaciones, pueda coadyuvar en el progreso de la sociedad. En este sentido, los docentes que se dedican a la investigación tienen –en cuanto forman parte de la comunidad universitaria– una ineludible responsabilidad social en la generación de nuevo conocimiento.

De la responsabilidad social que tienen los docentes investigadores en la generación de nuevos conocimientos, surge el deber y la obligación de la universidad –a nivel institucional– de proporcionar el espacio y los medios necesarios para que aquellos puedan realizar sus investigaciones. Esto supone que la universidad debe facilitar aulas, laboratorios y bibliotecas para realizar las investigaciones, así como proveer de las herramientas, equipos e instrumentos que sean necesarios para tales fines. Es más, todo esto debe llevar a que la universidad destine una parte de su presupuesto al financiamiento de las investigaciones, lo cual es conforme a lo que exige el artículo 125 de la Ley Universitaria, esto es, destinar el 2% del presupuesto universitario a la responsabilidad social en el ámbito de la investigación.

Para terminar, François Vallaëys ha resaltado que la responsabilidad social universitaria en el ámbito de la investigación influye en la determinación de la verdad, la ciencia, la racionalidad, la legitimidad, la

utilidad, la enseñanza, etcétera (2016, p. 77), lo que en buena cuenta implica que la universidad cumple un rol orientador en la generación del conocimiento, esto es, qué se investiga, cómo se investiga y para qué se investiga. Siendo esto así, la universidad no debe perder de vista que –en la medida que tiene la exigencia ética de contribuir al progreso de la sociedad– debe tener la prudencia para saber direccionar adecuadamente las investigaciones hacia los principales problemas que la sociedad afronta en un momento determinado. Y es que la investigación debe ser pertinente a la realidad social de cada comunidad universitaria.

d. La responsabilidad social universitaria en el ámbito social

Un último ámbito de la universidad en el que despliega su responsabilidad social es en lo concerniente a la participación social, es decir, la vinculación entre la comunidad universitaria y la sociedad. Tradicionalmente la universidad contempló dentro de su organización áreas como las de proyección social o extensión universitaria; sin embargo, el nuevo paradigma de la responsabilidad social universitaria supera las ideas sobre las que giraban tales áreas.

Generalmente las principales actividades que la proyección social o la extensión universitaria realizaban eran las de organizar programas de voluntariado, campañas de prevención, apoyo a la comunidad ante desastres naturales (principalmente donaciones) o incluso prestación gratuita de algunos servicios profesionales (las que en la mayoría de los casos eran realizados por estudiantes de últimos ciclos con la supervisión de algunos profesores). Todas estas actividades, de hecho, pueden seguir realizándose, pero ellas no comprenden todo el aspecto social que –actualmente– abarca la responsabilidad social universitaria. Y es que, como bien ha advertido François Vallaëys, la responsabilidad social de la universidad «[...] ha logrado superar poco a poco el enfoque filantrópico que limitaba la participación social de la empresa a un conjunto de obras de caridad para poblaciones necesitadas [...]» (2016, p. 74).

Desde una perspectiva más amplia y transversal, la participación social de la universidad –a la luz de la responsabilidad social que tiene– implica no solo realizar actividades benéficas para las personas más vulnerables, sino que, además, supone establecer puentes comunicantes entre la sociedad y las distintas misiones de la universidad, con la finalidad de enriquecer la formación que reciben los estudiantes universitarios. En otras palabras, las distintas actividades sociales que organiza la universidad se constituyen, además de una valiosa ayuda a la sociedad, en un medio para enseñar ciertos valores, formar profesional y éticamente a los estudiantes, estimularlos a comprender sus respectivas profesiones a través de la realidad social en la que viven y en la que algún día se insertarán laboralmente. Por esta razón, Rosa María Tafur Puente y Alex Sánchez Huarcaya han señalado que «[l]a proyección social así desarrollada contribuye a la formación y desarrollo de la sensibilidad social de los estudiantes, lo que más adelante se evidenciará en su desempeño profesional y personal» (2019, p. 210).

Teniendo en consideración el paradigma de la responsabilidad social universitaria en el ámbito social, el legislador ha regulado el servicio social universitario en el artículo 130 de la vigente Ley Universitaria. Esto nos parece positivo, pues permite una supervisión del servicio social de la universidad, en la medida que está regulado expresamente en la ley. Sin embargo, no nos parece un acierto la ubicación que se le ha dado a tal disposición, ya que se encuentra dentro del capítulo sobre bienestar universitario, cuando lo correcto era –desde nuestro punto de vista– ubicarlo en el capítulo sobre la responsabilidad social universitaria.

Independientemente de esa crítica a la técnica legislativa, la participación social de la universidad ha sido regulada adecuadamente en el artículo 130 de la Ley Universitaria, disponiendo que todas las universidades deberán tener dentro de su organización un programa de servicio social, el cual supone una serie de actividades que realizan los estudiantes universitarios con la finalidad de, por un lado, aplicar los conocimientos que han adquirido en sus respectivas carreras profesionales (lo que es

sumamente importante, porque poner en la práctica la teoría coadyuva en la formación profesional) y, por otro lado, fomentar en ellos la solidaridad y el altruismo con miras a aportar en una mejora de la sociedad, en especial, de las poblaciones más vulnerables.

En particular, nos parece sumamente importante que el legislador haya precisado expresamente que el servicio social de los estudiantes universitarios promueve en ellos la solidaridad y el altruismo, porque son valores que la universidad está en la obligación de integrarlos en la formación educativa y profesional que brinda, conforme se desarrollará más adelante.

Si la universidad está llamada a contribuir al progreso de la sociedad, a través de las investigaciones y la formación de profesionales de calidad y educados integralmente, el acercamiento de los estudiantes universitarios a los principales problemas sociales, la comprensión de las carencias y angustias de las poblaciones más vulnerables y la observación directa del ejercicio real de sus respectivas profesiones, puede proporcionarles una gran cantidad de experiencias y conocimientos útiles para que en el futuro puedan mejorar el entorno social en el que vivirán como personas adultas, como ciudadanos y como profesionales. En este orden ideas, nos parecen apropiadas las palabras del R. P. Felipe E. Mac Gregor, S. J. (1914-2004) al afirmar lo siguiente:

La Universidad en el Perú ha estado más vinculada al gobierno que a la sociedad; por eso la sucesión de los gobiernos de fuerza o primaveras democráticas sin otoño de recolección han traído nuevas leyes universitarias. La relación universidad-sociedad también es singular entre nosotros: considerada la Universidad como depositaria del “poder” capaz de transformar la sociedad, muchos han decidido convertirla en el gran taller de transformación social. (1988, p. 102)

Por ser una feliz expresión, nos quedamos con la última parte de la cita, es decir, la universidad es «el gran taller de transformación social». Y es que la universidad solo puede llegar a ser verdadera y realmente ese taller transformador de la sociedad si es que acepta su responsabilidad social y, por tanto, acepta que tiene una serie de deberes y obligaciones para con sus estudiantes y para con la sociedad en la que realiza sus actividades. En la sociedad del siglo XXI –con mayor razón si se recuerda los notorios cambios en las estructuras sociales que han traído la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento–, no puede cortarse el cordón umbilical que une a la comunidad universitaria con la sociedad, porque esta espera y exige de aquella una actitud responsable socialmente para encaminarse a un futuro mejor.

2.3.5. La formación en valores y ética de la persona

En el apartado anterior habíamos mencionado que la responsabilidad social universitaria, en el ámbito educativo, implica –entre otras cosas– la promoción de valores como la solidaridad y el altruismo. Sin embargo, la universidad no solo tiene la responsabilidad de cultivar tales valores en sus estudiantes, sino que, además, incentiva que estos adquieran otros valores igual de importantes. A partir de esto podemos afirmar que una de las misiones o fines que se le atribuye a la universidad contemporánea es, precisamente, la formación en valores de los estudiantes y, asimismo, una educación ética de la persona.

Quizá se podría cuestionar el considerar la formación en valores y ética de la persona como un fin en sí mismo de la universidad, dado que ellos podrían ser subsumidos dentro del concepto de responsabilidad social universitaria (misión de la universidad contemporánea sobre la que no hay discrepancia en aceptarla como tal). Esta es la posición que adoptó David Neciosup Severino en su tesis de maestría de la Universidad de Piura, titulada *La enseñanza de la ética profesional como modelo de concretizar la responsabilidad social universitaria*, en la cual concluía que la responsabilidad social universitaria, además de instruir y especializar al

profesional, debía formarlo éticamente; así, «[...] el aprendizaje de una ética profesional sólida y bien fundamentada puede ser una buena forma de concretar la responsabilidad social que toda universidad tiene de cara a contribuir a la construcción de una sociedad más justa» (2015, p. 113).

No obstante, nosotros consideramos que la formación en valores y ética de la persona debe ser considerada como una de las misiones más importantes de la universidad contemporánea, es decir, de forma autónoma respecto a la responsabilidad social universitaria; autonomía que adquiere en virtud de que la sociedad del siglo XXI exige a la universidad una formación de corte axiológico y no únicamente limitada a lo profesional o académico (que, por lo demás, las tres están sumamente vinculadas). La sociedad no solo necesita profesionales competentes, sino que necesita profesionales competentes, con sólidos valores y con ética.

La formación en valores que debe proporcionar la universidad nos obliga a precisar –como no podía ser de otra manera– lo que se entiende por valores. Debemos partir de la premisa de que existen ciertas ideas, situaciones, realidades, relaciones, etcétera a las que el ser humano le suele asignar un valor (Abugattas, 2010, p. 246), es decir, le atribuye una importancia para él en cuanto individuo o para él en cuanto forma parte de una comunidad o para la sociedad en general. Esta asignación de valor implica, según Víctor García Toma, un juicio a tales ideas, situaciones, realidades, relaciones, etcétera, toda vez que «[...] la comunidad siente y estima [...]», o, mejor dicho, juzga que les debe atribuir importancia o valía (2019, pp. 279-280).

Como es evidente, los valores, en cuanto son asignaciones de importancia efectuadas por el ser humano, están condicionados por variables como el espacio y el tiempo. Los valores de la actualidad no necesariamente son los mismos que los valores de otras épocas, incluso pueden ser distintos respecto a distintas épocas de la misma sociedad. Así, por ejemplo, la justicia, la paz, la felicidad, entre otros, son valores en sí mismos –por cuanto el ser humano les atribuye importancia a ellos– y así

han sido reconocidos generalmente en distintas sociedades y en distintos tiempos.

Sin embargo, el medio ambiente equilibrado o, mejor aún, el desarrollo sostenible, es un valor relativamente nuevo si se lo compara con los valores antes señalados; se trata, pues, de un valor que ha sido reconocido como tal en la sociedad contemporánea, por causa de que los seres humanos han adquirido conciencia de que sus actividades económicas y formas de vida han generado un impacto negativo en el planeta, razón por la cual es necesario asignarle valía al medio ambiente y elevarlo al rango de valor.

Por otro lado, y siguiendo lo señalado por el filósofo argentino Risieri Frondizi (1910-1983), los valores son cualidades irreales, ya que no existen por sí mismos en la realidad, sino que se expresan en el mundo real a través de alguna idea, situación, realidad, relación, etcétera (1958, p. 11). Así tenemos que el ser humano considera la justicia como un valor, pero este no existe por sí mismo en el mundo real, sino que se manifiesta en conductas o situaciones que podemos adjetivar como justas. La polaridad es otra de las características de los valores, toda vez que expresan una idea que se contrapone a otra (Frondizi, 1958, pp. 13-14), como, por ejemplo, la justicia frente a la injusticia, la verdad frente a la falsedad, la igualdad frente a la desigualdad, la solidaridad frente al egoísmo, etcétera. Además, la jerarquía es otro rasgo distintivo de los valores, lo que implica aceptar que existen valores que tienen más importancia que otros (Frondizi, 1958, p. 14).

La importancia de los valores radica en que permiten orientar la conducta del ser humano hacia la búsqueda o conservación de las ideas, situaciones, realidades, relaciones, etcétera, a las que precisamente le ha atribuido valor. Esta es la razón por la cual, en la *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*, la UNESCO reconoció expresamente que una de las misiones de la universidad es «e) contribuir a proteger y consolidar los **valores de la sociedad** [...]» (1998, p. 4). Reconocida la importancia de los valores, lo siguiente es entender que estos

marcan un camino a seguir a través de la moral y la ética y, dentro de esta, la ética profesional.

La moral puede ser entendida como el conjunto de normas que la sociedad adopta implícitamente respecto a ciertos valores²⁷, así, por ejemplo, la vida en cuanto valor lleva a que la sociedad reproche y condene el acto de matar a un ser humano. En cambio, la ética alude a la reflexión individual que hace el ser humano respecto, en primer lugar, los valores aceptados por la sociedad y, en segundo lugar, las normas morales que imperan en una época determinada; esta reflexión, que parte de la individualidad del ser humano, puede llevar a que una persona cuestione ciertas normas morales de una sociedad determinada.

Utilizando el ejemplo anterior, al aceptarse que la vida es un valor y en cuanto tal orienta a la moral, un individuo podría cuestionar la norma moral que prohíbe matar a un ser humano, alegando que, en algunas situaciones, es mejor permitir que una persona muera dignamente antes que continúe una vida de sufrimiento y viva indignamente, razón por la cual abogará por la eutanasia²⁸. Hemos mencionado un problema ético de gran relevancia, para advertir sobre la complejidad de las tensiones entre la moral y la ética y cómo en la vida real puede generar problemas en otro orden normativo, esto es, en el mundo del Derecho.

²⁷ Conforme se desarrollará en el capítulo IV de la presente investigación, al hablar de la constelación normativa, debemos tener presente que en la sociedad pueden coexistir distintos tipos de normas, como las normas morales, las normas religiosas y las normas jurídicas. Asimismo, en algunos casos un acto o conducta puede ser regulado por distintos tipos de normas, como es la prohibición de matar a un ser humano, acto que es reprochado moral y religiosamente y sancionado jurídicamente.

²⁸ Este es el caso, por ejemplo, de la psicóloga peruana Ana Estrada Ugarte, quien padeció de polimiositis y, como consecuencia de las operaciones a las que se tuvo que someter, quedó sin la capacidad de mover su cuerpo, perdiendo de esta manera su autonomía como ser humano y dependiendo, pues, de enfermeras para seguir viviendo. Por estas razones, y en virtud de la sentencia expedida en un proceso de amparo que inició la Defensoría del Pueblo en favor de Ana Estrada Ugarte, esta pudo finalmente acceder a un procedimiento médico de eutanasia, falleciendo el domingo 21 de abril de 2024 a los 47 años de su edad.

En cuanto a la ética profesional, esta alude a la reflexión que un individuo o un grupo hace con relación a los valores que están estrechamente ligados al ejercicio de una determinada profesión, en la medida que esta debe promoverlos, garantizarlos o cuidarlos. Producto de esta reflexión que se hace desde las profesiones, se determinan principios, conductas y prácticas que están impregnadas de los valores intrínsecamente ligados al servicio que implica una profesión. Yendo un paso más adelante, la ética profesional puede conducir a que las distintas comunidades de profesionales que hay en la sociedad –generalmente agrupadas en los colegios profesionales– establezcan una serie de normas éticas (deberes y obligaciones) respecto al ejercicio profesional, a través de los códigos de ética profesional. Surge así la deontología, como algo mucho más específico dentro de la ética profesional.

Ahora bien, ¿qué implica la formación en valores y ética de la persona que debe proporcionar la universidad a sus estudiantes? Lo primero que hay que advertir es que este tipo de formación no debe circunscribirse únicamente a una asignatura dentro del plan de estudios; pueden, en efecto, existir unas asignaturas de Ética o Ética Profesional, en las cuales se aborden cuestiones problemáticas desde los valores, la moral, la ética y la ética profesional y siempre según las necesidades y particularidades de cada profesión. Lo segundo que podemos advertir es que –al igual que el paradigma de la responsabilidad social universitaria– la formación en valores y ética de la persona debe constituirse en un enfoque transversal, que sea utilizado por todos los profesores universitarios y se enlace armoniosamente con los distintos temas que comprenden las asignaturas de una carrera profesional.

Según el profesor Gattas Abugattas, la formación en valores puede realizarse de dos maneras, a saber: «(a) mostrando a los estudiantes qué pasaría si no existieran tales valores y (b), lo que es obvio, con el ejemplo» (2010, p. 247). Esto último es interesante porque supone entender que la formación en valores y ética de la persona no solo se realiza dentro de un

aula de clase, es decir, al desarrollar algún tema de las asignaturas que comprende el plan de estudios, sino que también supone que el docente sea una suerte de modelo en el cual los estudiantes identifiquen valores y una conducta ética. Por esta razón, Antonio Bolívar considera que, «[s]i la transmisión del conocimiento no contribuye por sí misma a educar éticamente, se debe reivindicar la dimensión moral de la docencia universitaria, como una dimensión complementaria» (2005, p. 94).

Aun cuando es importante que el docente universitario dé ejemplo de una sólida formación en valores y de una ética profesional visible, lo cierto es que la principal forma de educar éticamente a los estudiantes es a través de la experiencia que ellos adquieren durante su vida universitaria. Somos de la idea de que la vida universitaria es un concepto amplio y flexible que nos permite, a través de distintas actividades, formar en valores y éticamente a los estudiantes, conforme lo explicamos a continuación.

Las clases constituyen un escenario protagónico en la vida universitaria. Y decimos que las clases son un escenario protagónico porque es en donde los estudiantes interactúan, por un lado, entre ellos y, por el otro lado, entre ellos y los docentes. En este sentido, las clases devienen en los momentos idóneos para que los docentes aborden, dentro del desarrollo del tema que están realizando, algún problema de corte moral, ético o, incluso, ético profesional. No se trata de que los docentes dejen de enseñar los temas previstos en el sílabo de su asignatura, sino que incorporen problemas éticos en el desarrollo mismo de los temas, con la finalidad de enriquecer y ampliar la visión que los estudiantes pueden tener sobre ellos y siempre dentro de las particularidades de cada carrera profesional.

A manera de ejemplo, la eutanasia puede ser un problema sumamente importante para discutir en las carreras profesionales de medicina humana y Derecho, pero quizá no ocupe un lugar primordial en las preocupaciones éticas que se pueden tratar en las carreras de periodismo, economía o las ingenierías. Habrá, pues, que buscar otros problemas éticos que resulten necesarios de tratar en cada carrera profesional.

En el desarrollo de las clases, los estudiantes no solo conocerán –en algunos casos, por primera vez– problemas morales o éticos que el docente puede comentar o exponer, sino que, además, advertirán de que no todos los estudiantes piensan de la misma manera; después de todo, la universidad implica necesariamente pluralismo. Dependiendo de la habilidad del docente y la pertinencia que suponga el problema moral o ético, puede generarse un debate interesante entre los estudiantes, constituyéndose así en el momento apropiado para que cada uno elabore rápidamente argumentos que utilizará al polemizar.

En última instancia, se apunta a que los estudiantes puedan formar cada uno una posición ética respecto a un problema que surge en la vida individual, en la vida social o en el ejercicio profesional. Yendo en la misma dirección, pero de forma más fina, la UNESCO ha manifestado que los miembros de la comunidad universitaria podrán «b) opinar sobre los problemas éticos, culturales y sociales, con total autonomía y plena responsabilidad, por estar provistos de una especie de autoridad intelectual que la sociedad necesita para ayudar a reflexionar, comprender y actuar;» (1998, p. 5).

Una mención especial merece las clases de las asignaturas de Ética o Ética Profesional, puesto que, además de ser espacios para abordar problemas morales o éticos concretos, también son espacios en los que los estudiantes se aproximan a la teoría moral y ética que, eventualmente, les servirá de insumos para reflexionar y forma una opinión propia. Sin un corpus doctrinal sobre la moral y la ética difícilmente podrá el estudiante tener las herramientas teóricas para abordar los problemas morales o éticos que son comentados en tales clases o –de forma tangencial– en otras asignaturas.

Ciertas actividades que complementan las clases, y que también forman parte de la vida universitaria, coadyuvan en la formación integral que debe proporcionar la universidad. Así tenemos que, los textos de lectura

obligatoria y los trabajos académicos que implican una investigación son complementos necesarios para profundizar los temas de las asignaturas y, también, son formas de evaluación del docente. Sin embargo, consideramos que también debería apreciárselos como medios a través de los cuales se forma en valores y éticamente a los estudiantes.

Desde ese punto de vista, la lectura obligatoria de los textos de una asignatura implica que los estudiantes cultiven un valor sumamente importante en todo ámbito de la vida, como lo es la responsabilidad; mientras que las investigaciones que los estudiantes realizan para redactar alguna monografía o ensayo suponen que ellos entiendan la importancia de respetar la autoría de las fuentes que han utilizado y, por tanto, no plagien. Sobre el plagio en las investigaciones ya hemos hablado en otro apartado, baste ahora con resaltar que –con la debida orientación por parte de los docentes respecto a las implicancias del plagio– la investigación puede ser vista como un instrumento para formar éticamente a los estudiantes.

Incluso las actividades extracadémicas son importantes en la formación en valores de los estudiantes, como ocurre con el deporte. Aun cuando pueda parecer poco relevante, lo cierto es que el deporte contribuye a generar camaradería entre los estudiantes y ciertos valores como solidaridad, responsabilidad, sacrificio, etcétera. Tan importante es el deporte en la universidad contemporánea que la Ley Universitaria señala en su artículo 131 que aquella debe promoverlo, en cuanto es un factor que contribuye en la formación y desarrollo de la persona, así como fortalece la identidad a una determinada comunidad universitaria. Lo mismo ocurre con las actividades culturales o artísticas, pues a través de estas los estudiantes adquieren sensibilidad, tolerancia y respeto por la cultura.

Una faceta muy particular dentro de la vida universitaria es la participación en movimientos estudiantiles y en las elecciones del gobierno universitario. De hecho, anteriormente, al hablar sobre la responsabilidad social universitaria en el ámbito organizacional habíamos advertido que la participación de los estudiantes durante los procesos de elecciones para la

constitución del gobierno universitario puede ser una experiencia muy enriquecedora en su formación democrática y ética, idea que había sido relevada por el profesor Lorenzo Zolezzi Ibárcena (2010, p. 255) y que nosotros compartimos plenamente.

Hemos hablado sobre las formas como se puede formar en valores y éticamente a los estudiantes, pero ahora conviene preguntarse ¿cuáles son las razones que justifican este tipo de formación por parte de la universidad? Es más, algunos podrían afirmar –no sin algo de razón– que la formación en valores y ética de una persona, en realidad, le debe corresponder a la familia o, incluso, a la escuela. Esto es cierto, en la medida que tanto la familia como la escuela constituyen los primeros espacios formativos de una persona, pero no son los únicos.

Ocurre que la familia y la escuela, generalmente, promueven los valores que ellos consideran correctos y necesarios en sus miembros, pero la formación ética –entendida como una reflexión individual respecto de la moral de una sociedad– es algo que se va construyendo con el pasar de los años, sobre todo cuando se ingresa en la adultez. Siendo esto así, la universidad se convierte en un espacio adicional y complementario en la formación axiológica del ser humano, porque en ella reafirma los valores que en sus primeros años ha adquirido en el seno de su familia y en su escuela y empieza su andadura por el autoconocimiento que implica la ética.

Pero la pregunta persiste, ¿por qué la universidad debe formar en valores y éticamente a la persona? Otra posible respuesta, por la cual nos inclinamos principalmente, es porque en el contexto de la sociedad contemporánea se parte de la premisa de que la universidad debe, entre otras cosas, proporcionar una formación integral a sus estudiantes.

Como se recordará, en el apartado 2.3.3 de la presente investigación expusimos nuestras ideas en torno a la formación profesional que debe proporcionar la universidad contemporánea y en ese momento advertimos que, a la luz de la Ley Universitaria vigente, la formación profesional debe

ser de manera integral, lo que implica que no solo se provea al estudiante universitario de conocimientos y destrezas propias de cada profesión, sino que, además, se proporcione conocimientos que en principio pueden considerarse extraprofesionales (como el aspecto ético) pero que en realidad constituyen parte de una auténtica formación profesional universitaria (Bolívar, 2005, p. 95 y López Zavala, 2013, p. 16). Esto ha llevado a que el sociólogo César Germaná Cavero señale que uno de los desafíos que debe afrontar la universidad contemporánea es «[...] el alarmante déficit de lo que podríamos llamar la educación moral [...]» (2002, p. 71), lo cual solo puede combatir con una formación integral.

Adicionalmente, no se debe olvidar que la Ley Universitaria ha hecho una de las declaraciones más acertadas en su artículo 6, numeral 6.10 (declaración que, por cierto, no le resta su naturaleza normativa y, por tanto, es vinculante) al precisar que la universidad forma «personas libres en una sociedad libre». Una sociedad libre solo es posible si ella está conformada por personas libres y solo es posible que existan personas libres cuando estas entienden que la libertad es un valor sagrado, que debe ser ejercida armoniosamente frente a la libertad de otros, sin dañar a los demás.

Por tal razón, una vez más lo repetimos, la universidad antes que formar profesionales, forma personas, razón por la cual surge el deber de la universidad de proporcionar distintos conocimientos que formen integralmente al ser humano, siendo el componente ético el principal. Los individuos que no poseen valores ni ética suponen la negación de las personas libres y, por tanto, constituyen una sociedad amoral, la cual es la negación de una sociedad libre. Los valores, la moral y la ética son los hilos invisibles que engarzan a los individuos en una sociedad libre y justa, que es a donde apunta la universidad contemporánea.

La comunión entre la formación en valores y ética de la persona y la formación profesional de ella también lleva a que la universidad contemporánea se preocupe por la ética profesional. Si bien la moral y la ética general forman al estudiante universitario como persona, la universidad

contemporánea no puede soslayar que la ética profesional es un componente sumamente necesario en su formación en cuanto persona profesional, después de todo, como bien han advertido Silvia C. Martino y Concepción Naval Durán, «[l]os vacíos éticos pueden dejar libre el terreno para incentivos perversos» (2013, p. 164). Incentivos perversos como la corrupción y la ambición desmedida pueden ser fatales cuando se alían con la falta de ética profesional, puesto que llevan al profesional a ejercer inescrupulosamente su profesión, en detrimento del cliente que confió en él.

Siendo ello así, el abordar la ética profesional no solo es necesario dentro del marco de una asignatura dedicada exclusivamente a tales efectos, sino que también debe ser abordada de forma transversal en las demás asignaturas. Esto debe ser así por motivo de que cada docente, desde su particular área de especialización y su experiencia profesional, podrá exhibir un abanico de situaciones sobre las que se puede reflexionar sobre la ética profesional con sus estudiantes.

Se trata de una labor docente delicada y a veces poco entendida por los estudiantes universitarios, pero que resulta necesaria en el contexto actual en el que vivimos, esto es, una sociedad en donde los principales actos de corrupción –quizá el principal mal social de nuestros tiempos– son realizados por profesionales que trabajan en el ámbito público y en el privado, convirtiendo, de esta manera, a la universidad en una suerte de reproductora de personas sin ética (López Zavala, 2013, p. 17). Ante esta alarmante situación, compartimos las palabras de Augusto Hortal Alonso, a saber:

Enseñar ética profesional en la universidad no consiste, ni nadie pretende que consista, en esparcir moralina sobre las prácticas y usos profesionales. El reto que plantea la enseñanza de una ética profesional en la universidad es ofrecer una verdadera ética reflexiva y crítica sobre el saber y el quehacer profesional, una ética que intente orientar las conductas profesionales pero entroncando con el pensamiento ético actual e intentando

establecer un diálogo interdisciplinar con los saberes especializados en los que se basa el ejercicio de cada profesión. (2004, p. 15)

En un escenario como ese, en el que no pocos profesionales realizan actos carentes de ética profesional, tienen una gran responsabilidad no solo las universidades, sino también los colegios profesionales. Esto es así en la medida que, en muchos casos (como ocurre con la abogacía), el ejercicio profesional de una profesión exige la incorporación obligatoria a un colegio profesional y el fiel cumplimiento de un código de ética profesional elaborado por aquel. La realidad nos muestra que tanto los códigos de ética profesional como los colegios profesionales, son meramente formales, pues en rigor no ejercen ningún tipo de control sobre la mala praxis profesional.

Los colegios profesionales son un tema que escapa al objeto de la presente investigación, pero lo que no escapa a esta es la ética profesional que debe abordar la universidad. En efecto, la universidad debe tratarla porque la falta de ética profesional genera, desde nuestro punto de vista, cuatro tipos de impactos negativos que deben ser combatidos.

En primer lugar, la falta de ética profesional genera un impacto negativo en los clientes que contratan los servicios de un profesional. La mala praxis puede generar un perjuicio patrimonial o, en algunos casos, generar un daño irreparable en aspectos como la libertad, la salud, la vida, etcétera. En estos casos, muy seguramente el cliente no volverá a contratarlo (salvo que no advierta la mala praxis), pero el daño ya ha sido generado. En este sentido, la universidad debe lograr que sus estudiantes se aproximen a la ética de sus respectivas profesiones para que interioricen la necesidad de esta en el futuro ejercicio profesional que realizarán, ya que nunca deben olvidar que antes de ser profesionales son personas y, por contrapartida, a quienes prestarán servicios antes que clientes son también personas.

En segundo lugar, la falta de ética profesional puede generar un impacto negativo sobre la comunidad universitaria. La mala praxis no solo

perjudica al cliente, sino que también genera una mala reputación sobre los profesionales de una universidad en específico. Esto puede ocurrir a causa de que el cliente que ha sido víctima de la negligencia o daño consciente de un profesional juzgará como malformados a todos los que hayan egresado de la universidad en la que estudió el profesional que le brindó un servicio carente de ética. Es una apreciación injusta, definitivamente, pues no todos los profesionales de la misma universidad son iguales y, además, es injusta porque aun cuando el profesional sea competente en el ejercicio de su profesión, estos conocimientos y destrezas quedarán relevadas al olvido, como consecuencia de la imagen negativa y carente de ética que se tiene de su universidad. Hay, pues, una responsabilidad ética del profesional no solo frente a su cliente, sino también frente a su universidad y a los estudiantes que en un futuro serán profesionales.

En tercer lugar, la falta de ética profesional genera un impacto negativo sobre la misma profesión. El cliente que se ha visto perjudicado por la mala praxis de un profesional no solo juzgará negativamente a este, sino que tendrá una idea equivocada de esa profesión, es decir, alimentará estereotipos sobre ciertas profesiones. Tal vez los casos más estereotipados puedan ser la abogacía y el periodismo, profesiones a las que muchos ven como nocivas, falsas y ambiciosas. Siendo esto así, hay también un deber ético del estudiante y del profesional frente a su profesión.

Y, en cuarto lugar, la falta de ética profesional puede generar, en algunos casos, grandes males a la sociedad en su conjunto, es decir, la repercusión o el daño de la mala praxis no solo alcanza a una persona en particular (como es un cliente), sino que se puede extender a un grupo considerable de personas. Piénsese, por ejemplo, en un puente que se desploma por estar mal construido, esto no solo genera pérdidas económicas al Estado, sino que también ocasiona un perjuicio a todas las personas que necesitan utilizarlo. En este escenario, el profesional tiene también un deber ético en el ejercicio de su profesión frente a la sociedad.

Siendo la ética profesional un componente necesario y fundamental de la formación profesional, la universidad debe agotar todos los recursos necesarios para que los estudiantes puedan interiorizarla y asimilarla como parte de su perfil profesional. Naturalmente, la ética profesional debe ir de la mano con la ética general y con los valores, de lo contrario el estudiante tendría una visión limitada de su propia dimensión axiológica dentro de la sociedad. Por esta razón, no le faltaba razón a la filósofa española Adela Cortina cuando manifestaba que:

Frente al “*ethos burocrático*” de quien se atiene al mínimo legal, pide el “*ethos profesional*” la excelencia, porque su compromiso fundamental no es el que les liga a la burocracia, sino a las personas concretas, a las personas de carne y hueso, cuyo beneficio da sentido a cualquier actividad e institución social. Por eso, no es tiempo de despreciar la vida corriente, sino de introducir en ella la aspiración a la excelencia. (2000, p. 258)

Somos de la idea que el estudiante antes que convertirse en profesional debe convertirse en una persona con valores y una sólida formación ética, pues es necesario que comprenda que la profesión que ha elegido estudiar y que algún día ejercerá, debe estar al servicio de otras personas, de su comunidad y de la sociedad en general. Esto no supone negar que quien estudia una profesión lo hace para conseguir mejores ingresos económicos que le garanticen una vida digna o cómoda, no podemos obviar la realidad, pero tampoco podemos desconocer que la formación profesional que brinda la universidad tiene una clara dimensión ética. No hay contradicción entre ambos aspectos, pues, de hecho, el ejercer éticamente una profesión lleva, tarde o temprano, a que incida positivamente en los ingresos económicos del propio trabajo profesional. Lo importante es que el estudiante entienda que su formación ética contribuye en su formación integral como ser humano y no supone rémora alguna en sus legítimos intereses económicos.

2.3.6. La formación de ciudadanos

Hasta el momento hemos señalado que la enseñanza, la investigación, la formación profesional de calidad e integral, la responsabilidad social universitaria y la formación en valores y ética de la persona son las misiones que la universidad tiene en la sociedad contemporánea; sin embargo, en los tiempos actuales la universidad asume una sexta misión igual de importante que las anteriores, esta es, la formación de ciudadanos.

Al igual que lo advertimos cuando abordamos la formación en valores y ética de la persona, ahora también se podría sostener que la formación de ciudadanos es un aspecto que se encuentra dentro de la responsabilidad social universitaria o, incluso, que está comprendida dentro de la formación en valores y ética que brinda la universidad. Esto es posible, en efecto, porque esas tres misiones se encuentran ligadas indisolublemente en la esencia de la universidad. Sin embargo, estimamos que es aconsejable tratar la formación de ciudadanos como una misión autónoma de la universidad contemporánea, dada la importancia del ciudadano en la sociedad actual y la necesidad de una ciudadanía responsable.

La responsabilidad social universitaria hace énfasis en los deberes y obligaciones éticas y legales que asumen todos los miembros de la comunidad universitaria frente a la sociedad por el ejercicio de sus distintas actividades en los ámbitos organizacional, educativo, del conocimiento y social; mientras que la formación en valores y ética de la persona hace hincapié en los deberes morales y éticos que los miembros de la comunidad universitaria asumen como parte de su actuar en la sociedad, sobre todo respecto a la ética profesional. En el caso de la formación de ciudadanos estamos frente a una misión que la universidad asume entendiendo que es su deber contribuir a estrechar los vínculos entre los individuos y la comunidad política a la que pertenecen.

La importancia y autonomía de esta misión de la universidad contemporánea parece haber quedado fuera de toda discusión cuando la

UNESCO, en la *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*, la consagró como una de las misiones esenciales de la universidad, conforme se aprecia a continuación:

Artículo 1. La misión de educar, formar y realizar investigaciones

Reafirmamos la necesidad de preservar, reforzar y fomentar aún más las misiones y valores fundamentales de la educación superior, en particular la misión de contribuir al desarrollo sostenible y el mejoramiento del conjunto de la sociedad, a saber: [...]

- b) constituir **un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente**, brindando una óptima gama de opciones y la posibilidad de entrar y salir fácilmente del sistema, así como oportunidades de realización individual y movilidad social con el fin de **formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad** y estén abiertos al mundo, y para promover el fortalecimiento de las capacidades endógenas y la consolidación en un marco de justicia de los derechos humanos, el desarrollo sostenible de la democracia y la paz; (1998, p. 4)

Posteriormente, en la *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*, celebrada en París en julio de 2009, la UNESCO señaló lo siguiente:

- 2. Los centros de educación superior, en el desempeño de sus funciones primordiales (investigación, enseñanza y servicio a la comunidad) en un contexto de autonomía institucional y libertad académica, deberían centrarse aún más en los aspectos interdisciplinarios y promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa, contribuyendo así al desarrollo

sostenible, la paz y el bienestar, así como a hacer realidad los derechos humanos, entre ellos la igualdad entre los sexos.

3. La educación superior debe no sólo proporcionar competencias sólidas para el mundo de hoy y de mañana, sino contribuir además a la formación de ciudadanos dotados de principios éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia. (2009, p. 2).

La formación de ciudadanos por parte de la universidad no solo se justifica en el concepto de universidad que surge en la sociedad contemporánea o en las declaraciones de la UNESCO, sino que también tiene un sustento en nuestro Derecho. La Constitución Política del Perú dispone que «[...] La formación ética y cívica y la enseñanza de la Constitución y de los derechos humanos son obligatorias en todo el proceso educativo civil o militar. [...]» (artículo 14). En concordancia con este mandato constitucional, la Ley Universitaria precisa que uno de los fines de la universidad es «Colaborar de modo eficaz en la afirmación de la democracia, el estado de derecho y la inclusión social» (artículo 6, numeral 6.4).

La formación de ciudadanos es una misión de la universidad que adquiere su razón de ser en la sociedad del siglo XXI, por motivo de la generalizada falta de interés de los individuos para participar en la *res publica*, ya sea ejerciendo sus derechos o cumpliendo sus obligaciones en cuanto ciudadanos que son de una comunidad política o para asumir una posición respecto a las políticas públicas y problemas nacionales que se discuten en la sociedad civil.

Lo que a nuestro entender ocurre es que, en el fondo, hay una desvinculación del individuo de la política, la cual se ha acrecentado a partir de las últimas décadas del siglo XX y se ha consolidado en esta primera parte del siglo XXI; de esta manera, la participación de los individuos se ha reducido a los mínimos (voto obligatorio, pago de tributos, etcétera). Este

panorama justifica que la universidad coadyuve en la formación de una ciudadanía responsable, a fin de cuentas, son los profesionales quienes ejercen los principales cargos de autoridad política en la sociedad contemporánea.

Como es evidente de lo señalado hasta este momento, la misión que tiene la universidad contemporánea de formar ciudadanos supone entender conceptos como los de ciudadanía, ciudadano, sociedad civil, democracia, derechos humanos, etcétera, así como profundizar en lo que implica tal formación. No obstante, consideramos conveniente desarrollar la formación de ciudadanos en el capítulo III, toda vez que esta misión de la universidad contemporánea forma parte esencial del planteamiento de la presente investigación.

Con ello pretendemos exponer de forma ordenada nuestras ideas en torno a la necesidad de las humanidades y las ciencias sociales y, en particular, de la asignatura de Historia de las Ideas Políticas en la formación integral del estudiante de Derecho, ya que, si profundizamos ahora en la formación de ciudadanos ocurrirá dos situaciones que pretendemos evitar: la primera situación es que, muy probablemente, incurramos en repeticiones conceptuales o argumentativas en el capítulo VI; y la segunda situación es que, llegado el momento de sustentar nuestro planteamiento con argumentos que podrían ser abordados aquí, el lector no tendrá fresco lo que hayamos señalado y tendrá que regresar a este apartado. Queriendo evitar estas situaciones y con la finalidad de respetar la unidad argumentativa de nuestro planteamiento, optamos por exponer nuestras principales apreciaciones sobre la misión de la universidad de formar ciudadanos en el acápite 6.3.

El presente capítulo ha sido dedicado íntegramente a exponer nuestras ideas en torno a la universidad del siglo XXI. Esto nos llevó, en primer lugar, a entenderla a partir de su evolución y de los modelos que se propusieron

sobre ella, para así poder entender sus principales funciones o fines en los tiempos actuales. Para esto fue necesario hacer una digresión sobre la sociedad contemporánea, toda vez que –según nuestra forma de ver las cosas– las particularidades de la sociedad de la información y de la sociedad del conocimiento inciden poderosamente en la universidad, ya sea que la consideremos como una organización o como una comunidad académica.

De esa manera, pudimos comprender cómo se han configurado en el siglo XXI la enseñanza universitaria, la investigación científica y académica, la formación profesional, la responsabilidad social universitaria, la formación en valores y ética de la persona y los aspectos sociales de la universidad.

Entender todo ello era necesario para poder aproximarnos correctamente a la formación integral que debe proporcionar la universidad de los tiempos actuales, de lo contrario correríamos el riesgo de hacer una exposición descontextualizada e irreal, desligada de las peculiaridades de la sociedad del siglo XXI, lo cual está sumamente alejado de nuestro propósito, conforme se verá en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO III

LA HISTORIA DE LAS IDEAS POLÍTICAS Y SU ENSEÑANZA

La determinación de la contribución de la Historia de las Ideas Políticas en la formación integral del estudiante de Derecho presupone que, necesariamente, tengamos una noción medianamente clara sobre esta asignatura. Pero no solo es indispensable una definición –por más general

que pueda ser— para abordar apropiadamente el objeto de nuestra investigación, sino que, además, la conceptualización de la Historia de las Ideas Políticas se vuelve más necesaria a causa de la similitud que ella guarda con otras disciplinas, conforme se podrá advertir en el presente capítulo.

3.1. La política como punto de partida

Como el mismo nombre de la disciplina lo señala, la Historia de las Ideas Políticas estudia las ideas políticas a lo largo del tiempo, es decir, a través de la historia. Es, pues, una forma bastante sencilla de definirla, pero que provisionalmente nos sirve para advertir que, si queremos entender la razón de ser de ella y su objeto de estudio, debemos primero entender qué es una idea política. Usando el razonamiento anterior, podríamos decir que una idea política es una idea que se tiene o formula sobre la política. De esta manera, redireccionamos nuestro camino hacia la búsqueda de una definición de la política, que sea lo suficientemente clara como para poder regresar por nuestro derrotero inicial, esto es, definir la Historia de las Ideas Políticas.

Es importante advertir que no pretendemos profundizar en extenso en este tema, puesto que la literatura sobre la política es inabarcable y sobrepasa los límites de la presente investigación. En este sentido, se puede considerar que nuestra aproximación a la política es superficial, lo cual no negamos, ya que nuestra formación como abogado e historiador nos lleva a comprenderla desde un ángulo distinto al que se acercarían, con mayor preparación y soltura, un politólogo o un filósofo político. Aun conociendo nuestras limitaciones, consideramos que es necesario acercarnos a la política, puesto que esto nos servirá en el desarrollo que hagamos en los siguientes acápite y en particular en el último, en el que se enfatiza la importancia de la Historia de las Ideas Políticas para formar ciudadanos.

En términos muy generales, podríamos definir a la política como una actividad humana, a través de la cual el ser humano (colectivamente) se

ocupa de las principales cuestiones o asuntos del gobierno de su sociedad, con miras a lograr la paz social, la prosperidad y la felicidad de todos los que la conforman. En la medida que es una actividad vinculada a los asuntos de gobierno, deviene en una actividad que gira en torno al poder político, entendiendo por este la capacidad para hacerse obedecer.

De lo anterior se deriva que la política tiene autonomía respecto de otras actividades que se realizan en la sociedad y cuyos fines son distintos, como lo son la economía, la religión, la moral, etcétera. Al respecto, Giovanni Sartori señala que la autonomía de la política se manifiesta en cuatro sentidos: primero, la política es diferente de otras actividades humanas; segundo, la política es independiente, en cuanto tiene sus propios principios que la rigen; tercero, la política es autosuficiente, toda vez que ella puede explicarse a sí misma; y cuarto, la política es una causa primera, en el sentido de que ella se genera a sí misma y a lo demás (2013, p. 208).

La autonomía de la política es una característica que nos parece sumamente importante, toda vez que permite justificar, por un lado, que algunas personas se dediquen a ella de forma práctica y, por otro lado, que otros se aproximen a ella teóricamente. En el primer caso estamos frente a personas que participan en la política, ya sea ejerciendo algún cargo político (a quienes la opinión pública llama políticos) o colaborando con estos a través de una asesoría especializada que les proporcionan o constituyendo un partido político para participar de la vida política de una sociedad en particular. En el segundo caso, estamos frente a las personas que se dedican al estudio y reflexión del fenómeno político, siendo monopolizado este estudio por la ciencia política; sin desconocer que otras disciplinas también analizan la política, pero con enfoques y marcos teóricos distintos a los de los politólogos.

Siendo ello así, desde la Antigüedad el ser humano se ha preocupado de la política, tanto para participar en ella, como estudiarla. Esta particularidad ya había sido advertida en su momento por Aristóteles (384 a. C. - 322 a. C.), quien afirmaba que el ser humano es por naturaleza un *zoon*

politikón, es decir, un «animal político» (2018, p. 14), pues entendía que la política es indisociable de la vida del ser humano en sociedad.

Sin embargo, para la filósofa alemana Hannah Arendt (1906-1975) el ser humano es apolítico, ya que no es que por naturaleza o en esencia sea un *zoon politikón*, sino que más bien «[l]a política nace en el *Entre-los-hombres*, por lo tanto completamente *fuera* del hombre» (2018, p. 45), es decir, la política nace de las relaciones humanas. Por esta razón, desde el mundo griego de la Antigüedad (que es en donde nace la política) hasta la sociedad contemporánea, los seres humanos han participado en y teorizado sobre la política de distintas formas, lo cual ha generado que no pocas veces existan posiciones encontradas.

Y es que, como afirmaba el constitucionalista español Carlos-Antonio Pereira Menaut, la política es por naturaleza polémica y conciliatoria (2008, p. 16), toda vez que genera posiciones encontradas entre los distintos actores políticos, las que muchas veces son inflamadas por las pasiones que provoca la propia participación en la política.

Esas posiciones encontradas que se dan entre los actores políticos son resultado de la visión distinta que cada uno de ellos tiene respecto a la forma de acceder, ejercer, distribuir y conservar el poder político. No obstante, los intereses justificados en el bien común y las razones que manifiestan sobre su actuar permiten superar la confrontación de posiciones que se dan en la política, a través de la negociación entre los diferentes actores políticos que logran llegar a un consenso.

El consenso que se puede lograr en la política solo tiene sentido o, mejor dicho, se justifica solo en cuanto los acuerdos adoptados por los actores políticos estén destinados a alcanzar intereses colectivos –en beneficio de la sociedad– y no particulares. Los fines de la política son tan importantes que escapan al ámbito práctico de esta y se convierten en objeto de estudio, de análisis, de reflexión por parte de los politólogos, pero también por parte de otros especialistas (como los pueden ser un filósofo, un

historiador, un jurista, entre otros). De hecho –como se verá más adelante–, a lo largo del tiempo, quienes han teorizado sobre la política se han preocupado por los fines que ella persigue, toda vez que la determinación de estos permitirá justificar un determinado orden político.

Hemos hecho una apretada síntesis de las cuestiones que nos parecen más relevantes sobre la política, con miras a poder entender lo que estudia la Historia de las Ideas Políticas. No obstante, cuando sea necesario para nuestra explicación, haremos más adelante algunas precisiones sobre la política que nos permitan comprender determinados tópicos en la enseñanza de tal disciplina a los estudiantes de Derecho.

3.2. Ubicación de la Historia de las Ideas Políticas

En términos generales y sencillos, la Historia de la Ideas Políticas se ocupa de estudiar las ideas políticas en el tiempo. Sin embargo, esta definición provisional nos lleva a preguntarnos sobre su ubicación dentro del conjunto de disciplinas científicas o humanísticas, toda vez que esto repercute poderosamente en el enfoque y el método para su estudio y, en consecuencia, también incide en su enseñanza.

Conviene, pues, que primero revisemos su ubicación epistemológica, lo que nos lleva también a diferenciarla de otras disciplinas que tienen un objeto de estudio similar, para finalmente proporcionar una definición que sea más completa que la que provisionalmente señalamos.

De una revisión de la literatura sobre el estudio de las principales ideas políticas que se han formulado a lo largo de la historia (véase el acápite 1.7 en el que hicimos un estado de cuestión sobre la materia), advertimos que los estudiosos se han aproximado a ellas desde cuatro áreas distintas, estas son: la filosofía, el Derecho, la ciencia política y la Historia.

Así, la aproximación al estudio de las ideas políticas desde una determinada área ha llevado a que se utilicen distintas denominaciones para

aludir a disciplinas que comparten objetos de estudios similares (aunque con enfoques diferentes), las que se han plasmado en las siguientes asignaturas: Filosofía Política, Historia de la Filosofía Política, Teoría del Estado, Derecho Político, Teoría Política, Historia de la Teoría Política, Pensamiento Político, Historia del Pensamiento Político, Historia de las Doctrinas Políticas y, evidentemente, Historia de las Ideas Políticas²⁹.

Aunque en algunas de las mencionadas denominaciones existe diferencias en cuanto a la extensión o límites del objeto de estudio, en la mayoría de los casos la diferenciación terminológica no repercute decisivamente, ni siquiera superficialmente, en el objeto de estudio, así como en el enfoque y método que se utilizan para el estudio de las ideas políticas.

Por tal razón, Fernando Vallespín afirmaba acertadamente que «[...] la opción por uno u otro título parece responder más a la necesidad de cumplir con la denominación convencional de las distintas especialidades académicas de cada país que a auténticos criterios metodológicos» (2002, p. 7). Esto último es lo que –desde nuestro punto de vista– debe distinguir a cada una de las disciplinas que estudian las ideas políticas, es decir, la utilización de un marco teórico, un enfoque y un método específicos de un área; y es que el estudio de un historiador sobre las ideas políticas no será igual al trabajo que realiza el filósofo, el politólogo o incluso un jurista, conforme se desarrollará a continuación.

²⁹ Si bien la Real Academia Española precisa que las denominaciones de las disciplinas y de las áreas del conocimiento deben escribirse con la letra inicial en minúscula (salvo que aludan a una asignatura o a una carrera profesional), en la presente investigación optamos conscientemente por escribir con mayúscula Derecho, Derecho Constitucional, Historia e Historia de las Ideas Políticas con la finalidad de distinguir las disciplinas a las que hacen referencia respecto del derecho en sentido subjetivo, un derecho constitucional o fundamental en específico, la historia entendida como narración o el tiempo pasado y el transcurrir histórico de las ideas políticas, respectivamente. Por otro lado, no consideramos necesario hacer lo mismo con los casos de la ciencia política y la filosofía, ya que entendemos que no genera confusión el escribirlas en minúsculas.

3.2.1. Estudio de las ideas políticas desde la filosofía

La filosofía es una primera área desde la que se han estudiado las ideas políticas. En particular, ellas son el objeto de estudio de la filosofía política, lo cual tiene sentido si se tiene presente que quienes reflexionaron sobre la política y dejaron una obra sobre esta fueron, en su mayoría, filósofos. En este sentido, el estudio de las ideas políticas es abordado en primer lugar desde las humanidades, en la medida que la filosofía es una de las disciplinas que forma parte de las llamadas ciencias humanas.

Según el profesor Esteban Anchustegui Igartua, la filosofía política es una disciplina que, por un lado, cumple una función descriptiva y analítica al abordar los conceptos, ideas y categorías que se encuentran expresamente en los discursos políticos e implícitamente en las prácticas políticas de una época, razón por la cual es necesario ubicarlos en su contexto y entender su evolución histórica; y, por el otro lado, cumple una función normativa y evaluativa, en el sentido de que estudia la realidad política para determinar cuáles son las mejores y correctas formas de ejercer el poder, con miras a alcanzar una sociedad justa y buena, lo que evidencia una fuerte relación con la ética y la moral (2013, pp. 23-28).

Esa última función fue resaltada sobre todo por el filósofo alemán Leo Strauss, quien afirmó que «[...] cuando los hombres manifiestan su propósito de adquirir un conocimiento de la vida buena y de la buena sociedad, surge entonces la filosofía política» (2014, p. 79). De esta manera, lo característico de la filosofía política es la reflexión filosófica sobre las acciones políticas y cómo estas permiten alcanzar el bien común y la justicia.

Ahora bien, ambas funciones de la filosofía política son realizadas en mayor o menor medida por los filósofos, dependiendo de su enfoque, su experiencia y sus líneas de investigación; pero ciertamente el énfasis que algunos filósofos hacen en la función descriptiva y analítica lleva a que sus trabajos guarden mucha similitud con los estudios que se realizan desde la ciencia política y la Historia de las Ideas Políticas.

Sin embargo, ese énfasis en el análisis no debe llevar a confundir la filosofía política con la Historia de las Ideas Políticas, por cuanto esta no persigue una evaluación de la corrección o no de las ideas políticas, ni mucho menos el determinar si estas permiten alcanzar una sociedad más justa en donde predomine el bien común. Nada más alejado de la visión y el trabajo propios de un historiador, cuyos estudios están orientados a comprender las ideas políticas en el tiempo y en el espacio en el que fueron formuladas.

Aun cuando la filosofía política guarda cierta similitud con la Historia de las Ideas Políticas por su objeto de estudio (o, mejor dicho, por una parte de este), es innegable que sus enfoques, métodos y marcos teóricos son distintos, razón por la cual no debe sorprendernos que, de las seis universidades en las que se enseña la carrera de Filosofía en nuestro país, casi todas han incluido la asignatura de Filosofía Política en sus respectivos planes de estudios, conforme se detalla en la siguiente tabla que hemos elaborado:

Tabla 1. Filosofía Política en la carrera de Filosofía en el Perú

N°	Universidad	Denominación	Código	Ubicación
1	Pontificia Universidad Católica del Perú	Filosofía Política	FIL-322	Cuarto ciclo de especialidad
2	Universidad Antonio Ruiz de Montoya	---	---	---
3	Universidad Nacional Mayor de San Marcos	Filosofía Política	LF6004	Sexto ciclo
		Seminario de Filosofía Política	L03033	Electivo
4	Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa	Filosofía Política	1703134	Tercer año, primer semestre
5	Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco	Filosofía Política	FP158	Séptimo ciclo

6	Universidad Nacional Federico Villarreal	Filosofía Política	---	Octavo ciclo
Fuente: Planes de estudios de cada universidad.			Elaboración: Propia.	

Aunque pueda resultar evidente, debemos señalar que en los planes de estudios de la carrera de Filosofía de las seis universidades que hemos revisado en ninguna se utiliza otra denominación semejante a Filosofía Política, como pudiera ser Historia de la Filosofía Política.

Con relación a la Universidad Antonio Ruiz de Montoya, si bien no tiene contemplada una asignatura de Filosofía Política en la carrera de Filosofía, sí incluye otras asignaturas en las que se abordan ideas políticas a lo largo del tiempo, como son los casos de las asignaturas obligatorias de Ética, Justicia y Política (código 20211003220 y correspondiente al séptimo ciclo) y Pensamiento Político Peruano y Latinoamericano (código 20211003225 y correspondiente al octavo ciclo) y, además, dentro de las asignaturas electivas se ha considerado la asignatura de Historia del Pensamiento Político Peruano (código 20211003409, correspondiente a los electivos del grupo H).

Adicionalmente, es interesante advertir que la asignatura de Filosofía Política no solo se enseña en la carrera de Filosofía, sino también en otras, como son Ciencia Política y Derecho, conforme se puede ver en la siguiente tabla que hemos preparado:

Tabla 2. Filosofía Política en carreras distintas a la de Filosofía en el Perú

N°	Universidad	Carrera	Denominación	Código	Ubicación
1	Pontificia Universidad Católica del Perú	Ciencia Política y Gobierno	Filosofía Política	POL300	Electivo de la especialidad

2	Universidad Católica San Pablo	Derecho	Historia de la Filosofía Política	DE16-0647	Sexto Ciclo
3	Universidad Nacional de Trujillo	Ciencia Política y Gobernabilidad	Filosofía Política	---	Tercer ciclo
4	Universidad Nacional Federico Villarreal	Ciencia Política	Filosofía Política	---	Décimo ciclo
5	Universidad Nacional Mayor de San Marcos	Ciencia Política	Filosofía Política	18CPE23	Electivo de quinto ciclo
6	Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo	Ciencia Política	Filosofía Política	DPUE1059	Quinto año
7	Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas	Derecho	Filosofía Política	033SH607	Electivo de sexto ciclo

Fuente: Planes de estudios de cada universidad.

Elaboración: Propia.

3.2.2. Estudio de las ideas políticas desde el Derecho

El Derecho ha sido, tradicionalmente, otra área desde donde se han realizado estudios sobre las ideas políticas de los principales pensadores de la historia, aunque diferenciándose de los estudios realizados desde la filosofía, la ciencia política y la Historia. Así tenemos que algunos juristas se dedicaron al dictado de asignaturas como Derecho Político y Teoría del Estado, las que en rigor se diferencian de la Historia de las Ideas Políticas por su objeto de estudio, sus métodos, enfoques y marcos teóricos.

El término Derecho Político fue utilizado sobre todo a partir del siglo XVIII y tuvo una mayor difusión gracias a que el filósofo suizo Jean-Jacques Rousseau utilizó tal término como parte del título de su obra más importante

e influyente, esta es, *El contrato social o principios de derecho político* (1762).

En el ámbito de las cátedras universitarias, ha sido España en donde tradicionalmente se utilizó la denominación Derecho Político para la asignatura en la que se abordó las cuestiones fundamentales sobre el Estado, las normas constitucionales y, además, un conjunto de temas relacionados a la historia, la filosofía y las ideas políticas en general (para mayor abundamiento sobre esto, *cfr.* García Belaunde, 2007, pp. 41-59 y Tajadura Tejada, 2001, pp. 72-80).

En la medida que el Derecho Político era una suerte de vademécum no es posible confundirlo en la actualidad con el Derecho Constitucional, en cuanto esta asignatura es más estrecha y circunscribe su objeto de estudio a las cuestiones constitucionales. Así, uno de los más destacados constitucionalistas españoles, Pablo Lucas Verdú (1923-2011), advirtió que el Derecho Político tenía un carácter enciclopédico y precisó lo siguiente:

En efecto, tal como se le concibe en España se presenta como una vasta enciclopedia que abarca *materias jurídicas* (normativoinstitucionales, por ejemplo las del Derecho constitucional y algún sector de la Teoría del Estado); *sociológicas* (la llamada Teoría Social del Estado, la Teoría de la Sociedad, las numerosas incursiones sociológicas realizadas en nuestros días); *filosóficos* (Teoría Ideológica y Valorativa del Estado según Nawiasky); *históricas* (Historia de las ideas de las formas y de las instituciones políticas); *políticas* (Ciencia política), que ofrecen un cuadro confuso y con tendencia a la dispersión. (1984, p. 21)

En Hispanoamérica, la Argentina ha sido uno de los países en los que se optó por utilizar la denominación Derecho Político (Bidart Campos, 2002, p. 21), aunque esta asignatura coexistía con la de Derecho Constitucional. En la advertencia a su clásico libro *Curso de derecho político. Historia del pensamiento político universal y argentino. Ciencia Política y Teoría del Estado*, el profesor Horacio Sanguinetti indicaba que, conforme al enfoque

que usualmente se tiene del Derecho Político en las universidades argentinas, esta asignatura tenía tres áreas didácticamente bien definidas: 1) el conocimiento teórico sobre la política y el Estado; 2) la historia de las ideas políticas universales; y 3) la historia institucional y el pensamiento político argentinos (2000, p. XV). Estas áreas temáticas quedan reflejadas, pues, en el extenso título del libro mencionado.

Aun cuando la tradición en España o en Argentina pesó para que la asignatura de Derecho Político siguiera existiendo hasta hace algunas décadas, ciertamente el día de hoy ya no se opta por una denominación como esa y, en cambio, se utiliza la de Derecho Constitucional. Al haber quedado en desuso la denominación Derecho Político, carece de sentido el seguir profundizando en sus contenidos, más aún si se tiene presente que se trató de una disciplina con márgenes muy dispersos y de la cual se desprendieron –con autonomía epistemológica– otras disciplinas. En este sentido, en la actualidad no solo no existe la asignatura de Derecho Político, sino que tampoco es aceptable confundirla con la Historia de las Ideas Políticas.

Por otro lado, la teoría del Estado, o también llamada teoría general del Estado (*Allgemeine Staatslehre*), es una disciplina que surgió en la segunda mitad del siglo XIX en el mundo germánico y que tuvo entre sus principales estudiosos al jurista alemán Georg Jellinek (1851-1911). Según el profesor Ramón Cotarelo inicialmente la teoría del Estado estuvo marcada por una impronta estrictamente jurídica, mientras que entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX su enfoque giró hacia una visión más sociológica con las obras de Hermann Heller y Leon Duguit (2004, p. 16).

Como su nombre lo dice, la teoría del Estado es una disciplina que estudia los fundamentos del Estado en general, es decir, sin centrarse en un Estado en específico. En este sentido, se trata de una disciplina que tiene una visión general y abstracta sobre el fenómeno estatal. Ya en su clásica *Teoría general del Estado* (1900), Georg Jellinek afirmó sobre esta disciplina lo siguiente:

[...] se propone hallar el principio fundamental del Estado y someter a la investigación científica los fenómenos generales del mismo y sus determinaciones fundamentales. Sus resultados no se deben al estudio particular de un Estado, sino que habrán de lograrse mediante la investigación general de las formas que han revestido los Estados en los fenómenos histórico-sociales. (2002, p. 60)

No está de más mencionar que la razón por la cual la teoría del Estado fue cultivada inicialmente por los juristas alemanes responde al interés que tuvieron para construir un Derecho Público alemán y una doctrina o teoría general sobre el Estado, estudios que –a su vez– respondían al contexto histórico muy particular, esto es, la creación del Estado alemán en 1871, como corolario del complejo proceso de unificación que emprendieron.

No obstante, el profesor alemán Reinhold Zippelius ha precisado que la teoría del Estado no puede entenderse simplemente como una ciencia normativa o como una ciencia de hechos, toda vez que su objeto de estudio –esto es, el Estado– comprende tanto una dimensión normativa como social (2009, p. 3). Por esta razón, la teoría del Estado, en su búsqueda de comprender los orígenes y fundamentos del Estado, recurrió a los aportes teórico-políticos de los principales filósofos de la historia, acobijando así, entre los temas que investiga, todas aquellas ideas políticas que tuvieran una vinculación directa o indirecta sobre el Estado.

Ahora bien, queda claro que la teoría del Estado utiliza como insumos para sus investigaciones las ideas políticas planteadas a lo largo del tiempo, pero solo aquellas que giran en torno al Estado. Esto significa que si bien hay coincidencias en algunos temas que abordan tanto la teoría del Estado como la Historia de las Ideas Políticas, en rigor esta es mucho más amplia que aquella, pues no se limita a estudiar lo que distintos pensadores entendieron sobre el Estado, sino que además se interesa por estudiar cómo

han entendido el poder político, la sociedad, el ser humano, entre otros temas.

Tal diferencia en las extensiones o límites de los objetos de estudios de ambas disciplinas fue la razón por la cual –desde nuestro punto de vista– en las facultades de Derecho se optó por incluir dentro de los planes de estudio la asignatura de Teoría del Estado, ya que se la entendió como un conjunto de conocimientos previos y necesarios para poder entender, a su vez, las asignaturas de Derecho Constitucional y Derecho Administrativo.

Por contrapartida, en las facultades de Derecho en donde se incluyó la asignatura de Teoría del Estado, no se consideró necesario que se impartiera Historia de las Ideas Políticas, toda vez que –desde una visión muy superficial–, se podría considerar como algo repetitivo. Para corroborar esto último, basta con revisar los planes de estudio de las facultades de Derecho de nuestro país.

Como en otro momento se precisó, al 18 de julio de 2024 la SUNEDU ha otorgado la licencia de funcionamiento a noventa y ocho universidades (entre públicas y privadas). De las noventa y ocho universidades licenciadas, solo en sesenta se ofrece la carrera de Derecho. Y de los sesenta programas de Derecho que existen en nuestro país, solo en veinticuatro se dicta la asignatura de Teoría del Estado.

Esta información la hemos obtenido de la revisión de cada uno de los planes de estudios de los programas de Derecho de nuestro país (con excepción de la Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas, que no se encuentra disponible en su página web, razón por la cual lo solicitamos a la SUNEDU a través del procedimiento administrativo de acceso a la información pública) y la presentamos en la siguiente tabla:

Tabla 3. Teoría del Estado en la carrera de Derecho en el Perú

N°	Universidad	Denominación	Código	Ubicación
1	Universidad Autónoma del Perú	Teoría del Estado y Derecho Constitucional	---	Primer ciclo
2	Universidad Científica del Sur	Teoría General del Estado	---	Segundo ciclo
3	Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios	Derecho Constitucional y Teoría del Estado	DP106ADC	Segundo ciclo
4	Universidad Nacional Alcides Carrión	Derecho Constitucional General (Teoría del Estado)	EEs.17.117	Tercer ciclo
5	Universidad Nacional de Huancavelica	Teoría del Estado	1200-EF-0305-17	Tercer ciclo
6	Universidad Nacional de la Amazonía Peruana	Teoría del Estado	10011	Primer ciclo
7	Universidad Nacional de Moquegua	Ciencia Política y Teoría del Estado	DE-413	Cuarto ciclo
8	Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco	Teoría General del Estado	DE451ADR	Tercer ciclo
9	Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga	Teoría General del Estado	DE-387	Quinto ciclo
10	Universidad Nacional de San Martín	Teoría General del Estado	0000FO0209	Segundo ciclo
11	Universidad Nacional de Tumbes	Derecho Constitucional I: Teoría del Estado	D615113	Segundo ciclo
12	Universidad Nacional del Altiplano	Teoría del Estado	DER205	Tercer ciclo
13	Universidad Nacional del Santa	Derecho Constitucional General y Teoría del Estado	---	Tercer ciclo
14	Universidad Nacional Intercultural Fabiola Salazar Leguía de	Derecho Constitucional I (Teoría del	DE0403	Cuarto ciclo

	Bagua	Estado)		
15	Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión	Teoría del Estado	358	Sexto ciclo
16	Universidad Nacional Mayor de San Marcos	Derecho Constitucional I (Teoría del Estado)	216007	Segundo año
17	Universidad Nacional San Luis Gonzaga	Teoría del Estado	1P23027	Segundo ciclo
18	Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo	Teoría General del Estado	---	Tercer ciclo
19	Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas	Teoría General del Estado	033SH308	Tercer ciclo
20	Universidad Peruana del Centro	Derecho Constitucional I (Teoría del Estado)	DER-315	Tercer ciclo
21	Universidad Privada de Tacna	Derecho Constitucional I (Teoría del Estado)	DE-373	Tercer ciclo
22	Universidad Privada del Norte	Derecho Constitucional y Teoría del Estado	---	Segundo ciclo
23	Universidad Ricardo Palma	Teoría del Estado	D-0202	Segundo ciclo
24	Universidad Señor de Sipán	Teoría del Estado	1DE012	Primer ciclo

Fuente: Planes de estudios de cada universidad.

Elaboración: Propia.

En la información presentada en la tabla anterior llama la atención que en la carrera de Derecho que ofrecen diez universidades, la teoría del Estado esté entremezclada con el Derecho Constitucional, formando así una sola asignatura.

Si bien hay relaciones entre estas dos disciplinas y, de hecho, la teoría del Estado proporciona conocimientos necesarios para aproximarse al Derecho Constitucional, consideramos que es un error el juntarlas, no solo

porque los objetos de estudio y los métodos de ellas son distintos, sino porque, además, la cantidad y la extensión de los temas de cada una terminan por formar un sílabo muy apretado o demasiado superficial, que en nada coadyuva a una formación integral del estudiante de Derecho. La misma crítica la podemos extrapolar a la única universidad que ha entremezclado en una sola una asignatura la teoría del Estado con la ciencia política.

La información presentada también puede leerse de otra forma, esta es, que de las sesenta universidades que ofrecen la carrera de Derecho, en treinta y seis de ellas no se ha incluido la asignatura de Teoría del Estado. Las razones para esto pueden obedecer al perfil profesional que han determinado las respectivas autoridades universitarias o a un diseño curricular enfocado más en un área empresarial, como es la moda en estos tiempos.

Pero otra razón válida –y que se desprende de los planes de estudio– es que quizá no se consideró necesaria una asignatura como Teoría del Estado al haberse contemplado otras que pueden cumplir la misma finalidad formativa que ella (como es el caso de la Historia de las Ideas Políticas).

Sea como sea, lo que queda claro es que la Teoría del Estado ha dejado de considerarse como una asignatura necesaria para después cursar la de Derecho Constitucional, solo así se explica que en treinta y seis facultades de Derecho se la haya suprimido de sus planes de estudio (entre estas, la Universidad de San Martín de Porres).

En este punto nos parece relevante mencionar que, frente a lo que ocurre en la mayoría de las facultades de Derecho de nuestro país, la situación es muy distinta en aquellas universidades en donde se ofrece la carrera de ciencia política. En efecto, de las diez universidades que ofrecen esta carrera en nuestro país (con algunas variaciones en la denominación), en siete de ellas se enseña la asignatura de Teoría del Estado, conforme se

puede apreciar en la siguiente tabla que hemos elaborado sobre la base de los planes de estudios revisados, a saber:

Tabla 4. Teoría del Estado en la carrera de Ciencia Política en el Perú

N°	Universidad	Denominación	Código	Ubicación
1	Pontificia Universidad Católica del Perú	Teoría del Estado	POL238	Quinto ciclo
2	Universidad Antonio Ruiz de Montoya	Teoría del Estado	20211009230	Séptimo ciclo
3	Universidad Católica de Santa María	---	---	---
4	Universidad Científica del Sur	---	---	---
5	Universidad Nacional de Trujillo	Teoría del Estado	---	Tercer ciclo
6	Universidad Nacional Federico Villarreal	Teoría del Estado	---	Cuarto ciclo
7	Universidad Nacional Mayor de San Marcos	Teoría del Estado	18CPO10	Cuarto ciclo
8	Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac	Teoría del Estado y del poder	PG501	Quinto ciclo
9	Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo	Teoría del Estado	DPUE1003	Primer año
10	Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas	---	---	---

Fuente: Planes de estudios de cada universidad.

Elaboración: Propia.

Si se revisa los planes de estudios de la carrera de Ciencia Política de las universidades señaladas en la tabla 4, se podrá advertir que la Teoría del Estado coexiste en algunos casos con asignaturas destinadas íntegramente al estudio de las ideas y teorías políticas de distintos pensadores a lo largo del tiempo. Se trata, pues, de una situación muy distinta a lo que ocurre en las facultades de Derecho, lo cual es entendible si tiene presente que la

formación universitaria de los politólogos es distinta a la de los abogados y, sobre la base de esta consideración, el diseño curricular puede considerar o no una asignatura como Teoría del Estado e incluso coexistiendo con otras similares, pero esto es algo que ya escapa a los límites de la presente investigación.

Finalmente, es oportuno mencionar que, al igual que sucedió con la asignatura de Filosofía Política, en el caso de la Teoría del Estado también tenemos un caso bastante particular en la Universidad San Ignacio de Loyola, ya que en el plan de estudios de la carrera de Relaciones Internacionales se ha considerado en el cuarto ciclo la asignatura de Teoría del Estado y Derecho Constitucional. Si bien se entremezcla con el Derecho Constitucional, nos parece relevante no obviar este caso, toda vez que nos evidencia el interés que puede existir en este tipo de asignaturas en carreras distintas a la del Derecho o la Ciencia Política.

3.2.3. Estudio de las ideas políticas desde la ciencia política

Una tercera área desde donde se han realizado estudios sobre las ideas políticas de los principales pensadores de la historia ha sido la ciencia política y, curiosamente, desde una visión muy relacionada a la teoría del Estado, aunque esta vez cultivada por los politólogos y no por los juristas.

Por buen tiempo la Historia de las Ideas Políticas fue comprendida dentro del estudio de la ciencia política, lo cual tenía sentido en la lógica de que los estudios sobre la política debían sustentarse en el estudio previo de los principales pensadores políticos del pasado. En este punto nos sirve bastante la explicación que hizo Giovanni Sartori sobre el largo camino que recorrió la ciencia política para lograr su autonomía científica (2013, pp. 201-224), pues antes de alcanzarla –definitivamente en el siglo XX– era una suerte de vademécum en el que se entremezclaban contenidos de distintas naturalezas, esto es, temas políticos, económicos, jurídicos, filosóficos, sociológicos, etcétera.

Ese desorden epistemológico, en el que no estaban adecuadamente delimitados los linderos de más de una disciplina, llevó a que el politólogo francés Marcel Prélot afirmara que a fines del siglo XIX la ciencia política (así, en singular) desapareció como sustantivo, es decir, como ciencia que estudia el fenómeno político en cuanto unidad compleja que es, toda vez que sus contenidos fueron abordados por otras disciplinas (como la economía, el Derecho, la filosofía, la sociología, entre otras), razón por la cual convenía más hablar de ciencias políticas (así, en plural) (1972, pp. 44-45). Siendo esto así, certeramente afirmaba Marcel Prélot lo siguiente:

Como toda investigación política se transforma en un estudio particular, y cada problema considerado en sí mismo escapa a “la” política para entrar en “una” ciencia política determinada, mejor organizada para hallar una respuesta, ya nada queda para la politología como tal. La comprobación de su vacuidad y de su inutilidad se hace inevitable. (1972, p. 45)

Esa visión de un conjunto de las ciencias políticas –dentro de las que se abordaba el estudio de las ideas políticas a lo largo del tiempo– tuvo un punto de inflexión en un hecho muy concreto que marcó su camino por buena parte del siglo XX y que conviene mencionar rápidamente.

En septiembre de 1948 distintos especialistas se reunieron en la sede de la UNESCO para determinar algunas cuestiones sobre la ciencia política, entre estas, cuáles son sus contenidos. Dos años después, la UNESCO publicó el libro *Contemporary Political Science. A Survey of Methods, Research and Teaching*³⁰, obra colectiva en la que se presentó una suerte de estado de la cuestión de los principales aspectos epistemológicos, metodológicos y pedagógicos sobre la ciencia política en distintos países y en la que, además –como era de esperarse–, se difundió la relación de contenidos de dicha disciplina, a saber:

³⁰ También en 1950 la UNESCO publicó el mismo libro en francés, con el título de *La science politique contemporaine. Contribution à la recherche, la méthode et l'enseignement*.

- I. Political theory:
 1. Political theory; 2. history of political ideas;
- II. Political institutions:
 1. the constitution; 2. national government; 3. regional and local government; 4. public administration; 5. economic and social functions of government; 6. comparative political institutions;
- III. Parties, groups and public opinion:
 1. political parties; 2. groups and associations; 3. participation of the citizen in the government and the administration; 4. public opinion;
- IV. International relations:
 1. international politics; 2. international organization and administration; 3. international law; (Salvadori, 1950, p. 4)

Según se aprecia en la relación anterior, la Historia de las Ideas Políticas fue considerada como una disciplina dentro del área de la teoría política y esta, a su vez, dentro de la ciencia política. Al ser una relación de contenidos elaborada y difundida por la UNESCO su influencia fue grande en el mundo académico iberoamericano, más aún porque en el grupo de especialistas convocados participaron algunos intelectuales de la región (en su mayoría vinculados al Derecho) que escribieron sobre el desarrollo de la ciencia política en sus respectivos países, como lo fueron Segundo V. Linares Quintana para la Argentina, Djacir Lima Menezes para Brasil, Luis Recasens Siches para España, Lucio Mendieta y Núñez para México e Isaac Ganón para el Uruguay.

Por tal razón, no es de extrañar que, en nuestro país, Raúl Ferrero Rebagliati (1911-1977) –quien fuera uno de los principales juristas durante buena parte del siglo XX– haya adoptado el criterio formulado por los especialistas convocados por la UNESCO respecto a los contenidos de la ciencia política en una de sus principales obras que hasta el día de hoy es leída por muchos estudiantes, esta es, *Ciencia Política. Teoría del Estado y Derecho Constitucional* (2003, p. 15) y, de esta manera, difundiera en

nuestro medio la subordinación de la Historia de las Ideas Políticas a tal disciplina.

Es más, habría que precisar que, en el planteamiento de Raúl Ferrero Rebagliati, el Estado es el objeto de estudio de las ciencias políticas (así, en plural), por lo que también se le denomina ciencia del Estado, la cual comprende tres disciplinas que lo estudian desde distintos enfoques, a saber: la teoría del Estado estudia desde un plano filosófico las ideas políticas, el Derecho Constitucional estudia desde un plano jurídico las instituciones políticas y la ciencia política (así, en singular) estudia desde un plano sociológico la vida política (2003, pp. 4-5).

De esa manera, para el mencionado jurista, las tres disciplinas encajan perfectamente en las tres primeras categorías de la relación de temas que comprende la ciencia política según la UNESCO, con lo cual no solo subordina la Historia de las Ideas Políticas a ella, sino que termina por diluirla dentro de la teoría del Estado, aun cuando –como veremos más adelante– no sea correcto desde un punto de vista epistemológico.

Al respecto, en el año de 1978 el maestro Domingo García Belaunde publicó un sugestivo y esclarecedor ensayo titulado «Derecho Constitucional y Ciencia Política (a propósito de la relación entre fenómeno jurídico y fenómeno político)», en el cual hizo una ponderada crítica al planteamiento de Raúl Ferrero Rebagliati, la que citamos a continuación por convenir a nuestra exposición, a saber:

Ferrero señala que lo que explica el fenómeno Estado, son las ideas políticas, las instituciones políticas y los hechos políticos, que corresponden cada una a las tres disciplinas ya mencionadas, que a su vez guardan un paralelismo con los tres planos del conocimiento (filosófico, jurídico y sociológico). Si analizamos esto con detenimiento, podremos apreciar la debilidad de esta tesis. En efecto, los tres planos del conocimiento no caracterizan las tres ciencias como se pretende. Si analizamos la Teoría del Estado, a la cual se le reserva el plano filosófico y el estudio de las ideas

políticas, veremos que en nada se diferencia de la Teoría Política, tal como es tratada modernamente, o de la filosofía política. Ahondando más, podremos ver que el plano filosófico se da en cualquier nivel, ya que existe un enfoque filosófico del derecho, de la ciencia social, de la ciencia natural, del lenguaje, etc. En consecuencia, el enfoque filosófico no es exclusivo de la Teoría del Estado, ni necesariamente está referido solo a ideas. En el campo estricto de la Ciencia Política, existe precisamente la Teoría Política, que es la que da cuenta de las ideas políticas, y que puede ser meramente empírica o apriorista. (2007, pp. 55-56)

Pese a la justificada crítica que le hizo el maestro Domingo García Belaunde al planteamiento de Raúl Ferrero Rebagliati sobre las ciencias políticas, algunos autores en nuestro país siguieron optando por partir en sus estudios de una consideración de ese tipo, es decir, entendiendo que la Historia de las Ideas Políticas es una rama de ellas.

Así tenemos que Darío Herrera Paulsen (1910-2001) –exdecano de la Facultad de Derecho de nuestra universidad–, en su manual titulado *Derecho Constitucional e Instituciones Políticas*, también partió de la tesis de la pluralidad de ciencias que estudian el fenómeno de la autoridad, constituyendo unas ciencias políticas que comprendían las siguientes ramas: la doctrina política, la historia de las instituciones políticas, el Derecho Constitucional y la sociología política; en particular, para este autor, la doctrina política también es conocida como la teoría política y su objeto de estudio son las ideas políticas a lo largo del tiempo (1987, pp. 16-17).

Una aproximación algo distinta fue la de Alberto Borea Odría en su libro *Los Elementos del Estado Moderno. Tratado de Derecho Constitucional. Tomo I* –si bien se advierte en él la impronta de Raúl Ferrero Rebagliati–, toda vez que su análisis buscó determinar si las disciplinas que tradicionalmente estudian al Estado (teoría del Estado, derecho político, Derecho Constitucional y ciencia política) tienen autonomía científica (1994, p. 7).

Después de recurrir a la principal bibliografía sobre cada una de las disciplinas mencionadas, Borea Odría concluyó lo siguiente: 1) la teoría del Estado no tiene autonomía científica, sino que más bien forma parte del Derecho Constitucional o del derecho político; 2) estas dos denominaciones aluden a una misma disciplina; 3) la ciencia política tampoco tendría una autonomía muy definida, en cuanto está vinculada a la sociología política; y 4) no hay superposición entre el Derecho Constitucional y la ciencia política, puesto que son disciplinas independientes (1994, p. 60).

Si bien Alberto Borea Odría no se dedicó expresamente a la Historia de las Ideas Políticas, nos parece que era importante mencionarlo porque partió también de la visión tripartita de las disciplinas sobre el Estado y lo particular de su propuesta es que la teoría del Estado (dentro de la cual se estudian las principales ideas políticas respecto al Estado) forma parte del derecho político y no de la ciencia política, con lo cual se vuelve más confuso el panorama de la ubicación epistemológica de la Historia de las Ideas Políticas.

Retomando el planteamiento de Raúl Ferrero Rebagliati, el profesor Víctor García Toma sostuvo en su manual *Teoría del Estado y Derecho Constitucional* (el cual tiene varias ediciones) que el estudio del Estado era realizado por la teoría del Estado, el Derecho Constitucional y la ciencia política; no obstante, no las comprendió dentro de una suerte de ciencias políticas (así, en plural), ni tampoco precisó que la teoría del Estado comprenda a la Historia de las Ideas Políticas, si bien esto se puede sobreentender al considerar que aquella elabora ideas respecto del fenómeno estatal (1999, p. 49).

Desde una perspectiva politológica, debemos mencionar el libro *El conocimiento político* de Aníbal Ismodes Cairo (1920-2005), en el cual abordó distintas cuestiones sobre la ciencia política e hizo un recorrido histórico por los principales pensadores políticos (1996, pp. 57-113). Si bien el mencionado autor no puntualizó nada de forma expresa con relación a la

Historia de las Ideas Políticas, de una lectura del índice de la obra se puede advertir que esta estaría comprendida dentro de la ciencia política.

Una postura más clara es la del profesor Francisco Miró Quesada Rada, quien afirmó sin ambages que la Historia de las Ideas Políticas es una rama de la ciencia política (junto con la política internacional y la política comparada), aunque no niega que antes formó parte de la filosofía política (2006, pp. 94-98).

Indudablemente el estudio de las principales ideas políticas a lo largo de la historia es de utilidad para aquellos que se dedican a la ciencia política, pero de esto no se puede sostener –por lo menos en la actualidad– que esta ciencia comprenda a la Historia de las Ideas Políticas, ya que una consideración de este tipo supondría desconocer y negar las particularidades científicas de ambas disciplinas. Peor aún, tampoco se puede reducir la enseñanza de la ciencia política a la Historia de las Ideas Políticas, como erróneamente ocurría hace varias décadas en varias facultades de Derecho de nuestro país, según el testimonio de Carlos Torres y Torres Lara (1942-2000) (Silva Santisteban García-Seminario, 1986, p. VII).

Si en 1948 la UNESCO incluyó dentro de los contenidos de la ciencia política a la Historia de las Ideas Políticas, en la actualidad ya ha descartado este criterio, conforme se puede apreciar en la *Nomenclatura Normalizada Internacional para los campos de Ciencia y Tecnología*. Esta nomenclatura de la UNESCO fue publicada en el año de 1974 y fue actualizada en varias oportunidades; se organiza en tres niveles que van de lo más general a lo más específico (campos, disciplinas y subdisciplinas) y cada nivel tiene su respectivo código que lo identifica. De esta manera, la Historia de las Ideas Políticas es, según la nomenclatura de la UNESCO, una disciplina histórica. Sin embargo, también encontramos otras disciplinas y subdisciplinas que pueden generar confusión con la Historia de la Ideas Políticas, conforme se aprecia a continuación:

- 55 Historia
 - 5506 Historia por Especialidades
 - 5506.20 Historia de las Ideas Políticas

- 59 Ciencia Política
 - 5903 Ideologías Políticas
 - 5908 Teoría Política

- 72 Filosofía
 - 7207 Filosofía Social
 - 7207.04 Filosofía Política
 - 7207.05 Teoría de las Ideologías

Aun cuando la Historia de las Ideas Políticas ya no sea considerada por la UNESCO como una rama de la ciencia política, genera confusión el que existan otras disciplinas dentro de dicha área (y también dentro de la filosofía, aunque ya nos hemos dedicado a ello) que aparentemente estudian lo mismo, más aún si se advierte que los principales estudiosos de las ideas políticas han utilizado distintas denominaciones para sus trabajos. De esta manera, los politólogos han cultivado, no solo la teoría del Estado, sino también otras disciplinas afines, como lo son: la teoría política y el pensamiento político (ambas, por cierto, han sido acompañadas en algunos casos con el sustantivo historia para precisar los contornos de sus respectivas asignaturas).

Siendo ello así, es necesario que nos aproximemos a una definición de la teoría política, para de esta forma poder distinguirla de la Historia de las Ideas Políticas. Lo primero que hay que tener presente es que la teoría política es una rama de la ciencia política, con lo cual ya se marca una diferencia sustancial con la Historia de las Ideas Políticas, en cuanto esta es una disciplina que forma parte de la ciencia histórica.

Según los profesores alemanes Gary S. Schaal y Felix Heidenreich, la teoría política puede ser entendida como «[...] la observación, comprensión

y explicación de lo político con arreglo a reglas, de modo sistemático e intersubjetivo» (2016, p. 19). Desde este punto de vista, la teoría política devino en el marco teórico que la ciencia política utiliza para poder investigar y analizar los fenómenos, hechos e instituciones políticas. Para estos efectos, y al igual que ocurrió con la filosofía política, la teoría política se vio en la necesidad de recurrir a las obras de los pensadores clásicos sobre la política para, sobre la base de estos, construir el marco teórico que pueda utilizar la ciencia política.

Como acertadamente advertía George H. Sabine, la teoría política ha sido cultivada tradicionalmente por los filósofos (2010, p. 20). Por esta razón, entendemos que aquellos que cultivan la teoría política no solo se han acercado a las obras de los grandes pensadores de la política porque necesiten estudiarlas para construir un marco teórico para la ciencia política, sino que, además, se han aproximado a ellas gracias a la familiaridad que tienen con el manejo de obras de naturaleza filosófica. Esto ha generado que los linderos entre la filosofía política y la teoría política sean muy tenues y sea más difícil una división metodológica tajante.

Tal imprecisión de los linderos epistemológicos llevó en su momento a que el brillante filósofo Isaiah Berlin (1909-1997) se preguntara en un sugestivo ensayo si ¿existe aún la teoría política? Interrogante planteada al advertir que esta disciplina tiene una marcada inclinación normativista al estudiar las principales nociones de la ciencia política (como la autoridad, la soberanía, la libertad, etcétera), acercándose así más a la filosofía, en cuanto no existe un acuerdo pacífico sobre tales conceptos (2013, p. 245). Pese a esta aproximación de la teoría política a la filosofía política, Isaiah Berlin concluyó en su ensayo lo siguiente:

Mientras exista la curiosidad racional –un deseo de justificación y explicación en términos de motivos y razones, y no sólo de causas, o correlaciones funcionales, o probabilidades estadísticas–, la teoría política no desaparecerá plenamente de la faz de la Tierra, por más que muchos de sus rivales, como la

sociología, el análisis filosófico, la psicología social, la ciencia política, la economía, la jurisprudencia, la semántica, pretendan haber disipado las nieblas de su reino imaginario.

Es una paradoja extraña que la teoría política lleve una experiencia tan oscura, en un tiempo en que, por vez primera en la historia, literalmente la totalidad de la humanidad se halla violentamente dividida por cuestiones cuya realidad es, y ha sido siempre, la única *raison d'être* (razón de ser) de esta rama de estudio. Pero éste, podemos estar seguros, no es el final del cuento. El neomarxismo, el neotomismo, el nacionalismo, el historicismo, el existencialismo, el liberalismo y el socialismo antiexistencialistas, las transposiciones de las doctrinas de la Ley y del derecho naturales a términos empíricos, los descubrimientos realizados mediante la hábil utilización de modelos derivados de las técnicas económicas, y otras afines a la conducta política, y las colisiones, combinaciones y consecuencias en la acción de estas ideas, no nos indican la muerte de esta gran tradición, sino, antes bien, sus nuevos e imprevisibles desarrollos. (2013, pp. 279-280)

Al recurrir a los textos clásicos, la teoría política no solo se entremezcló con la filosofía política, sino que también entró confusamente al terreno de la Historia de las Ideas Políticas, aunque sin la debida formación que es propia de un historiador, quien está mejor apertrechado para no caer en el anacronismo que puede causar el estudio descontextualizado de las ideas políticas de los principales pensadores de la historia.

Por esa razón, el politólogo británico Andrew Heywood señalaba que tradicionalmente la teoría política se ha cultivado como una suerte de historia del pensamiento político, la cual gira en torno a un grupo de pensadores principales de la historia y un canon de textos considerados como clásicos (2017, p. 21).

El panorama se vuelve más enrevesado si se recuerda que, a causa de la influencia de la relación de temas que comprende la ciencia política según la UNESCO, algunos juristas asimilaron la teoría del Estado a la teoría política. Sin embargo, es importante dejar en claro que la teoría política se distingue también de la teoría del Estado, ya que mientras esta solo se ocupa de estudiar de forma abstracta al fenómeno estatal, aquella tiene un abanico de temas mucho más amplio (en el cual obviamente está incluido el Estado).

En tal sentido, consideramos que una forma de distinguir a la teoría política de otras disciplinas es teniendo presente la función que cumple dentro de la ciencia política, esta es, proporcionarle un marco teórico apropiado para su trabajo (ya sea análisis, diagnóstico, diseño, etcétera).

La importancia que tiene la teoría política en la formación del estudiante de la carrera de Ciencia Política queda corroborada al advertir que ha sido considerada en los planes de estudios de las universidades en las que se ofrece, toda vez que proporciona al estudiante una serie de insumos y categorías que le permitirán profundizar en el fenómeno político.

Así tenemos que, de las diez universidades que ofrecen la carrera de Ciencia Política en nuestro país, la mayoría ha incluido la asignatura de Teoría Política, aunque con ligeras diferencias en la denominación y, en algunos casos, se ha previsto más de un curso, conforme se detalla en la siguiente tabla que hemos elaborado:

Tabla 5. Teoría Política en la carrera de Ciencia Política en el Perú

N°	Universidad	Denominación	Código	Ubicación
1	Pontificia Universidad Católica del Perú	Teoría Política Moderna	POL202	Sexto ciclo
		Teoría Política Contemporánea	POL203	Séptimo ciclo
		Investigación en Teoría Política	POL281	Electivo de Especialidad

2	Universidad Antonio Ruiz de Montoya	Teoría Política I	20211009218	Quinto ciclo
		Teoría Política II	20211009224	Sexto ciclo
		Seminario de Teoría Política	20211009504	Electivo – Grupo E
3	Universidad Católica de Santa María	Teoría Política Contemporánea	4J03087	Tercer ciclo
4	Universidad Científica del Sur	---	---	---
5	Universidad Nacional de Trujillo	---	---	---
6	Universidad Nacional Federico Villarreal	---	---	---
7	Universidad Nacional Mayor de San Marcos	Teoría Política Moderna	18CPO22	Quinto ciclo
		Teoría Política Contemporánea	18CPO34	Sexto ciclo
		Seminario de Teoría Política	18CPE47	Electivo de séptimo ciclo
8	Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac	Teoría Política	PG401	Cuarto ciclo
		Teorías Políticas Contemporáneas	PGE09	Electivo
9	Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo	Historia General de la Teoría Política	DPUE1010	Segundo año
		Teoría Política Peruana y Comparada	DPUE1033	Tercer año
10	Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas	---	---	---

Fuente: Planes de estudios de cada universidad.

Elaboración: Propia.

Pese a que siete de las diez universidades que ofrecen la carrera de Ciencia Política en nuestro país han incluido en sus respectivos planes de estudio la asignatura de Teoría Política, llama la atención que también hayan considerado otros cursos con la denominación de Pensamiento Político.

Ciertamente en la tradición anglosajona se utilizan los términos *Political Thought* o *History Political Thought* para aludir a disciplinas que estudian las ideas políticas y que en el mundo hispanoamericano conocemos como teoría política o Historia de las Ideas Políticas y quizá esto explica por qué coexisten asignaturas de Teoría Política y de Pensamiento Político.

Para el filósofo británico Michael Oakeshott, el pensamiento político surge como una reflexión sobre la actividad política, pero siempre destinada a sustentar las decisiones políticas que se adopten para el bien de la nación, razón por la cual se estudian los «[...] discursos políticos, debates y las palabras de los gobernantes, los estadistas y sus consejos» (2012, p. 47).

Se trata de una definición que comprende un objeto de estudio bastante amplio y que sobrepasa el estudio tradicional de un grupo selecto de pensadores políticos y un canon de obras consideradas clásicas. De esto se puede advertir que, lo que en el mundo anglosajón se denomina *Political Thought*, tiene una naturaleza eminentemente histórica antes que politológica, pese a que asignaturas de este tipo se incluyen en los planes de estudios de la carrera de Ciencia Política.

Lo anterior nos lleva a pensar que para la comunidad de politólogos no queda del todo clara la diferencia entre la teoría política y el pensamiento político, pese a que esta es una rama de corte histórica y aquella es una disciplina que pertenece a la ciencia política. Solo así se explica que en la mayoría de las universidades peruanas que ofrecen la carrera de Ciencia Política se hayan incluido ambas asignaturas.

En la tabla anterior hemos visto cuáles son las universidades que incorporaron la asignatura de Teoría Política en sus planes de estudios, ahora corresponde ver las que incluyeron el curso de Pensamiento Político (con denominaciones ligeramente distintas, evidentemente), conforme se aprecia en la siguiente tabla:

Tabla 6. Pensamiento Político en la carrera de Ciencia Política en el Perú

N°	Universidad	Denominación	Código	Ubicación
1	Pontificia Universidad Católica del Perú	Pensamiento Político clásico	POL206	Quinto ciclo
2	Universidad Antonio Ruiz de Montoya	Pensamiento Político Antiguo y Medieval	20211009206	Tercer ciclo
		Pensamiento Político Moderno	20211009215	Quinto ciclo
3	Universidad Católica de Santa María	Pensamiento Político Peruano	4J08175	Octavo ciclo
		Pensamiento Político Peruano y Latinoamericano	20211009219	Sexto ciclo
4	Universidad Científica del Sur	---	---	---
5	Universidad Nacional de Trujillo	Historia del Pensamiento Político	---	Primer ciclo
6	Universidad Nacional Federico Villarreal	Historia del Pensamiento Político I (Antiguo y Medieval)	---	Segundo ciclo
		Historia del Pensamiento Político II (Moderno y Contemporáneo)	---	Tercer ciclo
		Pensamiento Político Peruano	---	Cuarto ciclo
		Pensamiento Político Latinoamericano	---	Sexto ciclo
7	Universidad Nacional Mayor de San Marcos	Historia del Pensamiento Político I De la Antigüedad	18CPO05	Tercer ciclo

		Historia del Pensamiento Político Medieval	18CPO13	Cuarto ciclo
		Pensamiento Político Peruano y Latinoamericano	18CPO46	Séptimo ciclo
8	Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac	---	---	---
9	Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo	---	---	---
10	Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas	---	---	---

Fuente: Planes de estudios de cada universidad. Elaboración: Propia.

Para corroborar si efectivamente hay diferencias sustanciales entre las asignaturas de Teoría Política y de Pensamiento Político en las universidades que ofrecen la carrera de Ciencia Política, sería interesante revisar los sílabos de todas ellas, solo así se podría contornear los objetos de estudios de ambas disciplinas con mayor precisión, por lo menos para el ámbito peruano. Sin embargo, un análisis de esta naturaleza sobrepasa extensamente los límites de la presente investigación, razón por la cual no la realizamos.

3.2.4. Estudio de las ideas políticas desde la Historia

La Historia es una cuarta área desde donde se han estudiado las ideas políticas de los distintos pensadores. Y si bien los filósofos en la filosofía política, los juristas en la teoría del Estado y los politólogos en la teoría política han recurrido a un método histórico para sus respectivos estudios, ciertamente esto no las convierte en disciplinas históricas y mucho menos los convierte a ellos en historiadores. Cada disciplina y cada investigador persigue sus propios fines epistemológicos y cumple una función determinada dentro del concierto de las humanidades y las ciencias sociales.

En ese contexto, los historiadores –al igual que los filósofos, los juristas y los politólogos– se han interesado por estudiar las reflexiones políticas que han hecho los distintos pensadores a lo largo de la historia, dando origen así a la Historia de las Ideas Políticas.

La Historia de las Ideas Políticas es una subdisciplina dentro de la Historia de las Ideas, la cual, a su vez, es una disciplina dentro de la Historia. En este sentido, la Historia de las Ideas Políticas es, pues, una ciencia histórica y, en consecuencia, el enfoque, métodos y marcos teóricos que utiliza son distintos a los usados por los filósofos, los juristas y los politólogos, aunque –como es evidente– siempre hay una colaboración interdisciplinaria.

La colaboración interdisciplinaria que supone el cultivo de la Historia de las Ideas Políticas es algo que hay que resaltar expresamente, ya que su objeto de estudio obliga al historiador a familiarizarse con los principales aportes de la filosofía política, la teoría del Estado y la teoría política. Esto es así en la medida que las ideas políticas pueden ser consideradas como reflexiones teóricas sobre la política que han realizado los distintos pensadores en un momento determinado de la historia, razón por la cual su estudio exige un tratamiento holístico, que supere las divisiones epistemológicas artificiales que se han establecido entre la filosofía, el Derecho, la ciencia política y la Historia. Esto supone, desde una visión más general, ser consciente de que nos encontramos ante una disciplina que se encuentra en una zona de frontera entre las humanidades y las ciencias sociales.

De hecho, una de las principales críticas que en el siglo XX tuvo la historia del pensamiento fue la ausencia del contexto histórico como variable dentro del análisis, es decir, se reprochó que se estudiara el pensamiento político sin contextualizarlo en un espacio y tiempo determinados.

Frente a esa limitación epistemológica, la Historia de las Ideas surgió como la disciplina que puso dentro de las variables de análisis al contexto

histórico, en particular gracias a la obra del historiador estadounidense Arthur O. Lovejoy (1873-1962) quien enfatizó en las ideas, en cuanto categorías en las que se entremezclaban los hechos y las concepciones de un tiempo determinado (Di Pasquale, 2011, p. 82). El influjo de Arthur O. Lovejoy fue tal que la *History of Ideas* llegó a constituirse en una escuela dentro de la historiografía, en particular a partir de 1923 cuando se fundó el *History of Ideas Club* en la Johns Hopkins University (Palti, 2007-2008, p. 64).

Sin embargo, la Historia de las Ideas poco a poco fue perdiendo importancia dentro de la historiografía, sobre todo por la aparición de nuevos enfoques y escuelas que se manifestaron en la Historia de las Mentalidades y, a partir de la década de 1980, en la nueva Historia Intelectual.

En particular, la Historia Intelectual incorporó dentro de su marco teórico los aportes del giro lingüístico y comenzó a estudiar las formas en las que se utilizaba el lenguaje en un momento y espacio específicos (Di Pasquale, 2011, p. 87), razón por la cual se trata de una disciplina que en la actualidad goza de gran cultivo por parte de los historiadores.

A pesar de que la Historia de las Ideas entró en franco retroceso en el ámbito de la Historia, en las facultades de Derecho continuó siendo incluida en los planes de estudio, conforme lo advirtió en su momento Marcel Prélot:

Con el decreto del 10 de julio de 1952, la *historia de las ideas políticas* ha ocupado su lugar definitivo entre los cursos y exámenes de cuarto año.

Sin duda, esta disciplina nunca estuvo por completo ausente de las Facultades de Derecho. La evocación, siquiera sumaria, de las grandes doctrinas se imponía en Derecho constitucional. En el doctorado, u optativamente en la licenciatura, podían dedicárseles determinados cursos especiales. En París existía, desde octubre de 1952, una cátedra que fue desempeñada por Jean-Jacques Chevallier con excepcional autoridad.

Los programas de 1954 obligaban a los estudiantes de ambas ramas, política y económica, a seguir un curso semestral de historia de las ideas. Hoy en día el curso se ha hecho anual, lo cual le permite adquirir una amplitud adecuada, pero está destinado solamente a los aspirantes al *certificado de derecho público y de ciencia política*, con lo que pierde una gran parte de su auditorio. (1971, p. 9).

En esa misma línea, otro de los especialistas más importantes y leídos en Hispanoamérica, el politólogo francés Jean Touchard, advertía en el prefacio a su clásico libro *Historia de las ideas políticas* que esta obra le podría parecer «[...] tan difícil a los candidatos a la licenciatura en Derecho como sumario a los historiadores especializados en el estudio de un período determinado» (2015, p. 17). Con esto queda claro que la Historia de las Ideas Políticas es una disciplina que siguió teniendo importancia en la formación de los estudiantes de Derecho y, por esta razón, continuó permaneciendo en los planes de estudios de varias facultades.

En el caso peruano es interesante corroborar que en algunas facultades de Derecho existe el interés para que sus estudiantes se aproximen a las ideas políticas de distintos pensadores de la historia. Así tenemos que, de la revisión de los planes de estudio de las sesenta universidades que ofrecen la carrera de Derecho en nuestro país, en siete de ellas se dicta la asignatura de Historia de las Ideas Políticas, conforme se precisa en la siguiente tabla que hemos elaborado, a saber:

Tabla 7. Historia de las Ideas Políticas en la carrera de Derecho en el Perú

N°	Universidad	Denominación	Código	Ubicación
1	Universidad de Lima	Historia de las Ideas Políticas	6230	Electivo de séptimo ciclo
2	Universidad de San	Historia de las Ideas Políticas I	060601	Primer ciclo

	Martín de Porres	(hasta el siglo XVIII)		
		Historia de las Ideas Políticas II (siglos XIX-XX)	060607	Segundo ciclo
3	Universidad Nacional Amazónica Madre de Dios	Historia de las Ideas Políticas	DP208ADC	Cuarto ciclo
4	Universidad Nacional de Piura	Historia del Derecho y de las Ideas Políticas	DE1405	Segundo ciclo
5	Universidad Nacional de San Martín	Historia de las Ideas Políticas	0000FO0535	Electivo de quinto ciclo
6	Universidad Nacional Mayor de San Marcos	Historia de las Ideas Políticas	5021118	Electivo de cuarto año
7	Universidad Peruana Los Andes	Historia de las Ideas Políticas	---	Tercer ciclo
Fuente: Planes de estudios de cada universidad.			Elaboración: Propia.	

Que en siete universidades del Perú se dicte la asignatura de Historia de las Ideas Políticas no debe llevar a pensar que en las demás no haya un interés por el estudio de las ideas políticas de los principales pensadores de la historia. Conforme lo hemos mencionado en los anteriores acápite, existen otras denominaciones que también se utilizan para este tipo de estudios y, si bien tienen enfoques, métodos y marcos teóricos distintos (o deberían tenerlos), ciertamente esto no niega que para algunas facultades de Derecho sea importante –desde su particular forma de ver las cosas y con miras al perfil del graduado que cada una ha determinado– el incluir en sus planes de estudios otras asignaturas que comparten similitud con la Historia de las Ideas Políticas.

En tal sentido, hemos elaborado otra tabla en la que se puede apreciar que de las sesenta universidades que ofrecen la carrera de Derecho y sin contar a las siete en las que se enseña Historia de las Ideas Políticas, hay ocho facultades de Derecho en las que se ha incluido en sus respectivos planes de estudio otras asignaturas en las que se enseña ideas políticas o,

para ser más precisos, se han incluido cursos de Pensamiento Político y Teoría Política. Así tenemos la siguiente información:

Tabla 8. Otras asignaturas afines a la Historia de las Ideas Políticas en la carrera de Derecho en el Perú

N°	Universidad	Denominación	Código	Ubicación
1	Universidad Antonio Ruiz de Montoya	Historia del Pensamiento Político Peruano	20211012411	Electivo del grupo H
2	Universidad Católica San Pablo	Historia de la Filosofía Política	DE16-0647	Sexto ciclo
3	Universidad Católica Sedes Sapientiae	Teoría Política	120092	Electivo de décimo ciclo
4	Universidad Nacional Amazónica Madre de Dios	Teorías Políticas	DP301ADC	Quinto ciclo
5	Universidad Nacional de la Amazonía Peruana	Pensamiento Político del siglo XX y XXI	10073	Décimo ciclo
6	Universidad Nacional Hermilio Valdizán	Ideologías Políticas Contemporáneas	6106	Undécimo ciclo
7	Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann	Pensamiento Político	27.03520	Tercer ciclo
8	Universidad San Ignacio de Loyola	Historia del Pensamiento Político	---	Cuarto ciclo
		Ideologías Políticas Contemporáneas	---	Cuarto ciclo

Fuente: Planes de estudios de cada universidad.

Elaboración: Propia.

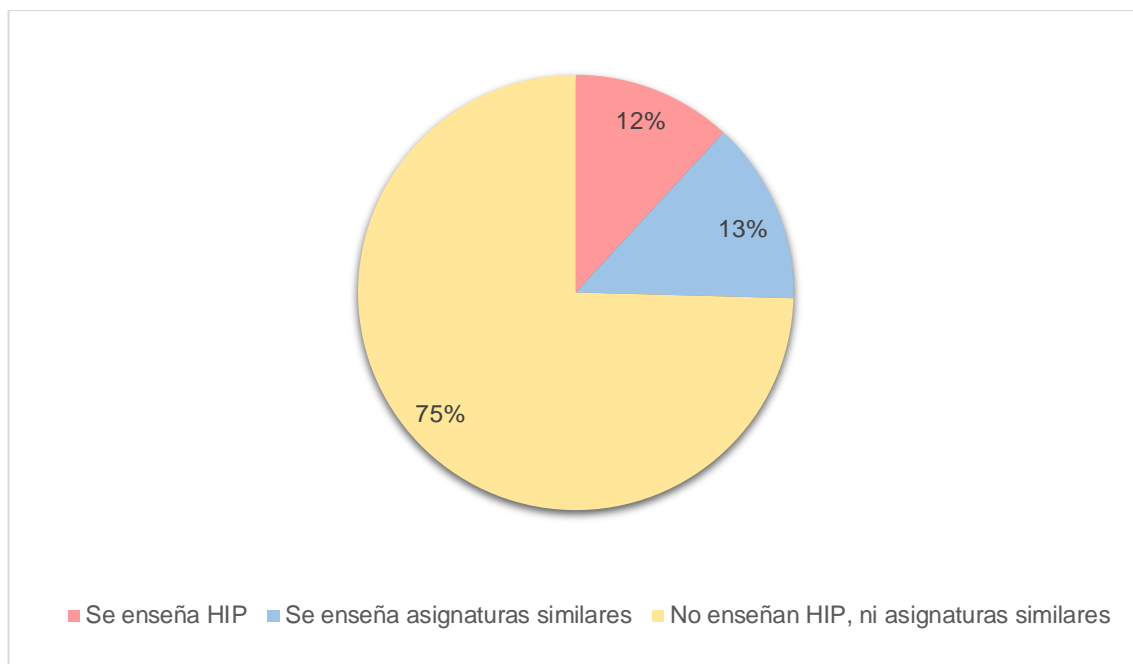
De la información presentada en las tablas 7 y 8 queda claro que, de las sesenta universidades que ofrecen la carrera de Derecho en nuestro

país, en quince de ellas se ha considerado en sus planes de estudio una asignatura (o incluso dos, como es el caso de la Universidad Nacional Amazónica Madre de Dios) en la que se aborda las ideas, el pensamiento o las teorías políticas, aun cuando la denominación de los cursos varía en cada universidad.

Es necesario precisar que no se está considerando a las veinticuatro universidades en las que se enseña Teoría del Estado en la carrera de Derecho (véase la tabla 3), toda vez que esta asignatura no necesariamente está dedicada íntegramente al estudio del pensamiento político en torno al Estado, sino que también puede comprender el estudio de la estructura y organización del Estado peruano, lo cual está alejado del objeto de estudio de asignaturas como la Historia de las Ideas Políticas, Teoría Política, Pensamiento Político, etcétera.

A efectos de visualizar mejor los datos que presentamos en las tablas 7 y 8 hemos elaborado el siguiente gráfico, en el cual se puede apreciar dentro del total de universidades que ofrecen la carrera de Derecho en nuestro país (que son sesenta), la representación porcentual de aquellas que han considerado la asignatura de Historia de las Ideas Políticas u otras asignaturas similares en sus respectivos planes de estudios y en las que no ha incluido ninguna. Así tenemos lo siguiente:

Figura 11. Universidades peruanas que ofrecen la carrera de Derecho



Aun cuando nuestro interés es tener una visión clara de la cantidad de universidades que han incluido la asignatura de Historia de las Ideas Políticas en los planes de estudios de sus respectivas carreras de Derecho, nos parece importante aprovechar la oportunidad para dejar constancia de la relevancia de una asignatura como esa en otras carreras. Así tenemos que, de las noventa y ocho universidades licenciadas por la SUNEDU, en cinco carreras distintas a Derecho (Historia, Ciencia Política y Relaciones Internacionales) se enseña la asignatura de Historia de las Ideas Políticas, conforme se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla 9. Historia de las Ideas Políticas en carreras distintas a la de Derecho en el Perú

N°	Universidad	Carrera	Denominación	Código	Ubicación
1	Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa	Historia	Historia de las Ideas Políticas	1704291	Electivo del octavo ciclo
2	Universidad Nacional de San Cristóbal	Historia	Historia de las Ideas Políticas	HI 882	Electivo del octavo ciclo

	de Huamanga		Historia de las Ideas Políticas en el Perú	HI 883	Electivo del novenno ciclo
3	Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac	Ciencia Política y Gobernabilidad	Historia de las Ideas Políticas	PG301	Tercer ciclo
4		Ciencias Políticas	Ideas Políticas I	PO14	Quinto ciclo
	Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas		Ideas Políticas II	PO15	Sexto ciclo
5		Relaciones Internacionales	Ideas Políticas I	PO14	Tercer ciclo
			Ideas Políticas II	PO16	Quinto ciclo

Fuente: Planes de estudios de cada universidad.

Elaboración: Propia.

Y en cuanto a otras asignaturas afines a la Historia de las Ideas Políticas, tenemos que, de las noventa y ocho universidades licenciadas por SUNEDU, en nueve carreras distintas a Derecho (Ciencia Política, Historia, Periodismo y Relaciones Internacionales) se enseñan asignaturas como Pensamiento Político o Ideologías Contemporáneas, según se detalla en la siguiente tabla.

Tabla 10. Otras asignaturas afines a la Historia de las Ideas Políticas en carreras distintas a la de Derecho en el Perú

N°	Universidad	Carrera	Denominación	Código	Ubicación
1	Pontificia Universidad Católica del Perú	Ciencia Política y Gobernabilidad	Ideologías Políticas	POL230	Octavo ciclo
2		Historia	Historia del pensamiento y la cultura políticos	HIS395	Electivo
3	Universidad Antonio Ruiz de Montoya	Periodismo	Pensamiento Político Moderno	2021100 8217	Quinto ciclo
			Pensamiento Político Peruano	2021100 8222	Sexto ciclo

			Latinoamericano		
			Historia del Pensamiento Político Peruano	20211008413	Electivo del grupo H
4	Universidad Científica del Sur	Ciencias Políticas	Ideología Política y Teoría de la Democracia	---	Cuarto ciclo
5	Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco	Historia	Pensamiento Político Peruano Siglo XX	HI206	Décimo ciclo
6	Universidad Nacional Federico Villarreal	Historia	Historia del Pensamiento Social y Político del Perú	---	Octavo ciclo
7	Universidad Nacional Mayor de San Marcos	Ciencia Política	Ideologías Políticas Contemporáneas	18CPE35	Electivo de sexto ciclo
8	Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas	Ciencias Políticas	Ideologías Políticas Contemporáneas	PO03	Segundo ciclo
9	Universidad San Ignacio de Loyola	Relaciones Internacionales	Historia del Pensamiento Político	---	Segundo ciclo
			Ideologías Políticas Contemporáneas	---	Tercer ciclo

Fuente: Planes de estudios de cada universidad. Elaboración: Propia.

Como lo hemos señalado antes, la Historia de las Ideas Políticas es una disciplina que pertenece a la Historia y aunque ella se dicte principalmente en las universidades que ofrecen las carreras de Derecho y de Ciencia Política, esto no la convierte en una disciplina jurídica o politológica.

Más bien entendemos que, si en varias universidades se dicta la asignatura de Historia de las Ideas Políticas (o incluso otra asignatura afín),

se evidencia no solo la importancia que tiene en la formación de los estudiantes –sobre todo en los de Ciencia Política y los de Derecho– el aprender las principales ideas y teorías políticas de los distintos pensadores de la historia, sino que también muestra la necesidad de establecer puentes entre las distintas carreras que se imparten y las humanidades y las ciencias sociales.

3.3. Objeto de estudio

Habiendo ilustrado un poco el panorama respecto a la ubicación de la Historia de las Ideas Políticas ahora es necesario delimitar su objeto de estudio. Si nos limitamos a su denominación –como lo hicimos al inicio del presente capítulo– deberíamos afirmar que la Historia de las Ideas Políticas es una rama de la Historia que estudia las ideas políticas a lo largo del tiempo, con lo cual aparentemente habríamos hallado su objeto de estudio.

No obstante, y por causa de la riqueza semántica de las palabras, nos enfrentamos a un nuevo problema, esto es, el determinar qué es una idea política. Es más, el definir lo que es una idea política nos lleva necesariamente a diferenciarla de los otros términos que se suelen utilizar, como doctrina política, pensamiento político o teoría política; algo de esto ya lo hemos hecho al diferenciar a la Historia de las Ideas Políticas de otras disciplinas como la filosofía política, la teoría del Estado o la teoría política. Sin embargo, conviene que precisemos mejor su objeto de estudio, toda vez que el determinar qué estudia la Historia de las Ideas Políticas nos permitirá entender mejor qué enseñar y, sobre todo, cómo enseñar.

En su momento Jean Touchard afirmaba que la doctrina política alude a «[...] un sistema completo de pensamiento que descansa sobre un análisis teórico del hecho político» (2015, p. 15), mientras que la idea política es más amplia que aquella, toda vez que «[...] no se trata solamente de analizar los sistemas políticos elaborados por algunos pensadores, sino de volver a instalar estos sistemas dentro de un contexto histórico, de esforzarse por ver cómo nacieron y qué representaban para los hombres que vivían en esa

época» (2015, p. 16). Desde este punto de vista, lo que normalmente se enseña en la asignatura de Historia de las Ideas Políticas es, en rigor, las principales doctrinas políticas de distintos pensadores (como Aristóteles, Jean Bodino, Thomas Hobbes, por poner unos ejemplos).

Para entender una doctrina política ciertamente habría, en primer lugar, que estudiar la obra escrita en la que se ha expresado, pero, además, sería necesario indagar en las ideas políticas que circulan en la época en que fue escrita. Por esta razón, Jean Touchard precisaba que «[e]l historiador de las ideas debería, para cada época, preguntarse cuáles eran las ideas políticas de los campesinos, de los obreros, de los funcionarios, de la burguesía, de la aristocracia, etc.» (2015, p. 16).

Siendo ello así, la precisión que hizo Jean Touchard sobre la idea política y, en consecuencia, sobre el trabajo de la Historia de las Ideas Políticas, se aproxima más a una historia de las mentalidades –enfoque historiográfico que tuvo gran difusión desde Francia a partir de la década de 1960– antes que a una historia de las ideas.

Si bien la distinción que hizo Jean Touchard es valiosa, porque nos orienta por una elección terminológica de la disciplina y, al mismo tiempo, nos aclara el objeto de estudio de la Historia de las Ideas Políticas, nos genera dos problemas. El primero y más importante es que el significado que le atribuye a doctrina política dista del uso común en castellano, toda vez que en la actualidad la mayoría de las personas asocia una doctrina política a un conjunto de principios y pensamientos orientados a la acción política, es decir, destinado a aquellas personas que pretenden participar de la vida política de un país y que, por esta razón, conocemos como políticos. En esta misma línea, el politólogo español Fernando Prieto precisó lo siguiente:

Estas elaboraciones que llamamos pensamiento político y cuyo cauce normal de comunicación es el escrito, pueden clasificarse simplícidamente en dos niveles según el público al que van

destinadas. Uno es el gran público, el pueblo sin específica formación política e intelectual; la forma correspondiente es el panfleto, el discurso, el manifiesto. La intención del autor es expresa y directamente política: quiere crear una opinión, suscitar unas ideas que muevan a dicho público a la acción política. De acuerdo con lo apuntado anteriormente, se trata de ideas cargadas de contenidos valorativos los cuales tendrán tanta mayor capacidad de mover a la acción cuanto dichas valoraciones estén a su vez más cargadas de contenidos emocionales. Para esta categoría de pensamiento reservamos el término *doctrina*, porque nos parece el más ajustado, entre los que maneja la jerga de los politólogos, al uso general de esta palabra en castellano. (1989, p. 201)

Habría que agregar a lo señalado que el término doctrina política tuvo cierta difusión en el mundo hispanoamericano en la primera mitad del siglo XX (generando, así, confusión con los términos ideas y teorías políticas) gracias al influjo de Italia. En efecto, el término doctrina política (*dottrine politiche*) era utilizado mayoritariamente en los estudios que se realizaban en Italia; de hecho, la primera cátedra sobre esta materia, creada en la Universidad de Roma en 1924 y dictada por el jurista y político italiano Gaetano Mosca (1858-1941), se denominó *Storia delle Dottrine Politiche* (Prieto, 1989, p. 202).

Según el catedrático español Demetrio Castro Alfín, el uso generalizado del término doctrina política en Italia se debe a que la mayoría de quienes estudiaban las ideas políticas en clave histórica provenían del ámbito jurídico y en la medida que el término doctrina ha sido usado hace siglos en el Derecho, lo trasladaron al ámbito de lo que nosotros conocemos como Historia de las Ideas Políticas (1999, p. 21, nota 30).

Nosotros agregaríamos –de forma hipotética y con cargo a una futura corroboración– que, dado que los estudios sobre las ideas o doctrinas políticas en Italia fueron cultivados por personas del ámbito del Derecho, fue

más sencillo que circulara el término doctrina política en Hispanoamérica merced a la gran recepción que siempre ha tenido la doctrina jurídica italiana en el mundo hispanoparlante; lo cual llevó a que se tradujeran obras estrictamente jurídicas de varios profesores italianos de Derecho y, quizá por ser ya conocidos y leídos por la comunidad jurídica hispanoparlante, también se tradujeron otras obras de ellos, vinculadas a las doctrinas políticas.

El caso de Gaetano Mosca es un buen ejemplo, puesto que este jurista publicó varios libros sobre Derecho Constitucional y también publicó un libro titulado *Storia delle Dottrine Politiche* (1933), los cuales fueron traducidos al castellano. En la nota a la versión castellana de *Historia de las doctrinas políticas* de Gaetano Mosca (1941), su traductor, el jurista español Luis Legaz y Lacambra (1906-1980), hizo algunos comentarios orientados a resaltar que la traducción al castellano fue realizada pensando en la comunidad jurídica hispanoparlante, lo cual evidenciaría –precisamente– la facilidad con la que pudo circular el término doctrina política.

En palabras de Luis Legaz y Lacambra, la valía de la traducción que hizo al libro de Gaetano Mosca radica en:

Delineada así, rápidamente, la personalidad del autor de la HISTORIA DE LAS IDEAS POLÍTICAS, digamos dos palabras acerca de esta obra y su traducción. El lector advertirá fácilmente el carácter elemental del libro; no es una obra de investigación, ni dice nada de nuevo al lector ya iniciado en estos estudios. Pero el no iniciado puede sacar amplio provecho de él. Los estudiantes de Derecho, y en general los juristas profesionales, que se resienten siempre de una deficiente formación e información sociológica y política, encontrarán en este libro una útil cantera informativa, seria y honradamente escrita, muy aguda en la observación y la crítica, llana y asequible en la exposición, y sin el lastre de un farragoso aparato bibliográfico, tan necesario en una obra fundamental como inútil cuando sólo se trata de un trabajo

para iniciados y que, por tanto no han de utilizar más que una bibliografía elemental. (Mosca, 1941, p. X)

En virtud de todo lo señalado debemos ahora precisar que, cuando hemos afirmado que la Historia de las Ideas Políticas estudia las ideas políticas a lo largo de la historia, debemos entender que estas pueden expresarse tanto en las obras escritas por los principales pensadores (como Aristóteles, San Agustín, el barón de Montesquieu, Hegel [1770-1831], etcétera), así como también se manifiestan en las doctrinas políticas de una época determinada.

Piénsese, por ejemplo, en el opúsculo *¿Qué es el Tercer Estado?* del abate Emmanuel-Joseph Sieyès (1748-1836) –publicado en Francia un poco antes de la reunión de los Estados Generales en 1789–, no se trató de una obra destinada a la especulación filosófica o teorizar sobre la política, sino que más bien fue una dedicada a justificar el nuevo rol político que debía asumir el Tercer Estado en un nuevo escenario político (prerrevolucionario), es decir, se trató de una doctrina política. Bien decía Jean Touchard que «[l]a historia de las doctrinas forma parte de la historia de las ideas, pero ni es toda la historia de las ideas ni quizá su parte esencial» (2015, p. 16).

Siendo las doctrinas políticas de una época determinada una parte del objeto de estudio de la Historia de las Ideas Políticas mal haríamos en denominar a la disciplina historia de las doctrinas políticas (como se utiliza en la historiografía italiana), ya que excluiríamos a las obras de los principales pensadores de la historia, las cuales tuvieron una articulación más compleja y una profundidad teórica y filosófica más densa, en comparación de las doctrinas políticas que tienen una finalidad propagandística o política propiamente dicha.

Ahora bien, volviendo a los problemas que nos genera la precisión que hizo Jean Touchard sobre las ideas políticas, advertimos que una segunda complicación (y que ya hemos adelantado) es que la Historia de las Ideas Políticas devendría en una suerte de historia de las mentalidades. No

consideramos prudente que el objeto de estudio de la Historia de las Ideas Políticas sea tan abierto o difuso, pues esto solo dificulta la labor del investigador (recuérdese que, según Touchard, incluso habría que estudiar las ideas políticas de los campesinos, los obreros, la aristocracia, etcétera) y, por extensión, también la del docente, más aún si tiene presente que nos interesa la enseñanza de esta asignatura a estudiantes de Derecho, quienes –al no tener una formación y base como historiadores– podrían tener confusiones con un objeto de estudio demasiado abierto.

En tal sentido, concordamos con Demetrio Castro Alfín cuando precisó que el objeto de estudio de la Historia de las Ideas Políticas no incluye las mentalidades políticas y la literatura política de una época determinada (1999, p. 4). Con relación a las mentalidades políticas, no podemos considerarla como parte del objeto de estudio de la Historia de las Ideas Políticas por razón de que existe otra disciplina que se encarga de ellas, esta es, la historia de las mentalidades y porque, aun cuando puede ser interesante estudiar las ideas políticas de cualquier persona, lo cierto es que nuestra disciplina estudia las ideas políticas de aquellos pensadores que han tenido una repercusión en la vida política posterior a la publicación o difusión de sus obras.

En el segundo caso, la literatura con contenido político (novelas, obras de teatro, poesía) puede expresar ciertamente las ideas políticas e incluso las mentalidades políticas de un contexto específico y puede ser un poderoso catalizador para iniciar protestas y movimientos políticos, pero su finalidad no es construir una teorización o reflexión sobre la política y tampoco establecer un programa político (como sí lo hace una doctrina política). Aunque, como bien indicaba Demetrio Castro Alfín, no siempre es fácil que la Historia de las Ideas Políticas rechace algunas obras literarias (1999, p. 4), pues aun cuando es ficción, puede ayudar a entender algunas ideas políticas. En todo caso, consideramos que dependerá del estudioso el determinar cuáles obras literarias pueden ser de utilidad en su investigación.

Por otro lado, y en la medida que el objeto de estudio de la Historia de las Ideas Políticas es una suerte de frontera entre las humanidades y las ciencias sociales, no podemos olvidar que tanto la filosofía política como la teoría política son estudiadas por esta disciplina, entendidas ambas como los pensamientos políticos elaborados en una época determinada.

La línea divisora entre la Historia, la filosofía y la ciencia política se vuelve más difusa, no hay duda, pero una forma de distinguir el objeto de estudio de estos tres campos del saber es tener presente la finalidad de cada uno de ellos. La filosofía política y la teoría política se interesan por las ideas políticas de los grandes pensadores de la historia, sin duda alguna, pero con la finalidad de tener insumos para poder reflexionar sobre la idoneidad o no de la política de un tiempo determinado y para construir un marco teórico que permita el análisis de otros temas, respectivamente.

La Historia, a diferencia de los casos anteriores, busca simplemente entender qué pensaban los filósofos, políticos y cualquier otro teórico respecto de la política en un momento determinado, sin pretender utilizar esta información para alguna tarea ulterior, puesto que su finalidad es la comprensión del pasado (esto no niega, por cierto, la utilidad que sí puede tener el conocimiento histórico –incluso de las ideas políticas– en el presente, pero en todo caso dependerá de cada persona cómo lo utiliza).

3.4. Métodos y enfoques de estudio

Según el filósofo argentino Mario Bunge (1919-2020) «[u]n método es un procedimiento para tratar un conjunto de problemas. Cada clase de problemas requiere un conjunto de métodos o técnicas especiales» (2020, p. 7). Si bien la definición que hizo Mario Bunge estaba pensada dentro del marco de la investigación científica, nos sirve para extrapolarla a algo más general, esto es, entender que un método es un conjunto de pasos a seguir para alcanzar o lograr algo.

En tal sentido, entendemos que se puede proponer y utilizar un método en tres áreas distintas del saber humano. Una primera área es el de la investigación, en cuanto toda disciplina científica y humanística utiliza un método para investigar el objeto de estudio que le compete y así pueda, en última instancia, crear nuevo conocimiento.

Una segunda área es el aprendizaje, lo que supone que las personas utilicen algún método para estudiar de una forma más provechosa una disciplina o asignatura; y si bien los métodos de estudios se han pensado principalmente para los estudiantes, esto no excluye que los profesores e incluso los investigadores puedan recurrir a ciertos métodos de estudio, aunque con la finalidad ulterior no de aprender para saber, sino más bien de aprender para enseñar o aprender para investigar, respectivamente.

Y una tercera área es el de la enseñanza, ya que aquellos que se dedican a la docencia (escolar, técnica o universitaria) deben recurrir a ciertos pasos que les permita enseñar una determinada asignatura de una forma asequible para sus estudiantes, en función del grupo etario al que pertenecen estos y la materia que se aborda.

Teniendo presente las consideraciones anteriores y sobre la base de la delimitación que hemos hecho del objeto de estudio de la Historia de las Ideas Políticas en el acápite anterior, ahora es importante dedicar algunas líneas a los métodos y enfoques que utiliza esta disciplina en sus investigaciones, es decir, en el trabajo intelectual que realiza para crear nuevo conocimiento, ya que conocerlos nos servirá para determinar qué se enseña y la forma cómo se enseña esta disciplina.

3.4.1. Las fuentes del historiador de las ideas políticas

Lo primero que nos parece importante resaltar, en cuanto a la metodología utilizada por la Historia de las Ideas Políticas en sus investigaciones, es que estamos ante una disciplina cuyo objeto de estudio está conformado por las ideas políticas, ya sea que se plasmen en obras

escritas de filósofos y teóricos políticos o en las doctrinas políticas de pensadores o políticos de una época determinada.

Ello significa que las principales fuentes de información son de carácter documental y, en consecuencia, el historiador de las ideas políticas tendrá la facilidad –a diferencia del trabajo de historiadores de otras áreas– de acceder a ellas, puesto que la mayoría es constantemente publicada en nuevas ediciones para el público de la sociedad contemporánea o, de no ser así, existen ejemplares en las principales bibliotecas y, además, en no pocos casos se han digitalizado y puesto al alcance de todos a través de la Internet (piénsese, por ejemplo, en los libros que Google ha venido digitalizando de las principales universidades del mundo).

En la medida que la investigación, el análisis y el enfoque que utiliza el historiador de las ideas políticas son distintos a los empleados por los filósofos y los politólogos, también deberá recurrir a otro tipo de fuentes primarias, es decir, su trabajo no se puede centrar únicamente en las principales obras escritas de los pensadores, filósofos o teóricos políticos que estudia. ¿Cuáles son esas otras fuentes primarias? La respuesta dependerá de la creatividad del historiador para encontrar nuevas fuentes primarias.

Las obras secundarias de los pensadores, filósofos o teóricos políticos que estudia son también fuentes primarias valiosas, aun cuando no hayan tenido un impacto notorio en el ámbito de las ideas políticas. Por ejemplo, si el historiador de las ideas políticas estudia el pensamiento político del florentino Nicolás Maquiavelo deberá, sin duda alguna, revisar sus obras cumbre, estas son, *El príncipe* y *Discursos sobre la primera década de Tito Livio* (1531); sin embargo, también le resultaría útil revisar otras obras menos conocidas pero que nos proporcionan insumos para poder comprender mejor el pensamiento de Maquiavelo, como pueden ser *La mandrágora* (1518) y *Diálogo en torno a nuestra lengua* (publicado póstumamente en 1730).

Otras fuentes primarias valiosas para el historiador de las ideas políticas pueden ser las memorias o autobiografías y la correspondencia de los pensadores, filósofos o teóricos políticos estudiados. A guisa de ejemplo, *Las ensoñaciones del paseante solitario* (1782) de Jean-Jacques Rousseau es una obra que normalmente no es utilizada en los estudios de Historia de las Ideas Políticas, pese a que el filósofo ginebrino plasmó algunos pasajes autobiográficos. En el caso de la correspondencia, ciertamente esta es más difícil de acceder, ya que puede estar dispersa, sin traducir al idioma del investigador o, peor aún, quizá no ha sido publicada, aunque siempre hay excepciones, como en efecto ocurre con la correspondencia de Kant.

En la búsqueda de información la consulta de fuentes secundarias –estas son, la bibliografía y hemerografía generales y especializadas en la Historia de las Ideas Políticas– devienen en materiales importantes para poder comprender el pensamiento político y el contexto en el que se ha formulado. Como es evidente, no nos estamos refiriendo a las obras de los pensadores, filósofos o teóricos políticos de una época determinada (ni siquiera a sus obras menos conocidas), sino que pensamos en la producción académica de los historiadores de las ideas, filósofos políticos, politólogos e incluso los juristas que investigan y escriben sobre el pensamiento político de tales pensadores.

Por mencionar algunos ejemplos, de la bibliografía especializada es de destacar los clásicos libros *Historia de las ideas políticas* de Raymond G. Gettell, *Historia de la teoría política* de George H. Sabine, *Historia de las ideas políticas* de Jean Touchard, *Historia de las ideas políticas* de Marcel Prélot, *Política y perspectiva. Continuidad e innovación en el pensamiento político occidental* de Sheldon S. Wolin, *Historia de la filosofía política* que coordinaron Leo Strauss y Joseph Cropsey y *Lecciones sobre la historia de la filosofía política* de John Rawls (todos los libros mencionados tienen varias ediciones y traducciones, razón por la cual es fácil acceder a ellos).

Aprovechamos la oportunidad para mencionar que no deja de ser llamativa la ausencia en nuestro país de una producción académica orgánica

sobre los clásicos de las ideas políticas. Si bien existen algunos artículos que abordan temas puntuales o incluso otros más especializados, en el Perú –hasta donde ha llegado nuestra pesquisa– son contadas las publicaciones dedicadas a las teorías políticas de los principales pensadores de la historia, como es el caso del libro *Historia de las ideas políticas* del profesor Magdiel Gonzales Ojeda, manual pensado para el estudiante de Derecho y elaborado sobre la base de las lecciones que dio en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (2004, p. 15).

Y desde una perspectiva un poco más filosófica debemos mencionar, por un lado, los libros del profesor Hugo Neira *¿Qué es república?* (2012), *¿Qué es nación?* (2013), *Lecciones sobre los filósofos de la política. De Aristóteles a Hannah Arendt* (2017) y *¿Qué es política en el siglo XXI? Desde los griegos a nuestros días* (2018) y, por el otro lado, el libro *Pensando peligrosamente: el pensamiento reaccionario y los dilemas de la democracia deliberativa* (2002) del profesor Eduardo Hernando Nieto.

3.4.2. Selección de los pensadores políticos

La selección de los pensadores políticos a estudiar es otro punto necesario de comentar en lo que respecta a la metodología de la investigación de la Historia de las Ideas Políticas, pues a diferencia del trabajo del filósofo o del politólogo, el historiador se interesa no solo por un grupo selecto de pensadores sobre la política, sino que también se interesa por personas que no forman parte del canon de los autores clásicos universalmente estudiados.

Para que quede más claro, el filósofo, el politólogo y el historiador ciertamente comparten un interés en estudiar el pensamiento político de los autores que forman parte del canon de los clásicos universales (como Aristóteles, Maquiavelo, Rousseau, Hegel, etcétera), pero el historiador también se interesa por pensadores no tan universales, sino más locales, más cercanos a su propia realidad histórica.

La producción académica de ese tipo de historia de las ideas políticas ha sido más fructífera en nuestro país, en comparación de la que se ha centrado en los autores del canon de los clásicos universales. Podemos mencionar los libros *El Perú contemporáneo* (1907) y *Las democracias latinas de América* (1912) del diplomático Francisco García Calderón Rey (1883-1953), los trabajos dispersos del historiador Jorge Guillermo Leguía (1898-1934) –entre los que se debe destacar «Las ideas de 1848 en el Perú» (1989, pp. 107-136)–, *Rumbos contemporáneos del pensamiento político. Ensayo de interpretación sobre las corrientes ideológicas y regímenes políticos en su perfil teórico y operancia real* (1957) de Alfonso Benavides Correa (1924-2007), *El liberalismo peruano. Contribución a una historia de las ideas. Ensayo, textos y notas* (1958) del jurista Raúl Ferrero Rebagliati, *Historia de las ideas en el Perú contemporáneo* (1965) del filósofo y educador Augusto Salazar Bondy (1925-1974), *Ideólogos de la emancipación peruana* (1972) de la historiadora y filósofa María Luisa Rivara de Tuesta (1926-2014), *El pensamiento político de González Prada* (1975) del escritor Bruno Podestá, la obra colectiva *Pensamiento político peruano* (1987) que editó Alberto Adriánzen, *El Perú liberal. Partidos e ideas políticas de la Ilustración a la república aristocrática* (1989) del periodista Hugo Garavito Amézaga (1948-2008), *El legado vigente de los viejos liberales políticos* (2014) de Marcial Rubio Correa, *La Constitución inacabada. Ideas y modelos constitucionales en el momento fundacional del Perú. Primera mitad del siglo XIX* (2015) de Marco Antonio Jamanca Vega y *Los conservadores. Vida y obra de una élite intelectual en los albores de una Perú independiente* (2022) del abogado e historiador Fernán Altuve-Febres Lores.

Aun cuando pueda parecer una relación extensa no es completa y no incluye los ensayos y artículos dispersos, razón por la cual es necesario hacer un balance de la producción historiográfica sobre las ideas políticas en nuestro país, tarea que evidentemente desborda los límites de la presente investigación, pero que esperamos realizar en un futuro cercano.

3.4.3. El contexto histórico

Independientemente de que el historiador de las ideas políticas investigue sobre algún pensador del canon de los clásicos de la filosofía política o a uno que este fuera de este selecto grupo, es necesario que se tenga presente el contexto histórico. En efecto, nuestra disciplina no estudia las ideas políticas de forma abstracta o aisladas del contexto histórico en el que se plantearon, muy por el contrario, el análisis de ellas está condicionado por las variables espacio y tiempo.

De esa manera, el contexto histórico deviene en una variable en el trabajo del historiador de las ideas políticas, lo que precisamente distingue su obra respecto del trabajo de los filósofos y los politólogos, quienes normalmente –con las excepciones que siempre hay– tienen enfoques autosuficientes, en el sentido de que centran sus estudios solo en el pensamiento político y sus marcos de análisis lo constituyen las propias obras escritas de los pensadores que estudian.

Uno se podría preguntar, ¿para qué estudiar el contexto histórico si lo que nos interesa aprender es el pensamiento político de un determinado pensador? Entendemos que cuando el historiador de las ideas políticas incorpora el contexto histórico en su análisis puede: 1) identificar las razones y causas que llevaron a que se planteen determinadas ideas políticas en una época específica; 2) comprender las fuentes teóricas y doctrinales que inspiraron las ideas políticas; 3) comparar las ideas políticas que estudia con las que se formularon en otros espacios en la misma época; y 4) entender los silencios, omisiones, alusiones, referencias y críticas que están plasmadas, expresa o implícitamente, en las ideas políticas estudiadas. Pueden pensarse más ventajas que genera la incorporación del contexto histórico en el análisis de las ideas políticas, pero las que hemos señalado son las más visibles.

Como bien han advertido los politólogos argentinos Franco Castorina y Tomás Wieczorek –sobre la base de las consideraciones formuladas por Leo

Strauss— la incorporación del contexto histórico como parte del análisis de las ideas políticas debe partir, en principio, de comprenderlo conforme el pensador estudiado lo comprendía, conforme lo vivía, es decir, sin «[...] insertarlo en algún contexto que es producto de nuestro propio conocimiento» (2020, p. 28). Y esto es así en la medida que el pensador político no era consciente de toda la realidad histórica que circundaba su existencia, tan solo era un observador y, en algunos casos, un partícipe de la realidad histórica más próxima a él.

Incluso en el supuesto de que tuviera la oportunidad de observar o conocer distintos hechos de su contexto histórico, no era capaz de comprenderlos de una forma holística, como sí lo puede hacer el historiador contemporáneo. En este sentido, el pensamiento político debe ser enmarcado dentro del contexto histórico en el que el pensador vivió y comprendió, sin que el historiador de las ideas políticas considere hechos que ocurrieron en la misma época pero que aquel no pudo conocer ni comprender.

Es importante mencionar que la necesidad del contexto histórico en el análisis del historiador de las ideas políticas adquirió nuevas perspectivas, a fines de la década de 1960, con los valiosos aportes de la escuela de Cambridge, conformada principalmente por los historiadores británicos John G. A. Pocock (1924-2023), Quentin Skinner y John Dunn.

En la formulación de un nuevo método, la escuela de Cambridge utilizó los aportes que hicieron en su momento los filósofos Ludwig Wittgenstein y John L. Austin (1911-1960) a la lingüística, en particular en lo concerniente al significado de las palabras y la intención del autor al emitir un mensaje (Rabasa Gamboa, 2011, p. 172). Se sostuvo que en el análisis del pensamiento político era necesario comprender la intención del autor al momento de escribir su texto; sin embargo, el historiador de las ideas políticas no podía comprender la intención del autor solo con el estudio del texto político estudiado ni con el contexto histórico en el que se publicó, sino que debía interrogarse cuál fue el público al que dirigió el texto el pensador

político estudiado, lo que –en última instancia– implicaba preguntarse por el uso del lenguaje que hacía el pensador político en un contexto particular (Rabasa Gamboa, 2011, p. 174).

Por otro lado, Quentin Skinner criticó el textualismo –esto es, el método que tradicionalmente se utilizaba en la historia del pensamiento político y que suponía realizar el estudio del texto del pensador político sin contextualizarlo– porque entendía que «[...] está contaminado por la aplicación inconsciente de paradigmas cuya familiaridad, para el historiador, encubre un carácter esencialmente inaplicable al pasado» (2000, p. 152). En efecto, los historiadores de las ideas políticas, según Skinner, incurrían en una serie de inconsistencias analíticas a las que denominó las mitologías.

Una primera es la mitología de las doctrinas, es decir, creer leer una doctrina moderna en un texto político del pasado o creer que un autor sostuvo una doctrina política o peor aún rastrear una doctrina a lo largo del tiempo (Skinner, 2000, pp. 153-160).

Una segunda mitología es la de la coherencia, en el sentido de que el historiador de las ideas políticas asume erróneamente, ya sea de forma consciente o inconsciente, que el autor que estudia formuló sus ideas políticas de forma coherente entre sí (Skinner, 2000, pp. 160-165).

Una tercera mitología es la de la prolepsis, es decir, atribuirle algunos significados al texto estudiado que no se corresponden con el sentido que quiso darle el pensador político (Skinner, 2000, pp. 165-169).

Y la mitología del parroquialismo que se produce cuando el historiador de las ideas políticas utiliza conceptos propios para analizar los textos, aun cuando tales categorías son ajenas al pensamiento político del autor estudiado (Skinner, 2000, pp. 169-172).

3.4.4. Enfoques para estudiar las ideas políticas

Un último punto que debemos mencionar en cuanto a la metodología del historiador es la forma como decide exponer el pensamiento político estudiado, lo que, en buena cuenta, nos direcciona a cómo decide delimitar su objeto de estudio.

Sobre esto algo han comentado Demetrio Castro Alfín (1999, p. 10), Franco Castorina y Tomás Wieczorek (2020, p. 29) y si bien coincidimos con ellos en términos generales, preferimos hacer algunas consideraciones y una clasificación de los distintos enfoques, no solo con la finalidad de tener más claro el asunto, sino, además, con miras a precisar algunas nociones que nos servirán para abordar la enseñanza de nuestra disciplina en la carrera de Derecho.

De una revisión de la bibliografía más utilizada en nuestra disciplina advertimos que el historiador de las ideas políticas puede recurrir a cuatro enfoques para exponer el pensamiento político que estudia y para facilitar su identificación (y, en todo caso, su ponderación) les hemos asignado una denominación, conforme se precisa a continuación:

a. Enfoque cronológico

Este enfoque supone que el historiador aborde las ideas políticas a partir del uso del método cronológico, es decir, ordenándolas y exponiéndolas de forma lineal y progresiva, conforme se fueron planteando a través del tiempo.

Generalmente las ideas políticas y los pensadores que las formularon son ordenados teniendo en consideración la similitud de su pensamiento, el haber vivido en la misma época (y, en algunos casos, en el mismo espacio geográfico) y si se los puede insertar dentro de una comunidad de intelectuales afines, esto es, dentro de una escuela o movimiento.

Este tipo de enfoque cronológico es el que utilizaron Raymond G. Gettell en su clásico libro *Historia de las ideas políticas*, George H. Sabine

en *Historia de la teoría política*, Jean-Jacques Chevallier en *Los grandes textos políticos. Desde Maquiavelo a nuestros días*, Jean Touchard en *Historia de las ideas políticas*, Marcel Prélot en *Historia de las ideas políticas* o más recientemente Évelyne Pisier, Olivier Duhamel y François Châtelet en su libro *Historia del pensamiento político*.

b. Enfoque personal

Este enfoque supone exponer el pensamiento político de un determinado pensador, es decir, se aborda directamente las ideas políticas de una persona que normalmente forma parte del canon de clásicos universales y en algunos casos se omite la contextualización correspondiente (lo cual no nos parece prudente desde un punto de vista metodológico). Además, consideramos que hay dos formas de utilizar este enfoque.

La primera forma es abordar a varios pensadores políticos en un solo libro sin que necesariamente el historiador resalte una conexión entre ellos, puesto que la finalidad es presentarlos al lector para que este se introduzca en el estudio del pensamiento político. Así, por mencionar algunos ejemplos, esta forma de utilizar el enfoque personal se puede apreciar en el libro colectivo *Historia de la filosofía política* que coordinaron Leo Strauss y Joseph Cropsey, así como en las *Lecciones sobre historia de la filosofía política* de John Rawls.

Una segunda forma del enfoque personal es abordar un solo pensador en un libro o incluso más de uno, pero conectados y contrastados por las similitudes o las contraposiciones que presentan sus respectivos pensamientos políticos. A guisa de ejemplos, de esta forma de aplicar el enfoque personal, podemos mencionar los libros *Maquiavelo* de Quentin Skinner, *Joseph de Maistre y los orígenes del fascismo* de Isaiah Berlin o *El gran debate. Edmund Burke, Thomas Paine y el nacimiento de la derecha y de la izquierda* de Yuval Levin.

c. Enfoque ideológico

Si bien el término ideología es bastante complejo, para los fines de clasificar los enfoques que utiliza el historiador de las ideas políticas lo utilizamos como un conjunto de ideas, teorías y doctrinas políticas que caracterizan a un grupo de pensadores y que, por esta razón, se articulan en una escuela o movimiento. Al igual que ocurre con el enfoque personal, hay dos formas de aplicar el enfoque ideológico.

Una primera forma de aplicar el enfoque ideológico es abordando los distintos movimientos del pensamiento político en un solo estudio, en la medida que se persigue dar un panorama general al lector. Así, por señalar unos ejemplos, tenemos los libros colectivos *Ideologías políticas* de Robert Eccleshall, Vincent Geoghehan, Richard Hay y Rick Wilford, así como *Ideologías y movimientos políticos contemporáneos* que editaron Joan Antón Mellón y Xavier Torrens.

Y una segunda forma de utilizar el enfoque ideológico es dedicando íntegramente el estudio a un movimiento o escuela del pensamiento político, lo cual evidencia que se trata de una obra de mayor profundidad y especialización. Esta forma de utilizar el enfoque ideológico la podemos advertir en libros como *Los fundamentos del pensamiento político moderno. I. El Renacimiento* de Quentin Skinner, *Historia del liberalismo europeo* de Guido de Ruggiero o *Conservadurismo* de Roger Scruton.

d. Enfoque conceptual

Una cuarta forma de enfocar el estudio de las ideas políticas es a través del estudio de determinadas ideas, conceptos, problemas o situaciones de una época específica. Ejemplos de este enfoque son los libros *Sobre la libertad* de Isaiah Berlin, *La idea de la razón de Estado en la Edad Moderna* de Friedrich Meinecke, *Los dos cuerpos del rey. Un estudio de teología política medieval* de Ernst H. Kantorowicz o *El legado vigente de los viejos liberales políticos* de Marcial Rubio Correa.

Ciertamente en algunos casos puede entremezclarse este enfoque conceptual con el enfoque personal o incluso con el enfoque ideológico, pero, en todo caso, se debe tener siempre presente que no se tratan de enfoques que sean compartimentos estancos, sino más bien son formas de aproximación al estudio y exposición de las ideas políticas que deben facilitar el trabajo del historiador al permitirle delimitar e investigar mucho mejor su objeto de estudio y, en última instancia, facilitar una mejor comprensión por parte del lector o estudiante.

3.5. Competencias que promueve

En los acápites anteriores hemos hecho una serie de comentarios, observaciones y precisiones respecto a la Historia de las Ideas Políticas en cuanto disciplina que es y también sobre su estudio desde la perspectiva del historiador o de cualquier otro investigador que se interese por esta materia. Ahora corresponde que nos ubiquemos en la posición del estudiante universitario y a partir de esto pensemos en las competencias que adquiere al estudiar la asignatura de Historia de las Ideas Políticas.

Determinar las competencias que adquiere un estudiante universitario que estudia la asignatura de Historia de las Ideas Políticas es relevante porque nos permite comprender cómo ella contribuye en su formación. No obstante, inmediatamente nos enfrentamos a un problema, esto es, que la Historia de las Ideas Políticas se dicta, en nuestro país, en varias carreras profesionales, como Derecho, Ciencia Política, Historia y Relaciones Internacionales, con lo cual resulta evidente que las competencias que los estudiantes de cada una de estas carreras adquirirán son distintas o están orientadas a formarlos en determinadas características propias de sus respectivas profesiones.

La situación se vuelve más compleja si se recuerda que también se dictan otras asignaturas que guardan similitud con el objeto de estudio de la Historia de las Ideas Políticas, como son las asignaturas de Teoría del

Estado, Teoría Política, Filosofía Política, Pensamiento Político e Ideologías Políticas.

Las competencias que una asignatura proporciona a sus estudiantes son determinadas durante el diseño microcurricular que realizan las autoridades universitarias y los profesores del área de una específica carrera profesional y siempre sobre la base de las competencias genéricas y específicas, las cuales –a su vez– se corresponden con el modelo educativo de una universidad y el perfil del graduado. Siendo esto así, se nos abre un cúmulo de posibilidades en cuanto a las competencias que proporciona la asignatura de Historia de las Ideas Políticas.

Un estudio comparado de los sílabos de la asignatura de Historia de las Ideas Políticas en aquellas carreras y universidades en las que se dicta podría ayudarnos a hacer una generalización sobre las competencias que proporciona; sin embargo, esto desborda nuestro objeto de investigación, razón por la cual solo nos centraremos en la carrera de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres, toda vez que es más sencillo acceder a los sílabos de las asignaturas de Historia de las Ideas Políticas I (hasta el siglo XVIII) e Historia de las Ideas Políticas II (siglos XIX y XX) y porque, además, en nada cambia nuestro planteamiento si profundizamos en los sílabos de otras universidades, conforme se desarrollará en los siguientes acápite.

En el caso de la asignatura de Historia de las Ideas Políticas I que se dicta en el primer ciclo de Derecho en nuestra universidad y que corresponde al estudio de los griegos hasta el siglo XVIII, el sílabo del semestre académico 2024-II ha previsto las siguientes competencias:

III. COMPETENCIAS Y SUS COMPONENTES COMPRENDIDOS EN LA ASIGNATURA

3.1 Competencias

- Utiliza el pensamiento crítico, al analizar los diferentes contextos, fuentes de información y hechos de la realidad.

- Aplica los valores y principios constitucionales en su ejercicio profesional.

3.2 Componentes

3.2.1 Capacidades

- Determina el propósito de la actividad (generalmente un material, una idea, un documento), que requiere el uso del pensamiento crítico.
- Identifica la relación entre la persona humana, la sociedad y el Derecho dentro del ámbito constitucional.

3.2.2 Contenidos actitudinales

- Compromiso ético en todo su quehacer.
- Búsqueda de la verdad.

Y para el caso de la asignatura de Historia de las Ideas Políticas II que se dicta en el segundo ciclo de Derecho en nuestra universidad y que corresponde al estudio de los siglos XIX y XX, el sílabo del semestre académico 2024-II ha previsto las siguientes competencias:

III. COMPETENCIAS Y SUS COMPONENTES COMPRENDIDOS EN LA ASIGNATURA

3.1 Competencias

- Aplica el análisis y la síntesis, la inducción y la deducción, y el enfoque sistémico, entre otros, como estrategias generales de adquisición del conocimiento.
- Utiliza el pensamiento crítico, al analizar los diferentes contextos, fuentes de información y hechos de la realidad.

3.2 Componentes

3.2.1 Capacidades

- Aplica el análisis y la síntesis como una estrategia general de adquisición del conocimiento.

- Determina el propósito de la actividad (generalmente un material, una idea, un documento), que requiere el uso del pensamiento crítico.
- Traduce el propósito de la actividad en preguntas principales y en preguntas secundarias respondiendo de manera acertada.

3.2.2 Contenidos actitudinales

- Respeto al ser humano, reconocimiento de sus derechos y deberes.
- Compromiso ético en todo su quehacer.

Según los sílabos de Historia de las Ideas Políticas I e Historia de las Ideas Políticas II de la carrera de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres, las competencias que estas asignaturas proporcionan a los estudiantes son básicamente el pensamiento crítico y la adquisición de ciertas estrategias para adquirir conocimiento (como son el análisis, la síntesis, la inducción, la deducción y el enfoque sistémico), aunque en rigor podríamos afirmar que se tratan de estrategias para procesar la información que se aborda en tales cursos.

Sea como sea, coincidimos en que las asignaturas de Historia de las Ideas Políticas contempladas en el plan de estudios de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres exigen al estudiante cultivar el pensamiento crítico para poder entender y comprender las ideas políticas de los pensadores y movimientos que estudia, toda vez que los temas que se abordan en ambos cursos poseen un predominante contenido teórico y filosófico políticos, los que –además– se encuentran enmarcados en contextos históricos muy distintos al mundo en el que vive el estudiante de Derecho.

Sin embargo, consideramos que la Historia de las Ideas Políticas no solo contribuye a que el estudiante desarrolle un pensamiento crítico, sino que también proporciona otras competencias importantes que inciden

marcadamente en su formación integral, conforme se desarrollará en el capítulo VI.

En este capítulo se ha definido la Historia de la Ideas Políticas como una disciplina eminentemente histórica, que tiene por objeto de estudio a las ideas políticas que sostuvieron los principales pensadores del pasado. En este sentido, y teniendo en consideración su objeto de estudio, su método, su enfoque y su marco teórico, se la diferenció de otras disciplinas afines que son cultivadas por los filósofos, los juristas y los politólogos. No obstante, y dada la particularidad de su objeto de estudio, hemos llegado a la conclusión de que se trata de un área que se encuentra en una zona de frontera entre las humanidades y las ciencias sociales.

Por otro lado, de la revisión de los planes de estudio de las universidades peruanas en las que se imparte la carrera de Derecho, se advierte que solo en siete de ellas se dicta la asignatura de Historia de las Ideas Políticas, entre las que podemos resaltar a nuestra casa de estudios. Además, según los sílabos de Historia de las Ideas Políticas I y II de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres, el pensamiento crítico es la principal competencia que –al entender de nuestras autoridades– proporciona esta asignatura.

CAPÍTULO IV

EL DERECHO COMO OBJETO DE ENSEÑANZA

Cuando se revisa la literatura sobre la enseñanza jurídica, se advierte que, junto al tratamiento de la metodología para enseñar el Derecho, concurre también –algunas veces– una legítima preocupación por los contenidos de tal enseñanza. De esta manera, como bien señalaba Fernando de Trazegnies Granda, el interés de esa literatura especializada ha girado en torno de las preguntas «¿cómo enseñar?» y «¿qué enseñar?».

aun cuando este último problema ha sido apartado a un segundo lugar (1975, p. 49).

La preocupación por los contenidos de la enseñanza jurídica (o sea, ¿qué se enseña?) no debe ser vista como una innecesaria desviación del objeto de estudio de quienes investigan esta específica enseñanza, sino más bien como una aproximación holística a una realidad compleja. Siendo esto así, no nos parece correcto asumir que la enseñanza jurídica se restrinja únicamente al ámbito metodológico, pues esto supondría desconocer los distintos aspectos de tal realidad.

Es más, en esta realidad compleja que es la enseñanza jurídica, habría que considerar otras aristas, como acertadamente lo ha hecho Juan Antonio Pérez Lledó, al diferenciar entre aspectos institucionales y aspectos sustantivos. Así, según este jurista español, los aspectos institucionales de la enseñanza del Derecho comprenden la organización, estructura y servicios de las facultades de Derecho, la selección, categorías y funciones de los profesores y las modalidades y requisitos de ingreso de los estudiantes, entre otros; mientras que los aspectos sustantivos de la enseñanza del Derecho aluden a los contenidos y métodos de enseñanza (Pérez Lledó, 2006, 13-15).

Por otro lado, en rigor habría que diferenciar –desde ya lo adelantamos– entre la enseñanza del Derecho y la enseñanza en la carrera de Derecho. Mientras la primera alude al proceso de enseñanza-aprendizaje únicamente del Derecho, la segunda comprende tanto a este como también a otras disciplinas extrajurídicas (como es el caso, por ejemplo, de la Historia de las Ideas Políticas). En este sentido, para evitar el uso de términos similares y que hacen más extensas las oraciones, podríamos utilizar mejor el término enseñanza jurídica para englobar a las asignaturas jurídicas y extrajurídicas que se dictan en una Facultad de Derecho.

Teniendo en consideración tales precisiones, a lo largo de la presente investigación hemos abordado algunas cuestiones de los aspectos

institucionales y de los aspectos sustantivos de la enseñanza jurídica. Y, dentro de los aspectos sustantivos en particular, en el presente capítulo nos centramos en ofrecer una noción medianamente clara sobre lo que es el Derecho.

Al respecto, conviene relieves que una investigación que gire en torno a la formación integral del estudiante de Derecho presupone, necesariamente, una definición de este. En efecto, no se puede pretender explicar las particularidades de la formación integral que debería recibir un estudiante de Derecho, si es que no se tiene claro qué supone enseñar Derecho o, si se quiere, qué implica aprender Derecho. Sin embargo, aquí se puede tropezar con un primer problema, toda vez que una de las cuestiones más difíciles de toda investigación es proponer una definición de un concepto que impregna todo nuestro objeto de estudio.

Lo anterior es –quizá– más problemático en el campo jurídico, porque una definición del Derecho implica, previamente, la elección de un determinado concepto sobre él y esto es así por motivo de que se trata de uno de los temas que ha suscitado más debate entre los juristas, filósofos, politólogos y sociólogos de distintos países y en distintas épocas. De esta manera, la bibliografía en torno a ello es tan abundante que pretender hacer una exposición ordenada de los principales conceptos escapa a los objetivos de la presente investigación.

No obstante, consideramos necesario exponer un concepto claro de lo que la mayoría de los juristas entienden sobre el Derecho, toda vez que esto incide directamente en una significativa parcela de los contenidos de la enseñanza jurídica, con la finalidad de poder abordar –en última instancia– la formación integral de los estudiantes de Derecho a través de la asignatura de Historia de las Ideas Políticas.

4.1. El problema de la definición del Derecho

El Derecho puede ser definido en función a la particular ideología, corriente o escuela jurídica que el investigador adopte. De esta manera, hay tantas definiciones como conceptos del Derecho han sido formulados por distintas corrientes del pensamiento jurídico. Sin embargo, y dado que la presente investigación no es una sobre filosofía o teoría del Derecho, no se utilizará un único concepto, sino que tomaremos de distintos juristas ciertos elementos que nos permitan definir el Derecho –independientemente de su posición ideológica o su adscripción a determinada corriente jurídica–.

Quizá una de las primeras cuestiones que llama la atención, al revisar la literatura jurídica, es la constante invocación del viejo aforismo latino *ubi societas, ibi ius* por parte de los juristas y teóricos del Derecho. Este aforismo –que puede traducirse en «donde hay sociedad, hay Derecho»–, pretende resaltar la antigüedad del Derecho, el cual está indisolublemente unido a la historia misma de la humanidad; evidentemente, esto no supone aceptar la tan discutida tesis iusnaturalista de un Derecho que se desprenda de la propia naturaleza humana, sino que enfatiza el carácter social de él, pues como bien lo ha señalado Luis Prieto Sanchís, «[...] el Derecho puede ser concebido como un *artificio*, una construcción humana de carácter histórico (no natural) que responde a variables intereses y necesidades» (2016, p. 28).

La tesis del Derecho como una creación humana –y, con mayor precisión, que solo puede surgir en el marco de la sociedad– es aceptada pacíficamente por la doctrina contemporánea³¹. En efecto, históricamente el Derecho surgió para solucionar los problemas que se presentaban entre los miembros de un grupo social y, con el transcurrir del tiempo, reguló a la sociedad en su conjunto.

³¹ Cfr. Pérez Luño (2018, p. 20). En nuestro país, ya hace varios años Mario Alzamora Valdez afirmó concisamente: «El derecho como la moral, la ciencia, el arte, la técnica y la religiosidad, pertenece al mundo del hombre» (1987, p. 19).

No obstante, el Derecho tuvo que abrirse camino entre distintos sistemas normativos que coexistían (y coexisten) en la sociedad, a efectos de alcanzar el monopolio³² en la función reguladora de la conducta humana. Esto supone partir de la premisa de que en la sociedad coexisten múltiples y distintos sistemas normativos, los cuales forman una suerte de constelación normativa –en una feliz expresión de Víctor García Toma (2019, p. 95)–. Este concepto es importante para entender la naturaleza del Derecho y, sobre todo, para entender su funcionamiento, toda vez que la conducta del ser humano es regulada por distintos sistemas normativos.

Así tenemos que la constelación normativa está integrada por un sistema de normas éticas (morales-jurídicas), un sistema de normas religiosas y un sistema de normas de trato social. Aun cuando los tres sistemas normativos tengan una distinta naturaleza, no es menos cierto que forman una unidad y se interrelacionan, ya que la finalidad de ellos es regular la conducta del ser humano para así alcanzar su pleno desarrollo en la sociedad. Al respecto, el profesor Víctor García Toma ha precisado lo siguiente:

La constelación normativa es un imperativo de la vida en sociedad. La observancia de los distintos sistemas de normas que la conforman resulta indispensable para la plena realización del hombre, así como para lograr una convivencia pacífica, ordenada y cordial. Estas reglas, que aceran la voluntad, permiten que el hombre pueda ser director de sí mismo y que gobierne sus instintos, sentidos, incitaciones y potencias según los dictados de la razón en pro de una sana existencia y coexistencia. (2019, p. 96)

³² Cuando utilizamos la palabra monopolio no debe pensarse en un significado similar al utilizado en la economía, es decir, no estamos diciendo que el Derecho sea el único sistema normativo que regula la conducta humana, sino más bien que tiene una posición predominante en los múltiples sistemas normativos que regulan las conductas humanas.

La unidad de los sistemas normativos –que no es otra cosa que la plena realización del ser humano, en palabras de García Toma (2019, p. 97)– no presenta mucho problema³³, más bien lo que se podría cuestionar es la ubicación del Derecho. En efecto, según el mencionado profesor, dentro del sistema normativo ético se puede diferenciar dos ámbitos: por un lado, las normas morales y, por el otro lado, las normas jurídicas (García Toma, 2019, pp. 98-101). Indudablemente, esta propuesta evidencia cierta concepción iusnaturalista del Derecho, lo cual no es óbice para valorar el concepto de constelación normativa.

Independientemente de si se acepta o no la pertenencia del Derecho a un sistema normativo ético, lo cierto es que no puede soslayarse que las conductas y/o hechos que regula el sistema jurídico, muchas veces también son regulados por los otros sistemas normativos de la constelación normativa; así, por ejemplo, tanto el Derecho, como la moral y la religión³⁴ condenan el matar a otra persona. Pero incluso se puede observar que, conforme transcurre el tiempo, los hechos o conductas que eran regulados por un sistema normativo en particular, después son regulados por otro; o también puede ocurrir que, si antes eran regulados por más de un sistema normativo, después solo lo regula uno (en ambos casos, se puede usar como ejemplo al adulterio).

³³ Una posición sutilmente distinta a la de Víctor García Toma es la que sostuvo Norberto Bobbio (1909-2004). Para este jurista italiano las distintas reglas que regulan a la sociedad (jurídicas, sociales, religiosas, morales, etcétera) tienen como elemento común la finalidad que persiguen, esta es, «[...] influir en el comportamiento de los individuos y de los grupos, de dirigir la acción de aquellos y de estos hacia ciertos objetivos antes que a otros» (2018, p. 5). Desde nuestro punto de vista, es una sutileza porque al pretender orientar las conductas humanas hacia «ciertos objetivos», se está buscando en última instancia la realización del ser humano.

³⁴ Si bien estamos hablando de una forma abstracta sobre el Derecho, la moral y la religión, estamos pensando básicamente en las que corresponden a la civilización occidental (en la que incluimos –obviamente– a Latinoamérica), en la medida que, pese a sus particularidades, comparten semejanzas.

De lo antes señalado, pareciera que no existe una materia (es decir, una conducta o un hecho) que propiamente pueda ser considerada como jurídica y, por tanto, determinante para definir al Derecho, razón por la cual Luis Prieto Sanchís ha afirmado que «[...] el contenido de las normas (aquello que regulan) no nos informa sobre su naturaleza» (2016, p. 14). Siendo esto así, habría que preguntarse ¿qué es lo que caracteriza al Derecho?, o mejor aún, ¿qué es el Derecho? Las respuestas a estas preguntas son problemáticas, por una serie de razones y que hacen referencia a la indeterminación del término Derecho, la cual ha sido estudiada ampliamente por la actual teoría analítica del Derecho.

En tal sentido, antes de abordar los problemas que surgen a partir de la indeterminación del término Derecho, conviene hacer una breve, pero necesaria, digresión de corte metodológico o –si se quiere– de corte iusfilosófico.

Desde hace algunas décadas, un sector considerable de la teoría del Derecho ha recurrido al enfoque analítico –es decir, a la utilización de la teoría del lenguaje– para analizar y comprender el fenómeno jurídico. Si bien desde siempre el análisis del lenguaje ha sido importante para la doctrina y ha recurrido a él, «[...] los teóricos *analíticos* del Derecho, en cambio, adoptan explícitamente este método [...]» (Barberis, 2015a, p. 59). En la adopción de este enfoque, jugó un papel determinante el llamado giro lingüístico que surgió a partir de la obra de Ludwig Wittgenstein³⁵ y que,

³⁵ Ludwig Wittgenstein fue un filósofo austríaco (1889-1951) que ha influido en la filosofía en general, a partir de la utilización del lenguaje como herramienta cognoscitiva. En el año de 1922 publicó su célebre libro *Tractatus logico-philosophicus*, en el cual se evidencia dicho método y que, posteriormente, fue conocido como el giro lingüístico, gracias al libro *The linguistic turn* (1967) de Richard Rorty. Inicialmente se entendió que el análisis del lenguaje solo era posible en los enunciados proposicionales, toda vez que estos aluden a hechos que pueden ser descritos y contrastados con la realidad, pero no podía utilizarse en los enunciados normativos, como son los que contiene el Derecho y la moral. Esta limitación metodológica se solucionaría con el libro póstumo del mismo Wittgenstein, *Investigaciones filosóficas* (1953), abriéndose así la posibilidad de usar el análisis del lenguaje en el Derecho.

después de la Segunda Guerra Mundial, se extendería desde el mundo anglosajón a los ámbitos europeo continental e hispanoamericano. Es en virtud de este enfoque que juristas como Herbert L. A. Hart (1907-1992), Alf Ross (1899-1979), Norberto Bobbio, Uberto Scarpelli (1924-1993), Giovanni Tarello (1934-1987), Genaro Carrió (1922-1997), entre otros, han cultivado lo que se conoce como la teoría analítica del Derecho (Pérez Luño, 2005, pp. 61-67 y Barberis, 2015b, pp. 143-204 y 337-403). Con lo señalado, cerramos esta necesaria digresión.

Habíamos señalado que el Derecho puede ser definido de distintas maneras, lo cual queda claro al revisar la abundante literatura sobre la teoría y la filosofía del Derecho; definiciones que –como se advirtió al inicio del presente apartado– parten de determinadas posiciones ideológicas y/o filosóficas. No obstante, un enfoque como el propuesto por la teoría analítica del Derecho puede resultar útil en el intento de ofrecer una definición simple de lo que es el Derecho, toda vez que antes de adentrarnos en determinadas formas de concebirlo, resulta necesario entender los problemas que origina el término, es decir, la palabra Derecho, conforme se verá a continuación.

En primer lugar, el término Derecho es ambiguo. El diccionario de la Real Academia Española señala en su primera acepción sobre el término «ambiguo» lo siguiente: «Dicho especialmente del lenguaje: Que puede entenderse de varios modos o admitir distintas interpretaciones y dar, por consiguiente, motivo a dudas, incertidumbre o confusión» (2014a, p. 129). Aceptar la ambigüedad de la palabra Derecho, supone aceptar que este puede tener distintos significados, como consecuencia del contexto en el que se utilice dicho término. Veamos esto con un poco más de detalle.

En todo proceso de la comunicación participan un emisor y un receptor, el primero emite un mensaje y el segundo lo recibe. Para que pueda existir comunicación entre ellos, necesariamente deben manejar el mismo código (es decir, el mismo idioma), independientemente del canal que se emplee. Sin embargo, en algunas situaciones es necesario que el receptor utilice el

contexto en el que es emitido el mensaje (aun cuando maneja el mismo código que el emisor), para que pueda entenderlo. El contexto, es en sí mismo, un concepto lingüístico, toda vez que supone considerar los mensajes previos y posteriores al mensaje que se ha recibido y que se está comprendiendo.

Así tenemos que, si bien la palabra Derecho puede tener distintos significados, corresponderá al emisor darle un determinado sentido al término, dependiendo del contexto en el que se encuentre. De esta manera, y siguiendo lo señalado por el jurista español Manuel Atienza, el término Derecho puede aludir a: 1) el sistema de normas jurídicas; 2) en otros contextos hace referencia a una facultad o atributo reconocido por el ordenamiento jurídico; 3) en algunas ocasiones se lo utiliza para mencionar a la disciplina que estudia teóricamente al Derecho; y 4) puede significar también un juicio de valor, sobre lo que es justo o no, correcto o incorrecto (2018, p. 23). Es necesario precisar que no se debe confundir la ambigüedad con la homonimia, pues esta alude a una palabra que tiene significados distintos entre sí, algo que no se puede predicar del término Derecho.

Un segundo problema, que nos evidencia la indeterminación del término Derecho, es que este es muy vago. El diccionario de la Real Academia Española recoge dos veces la palabra «vago» (diferenciándolas con sus respectivos superíndices, al ser palabras homónimas), interesándonos la segunda, en cuya segunda acepción se la define así: «Dicho de una cosa: Que no tiene objeto o fin determinado, sino general y libre en la elección o aplicación». Asimismo, en la tercera acepción se lo define como: «Impreciso, indeterminado» (2014b, p. 2208). De esta manera, la vaguedad alude a la dificultad para poder precisar el significado de un término.

Tal dificultad es consecuencia de que no se pueda determinar apropiadamente la *connotación* (o *intensión*) y la *denotación* (o *extensión*) de una palabra. Respecto a esto, se debe hacer la siguiente digresión. La *connotación* o *intensión* hace referencia a las características, propiedades o

rasgos que permiten definir algo y que, en consecuencia, le dan contenido al término que se utiliza para atribuir un significado; en cambio, la *denotación* o *extensión* alude a la aplicación del término (Atienza, 2018, p. 26 y Barberis, 2015, pp. 74-75)³⁶. En este sentido, cuando se afirma que el Derecho es una palabra muy vaga, se hace referencia a la dificultad para poder determinar sus principales características, lo que, finalmente, imposibilita ofrecer una definición clara de su concepto.

A pesar de los problemas lingüísticos a los que nos enfrentamos al intentar definir el Derecho, es necesario hacer un intento, toda vez que – como ya se ha manifestado– es imprescindible tener una noción medianamente clara de lo que es, para poder entender su proceso de enseñanza y aprendizaje y, en última instancia, comprender en su correcta dimensión la formación integral que se le debe proporcionar al estudiante de Derecho.

Adicionalmente es necesario advertir que, desde nuestro punto de vista, sería un error el reducir el fenómeno jurídico al ámbito estrictamente normativo, toda vez que esto supondría ofrecer una visión muy pequeña e incompleta de aquel y, en consecuencia, no acogemos una definición formalista del Derecho, por el contrario, la rechazamos, por ser peligrosa en el contexto actual del Estado Constitucional. Por esta razón, coincidimos con el profesor Gorki Gonzales Mantilla cuando afirmó:

En el caso de nuestras facultades de Derecho, al concepto del Derecho depositario del formalismo jurídico, corresponde un modelo extendido de enseñanza donde la voz del profesor

³⁶ Para Mauro Barberis, la ambigüedad es una indeterminación lingüística que tiene que ver con la *connotación*, mientras que la vaguedad está relacionada con la *denotación* (2015, pp. 74 y 76). En cambio, Manuel Atienza ha sostenido que la vaguedad implica que tanto la *connotación* como la *denotación* de un concepto no están adecuadamente determinados (2018, p. 26). En esta investigación, adoptamos la posición de Manuel Atienza, toda vez que aceptamos la posibilidad de que un término no esté apropiadamente definido, como consecuencia de su indeterminación por *connotación* o *intensión*.

prevalece sobre el silencio de los estudiantes, es decir, un escenario construido para transmitir información y modelar –cual dogma de fe– las convicciones sobre el sentido de lo jurídico. La fuerza del discurso legal derivada de esta realidad, es propicia para el desarrollo de una visión del Derecho a-crítica y autoritaria, cuya función es doble, pues permite reforzar el patrón de relaciones que tienen lugar en el aula y aún más allá de ella, es decir, para impregnar del mismo aliento la dimensión que articula lo social y lo jurídico.

[...] sin una redefinición de lo que se enseña en nuestras facultades de Derecho, todo cambio propiciado en el método de enseñanza, podrá ser usado como un instrumento para recrear la misma función autoritaria y socialmente no integradora del Derecho, evidente en el caso de la cátedra magistral. (2008, p. 104)

Teniendo presente ello, y en la medida que no existe un único significado que se le pueda atribuir al término Derecho, es conveniente exponer los principales significados o sentidos que se le ha atribuido y que se derivan del particular contexto en el que es empleada la palabra Derecho en la realidad. Asimismo, no es ocioso precisar que, los significados de Derecho que a continuación exponemos no son los únicos que pueden atribuírsele, pero –en todo caso– son los que nos parecen más relevantes para comprender y justificar nuestro planteamiento.

4.2. El Derecho en sentido objetivo

Este es el significado más utilizado por la doctrina y el que la mayoría de las personas sin formación jurídica tiene acerca del Derecho. En un sentido objetivo se puede definir al Derecho como un sistema de normas jurídicas, que utiliza la fuerza institucionalizada para garantizar el cumplimiento de dichas normas. Aun cuando esta definición es escueta, merece algunos comentarios.

Utilizar el término Derecho para hacer referencia a las normas jurídicas –esto es, el Derecho en sentido objetivo– es consecuencia de la aparición del Estado moderno durante los siglos XV y XVI, en particular en Europa. Un concepto así no existió en la Antigüedad ni en el Medioevo, toda vez que no existía una sociedad política compleja que pudiera monopolizar el poder para crear normas jurídicas; por esta razón, no es de extrañar que los juristas del Iluminismo (siglos XVII y XVIII) utilizaran el término Derecho en un sentido objetivo, para diferenciarlo de otras dimensiones de la experiencia jurídica (Barberis, 2015, p. 97). Analicemos esta idea.

Cuando se revisa la historia del Derecho (por lo menos en Occidente), se advertirá que, durante la Antigüedad y el Medioevo, existieron distintos órganos o sujetos con el poder (hoy diríamos, competencia) para crear normas jurídicas –si bien es cierto que, en muchos casos, se encontraban entremezcladas con otros sistemas normativos–; sin embargo, a partir del siglo XV se comienza a evidenciar una concentración del poder político en la persona del rey, con una clara intención de monopolizarlo para sí mismo (ejemplos de este proceso son los casos de Francia, España e Inglaterra). Es en este contexto en el que surge el Estado moderno, término que –por cierto– acuñó Nicolás de Maquiavelo (1469-1527) en su libro *El príncipe* (1532) y que marca en el campo de la teoría política, un antes y un después.

Una de las consecuencias del nacimiento del Estado moderno es, precisamente, la monopolización del poder para crear normas jurídicas, largo proceso que no estuvo exento de resistencias y oposiciones por parte de los señores feudales e, incluso, de la propia Iglesia católica. En esta pugna por el poder político, el Estado –encarnado en la persona del rey– se vio en la necesidad de someter todos esos poderes que se le opusieran y una de las formas más eficaces de lograrlo fue mediante la imposición de un Derecho para todo su territorio.

Desde ese punto de vista histórico, cobra mayor sentido la definición ofrecida por Luis Prieto Sanchís, para quien: «[...] el Derecho es un sistema de fuerza, un sistema cuya singularidad consiste en poder asegurar el

cumplimiento de sus normas mediante la fuerza, precisamente porque él mismo es expresión de una fuerza cuyo uso regula» (2016, p. 17). Aunque no cualquier tipo de fuerza, sino una institucionalizada, pues existen normas que determinan el uso de dicha fuerza y, además, confluyen distintos sujetos que interpretan y aplican las normas que, llegado el caso, se impondrán por la fuerza (jueces, policías, autoridades administrativas, entre otros).

Ahora bien, es oportuno mencionar que la doctrina es pacífica en aceptar que el Derecho objetivo –en cuanto concepto normativo– puede aludir tanto a una única norma jurídica, como a la totalidad de las normas jurídicas que existen en un Estado (Bobbio, 2018, p. 135); este último sentido hace alusión al ordenamiento jurídico. No está de más señalar que, conforme lo precisó en su oportunidad el jurista italiano Santi Romano (1875-1947), el ordenamiento jurídico no es un concepto que suponga la sumatoria de las partes, es decir, el conjunto de las normas jurídicas de un Estado, sino que es una unidad en sí misma (2013, p. 13).

Pero la unidad no es la única característica del Derecho, en cuanto ordenamiento jurídico, sino que además se le atribuye como características la coherencia y la plenitud. Respecto a la coherencia, la doctrina entiende que, si el ordenamiento jurídico es una unidad, no pueden existir normas jurídicas que se opongan entre sí (situación que es conocida, por la teoría del Derecho, como antinomias); mientras que la plenitud del Derecho alude a la capacidad que tiene este para poder regular toda la vida en sociedad, de tal forma que no deberían existir vacíos o lagunas.

En cuanto unidad que es el ordenamiento jurídico, todo el Derecho está dirigido a cumplir determinadas funciones en la sociedad. Dado que se hace énfasis en ellas durante las clases que se imparten en la universidad, en las distintas asignaturas de la carrera de Derecho, conviene explicarlas brevemente, para lo cual seguiremos lo señalado por Luis Prieto Sanchís (2016, pp. 33-37) quien –a su vez– sigue parcialmente la propuesta del profesor alemán Manfred Rehbinder. Así tenemos que el Derecho cumple las siguientes funciones:

4.2.1. Dirección de la conducta

Esta es la función más visible del Derecho, pues independientemente de si se tiene formación jurídica o no, las personas entienden que él está dirigido a regular la conducta del ser humano, tanto de forma individual como de forma colectiva, y siempre encaminándola según determinados valores que previamente han sido adoptados por el ordenamiento jurídico.

4.2.2. Resolución de conflictos

Quizá esta sea la función más antigua del Derecho, pues al pretender alcanzar la convivencia pacífica de los miembros de la sociedad se ve en la necesidad de establecer mecanismos para solucionar los problemas que se generan entre las personas y que son consecuencia de la interrelación social. Independientemente de si la solución del conflicto entre las personas se soluciona a través de métodos autocompositivos (como son la negociación y la conciliación) o heterocompositivos (como son los procesos judiciales o el arbitraje), lo cierto es que todo esto está regulado previamente por el Derecho.

4.2.3. Configuración de las condiciones de vida

El Derecho regula todas las relaciones que se dan en la sociedad, a efectos de posibilitar el bienestar individual y el bien común (regula los servicios básicos que brindan las personas, establece estándares mínimos en determinadas relaciones jurídicas, etcétera).

4.2.4. Organización del poder social

El Derecho, a diferencia de los otros sistemas normativos, organiza el poder político de una sociedad al determinar quiénes son los individuos u órganos que pueden crear normar y quiénes deben administrar justicia (jueces y tribunales), así como precisa cuáles son los procedimientos para

estas funciones. En este sentido, a través del Derecho se determina quién y cómo manda.

4.2.5. Legitimación del poder social

El Derecho justifica el ejercicio del poder político, en la medida que sea conforme a los principios y valores que la sociedad ha plasmado en determinadas normas jurídicas.

Para finalizar este apartado, es oportuno mencionar que como consecuencia de la coherencia que se le atribuye al Derecho, los distintos ordenamientos jurídicos han reconocido la necesidad de establecer una jerarquía para todas las normas jurídicas. Es lo que se conoce como el principio de jerarquía normativa, en virtud del cual, se le atribuye una posición a cada norma jurídica dentro del ordenamiento jurídico (en el caso peruano, se habla de rangos y grados, según lo ha señalado el Tribunal Constitucional en la sentencia del Exp. N° 047-2004-AI/TC). La sola existencia de una jerarquía normativa nos advierte que las normas jurídicas que integran el Derecho tienen distintos alcances, despliegan una fuerza jurídica distinta y, evidentemente, tienen procedimientos especiales para su creación.

Por una cuestión de orden, abordaremos brevemente los tipos de normas jurídicas que comprende nuestro ordenamiento jurídico al explicar las fuentes del Derecho (acápite 4.5.1).

4.3. El derecho en sentido subjetivo

En algunos contextos el término derecho alude a la facultad que el ordenamiento jurídico le atribuye al ser humano (extensible también –con las limitaciones del caso– a las personas jurídicas), para hacer o no hacer algo y que, como consecuencia de este reconocimiento, puede exigir su respeto a los demás. La doctrina denomina a este sentido (o significado) del término derecho, como derecho subjetivo. Mas esta definición nos ofrece un primer problema y es el de su relación con el Derecho objetivo.

En efecto, así tenemos que –desde un punto de vista estrictamente lógico– para que exista el derecho subjetivo, debe existir previamente un reconocimiento de él por parte del ordenamiento jurídico, es decir, por parte del Derecho objetivo. Un razonamiento como este puede resultar inconsistente (e incluso peligroso), toda vez que la historia del Derecho nos ofrece muchos ejemplos de momentos en los que no existió un reconocimiento normativo de determinados ámbitos de libertad o ciertas facultades del ser humano y, sin embargo, esto no impidió que juristas, jueces, políticos, entre otros, sostuvieran la existencia de un determinado derecho subjetivo (*verbi gratia*, la célebre Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano –aprobada por la Asamblea Nacional francesa el 26 de agosto de 1789–, reconoció que los hombres tenían derechos a la igualdad, a la propiedad, a la libertad, entre otros, pese a que estos ya eran reconocidos con mucha anterioridad por la mayoría de teóricos políticos de la época).

Este problema –el de la relación entre el derecho subjetivo con el Derecho objetivo– es uno de los temas en los que hizo hincapié el iusnaturalismo. Se debe hacer la precisión que, aun cuando el iusnaturalismo se remonta a la Antigüedad grecolatina, el concepto de derecho subjetivo es posterior a ese período³⁷, pues surgió de forma algo imprecisa entre los siglos XIV y XVI, en las obras del filósofo y teólogo inglés Guillermo de Ockham (1285-1347) y en la segunda escolástica español, principalmente con el teólogo Francisco de Vitoria (1483-1546).

Pero su conceptualización más elaborada se debió a la escuela del Derecho Natural –durante los siglos XVII y XVIII–, en la cual ya se evidencia el racionalismo propio de la época y que tuvo como principales exponentes a Hugo Grocio (1583-1645), Samuel Pufendorf (1632-1694), Christian Wolff

³⁷ Si bien en la antigua Roma se puede encontrar términos como *ius*, *potestas* y *facultas*, la doctrina de la época no elaboró un concepto como el de derecho subjetivo, toda vez que tal noción podía encontrarse dentro del concepto de las *mores maiores* (Agudo González, 2011, p. 12), esto es, la costumbre de los mayores o de los ancestros.

(1679-1754), Christian Thomasius (1655-1728), Thomas Hobbes (1588-1679), John Locke (1632-1704), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), entre otros (García de Enterría, 1995, pp. 47-57). Al estallar la Revolución francesa, el concepto de derecho subjetivo se difundió ampliamente por toda Europa y también en Hispanoamérica (esto último como consecuencia de la notoria influencia francesa en el campo jurídico a partir de fines del siglo XVIII y durante todo el siglo XIX).

No se debe olvidar que el iusnaturalismo, a lo largo de sus distintas etapas, sostuvo la existencia de derechos naturales –innatos al hombre–, los cuales deberían inspirar al Derecho positivo, es decir, al Derecho producido por los hombres. Esta tesis permitió afianzar la diferenciación entre el derecho subjetivo y el Derecho objetivo, al mismo tiempo que generó discusión en torno a la correspondencia necesaria que debía existir entre ambos.

La literatura que estudió tal correspondencia problematizó este tema y polemizó sobre la precedencia de uno sobre el otro, es decir, ¿cuál fue primero?, ¿el derecho subjetivo o el Derecho objetivo? Algunos han sostenido que antes de la creación de un ordenamiento jurídico (esto es, un Derecho objetivo), el ser humano ya era titular de derechos subjetivos, razón por la cual, aquel es una consecuencia necesaria para la protección de estos (tesis típicamente iusnaturalista); mientras que otros han señalado que los derechos subjetivos son creaciones exclusivas del Derecho objetivo y que, como es lógico para este razonamiento, si este no existiera, aquellos tampoco podrían existir (tesis típicamente iuspositivista). Aun cuando el debate puede ser interesante, coincidimos con el profesor sanmarquino Mario Alzamora Valdez (1909-1993), cuando señaló:

Las dos hipótesis se sitúan en puntos de partida insostenibles: el de la existencia de un facultamiento o autorización anterior o independiente de la regla de conducta; y el de la existencia de ésta sin ordenar ninguna conducta. El problema debe considerarse no en términos históricos ni lógicos sino jurídicos.

Las dos formas del derecho son inseparables y una de ellas no puede ser pensada sin la otra. (1987, p. 158)

La posición de Mario Alzamora Valdez puede parecer acomodaticia, pero si se analiza más detenidamente, en realidad podemos concluir que no lo es. Aun cuando hayamos tratado de dar alguna definición medianamente clara sobre el Derecho, lo que ha quedado demostrado es que se trata de una realidad muy compleja, en la que interactúan componentes de distinta naturaleza; de esta manera, entendemos que el Derecho está integrado tanto por las normas jurídicas (Derecho objetivo), como por las facultades que el mismo ordenamiento jurídico reconoce (derechos subjetivos) y tales componentes comparten una intrínseca relación que impide desligarlos. Somos de la idea que pretender indagar sobre la precedencia de uno sobre el otro, solo llevaría a vaciar el concepto del término Derecho.

Estos problemas, por cierto, se presentan en nuestra cultura jurídica merced a una particularidad lingüística, esta es: en nuestro idioma no existen términos distintos para aludir a dichos conceptos, tan es así que debemos adjetivar el término derecho (tildándolo de objetivo o de subjetivo), para poder entender el significado al que se hace referencia en un contexto determinado. Distinto es el caso del idioma inglés, en donde encontramos términos como *law* (para hacer alusión a lo que nosotros conocemos como Derecho objetivo) y *right* (para referirse a los derechos subjetivos), evitando así la confusión conceptual que sí se da en el idioma castellano.

Hasta aquí se ha abordado un primer problema teórico que surge como consecuencia de conceptualizar al derecho subjetivo como la facultad que tiene el ser humano para hacer o no hacer algo, esto es, el problema de la relación entre el derecho subjetivo y el Derecho objetivo. Ahora es necesario hacer referencia a un segundo problema teórico –y, quizá, más importante, por sus posibles consecuencias en la realidad–, el cual gira en torno a tratar de entender el tipo de facultad al que se alude con el término derecho subjetivo.

Si bien la teoría analítica del Derecho surgió en la segunda mitad del siglo XX, no es menos cierto que, en los sistemas del *Common Law*, un sector de la doctrina ya se había ocupado mucho antes sobre el análisis del lenguaje en el ámbito de lo jurídico. Por esta razón, no debe llamar la atención que, hace un poco más de un siglo, el jurista norteamericano Wesley Newcomb Hohfeld (1879-1918) se ocupó de analizar los sentidos del derecho subjetivo, sobre la base del estudio de los usos que hacía –de dicho término– la jurisprudencia de su país³⁸.

Se debe precisar que, aun cuando se trata de una propuesta teórica antigua, esta ha sido revalorada por algunos teóricos del Derecho de la actualidad, toda vez que ella permite entender mejor las relaciones jurídicas que se pueden dar entre las personas y, además, porque en ella subyace una clasificación de los tipos de normas y de conductas, que serían objeto de estudio posteriormente por la propia teoría analítica del Derecho (Arriagada Cáceres, 2016-2017, p. 155).

W. N. Hohfeld parte de la siguiente premisa: una relación jurídica, en general, es reducida o entendida como una relación entre un derecho subjetivo y un deber jurídico; sin embargo, en la medida que –según él– son términos «camaleón», resulta difícil su adecuada comprensión. Por esta razón, sostuvo que convendría entender las relaciones jurídicas a partir de sus correlativos y sus opuestos (Hohfeld, 2017, p. 49), a fin de evitar las imprecisiones que genera la reducción terminológica antes mencionada. Como bien ha señalado la profesora chilena María Beatriz Arriagada Cáceres, el planteamiento de Hohfeld recurre a la elucidación conceptual o análisis conectivo, ya que cada concepto que se presenta en las relaciones

³⁸ W. N. Hohfeld publicó dos extensos y sugestivos artículos en el *Yale Law Journal*, a saber: «*Some fundamental legal conceptions as applied in judicial reasoning*» (Vol. XXIII, Issue 1, 1913) y «*Fundamental legal conceptions as applied in judicial reasoning*» (Vol. XXVI, Issue 8, 1917). Con posterioridad, el iusfilósofo argentino Genero Carrió tradujo al castellano el primer artículo mencionado y se publicó en 1968 como libro, con el título de *Conceptos jurídicos fundamentales*.

jurídicas se puede entender a partir de los otros conceptos presentes en ellas, es decir, a sus correlativos y a sus opuestos (2014, p. 16).

Ahora bien (y para no desviarnos por las ramas), los conceptos que se pueden encontrar en las relaciones jurídicas son: 1) un derecho subjetivo o una pretensión, cuyo opuesto es un no derecho y su correlativo es un deber; 2) un privilegio o una libertad, cuyo opuesto es un deber y su correlativo es un no derecho; 3) una potestad, cuyo opuesto es la incompetencia y su correlativo es la sujeción; y 4) una inmunidad, cuyo opuesto es la sujeción y su correlativo es la incompetencia.

A partir de la propuesta de Hohfeld, se ha entendido que todo derecho subjetivo supone alguno de esos cuatro conceptos o facultades (pretensión, libertad, potestad e inmunidad), dependiendo del tipo de relación en el que se encuentre una persona. Facultades que, por cierto, han sido reconocidas previamente por el Derecho objetivo. Y es sobre la base de esta propuesta teórica, que el jurista italiano Mauro Barberis ha conceptualizado a los derechos subjetivos como situaciones favorables para un sujeto, las que generan –correlativamente– situaciones desfavorables para otros sujetos (2015a, p. 90).

Visto así, hay una estrecha relación entre los derechos subjetivos y las relaciones o situaciones jurídicas³⁹. En efecto, toda relación jurídica implica necesariamente la asignación de determinadas posiciones jurídicas a las personas que están vinculadas por dicha relación; así, por ejemplo, X tiene el derecho de libertad de expresión, lo que puede ser entendido como la libertad para expresar públicamente (por cualquier medio) sus opiniones y frente a tal derecho subjetivo, Y tiene el deber de no impedir –en principio– que X exprese sus opiniones públicamente. Estas posiciones jurídicas de las

³⁹ Algunos autores representativos de las doctrinas francesa y alemana se han ocupado sobre la relación conceptual entre las situaciones jurídicas y los derechos subjetivos, como, por ejemplo, Maurice Hauriou (1856-1929), Léon Duguit (1859-1928), Karl Larenz (1903-1993), Paul Roubier (1886-1964), Jean Dabin (1889-1971), entre otros (Pérez Luño, 2018, pp. 58-59).

personas que mantienen una relación jurídica son creadas y distribuidas recíprocamente por el Derecho objetivo (Pérez Luño, 2018, p. 51). Por esta razón, la definición que ha hecho el profesor italiano Riccardo Guastini nos parece la más apropiada, a saber:

Típicamente, un derecho subjetivo no es otra cosa que una pretensión conferida a un sujeto (o a una clase de sujetos) frente a otro sujeto (o a otra clase de sujetos) a los que se impone un deber (una obligación) correlativo. Tener un derecho subjetivo ante cierto sujeto significa poder pretender de ese sujeto un comportamiento dado: y éste es el 'contenido' del derecho subjetivo. El contenido de un derecho, en suma, no es más que el comportamiento que el titular del derecho puede exigir a otro sujeto. (1999, p. 180)

Lo anterior nos conduce a resaltar la importancia del concepto de deber jurídico en el marco de una relación o situación jurídica. Toda relación jurídica está conformada por un derecho subjetivo y por un deber jurídico, de tal forma que son dos caras de la misma moneda. A pesar de que el deber jurídico es un elemento necesario de la relación jurídica, su *nomen iuris* no ofrece problemas semánticos, toda vez que no se confunde con otros términos; como sí ocurre –como se ha venido señalando– con el término derecho, que puede aludir a un sentido subjetivo y a un sentido objetivo, razón por la cual no entramos a desarrollarlo.

4.4. El Derecho como disciplina

En determinados contextos, el término Derecho no alude al ordenamiento jurídico, ni a una facultad o atributo atribuida al ser humano, sino que hace referencia a una disciplina que –precisamente– estudia al Derecho objetivo y al derecho subjetivo, es decir, que estudia a la experiencia jurídica en su totalidad. Esto, naturalmente, es muy problemático, pues una vez más evidenciamos la indeterminación del término Derecho, al que ahora le atribuimos un tercer significado, esto es,

como disciplina de estudio. Así, por ejemplo, es común escuchar expresiones como las siguientes: «estudio Derecho en la Universidad de San Martín de Porres», «mi asignatura favorita es Derecho Constitucional», «compré un libro de Derecho Constitucional Comparado», etcétera.

Este tercer significado del término Derecho nos presenta una particularidad que se da también en algunas otras disciplinas –como la Historia, por ejemplo–, esto es, la utilización del mismo término para hacer referencia a la disciplina científica y a su objeto de estudio. Por esta razón, algunos autores –como Mario Alzamora Valdez, Carlos Santiago Nino (1943-1993), Gregorio Peces-Barba (1938-2012), Manuel Atienza, entre otros– utilizan la expresión ciencia del Derecho para distinguirla de los otros sentidos de la palabra Derecho.

Sin embargo, antes que aclarar el significado, quizá lo oscurece más, pues con tal expresión surge la pregunta ¿el estudio del Derecho puede tener un carácter científico? O, dicho de otra manera, ¿el Derecho es una ciencia? Estas interrogantes cobran mayor relevancia si tenemos en consideración que, como reflexionó en su momento el jurista alemán Bernd Rüthers (1930-2023), en una sociedad en la cual la ciencia ocupa un sitio importante, la determinación del carácter científico del Derecho es necesaria, no solo para su prestigio, sino, principalmente, para su credibilidad (2018, p. 142). De esta manera, no es de extrañar que, en 1847, ante la Sociedad Jurídica de Berlín, el fiscal prusiano Julius Hermann von Kirchmann (1802-1884) se hiciera la misma pregunta en una célebre conferencia titulada «*Die Wertlosigkeit der Jurisprudenz als Wissenschaft*», que en español puede traducirse como «La inutilidad de la Jurisprudencia como ciencia» y que fue publicada al año siguiente. Profundizar en esta *vexata quaestio*⁴⁰ nos alejaría de la finalidad de la presente investigación, razón por la cual no

⁴⁰ Para mayor abundamiento *cfr.* Palomino Manchego, José F. (director). (1999). *Discusión sobre el carácter anti-científico del Derecho. (De Kirchmann a la discusión epistemológica actual)*. Lima: Grijley. En este libro, además de reunir artículos de distintos autores, se reproduce la conferencia de Kirchmann, con el título de «El carácter a-científico de la llamada Ciencia del Derecho» (pp. 125-155).

ahondaremos en ella; aunque, a efectos de facilitar la dilucidación de este sentido del término Derecho, asumiremos que el Derecho es una ciencia.

Ahora bien, en lo que sí es necesario ahondar es respecto al tipo de conocimiento que construye la ciencia del Derecho, el cual está determinado por su objeto de estudio. Y aquí surge otra necesaria acotación, esta es, que la complejidad y diversidad de lo que comprende el fenómeno jurídico lleva a que la ciencia del Derecho produzca distintos tipos de saberes o conocimientos jurídicos y, en consecuencia, ella abarque distintas disciplinas o, siendo más precisos, distintas subdisciplinas.

Al respecto, el profesor Manuel Atienza ha sostenido que las disciplinas que forman la ciencia del Derecho tienen estatutos epistemológicos distintos (2017, p. 250; 2018, p. 290), lo que –en nuestra opinión– es entendible si se tiene presente que cada una de ellas estudia tan solo una parcela del objeto de estudio de aquella. Así, el fenómeno jurídico es estudiado desde distintos enfoques, con distintos métodos y con distintos fines por las disciplinas que integran la ciencia jurídica, atendiendo precisamente a la complejidad del Derecho.

En lo que no estamos de acuerdo con Manuel Atienza es respecto a las disciplinas que comprendería la ciencia del Derecho, toda vez que para él la Historia del Derecho, la antropología jurídica, la sociología del Derecho, la lógica jurídica, la filosofía del Derecho y la informática jurídica la conformarían (2017, pp. 250-251; 2018, 290). En similar sentido, Antonio-Enrique Pérez Luño sostiene que la Historia del Derecho y la sociología del Derecho forman parte de la ciencia jurídica (2008, p. 149). No compartimos la posición de ambos juristas, porque entendemos que ellas forman parte de otras ciencias, como la Historia, la antropología, la sociología, la lógica, la filosofía y la informática; naturalmente estas ciencias y el Derecho están relacionados, pero esto no las convierte en disciplinas de la ciencia jurídica.

Más prudente nos parece la posición que han adoptado Gregorio Peces-Barba, Eusebio Fernández y Rafael de Asís, para quienes las

disciplinas que forman la ciencia del Derecho son la dogmática jurídica, la teoría general del Derecho, el Derecho comparado y la teoría de la legislación⁴¹. Para facilitar el desarrollo de lo que se expone en los capítulos siguientes, conviene hacer algunas precisiones sobre la dogmática jurídica y la teoría general del Derecho; las otras dos disciplinas no serán desarrolladas, para evitar desviarnos demasiado del tema de la presente investigación.

4.4.1. La dogmática jurídica

La dogmática jurídica es una disciplina que forma parte del Derecho, es decir, del Derecho en cuanto disciplina científica. Según Mario Alzamora Valdez, el término dogmática jurídica se habría utilizado por primera vez en 1857, en la revista *Jahrbücher für die Dogmatik des heutigen römischen und deutschen rechts Privatrechts*, fundada por el jurista alemán Rudolf von Ihering (1818-1892) (1987, p. 49).

El término dogmática jurídica está tan difundido entre los miembros de la comunidad jurídica que, según algunos autores –como Mario Alzamora Valdez (1987, p. 49), Antonio-Enrique Pérez Luño (2008, p. 149), Manuel Atienza (2017, p. 251; 2018 p. 303), Álvaro Núñez Vaquero (2017, p. 82) o Bernd Rüthers (2018, p. 156)– es el que comúnmente se utiliza para hacer referencia a la ciencia jurídica. No obstante, consideramos que utilizar como sinónimos los términos dogmática jurídica y ciencia jurídica es inapropiado, ya que esta comprende a aquella y además a otras disciplinas.

⁴¹ Es oportuno mencionar que Gregorio Peces-Barba, Eusebio Fernández y Rafael de Asís distinguen entre la ciencia del Derecho y las ciencias sobre el Derecho. Como ya se ha mencionado, para estos autores la ciencia del Derecho comprende la dogmática jurídica, la teoría general del Derecho, el Derecho Comparado y la teoría de la legislación; mientras que las ciencias sobre el Derecho (que aplican métodos no jurídicos), serían la sociología del Derecho, la antropología y la etnografía jurídicas, la psicología jurídica, la informática jurídica, la lógica jurídica y el análisis económico del Derecho (2000, pp. 129-130).

En cuanto disciplina que forma parte de la ciencia jurídica, la dogmática jurídica estudia a un sistema jurídico en particular y que se encuentra vigente, es decir, estudia a las normas jurídicas de un área concreta del ordenamiento jurídico de un Estado. Así, por ejemplo, el Derecho Civil – entendido en un sentido objetivo, es decir, como sistema de normas jurídicas– será el objeto de estudio de la dogmática jurídica.

De lo anterior se desprende que, al estudiar la dogmática jurídica un sistema normativo-jurídico en particular, existirán distintas dogmáticas jurídicas, o sea, existirá una dogmática constitucional, una dogmática civil, una dogmática penal, una dogmática laboral, etcétera. Asimismo, y en la medida que la dogmática jurídica estudia un sistema en particular de un ordenamiento jurídico de un Estado, existirán dogmáticas constitucionales de distintos países (dogmática constitucional peruana, dogmática constitucional argentina, dogmática constitucional española, etcétera). Por esta razón, Manuel Atienza entiende que el carácter nacional de la dogmática jurídica es un rasgo distintivo de esta, que la diferencia de otras disciplinas de la ciencia jurídica, como es el caso de la teoría general del Derecho o el Derecho comparado (2017, p. 251).

Respecto al trabajo que realiza la dogmática jurídica, este se puede entender mejor al precisar las funciones que cumple tal disciplina dentro del ordenamiento jurídico. Para tales efectos, seguiremos la propuesta que sobre las funciones de la dogmática jurídica han planteado Gregorio Peces-Barba, Eusebio Fernández y Rafael de Asís (2000, pp. 132-133), toda vez que nos parece la más ordenada, clara y completa frente a las propuestas de otros autores⁴²; sin embargo, y aun cuando utilicemos los mismos

⁴² Otra propuesta interesante es la de Bernd Rüthers, para quien la dogmática jurídica cumple las siguientes funciones: 1) ordenar y sistematizar; 2) estabilidad; 3) descongestionar la administración de justicia y la llamada «prohibición de negación»; 4) vínculo e innovación para la aplicación del derecho; y 5) crítica y de desarrollo del Derecho (2018, pp. 161-163). Mientras que para Manuel Atienza la dogmática jurídica cumple las siguientes funciones: 1) suministrar criterios para la aplicación de las normas vigentes; 2)

términos para hacer referencia a las funciones de la dogmática jurídica, no necesariamente seguiremos únicamente a tales autores para desarrollar las ideas principales de cada función, puesto que es perfectamente válido complementarlas con lo señalado por otros autores. Así tenemos que las funciones de la dogmática jurídica son:

a. Función descriptiva

La dogmática jurídica cumple la función de describir las normas jurídicas vigentes en un ordenamiento jurídico. Y es que el primer paso para el estudio de las normas jurídicas sería el describirlas. A este tipo de descripciones el jurista austriaco Hans Kelsen (1881-1973) las denominó proposiciones jurídicas, puesto que se tratan de enunciados descriptivos sobre las normas jurídicas (Nino, 2017, p. 316 y Atienza, 2018, pp. 247-248).

Es necesario advertir que, conforme lo precisó Carlos Santiago Nino, aun cuando la dogmática jurídica describa normas jurídicas, esta descripción no es una reproducción fiel de las normas jurídicas (2017, p. 340), ya que en las descripciones se entremezclan interpretaciones, sistematizaciones y conceptualizaciones sobre y a partir de las normas jurídicas estudiadas.

b. Función interpretativa y práctica

Al estudiar un sistema jurídico concreto, el dogmático del Derecho busca interpretar las normas jurídicas que lo conforman, con la finalidad de entender (ya sea porque descubre o adscribe un significado) cómo deben aplicarse a la realidad y, al mismo tiempo, busca que ellas alcancen coherencia dentro del ordenamiento jurídico. Es importante mencionar que esta función tiene mayor sentido en el estado actual de la ciencia jurídica, esto es, en un contexto en el cual es pacífico aceptar que se interpreta en todo momento y que, por tanto, no es aceptable el viejo aforismo latino *in*

suministrar criterios para el cambio del Derecho; y 3) elaborar un sistema conceptual (2018, p. 291).

claris non fit interpretatio (que puede traducirse como, «donde hay claridad, no es necesario interpretar»).

Tanto la descripción como la interpretación de las normas jurídicas, que realiza el dogmático del Derecho, cumplen una función práctica, esta es, proporcionar insumos teóricos a los miembros de una comunidad jurídica para que puedan desarrollar sus actividades de la mejor forma posible, a través de una argumentación jurídica más clara y consistente. En este sentido, los aportes que formula la dogmática jurídica sirven al legislador, al juez, a la administración pública, al litigante o a cualquier otra persona que esté vinculada al ejercicio profesional de la abogacía, toda vez que todos estos deben argumentar jurídicamente en los respectivos ámbitos en los que se desenvuelven.

c. Función normativa o prescriptiva

La dogmática jurídica no solo produce proposiciones jurídicas (es decir, descripciones sobre las normas jurídicas), sino que además cumple una función normativa. Esta función queda evidenciada si se tiene en consideración la actual diferenciación entre disposición y norma⁴³. Como se sabe, la doctrina contemporánea entiende que la disposición es un enunciado lingüístico de naturaleza prescriptiva, en otras palabras, es el texto normativo; mientras que la norma es el enunciado normativo producto de la interpretación que se ha hecho de la disposición. En este sentido, habrá que concluir que cuando la dogmática jurídica interpreta una disposición normativa crea una norma jurídica, razón por la cual, cumple una función normativa.

⁴³ La primera vez que se diferenció entre una disposición y una norma fue en la sentencia N° 3, del 15 de julio de 1956, expedida por la Corte Constitucional italiana. Esta sentencia motivó que la doctrina italiana reconceptualizara la teoría jurídica, sobre todo gracias a los aportes de Tullio Ascarelli (1903-1959), Luigi Montesano y Vezio Crisafulli (1910-1986). Para mayor abundamiento, *cfr.* Chiassoni, Pierluigi. (2011). «Disposición y norma: una distinción revolucionaria» en Pozzolo, Susanna y Rafael Escudero (editores). *Disposición vs. Norma*: Lima Palestra Editores, pp. 7-17.

Se puede observar que la vinculatoriedad de las interpretaciones que hace el dogmático del Derecho no es fuerte, ya que los miembros de la comunidad jurídica no se encuentran obligados a emplearlas. Sin embargo, cuando el sentido interpretativo (es decir, la norma) que ha elaborado el dogmático del Derecho es utilizado por el legislador, por un juez o por la administración pública, ella adquiere una vinculatoriedad plena, consolidando así la función normativa de la dogmática jurídica.

En relación con lo señalado en el párrafo anterior, es necesario destacar que se suele afirmar que la dogmática jurídica –en cuanto interpreta las disposiciones normativas para descubrir o asignarles un significado jurídico que sea coherente con el sistema jurídico, en particular, y con el ordenamiento jurídico, en general– formula propuestas *de lege ferenda*, es decir, propone reformas a los textos normativos. Bien ha afirmado Bernd Rüter que «[l]a dogmática constituye, pues, la base indispensable para realizar cualquier crítica del derecho así como de su desarrollo y renovación» (2018, p. 163). En última instancia, la función normativa de la dogmática jurídica confirma su función práctica.

d. Función de sistematización y ordenación

La dogmática jurídica no solo describe las normas jurídicas, sino que además ordena el contenido de ellas en función a su naturaleza, características, funciones, finalidades, etcétera. La ordenación de lo que es regulado por las normas jurídicas permite efectuar una sistematización de una parcela del ordenamiento jurídico estudiado; sistematización que se realiza a través de la elaboración de conceptos, definiciones, categorías, clasificaciones y teorías. Al ordenar y sistematizar una determinada área del ordenamiento jurídico, la dogmática jurídica crea las ramas del Derecho.

Como ya se había señalado anteriormente, existe una dogmática por cada área del Derecho (dogmática constitucional, dogmática civil, etcétera); aunque, es oportuno mencionar, tales divisiones son solo metodológicas,

puesto que el ordenamiento jurídico es una unidad. En este sentido, la apreciación de Bernd Rüthers nos parece acertada, cuando manifiesta que «[d]e esta forma, el derecho se convierte en algo que es posible enseñar, pero también aprender» (2018, p. 161).

e. Función de crítica a la práctica judicial

La dogmática jurídica no solo estudia los textos normativos, sino que también estudia las resoluciones judiciales, en la medida que en estas se manifiesta una determinada forma de aplicar las normas jurídicas por parte del juez. De hecho, la descripción, análisis y crítica de la argumentación judicial por parte de la dogmática jurídica contribuye en la ordenación y sistematización de una parcela del ordenamiento jurídico, toda vez que ella sirve de insumo en la construcción de los conceptos que construye y reelabora el dogmático jurídico. Quizá el ejemplo más claro sea el de la dogmática constitucional, la cual construye conceptos jurídico-constitucionales a partir de la normativa vigente y la frondosa jurisprudencia del Tribunal Constitucional.

Finalmente, es necesario también señalar que la crítica a la práctica judicial permite que la dogmática jurídica tenga una mejor apreciación de las falencias, vacíos e incoherencias del funcionamiento real del ordenamiento jurídico (expresado en casos concretos); información sumamente útil para que la dogmática jurídica formule las reformas que considere necesarias (Peces-Barba, Fernández y De Asís, 2000, p. 133), lo que –a su vez– reafirma las funciones normativa y práctica que cumple.

4.4.2. La teoría del Derecho

La difusión del positivismo jurídico de fines del siglo XIX generó que el Derecho sea estudiado por una disciplina distinta (y complementaria) a la dogmática jurídica, esta es, la teoría general del Derecho. El adjetivo «general» implicaba que tal disciplina estudiara de forma abstracta al Derecho, mediante la elaboración de categorías y conceptos lógico-formales

que puedan ser utilizados por cualquier estudioso y en cualquier ordenamiento jurídico (como, por ejemplo, norma jurídica, validez, sanción, etcétera). Principalmente, la teoría general del Derecho fue cultivada en dos comunidades o espacios jurídicos distintos: por un lado, se estudió en Inglaterra bajo la denominación de *Analytical Jurisprudence*, con los trabajos de Jeremy Bentham (1748-1832) y John Austin (1790-1859); y, por otro lado, en Alemania se la conoció como *Allgemeine Rechtslehre*, siendo sus principales estudiosos Adolf Merkl (1890-1970) y Hans Kelsen (Peces-Barba, Fernández y De Asís, 2000, p. 134; Atienza, 2017, p. 252 y 2018, p. 305; Vergara Blanco, 2015, pp. 642-643; Ferrajoli, 2016, p. 3).

Como bien ha precisado el profesor inglés William Twining, el adjetivo «general» en el término teoría general del Derecho tiene cuatro acepciones, las que enfatizan o relievan sus particularidades como disciplina de estudio dentro de la ciencia jurídica. Así tenemos que «general» puede aludir a: 1) una teoría de contenido abstracto; 2) una teoría de alcance universal, es decir, válida para cualquier tiempo y espacio; 3) una teoría generalizada geográfica y temporalmente; y, 4) más de uno, hasta el infinito (Twining, 2005, p. 607).

Si bien la denominación teoría general del Derecho tuvo amplia difusión en la doctrina, en las últimas décadas ha ganado popularidad y aceptación la denominación teoría del Derecho, que es el término que nosotros preferimos y utilizamos en la presente investigación. Aun si parece un juego de palabras, es importante advertir que ambas denominaciones corresponden a dos formas distintas de entender el Derecho; no le faltó razón a Antonio-Enrique Pérez Luño cuando precisó lo siguiente:

Así, frente a la inspiración inequívocamente positivista de la *Teoría general del derecho*, la actual Teoría del derecho pretende superar el angosto reduccionismo de una teorización jurídica circunscrita al análisis normativo ampliándola con indagaciones sociológicas, antropológicas, lingüísticas, lógicas e incluso tecnológicas. (2008, p. 161 y 2018, p. 44)

Mientras la dogmática jurídica estudia las normas vigentes en un momento determinado, dentro de un sistema jurídico concreto; la teoría del Derecho estudia las principales categorías jurídicas que se aplican a cualquier ordenamiento jurídico. Siendo esto así, la teoría del Derecho es una disciplina de suma importancia en la formación del estudiante de Derecho, ya que le provee de conceptos y categorías que utilizará en cualquier rama jurídica y en cualquier ordenamiento jurídico.

Lo anterior es importante resaltarlo, porque la teoría del Derecho sirve como puente comunicante entre los miembros de una comunidad jurídica con los de otro ordenamiento jurídico. En otras palabras, a través de la teoría del Derecho el estudiante puede dialogar con colegas y juristas de ordenamientos jurídicos extranjeros. Teniendo en consideración esto último, Twining sostiene que –en la medida que el Derecho se vuelve más cosmopolita– la teoría del Derecho debe «ampliar su alcance geográfico», es decir, debe tratar de elaborar sus conceptos y categorías sobre la base de tradiciones jurídicas distintas, incluso las no occidentales, estudiando una gran variedad de fenómenos jurídicos (2005, pp. 613-614).

Lo anterior obliga a que la teoría del Derecho recurra, además de otros, al método comparativo, toda vez que el estudio y análisis de distintos ordenamientos jurídicos (e incluso, pertenecientes a familias o tradiciones jurídicas distintas) permite construir conceptos jurídicos aplicables de forma general, a cualquier rama jurídica y a cualquier ordenamiento jurídico; como, por ejemplos, los conceptos de norma jurídica, validez, vigencia, sanción, derecho subjetivo, etcétera (Celis Danzinger, 2011, p. 133).

Ahora bien, al igual que la dogmática jurídica, la teoría del Derecho cumple también determinadas funciones dentro del Derecho (ya sea que este se entienda en su sentido objetivo o como disciplina). Siendo esto así, seguimos la identificación que hizo Bernd Rüter sobre las funciones de la teoría del Derecho (2018, p. 13), aunque –es importante advertir– no

necesariamente seguimos el desarrollo que él ha hecho de ellas⁴⁴. Así tenemos:

a. Función empírica

La teoría del Derecho observa y estudia la realidad, es decir, el mundo en el que vive y actúa el ser humano. De hecho, el jurista italiano Luigi Ferrajoli ha señalado que «[n]o es por tanto una teoría filosófica, sino precisamente una teoría empírica, cuyos términos y tesis guardan una relación semántica con un conjunto de fenómenos y experiencias» (2016, p. 5).

Esa observación que efectúa la teoría del Derecho de la realidad, le permite determinar los efectos que despliegan las normas jurídicas en la vida social y, en particular, cómo afectan la conducta del ser humano.

No se debe olvidar que –siguiendo la teoría tridimensional del Derecho– el fenómeno jurídico comprende una dimensión social, que es indesligable de lo normativo y, por esta razón, la teoría del Derecho muchas veces debe estudiar la realidad social de un ordenamiento jurídico, para así validar si es que una categoría conceptual es aplicable de forma general, es decir, si es aplicable a varias ramas del Derecho o a varios ordenamientos jurídicos.

b. Función analítica

⁴⁴ William Twining también ha precisado cuáles son las funciones de la teoría del Derecho; sin embargo, su propuesta nos parece algo desordenada y no las desarrolla mucho, aunque tampoco es necesario, puesto que se entienden perfectamente. Así, para este autor, las funciones de la Teoría del Derecho son:

[...] elaborar visiones generales o totales (la función de síntesis o de estructuración); dilucidar, elaborar y ajustar conceptos; desarrollar teorías normativas, hipótesis iniciales y teorías generales válidas para sus actores; construir puentes con otras disciplinas (la función de vehículo); la historia intelectual; y, lo más importante, examinar de manera crítica los postulados subyacentes bajo los diferentes discursos del y sobre el derecho. (2005, p. 600)

La teoría del Derecho analiza el lenguaje jurídico, la estructura de las normas jurídicas y del ordenamiento jurídico. Esto supone considerarla como una suerte de meta-disciplina (Vergara Blanco, 2015, p. 630) o una meta-dogmática (Rüthers, 2018, p. 13), toda vez que estudia las formas como las normas jurídicas se expresan en los ordenamientos jurídicos y, además, porque construye conceptos que posteriormente serán utilizados por la dogmática jurídica.

Probablemente, esta es la principal función de la teoría del Derecho, la de ser una disciplina que construya un marco teórico, esto es, un conjunto de conceptos que permiten a los estudiosos del fenómeno jurídico estudiar una determinada parcela de este; piénsese, por ejemplo, en el concepto de derecho subjetivo, que es utilizado por los constitucionalistas, los civilistas, los administrativistas, etcétera.

c. Función normativa

La teoría del Derecho estudia y analiza las cuestiones normativas, como el concepto de Derecho, sus razones de validez y los métodos de aplicación de las normas jurídicas. Así, además del estudio de las formas y estructuras normativas, también estudia la teoría del Derecho los contenidos de las normas jurídicas, lo que conduce a cuestionarse por la justicia o corrección de tales contenidos.

Con esta función, la teoría del Derecho se acerca a la filosofía del Derecho, toda vez que no solo construye conceptos para el uso de la comunidad jurídica, sino que, además, cuestiona sus fundamentos mismos.

4.5. Las fuentes del Derecho

En los anteriores apartados hemos comentado los principales significados del término Derecho (en sentido objetivo, sentido subjetivo y como disciplina). Ahora, consideramos que es conveniente hacer algunos comentarios sobre las fuentes del Derecho, toda vez que –desde el punto de

vista pedagógico– es una variable que el docente debe tener en consideración, ya sea al momento de preparar su clase o durante el desarrollo de esta.

Aun cuando hagamos una cita algo extensa, estimamos que las apreciaciones de Josep Aguiló Regla son muy apropiadas para entender la importancia de este apartado dentro de nuestra investigación. Así, este catedrático español ha precisado lo siguiente:

En la cultura jurídico-académica (desde luego en las Facultades de Derecho españolas, pero no sólo en ellas) el tema de las fuentes del Derecho ha sido concebido tradicionalmente como una de las principales formas de presentación del Derecho; algo así como la vía de entrada ya sea al Derecho en su conjunto, ya sea a cualquiera de sus ramas. Ciertamente, todos los que han estudiado Derecho recuerdan cómo en los primeros años de licenciatura, teóricos del Derecho, civilistas y constitucionalistas compiten en su función de propedeutas jurídicos explicando, entre otras cosas, «las fuentes del Derecho». Después, a medida que se avanza en la licenciatura, las fuentes vuelven a aparecer de manera recurrente en los primeros temas de cada una de las nuevas disciplinas jurídicas. Las fuentes del Derecho financiero, del Derecho laboral, del Derecho mercantil, etc., cumplen también esa función introductora; sirven para presentar la nueva disciplina jurídica y para delimitar el ámbito de la nueva rama del Derecho. (Aguiló Regla, 2012, p. 21)

A lo señalado certeramente por Aguiló Regla, nosotros agregaríamos que, además de servir de insumo introductorio al estudio de una asignatura (como, por mencionar algunos ejemplos, el Derecho Constitucional, el Derecho Civil, el Derecho Administrativo, etcétera), las fuentes del Derecho es una categoría conceptual que se utiliza (o debería utilizarse) reiteradamente durante el desarrollo de los temas de la disciplina que se

dicta. Esto se verá con mayor claridad en los capítulos siguientes y trataremos de enfatizar en ello.

Ahora bien, es necesario partir de una definición de fuentes del Derecho. No obstante, como ya se ha señalado en anteriores oportunidades, profundizar en este tipo de temas nos podría desviar del objeto de estudio de la presente investigación, razón por la cual abordaremos este punto de forma muy general.

Las fuentes del Derecho es un término que hace referencia al origen de las normas jurídicas de un ordenamiento jurídico. En este sentido, las fuentes del Derecho son todas aquellas manifestaciones (ya sean hechos o actos) del fenómeno jurídico, es decir, aquellas formas como se expresa en la realidad el Derecho de un Estado. Esta definición supone adoptar un concepto material de fuente del Derecho⁴⁵, entendiéndolo como «[...] todo acto que *produzca* normas: sea cual fuere su nombre, su procedimiento de formación y el órgano del cual emana» (Guastini, 2016, p. 100).

Partiendo de tal definición conceptual, tradicionalmente se ha señalado que las fuentes del Derecho son la ley (hoy diríamos, en un sentido lato, las normas jurídicas), la jurisprudencia, la doctrina, la costumbre, la declaración de voluntad y los principios generales del Derecho. Para no desviarnos de nuestro objeto de estudio, solo haremos unos breves comentarios de las tres primeras.

4.5.1. Las normas jurídicas

La ley fue considerada por mucho tiempo como la principal fuente del Derecho, por lo menos así se la concibió en los ordenamientos jurídicos de

⁴⁵ Riccardo Guastini ha diferenciado dos conceptos de fuentes de Derecho. Uno es el concepto material y el otro es el concepto formal. Este último define a las fuentes del Derecho como todo acto *autorizado* a producir normas, de lo que se deduce que aquellos actos que no están autorizados a producir normas jurídicas, aun cuando lo hacen, no serían formalmente fuentes del Derecho (Guastini, 2016, pp. 102-104).

la familia del Derecho romano-germánico. Este sitio que ocupó la ley dentro de las fuentes del Derecho se debió a las ideas de la Ilustración y es una consecuencia de los cambios jurídicos (y políticos) que supuso la Revolución francesa. En efecto, a partir de fines del siglo XVIII, la ley se convirtió en la principal fuente del Derecho gracias a que se la concibió como la expresión de la voluntad popular manifestada a través de sus representantes; idea que en sí misma era revolucionaria, al ir en contra y rechazar los principales postulados jurídicos del Antiguo Régimen, en donde el Derecho era emanación del poder real.

Sin embargo, desde la segunda mitad del siglo XX, la primacía de la ley sobre las demás fuentes del Derecho fue repensada a la luz de los horrores que implicó la Segunda Guerra Mundial, sobre todo al advertirse que una mayoría parlamentaria, que es la que finalmente aprueba una ley –como ocurrió en la Alemania nazi– podía aprobar leyes injustas, que fueran en contra de la dignidad de la persona y de los derechos que de ella se derivan. Todo esto llevó a reconfigurar el sistema de fuentes del Derecho, a partir de la Constitución como principal fuente normativa, desplazando así a la ley del lugar que tradicionalmente ocupó⁴⁶.

Al respecto, y a manera de digresión, es importante mencionar que la reconceptualización del sistema de fuentes del Derecho –en particular, el ámbito estrictamente normativo (dentro del cual se encuentra no solo la ley, sino, sobre todo, la Constitución)– ha llevado a que este tema sea abordado tanto por la dogmática constitucional como por los cultivadores de la teoría del Derecho, lo que –a nuestro entender–, ha sido provechoso para ambas disciplinas, puesto que se genera una constante retroalimentación entre ambas y, además, tiene implicancias prácticas para esta última.

⁴⁶ Para mayor abundamiento sobre este punto, es de muy útil lectura el capítulo 2 del libro *El derecho dúctil. Ley, derechos, justicia* de Gustavo Zagrebelsky (2011, pp. 21-45), en el cual aborda la transición del Estado de Derecho al Estado Constitucional y cómo esto supone una reconceptualización de la ley y el lugar que ocupa en el sistema de fuentes del Derecho.

En efecto, generalmente existe la idea equivocada de que la teoría del Derecho es una disciplina poco práctica, toda vez que aborda aspectos muy generales que muchas veces –y aquí se puede criticar la forma como se enseña tal asignatura– no tienen una aplicación en la realidad; sin embargo, bien entendidos los conceptos que elabora, estos deberían ser aplicados para solucionar casos concretos o problemas jurídicos⁴⁷. En este sentido, cuando la dogmática constitucional recurre a la teoría del Derecho para entender el sistema de las fuentes de un ordenamiento jurídico, permite –en última instancia– que las categorías conceptuales elaboradas por tal disciplina alcancen aplicabilidad real. Esto se evidencia de forma más clara en los casos que resuelven los jueces y tribunales constitucionales.

Para el caso peruano, el Tribunal Constitucional desarrolló el sistema de fuentes del Derecho que se desprende de la Constitución Política del Perú de 1993 en el caso José Claver Nina-Quispe Hernández (2006b, pp. 13-48). En su sentencia, el Tribunal Constitucional precisó que dentro de las fuentes normativas del ordenamiento jurídico peruano se encuentran la Constitución, las normas con rango de ley y las normas con rango reglamentario (2006b, p. 22), lo cual es acorde con una concepción más amplia de lo que comprende el Derecho; sobre todo por la revalorización de la Constitución como norma jurídica y fuente del Derecho (y no solo como fuente de las fuentes del Derecho).

Además, el Tribunal Constitucional señaló que, dentro de las normas con rango de ley, existen distintos «tipos normativos» que se diferencian

⁴⁷ No está de más mencionar que la poca practicidad que se le atribuye –equivocadamente– a la teoría del Derecho es algo que también se le imputa a la enseñanza del Derecho en general; aunque, como bien ha precisado Juan Antonio Pérez Lledó en un muy interesante trabajo sobre la enseñanza del Derecho en España, los estudiantes suelen entender y reclamar mayor practicidad en un sentido bastante trivial de «saber rellenar papeles» (2006, p. 133). Hecha esta oportuna precisión, coincidimos con Pérez Lledó cuando afirma que la reivindicación de una enseñanza más práctica del Derecho es justificada si por esta entendemos, no la mera transmisión de contenidos normativos, sino más bien la formación metodológica que capacite al estudiante en la aplicación del Derecho (2006, p. 134).

entre sí, por la forma de producción de ellas y su denominación (2006b, p. 22). Así tenemos que, y recurriendo al artículo 200, inciso 4 de la Constitución Política vigente, las normas con rango de ley comprenden: las leyes (dentro de las que, a su vez, se debe distinguir entre leyes ordinarias, leyes orgánicas, leyes de reforma constitucional, etcétera), los decretos legislativos, los decretos de urgencia, los tratados internacionales, el Reglamento del Congreso de la República, las resoluciones legislativas, las ordenanzas regionales y las ordenanzas municipales. Es necesario precisar que, pese a su denominación, el Reglamento del Congreso de la República tiene fuerza de ley, por causa de que así lo decidió expresamente el constituyente, conforme se puede apreciar en el artículo 94 de la Constitución Política.

En relación a lo anterior, y siempre dentro del ordenamiento jurídico peruano, el Poder Ejecutivo también es un órgano al que el constituyente le ha atribuido la competencia para crear normas jurídicas, como es el caso de los decretos legislativos (previa delegación de facultades legislativas del Congreso de la República mediante una ley autoritativa), los reglamentos que desarrollan las leyes, los decretos y resoluciones que aprueba en el marco de las atribuciones y competencias asignadas a cada uno de sus ministerios.

Por otro lado, los gobiernos regionales y municipales también crean normas jurídicas, como lo son las ordenanzas regionales y las ordenanzas municipales, aunque su aplicabilidad queda restringida al ámbito territorial de sus respectivos gobiernos o municipios (sean provinciales o distritales).

Desde nuestro punto de vista, todo lo señalado anteriormente es importante y más aún al momento de preparar una clase o desarrollarla, puesto que el docente no puede desconocer o ignorar que el fenómeno jurídico, en su manifestación normativa, se expresa en una pluralidad de tipos normativos y en una pluralidad de órganos creadores de normas jurídicas.

Atrás quedó la enseñanza basada única y exclusivamente en la ley, pues ahora, para abordar un tema determinado o una institución o un derecho o una relación jurídica, es necesario recurrir a otras normas jurídicas distintas a la ley –ya sea que tengan el mismo rango que ella o tengan uno distinto–, lo que, necesariamente, lleva a precisar que existen distintos órganos con la competencia para crear normas jurídicas.

4.5.2. La jurisprudencia

La palabra jurisprudencia podría generar confusiones (sobre todo en los jóvenes que inician sus estudios de Derecho), a causa de los distintos significados que tiene en otras comunidades jurídicas. Así, por ejemplo, en Inglaterra el término se puede utilizar para hacer referencia al conocimiento científico del Derecho, es decir, jurisprudencia sería una suerte de disciplina científica; incluso –como bien advierte Prieto Sanchís–, este fue el uso que se le dio en el antiguo Derecho romano y también el que usaron algunos autores del Derecho Natural racionalista (2016, p. 213).

Otro significado de la palabra jurisprudencia, el más difundido en la familia del Derecho romano-germánico, es el de conjunto de sentencias que expiden los jueces al resolver casos concretos. Este es el significado que nosotros adoptamos, por ser el uso pacíficamente aceptado en nuestra comunidad jurídica, tanto a nivel teórico como práctico.

Si la jurisprudencia es el conjunto de sentencias que expiden los jueces en casos concretos, un joven que inicia sus estudios de Derecho podría preguntarse: ¿por qué debo estudiar sentencias que resuelven casos concretos? La interrogante nos reconduce a un tema algo más complejo en la teoría del Derecho, esto es, el determinar si la jurisprudencia es o no una fuente del Derecho.

La negativa para considerar a la jurisprudencia dentro de las fuentes del Derecho se debía, tradicionalmente, a una rígida aplicación del principio de separación de poderes. En efecto, desde la Revolución francesa se siguió

rigurosamente las siguientes palabras del barón de Montesquieu (1689-1755): «Los jueces de la nación no son, como hemos dicho, más que el instrumento que pronuncia las palabras de la ley, seres inanimados que no pueden moderar ni la fuerza ni el rigor de las leyes» (2017, p. 183). Desde esta perspectiva, los jueces únicamente aplicaban el Derecho, no lo creaban, pues este era creado por el legislador. Esta fue uno de los postulados principales del Estado de Derecho que surgió a fines del siglo XVIII y se extendió durante el siglo XIX.

Por otro lado, también se negó el sitio de la jurisprudencia dentro del conjunto de fuentes del Derecho por razón de que los efectos jurídicos que despliega una sentencia son *inter partes* y no *erga omnes*. Si las normas jurídicas son de alcance general y, por tanto, se aplican *erga omnes*, ¿cómo una sentencia podría ser considerada como una fuente del Derecho, si solo se aplica para las partes del proceso judicial? Esta es la posición del profesor Elmer Guillermo Arce Ortiz, quien niega que las sentencias comunes sean fuentes del Derecho (2019, p. 147)⁴⁸.

Sin ahondar en muchos argumentos, nosotros adoptamos la posición de que la jurisprudencia es fuente del Derecho, en la medida que el fenómeno jurídico se manifiesta de múltiples formas y no solo en las normas jurídicas. Negar que la jurisprudencia –en su sentido lato– sea una fuente del Derecho, supone negar la vinculatoriedad que una sentencia despliega hacia las partes de un proceso judicial y, peor aún, supone negar la capacidad del juez como creador de Derecho.

⁴⁸ Es necesario advertir que Arce Ortiz no niega que la jurisprudencia, entendida como el conjunto de sentencias emitidas por la Corte Suprema de la República, sea fuente del Derecho; como tampoco niega que las sentencias normativas (el precedente al que hace referencia el artículo 400 del Código Procesal Civil y el precedente constitucional al que hace mención el artículo VII [con la reforma de 2021, ahora es el artículo VI] del Título Preliminar del Código Procesal Constitucional) sean fuentes del Derecho (2019, pp. 147-150).

Es importante señalar que, conforme lo ha precisado el profesor Marcial Rubio Correa, la jurisprudencia no solo supondría el conjunto de sentencias emitidas por los jueces del Poder Judicial o del Tribunal Constitucional, sino que también hace referencia a las resoluciones que emiten los tribunales de la administración pública para resolver casos concretos (2004, p. 185).

Como ya se mencionó anteriormente, en el caso Claver Nina-Quispe Hernández el Tribunal Constitucional desarrolló el sistema de fuentes del Derecho del ordenamiento jurídico peruano; oportunidad en la cual señaló, expresamente, que la jurisprudencia es fuente del Derecho (2006b, p. 40), ya sean sentencias emitidas por el Poder Judicial o por el propio Tribunal Constitucional.

Siendo la jurisprudencia una fuente del Derecho, su estudio deviene en necesario para los estudiantes de Derecho. En primer lugar, porque a través de ella se puede comprender cómo funcionan y se aplican las normas jurídicas en la realidad. En segundo lugar, porque el estudio de la jurisprudencia permite advertir cuáles son los criterios que siguen los jueces respecto a una determinada institución jurídica. En tercer lugar, porque a través del análisis de casos concretos y reales, se puede identificar vacíos y aparentes incoherencias en el ordenamiento jurídico. Y, en cuarto lugar, porque merced a la capacidad creadora del juez, a veces es posible que las sentencias creen figuras jurídicas no previstas en la norma jurídica (como suele ocurrir a veces en la jurisprudencia del Tribunal Constitucional). Estas no son las únicas razones para estudiar la jurisprudencia, pueden existir más, pero las señaladas son las que más nos llaman la atención.

En tal sentido, consideramos que el estudio de la jurisprudencia ofrece ciertas competencias al estudiante de Derecho, que lo dota de una mejor formación académica frente a aquellos que no analizaron la jurisprudencia en sus diferentes asignaturas. Y esto es algo que no solo se advierte a nivel teórico, sino que incluso los propios estudiantes de Derecho son conscientes de ello. Así lo demuestran los resultados que obtuvo la investigación

realizada por el profesor Jhoel Chipana Catalán, precisamente para su tesis de la Maestría en Enseñanza del Derecho.

En efecto, Chipana Catalán realizó una encuesta en los grupos de Facebook de quienes fueron sus alumnos en la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres, en las asignaturas de Contratos. Parte General, Responsabilidad Civil, Arbitraje y Seminario de Derecho Civil Patrimonial. La pregunta que formuló fue la siguiente: «¿Cuán importante crees que es el análisis y estudio de jurisprudencia en el estudio de la carrera?». Las opciones y votos fueron: a) Imprescindible (359 votos); b) Necesario, pero no imprescindible (116 votos); y c) Innecesario (2 votos) (Chipana Catalán, 2020, p. 90).

Aun cuando el número de encuestados es un número pequeño frente al universo de estudiantes de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres (aproximadamente 5000 alumnos en total por semestre), nos parece una muestra representativa, ya que la diferencia entre quienes consideran que el estudio de la jurisprudencia es imprescindible frente a quienes estiman que es necesario, pero no imprescindible es una diferencia de casi 3 a 1, con lo cual la conclusión es evidente, los estudiantes de Derecho son conscientes de que el estudio de la jurisprudencia es necesario.

4.5.3. La doctrina jurídica

La doctrina es un término que está estrechamente vinculado al del Derecho en cuanto disciplina de estudio. Como señalamos anteriormente, uno de los significados del término Derecho es el de disciplina, diferenciándose dentro de esta a los estudios de dogmática jurídica y los de teoría del Derecho. En ambos casos, los textos que escriben los juristas sobre el Derecho (sean libros, artículos, ensayos, monografías, tesis, etcétera), forman un conjunto de escritos académicos, al que se le conoce como doctrina; lo cual tiene sentido, si se recuerda que el conjunto de

sentencias que producen los jueces se denomina jurisprudencia y el conjunto de leyes que produce el legislador se denomina legislación.

Si bien la doctrina es la producción académica de los juristas, existe también otro significado ampliamente usado en la comunidad jurídica del Derecho romano-germánico. Así, la doctrina también hace alusión al conjunto de juristas que precisamente escriben sobre el Derecho (es normal escuchar expresiones como: la doctrina constitucional ha señalado reiteradamente que...), es decir, alude a una comunidad académica de investigadores y profesores de Derecho. Ambos usos son válidos y dependerá del contexto en el que se use el término doctrina para entender a qué significado se está aludiendo.

Sin embargo, surge aquí una ligera sutileza en el uso de la palabra doctrina, puesto que para algunos haría referencia a la producción en sí misma de los juristas (por ejemplo, Marcial Rubio Correa, 2004, p. 213), mientras que para otros alude a la disciplina que cultivan precisamente los juristas que producen textos académicos (como lo ha advertido Mauro Barberis, 2015a, p. 84). En este apartado se utiliza el primer significado de doctrina, es decir, como conjunto de escritos académicos de los juristas.

No obstante, nos parece interesante mencionar la definición de doctrina que ha propuesto el profesor Mark Van Hoecke, quien la entiende como una «disciplina empírico-hermenéutica», toda vez que «tiene aspectos empíricos que la hacen perfectamente comparable con todas las disciplinas empíricas, pero el núcleo principal de la doctrina jurídica es la interpretación, y esto es algo que tiene en común con otras disciplinas (la teología o los estudios literarios)» (2014, p. 129). Sobre la base de lo señalado por el mencionado autor, y aun cuando nosotros utilizamos el primer significado de doctrina (es decir, como conjunto de escritos de los juristas), nos parece importante resaltar que la producción académica de los juristas es de naturaleza hermenéutica, ya que su investigación gira en torno a una variedad de textos –como las normas jurídicas, las sentencias e incluso la propia producción

doctrinal– y a su interpretación, razón por la cual la argumentación deviene en una de las principales características de la doctrina.

Ahora bien, si la doctrina es una producción de corte académico –a diferencia de la producción del legislador (la legislación) o del juez (la jurisprudencia) que son esencialmente normativas–, ya que está orientada a explicar, criticar o plantear diversos temas sobre el Derecho, con la finalidad de entender y mejorar el ordenamiento jurídico, surge la pregunta ¿cómo es que ella puede ser considerada una fuente del Derecho?

La doctrina es una fuente del Derecho en la medida que la producción académica de los juristas sea recogida y tomada en consideración por el legislador y los jueces. En efecto, como ha relevado Marcial Rubio Correa, «[c]onstantemente, estudiantes, profesionales y juristas deben trabajar, al lado de los textos legislativos, con las grandes obras doctrinales y, en verdad, el sistema jurídico y el Derecho en general no son comprensibles ni aplicables sin el concurso de ellas» (2004, p. 214).

Respecto a la producción de la doctrina, Mauro Barberis ha precisado que esta produce proposiciones (empíricas) sobre las normas, es decir, constata la existencia de las normas jurídicas en un determinado ordenamiento jurídico, para lo cual muchas veces recurre a proposiciones (empíricas) de otras disciplinas distintas al Derecho, como la Historia, la ciencia política, la sociología, la economía, etcétera (2015a, p. 84). Esto último nos parece sumamente importante de destacar, ya que la interdisciplinariedad es una variable que se debe considerar al momento de estudiar el Derecho y, por contrapartida, al momento de que el docente prepare y desarrolle su clase.

Por otro lado, la doctrina produce interpretaciones, es decir, posibles significados que se le pueden atribuir a las disposiciones normativas. Estas interpretaciones son de naturaleza normativa, aunque débiles, ya que –a diferencia de las interpretaciones de los jueces u otros funcionarios– no se

utilizan para decidir en un caso concreto, sino que proponen un posible uso (Barberis, 2015a, p. 86).

Además, la doctrina también propone reformas normativas, es decir, en lugar de proponer posibles interpretaciones de una disposición normativa, plantea propuestas al legislador para mejorar el ordenamiento jurídico (Barberis, 2015a, p. 88); evidentemente las propuestas no suponen que sean aceptadas total o parcialmente por el legislador, pues este no se encuentra supeditado a lo que señale la doctrina, aunque esta influye muchas veces en lo que él decide.

4.6. La constitucionalización del Derecho

Uno de los conceptos más utilizados en los últimos años es el de constitucionalización del ordenamiento jurídico o, también denominado, constitucionalización del Derecho. Se trata de un concepto popularizado en Europa y América por el profesor francés Louis Favoreu (1936-2004), pero que fue acuñado en 1974 por Michel Fromont (Favoreu, 2001, p. 33) y que hace alusión a algunas particularidades del Derecho de los tiempos actuales.

En la medida que este concepto describe un fenómeno que ocurre en el Derecho contemporáneo, resulta necesario hacer algunos breves comentarios sobre el particular, con la finalidad de que se tenga en consideración al momento de abordar la enseñanza del Derecho y, en última instancia, apuntamos a que nos sirva para comprender de una forma holística la contribución de la asignatura de Historia de las Ideas Políticas en la formación integral del estudiante de Derecho.

Ahora bien, la doctrina suele entender por constitucionalización del Derecho aquel proceso que supone la proyección de la fuerza normativa de la Constitución en todas las áreas del ordenamiento jurídico, sin importar si se trata del Derecho Público o del Derecho Privado. En palabras de Riccardo Guastini la principal característica de este proceso es la de «[...] una constitución extremadamente persuasiva, invasiva, desbordante» (2010, p.

356), es decir, supone que las distintas disposiciones del ordenamiento jurídico se interpreten y apliquen en clave constitucional.

Según el profesor César Landa Arroyo, esta invasión de la Constitución en todo el ordenamiento jurídico es consecuencia de dos procesos: el primero tiene que ver con la evolución del concepto de los derechos de las personas, así se pasó de los derechos públicos subjetivos a los derechos fundamentales, los cuales despliegan sus efectos jurídicos a todos –sin importar si son agentes del Estado o son particulares– y obligan a los jueces a aplicar directamente la Constitución; el segundo proceso tiene que ver con la reconceptualización de la propia Constitución, a partir de la cual se consolida su supremacía en el ordenamiento jurídico (2018, pp. 27-28).

La constitucionalización del Derecho no solo supone un proceso que ha llevado a reconceptualizar a la Constitución, sino que además se ha reconceptualizado al Estado. Tan es así que la doctrina jurídica sostiene pacíficamente que después de la Segunda Guerra Mundial se advierte una suerte de evolución institucional del Estado en general. No le faltó razón al jurista italiano Gustavo Zagrebelsky cuando señaló:

La ley, por primera vez en la época moderna, viene sometida a una relación de adecuación, y por tanto de subordinación, a un estrato más alto de derecho establecido por la Constitución. De por sí, esta innovación podría presentarse, y de hecho se ha presentado, como una simple continuación de los principios del Estado de derecho que lleva hasta sus últimas consecuencias el programa de la completa sujeción al derecho de todas las funciones ordinarias del Estado, incluida la legislativa (a excepción, por tanto, sólo de la función constituyente). [...] Sin embargo, si de las afirmaciones genéricas se pasa a comparar los caracteres concretos del Estado de derecho decimonónico con los del Estado constitucional actual, se advierte que, más que de una continuación, se trata de una profunda transformación que incluso afecta necesariamente a la concepción del derecho. (2011, p. 34)

Como se podrá suponer, en el contexto de la constitucionalización del ordenamiento jurídico el rol del Tribunal Constitucional adquiere dimensiones mayores dentro del sistema de administración de justicia, toda vez que no solo es el órgano que tiene la última palabra en materia de interpretación de la Constitución Política, sino que, precisamente por esto, sus criterios y desarrollos interpretativos son vinculantes para todos los poderes públicos y los particulares.

De esa manera, en el Derecho contemporáneo no bastará con revisar las normas, doctrina y jurisprudencia de una determinada área (ya sea el Derecho Civil, el Derecho Penal o cualquier otra), sino que también será necesario revisar la jurisprudencia constitucional, en la medida que la Constitución Política es el fundamento normativo de todas las áreas jurídicas y, a través de las sentencias constitucionales, invade o se irradia por todo el ordenamiento jurídico.

Teniendo el ordenamiento jurídico contemporáneo esas características que hemos señalado de forma general, es evidente que la enseñanza del Derecho también se constitucionaliza, es decir, el profesor de cualquier asignatura jurídica debe incluir dentro de los contenidos que desarrolla en su clase un enfoque constitucional sobre su respectiva materia. Esto no supone que centre toda su explicación en la jurisprudencia constitucional, pero sí exige que la tenga presente para aquello que es relevante en la interpretación y aplicación de una determinada norma jurídica del área que enseña. Así, por ejemplo, el profesor de Derecho Procesal Penal indudablemente debería recurrir a lo señalado por el Tribunal Constitucional con relación al plazo razonable de la investigación preliminar y no solo limitarse a lo prescrito por el Código Procesal Penal.

Finalmente, debemos precisar que (conforme se desarrollará en el capítulo VI), nos interesa que se tenga presente la constitucionalización del ordenamiento jurídico al momento de hablar de la enseñanza del Derecho, porque es un concepto que nos permitirá justificar la utilidad de una

asignatura como Historia de las Ideas Políticas en el ámbito de la argumentación jurídica que debe cultivar el estudiante de Derecho (véase el acápite 6.2).

4.7. El Derecho como argumentación

Un último aspecto que nos parece relevante abordar, para los fines de la presente investigación, es la propuesta del jurista Manuel Atienza de concebir al Derecho como argumentación, la cual se diferencia de otros enfoques de análisis del fenómeno jurídico, como lo son el estructural o normativo, el sociológico y el valorativo. Según Manuel Atienza existe un cuarto enfoque que entiende que el Derecho es una suerte de técnica que permite resolver los problemas individuales y los conflictos sociales, a través de decisiones debidamente argumentadas en distintos ámbitos; por esta razón, entiende que se trata de una concepción instrumental, pragmática y dinámica que concibe al Derecho como argumentación (2017, p. 264).

Una concepción o enfoque como el planteado por Manuel Atienza nos lleva necesariamente a preguntarnos ¿qué es la argumentación? Según este profesor español, la argumentación es el conjunto de argumentos que justifican una decisión que resuelve o soluciona un problema o conflicto social; en este orden de ideas, un argumento es una razón que permite sostener o contradecir determinada posición respecto a una decisión a adoptar (Atienza, 2017, pp. 268-269).

En el planteamiento de Atienza el Derecho comprende decisiones que resuelven problemas y conflictos sociales, como razones (argumentos) que permiten justificar tales decisiones. De esto se desprende que el razonamiento jurídico tiene una finalidad justificativa y no explicativa, es decir, los argumentos jurídicos buscan justificar una posición o refutarla, mas no explicarla (Atienza, 2017, p. 266), tarea que –en todo caso– corresponderá a la doctrina jurídica.

A continuación, profundizamos en algunos puntos bastante específicos en los que consideramos que la concepción del Derecho como argumentación tiene una relevancia notoria y, por lo tanto, es necesario que los abordemos para que se entienda mejor lo que desarrollaremos en la presente investigación (en particular, en el capítulo V que está dedicado a la Historia de las Ideas Políticas en la formación integral del estudiante de Derecho). Para tales efectos, es necesario precisar que, aun cuando partimos del planteamiento de Manuel Atienza, esto no significa que no utilicemos los aportes de otros juristas cuando sea necesario para conceptualizar más fácilmente algunos temas.

4.7.1. Ámbitos de la argumentación jurídica

Según Manuel Atienza, el Derecho –entendido como argumentación– se da en distintas instancias y en diversos momentos en los que se produce el problema o conflicto social (2017, p. 264). Nosotros preferimos aludir a ámbitos en los que se realiza la argumentación jurídica, toda vez que el término instancia puede repeler a algunos actores que argumentan jurídicamente. En este sentido, los ámbitos en los que se realiza la argumentación jurídica suponen espacios y momentos en los que participan distintos operadores del Derecho, los cuales tienen roles distintos respecto a la adopción de una determinada decisión con relevancia jurídica.

a. Ámbito de la producción normativa

En primer lugar, tenemos el ámbito de producción normativa. Si bien el profesor Manuel Atienza menciona la instancia legislativa, preferimos referirnos a un ámbito de producción normativa para, de esta manera, englobar a todos aquellos órganos que tienen la competencia para crear normas jurídicas, aunque de distinto rango dentro del sistema de fuentes de nuestro ordenamiento jurídico. Piénsese en el Congreso de la República, en las municipalidades y en general en cualquier entidad administrativa que, dentro de sus competencias, crea normas sectoriales.

Para no extendernos demasiado, tomemos como ejemplo el *iter* legislativo, el cual es el ámbito por excelencia en el que se producen las normas jurídicas. En términos sencillos podemos resumir el *iter* legislativo de la siguiente manera: se inicia con la presentación de un proyecto de ley, este es derivado a una comisión parlamentaria para su estudio correspondiente (en función de la materia), con un dictamen favorable de la comisión el proyecto de ley pasa al pleno del Congreso de la República para su debate por parte de los congresistas, lo que puede concluir con la aprobación o no de aquel. De ser aprobado el proyecto de ley, el Congreso de la República remite al Poder Ejecutivo la autógrafa para su promulgación y posterior publicación en el diario oficial *El Peruano*.

En todas las etapas del *iter* legislativo el sistema jurídico-constitucional exige una fuerte carga argumentativa por parte de los actores u operadores del Derecho que intervienen en cada una de ellas. Pensemos en el proyecto de ley, el cual es el texto a través del cual un congresista o cualquier otra persona habilitada constitucionalmente formula una proposición de ley, es decir, propone un texto para crear, modificar o derogar una norma con rango de ley. Como todo procedimiento, la presentación de un proyecto de ley debe cumplir ciertos requisitos, interesándonos los que precisa el primer párrafo del artículo 75 del Reglamento del Congreso de la República, a saber:

Artículo 75.- Las proposiciones de ley deben contener una exposición de motivos donde se exprese el problema que se pretende resolver y los fundamentos de la propuesta; los antecedentes legislativos; el efecto de la vigencia de la norma que se propone sobre la legislación nacional, precisando qué artículos o partes de artículos se propone modificar o derogar; el análisis costo-beneficio de la futura norma legal que incluya la identificación de los sectores que se beneficiarían o perjudicarían con el proyecto de ley, los efectos monetarios y no monetarios de la propuesta, su impacto económico y, cuando corresponda, su impacto presupuestal y ambiental.

Del artículo reglamentario citado se puede advertir que el proyecto de ley necesita de una fuerte carga argumentativa que sustente o justifique la proposición normativa (ya sea para crear, modificar o derogar una norma con rango de ley), con la finalidad de que los congresistas que lo discutan – ya sea en comisión o en el pleno– tengan suficientes razones para formar una determinada posición de respaldo o rechazo. Por esta razón, la exposición de motivos deviene en la base sobre la que se construye la proposición normativa, ya que en ella deberían señalarse las principales razones que hacen necesaria la aprobación del proyecto de ley. Como es evidente, no siempre la exposición de motivos es argumentativamente de calidad o, peor aún, no siempre es constitucionalmente válida, falencias que son la justificación para que posteriormente se demande la inconstitucionalidad de una norma con rango de ley ante el Tribunal Constitucional.

No menos importante es el análisis costo-beneficio de la proposición normativa, que puede entenderse como un método para analizar, desde el enfoque económico, el posible impacto de una determinada regulación si llegase a aprobarse y a entrar en vigencia (Arias-Schreiber y otros, 2019, p. 54). Si bien la práctica parlamentaria peruana evidencia que este tipo de análisis no es realizado adecuadamente (ya que, las más de las veces, se limita únicamente a señalar que la proposición normativa no genera gastos al erario nacional⁴⁹), esto no puede negar la fuerte carga argumentativa que debería utilizarse para analizar el costo-beneficio de un proyecto de ley.

Es quizá en el pleno del Congreso de la República en donde se da el principal debate parlamentario sobre los proyectos de ley que se discuten, habida cuenta que –a diferencia de lo que ocurre con los debates en comisiones– en él participan o deberían participar la mayoría de los

⁴⁹ Sobre la base de la investigación estadística que han realizado los profesores Félix Arias-Schreiber Barba, Luis Valdivieso Serrano y Antonio Peña Jumpa respecto de la utilización del análisis costo-beneficio en los proyectos de ley del Congreso de la República, concluyen que solo el 9.6% de las propuestas analizadas son aceptables, 55.6% son adecuadas y el 34.8% son inadecuadas (2019, p. 287).

congresistas. Además, es este el momento en el que la ciudadanía toma conocimiento de una determinada propuesta legislativa y la posición que frente a esta adoptan los congresistas, gracias a los medios de comunicación que, en no pocas oportunidades, transmiten ininterrumpidamente el debate que se produce en el pleno del Congreso de la República.

Dentro del ámbito de la producción normativa que se realiza en el Congreso de la República, nos interesa resaltar los debates parlamentarios que se producen respecto a una decisión política y que, eventualmente, se cristaliza en alguna norma jurídica, ya sea una ley, un tratado, una resolución legislativa, etcétera.

Piénsese, por ejemplo, en la declaración de la permanente incapacidad moral del expresidente de la república Martín Vizcarra Cornejo (mediante Resolución del Congreso N° 001-2020-2021-CR publicada en el diario oficial *El Peruano* el martes 10 de noviembre de 2020) o la del expresidente Pedro Castillo Terrones (mediante Resolución del Congreso N° 001-2022-2023-CR publicada en *El Peruano* el miércoles 7 de diciembre de 2022) por haber dado un golpe de Estado que –felizmente– fue condenado rápidamente por los poderes públicos y la sociedad civil.

El hecho de que una norma jurídica sea el conducto a través del cual se formaliza una determinada decisión política que adopta el Congreso de la República, no puede llevar a pensar que está exonerada de una debida argumentación jurídica por parte de los congresistas; muy por el contrario, en ese tipo de casos las razones jurídicas que se puedan dar durante el debate parlamentario son más necesarias, pues su finalidad es convencer a los representantes de la ciudadanía sobre la necesidad o no y la idoneidad o no de la decisión política aprobada.

b. Ámbito jurisdiccional

Además del ámbito de producción normativa, la argumentación es sumamente necesaria en el ámbito jurisdiccional, es decir, en el marco de

los procesos que se tramitan ante el Poder Judicial, los tribunales administrativos y el Tribunal Constitucional. Esto es así por razón de que, conforme lo exige el artículo 139, inciso 5 de la Constitución Política, los jueces tienen el deber de motivar sus resoluciones, en cuanto es una garantía del debido proceso y, en consecuencia, es un derecho de toda persona.

Es de advertir que la garantía constitucional de la debida motivación no solo rige en los procesos judiciales, sino también en los procedimientos que resuelven los tribunales administrativos (como lo pueden ser el Tribunal de Transparencia y Acceso a la Información Pública o el Tribunal Fiscal, entre otros), ya que al impartir justicia administrativa actúan como órganos jurisdiccionales, aun cuando no pertenezcan a la estructura orgánica del Poder Judicial. Adicionalmente, no se debe olvidar que según el numeral 1.2 del artículo IV del título preliminar del Texto Único Ordenado (TUO) de la Ley N° 27444 – Ley del Procedimiento Administrativo General, el debido procedimiento administrativo comprende el derecho de los administrados de obtener una decisión motivada y fundada en Derecho.

La argumentación en el ámbito jurisdiccional supone que la decisión que adopte un órgano jurisdiccional (contenida en el fallo) debe estar sustentada en razones fácticas y jurídicas. Esta exigencia de los órganos jurisdiccionales obedece a que el Estado Constitucional de Derecho no permite la arbitrariedad del poder bajo ningún supuesto, razón por la cual quienes administran justicia deben hacerlo de conformidad a las normas jurídicas vigentes durante el proceso y no basados en su mero capricho. Una razón adicional para que las resoluciones de los órganos jurisdiccionales estén debidamente motivadas es el hecho de que solo conociendo las razones fácticas y jurídicas que sustentan un fallo, las partes del proceso podrán impugnar la decisión.

En tal sentido, es importante tener presente que en reiterada jurisprudencia nuestro Tribunal Constitucional ha precisado que el contenido constitucionalmente protegido del derecho a la motivación de las

resoluciones judiciales comprende los siguientes supuestos: 1) inexistencia de motivación o motivación aparente; 2) falta de motivación interna del razonamiento; 3) deficiencias en la motivación externa; 4) motivación insuficiente; y 5) motivación sustancialmente incongruente (2006a, pp. 2-3). De esto se desprende que no bastará con señalar algunas razones fácticas y jurídicas para motivar adecuadamente una resolución, sino que el órgano jurisdiccional debe construir una argumentación que sea coherente y suficiente para poder sustentar su decisión.

c. Ámbito administrativo

El deber de argumentar una decisión no solo se les exige a los tribunales administrativos, sino que es un deber que se extiende a todos los actos de la administración pública. Si bien desde un punto de vista formal toda resolución de un tribunal administrativo es un acto administrativo, no todo acto administrativo es una resolución de un tribunal administrativo. Piénsese, por poner algunos ejemplos, en la autorización municipal para iniciar una actividad comercial en un inmueble o la inscripción de una compra-venta de un inmueble en el Registro de Predios de la Superintendencia Nacional de los Registros Públicos (SUNARP), ambos son actos administrativos, mas no resoluciones de tribunales administrativos.

Como anteriormente lo habíamos mencionado, la debida motivación es una garantía del debido procedimiento administrativo, conforme se prevé en el numeral 1.2 del artículo IV del título preliminar del TUO de la Ley N° 27444 – Ley del Procedimiento Administrativo General. Además de este principio, el artículo 3, inciso 4 de la mencionada ley, señala que uno de los requisitos de validez del acto administrativo es la motivación, la cual implica que: «El acto administrativo debe estar debidamente motivado en proporción al contenido y conforme al ordenamiento jurídico».

Siendo ello así, la argumentación también es necesaria en el ámbito de la administración pública. Todas las entidades administrativas tienen la obligación de justificar sus decisiones con razones fácticas y jurídicas, de lo

contrario sus actos administrativos no tendrán validez y podrán ser impugnados en la instancia correspondiente.

d. Ámbito doctrinal

Si el Derecho puede ser concebido como argumentación, la doctrina es el ámbito –en nuestra opinión– en el que se despliega una mayor construcción argumentativa, incluso más que en el ámbito jurisdiccional. Y es que –como habíamos precisado en el acápite 4.5.3– la doctrina, en cuanto producción académica de los juristas y profesores de Derecho, está destinada a estudiar, explicar, analizar, criticar o plantear diversos temas respecto al fenómeno jurídico, lo que supone que aquellos den sus razones respecto a la idoneidad o no de la regulación jurídica en general. Por cierto, las razones que forman la argumentación de la doctrina no necesariamente son jurídicas, en su mayoría lo son, pero también suele utilizar razones históricas, filosóficas, sociológicas, económicas, entre otras, aunque todas estas vinculadas obviamente al fenómeno jurídico.

Si bien la argumentación de la doctrina no está destinada –en principio– a justificar una determinada decisión que resuelva algún problema o conflicto social en la realidad, no es menos cierto que indirectamente sí lo hace, toda vez que al estudiar y analizar la normativa jurídica vigente propone mejores opciones de regulación. Estas propuestas o críticas al ordenamiento jurídico pueden ser recogidas por los legisladores o los jueces y, en este sentido, la argumentación doctrinal es asimilada –expresa o implícitamente– en las normas jurídicas o en las resoluciones judiciales.

e. Ámbito de la abogacía

Otro ámbito en el que el Derecho como argumentación actúa con miras a resolver un problema o conflicto social es en el ejercicio profesional de la abogacía. Como bien lo ha resaltado el profesor Manuel Atienza, el núcleo de la labor de los abogados consiste precisamente en argumentar (2017, p. 265). En efecto, el abogado argumenta en las distintas esferas en las que

ofrece su servicio profesional, razón por la cual no solo se debe pensar en el patrocinio que brinda a una parte en un proceso judicial, sino también en otras esferas, como la asesoría legal a un cliente, la negociación que realiza con otro abogado en representación de su cliente, entre otras.

Con relación a la argumentación que realiza el abogado en el ejercicio de sus funciones se podría cuestionar que, si patrocina intereses particulares o de alguna determinada institución pública, aquella es parcializada y no necesariamente está destinada a resolver un problema o conflicto social de forma idónea. Es una crítica válida, pero que, no obstante, pierde fuerza a causa de que quienes finalmente resuelven un problema o conflicto social son los órganos de producción normativa, jurisdiccionales o administrativos y no el abogado.

Son tales órganos los que están obligados a resolver o adoptar una determinada decisión de forma imparcial, objetiva y conforme al ordenamiento jurídico, para lo cual pueden acoger la argumentación que ofrezca un abogado en un caso concreto. Esto no implica que tales órganos se hayan parcializado, sino que reconocen que las razones que ofrece un abogado –aun cuando son ofrecidas por un interés particular y legítimo– son válidas y correctas argumentativamente para justificar una decisión.

4.7.2. La interpretación jurídica

Partir del Derecho como argumentación no solo supone reconocer que una pluralidad de operadores pueda y deba argumentar para adoptar una determinada decisión, sino que, además, en las razones que ellos ofrecen juega un papel medular la interpretación jurídica. Como se podrá advertir, este tópico ha cambiado sustancialmente en el Derecho del siglo XXI –como consecuencia de las reconceptualizaciones que se han producido en la estructura normativa jurídica en general–, razón por la cual conviene aproximarnos someramente a él.

Hasta hace un tiempo el principio *in claris non fit interpretatio* era la regla que los operadores del Derecho asumían como la correcta para la

interpretación jurídica, es decir, entendían que solo en los casos en los que las normas jurídicas fueran oscuras o ambiguas se debía interpretar. Esta concepción respecto a la interpretación jurídica era propia del positivismo jurídico formalista que postulaba una aplicación rígida de las normas jurídicas a través de la subsunción; de esta manera, el juez solo debía corroborar si los hechos de la realidad podían ser subsumidos en el supuesto de hecho previsto en una norma jurídica, en cuyo caso se aplicaba esta.

Había, además, una justificación política para el principio *in claris non fit interpretatio* que partía de una lectura de la clásica teoría de la separación de poderes. En esta lectura, se sostenía que el juez debía ser limitado en el ejercicio de su función (administración de justicia), ya que en el Antiguo Régimen había abusado de su cargo. Por esta razón, la afirmación de que el juez es tan solo la boca que pronuncia las palabras de la ley que hizo el barón de Montesquieu en *Del espíritu de las leyes* (1748) –y que anteriormente hemos citado– sirvió de argumento doctrinal para tal principio.

En el Derecho contemporáneo una tesis como la contenida en el principio *in claris non fit interpretatio* no es aceptada, ya que se asume, más bien, que el juez debe interpretar siempre las normas jurídicas para encontrar su sentido o significado, lo cual le permitirá aplicarlas de una mejor forma. De esta manera, la interpretación jurídica puede ser definida como una técnica a través de la cual el operador del Derecho estudia y analiza una norma jurídica para comprender su significado dentro del ordenamiento jurídico. Para algunos, comprender el significado de una norma jurídica supone descubrir el sentido que el legislador le dio al texto, mientras que para otros implica atribuir un significado sin importar la voluntad del legislador. Independientemente de esto, en ambos supuestos se busca conocer el sentido de una norma jurídica.

Siguiendo a Riccardo Guastini, la interpretación jurídica puede realizarse en abstracto y en concreto y puede aludir a un acto de cognición o a un acto decisorio. Estas diferenciaciones, que a primera vista pueden

parecer sutiles, nos parecen relevantes para los fines de la presente investigación, por lo cual conviene abordarlas rápidamente.

La interpretación en abstracto hace referencia a la búsqueda de los posibles sentidos o significados de las normas jurídicas, es decir, está orientada a los textos en los cuales se expresan aquellas, con miras a reducir la indeterminación del ordenamiento jurídico; mientras que la interpretación en concreto supone que el operador del Derecho determine si un hecho puede ser subsumido dentro de los supuestos previstos por la norma jurídica, razón por la cual está orientada a los hechos y pretende reducir la indeterminación de la misma norma jurídica (Guastini, 2014, pp. 33-36).

Por otro lado, la interpretación como acto de cognición alude a que el operador del Derecho busca los distintos y posibles significados de una norma jurídica, por el solo hecho de conocerlos; mientras que la interpretación como acto de decisión implica que el operador del Derecho escoge aquel significado que considere correcto, pudiendo diferenciarse –a su vez– entre interpretación decisoria estándar (en la que se elige entre los sentidos identificados) y la interpretación creadora (en la que se atribuye un significado que no estaba comprendido dentro de los que fueron identificados y, por tanto, es nuevo) (Guastini, 2014, pp. 45-46).

Las diferenciaciones que plantea Riccardo Guastini son bastante útiles para poder entender mejor las interpretaciones que realizan los operadores del Derecho, como son la doctrina, los jueces y el legislador. En este sentido, es válido hablar de una interpretación doctrinal, una interpretación judicial y una interpretación auténtica. La primera es la realizada por los juristas y profesores del Derecho, la cual se plasma en su producción académica (libros, artículos, monografías, tesis, etcétera) y es esencialmente abstracta y puede ser orientada como un acto de cognición, de decisión o de creación. La segunda es realizada por los órganos jurisdiccionales, la cual se plasma en sus resoluciones y es necesariamente concreta y decisoria. Y la tercera es la realizada por el propio legislador, razón por la cual se plasma

en una ley posterior a la que se interpreta y es necesariamente una interpretación abstracta y decisoria (Guastini, 2014, pp. 89-93).

Una vez más, recordemos que el Derecho como argumentación parte de la idea de que los distintos operadores jurídicos argumentan para adoptar una determinada decisión. Siendo esto así, la interpretación deviene en la técnica que utilizan los operadores del Derecho para construir una argumentación que permita justificar una decisión que resuelva un problema o conflicto social. Esto, naturalmente, no solo se limita a la doctrina, los jueces y el legislador, sino que en general todo operador jurídico interpreta desde su propio ámbito funcional.

Hasta el momento hemos utilizado indiscriminadamente el término norma jurídica, pero lo cierto es que esto no es correcto, ya que el Derecho contemporáneo distingue, en rigor, entre una disposición normativa y una norma jurídica. Y el punto que permite delimitar la frontera entre una y otra es, precisamente, la interpretación jurídica. Así tenemos que la disposición normativa alude a los enunciados lingüísticos de naturaleza deóntica expresados en un texto normativo; a diferencia de la norma jurídica que en rigor es el sentido o significado que el operador del Derecho le ha dado a una disposición normativa al recurrir a la interpretación jurídica. Por esta razón, bien advertía Luis Prieto Sanchís que «[...] los textos o documentos constituyen el objeto o presupuesto sobre el que se desarrolla la actividad interpretativa, mientras que las normas son su resultado» (2016, p. 226). En este sentido, de aquí en adelante utilizaremos esta diferenciación conceptual.

Además de la diferencia entre disposición y norma, en el Derecho contemporáneo se distingue entre una norma regla y una norma principio. Mientras la regla tiene una estructura jurídica completa, toda vez que en la disposición se puede identificar un supuesto de hecho y una consecuencia jurídica; el principio tiene una estructura jurídica incompleta, ya que no es posible identificar ni un supuesto de hecho ni mucho menos una consecuencia jurídica. Esto último no niega el carácter normativo del

principio, pues lo que sí es identificable es el enunciado normativo que está expresado en su texto. A manera de ejemplos, una regla puede ser el delito de homicidio tipificado en el Código Penal (en la que se precisa una conducta y se determina una sanción para esta) y un principio puede ser un derecho fundamental reconocido en nuestra Constitución Política.

Sobre la base de la diferencia entre regla y principio, es evidente que este último requerirá una mayor carga argumentativa por parte de los operadores del Derecho, a efectos de poder hacerlo aplicable a la realidad. Así, cuando la Constitución Política dispone en su artículo 2, inciso 1 que toda persona tiene derecho a la vida, estamos frente a un principio que claramente no tiene un supuesto de hecho ni una consecuencia jurídica y que, en por esta razón, exige del operador jurídico una fuerte dosis argumentativa para poder determinar qué protege tal derecho fundamental, cuál es su contenido constitucionalmente protegido, cuáles son sus límites, entre otros aspectos.

En síntesis, el Derecho del siglo XXI demanda una capacidad argumentativa mayor a la que se exigía hasta unas décadas, ya que todos los operadores jurídicos se ven en la necesidad y en la obligación de interpretar las disposiciones normativas para poder sustentar o justificar una determinada posición frente a un problema o conflicto social.

Habiéndose comentado brevemente los significados más usados del término Derecho, esto es, en sentido objetivo (conjunto de normas jurídicas), sentido subjetivo (como facultad o atributo de las personas que el ordenamiento jurídico reconoce) y como disciplina de estudio, así como las principales fuentes en las que se manifiesta (normas jurídicas, jurisprudencia y doctrina) y la importancia de la argumentación en el Derecho contemporáneo, podremos explicar de una mejor forma las particularidades de su enseñanza, la cual debe ser comprendida a partir de un espacio muy específico, esto es, la universidad contemporánea.

CAPÍTULO V

LA ENSEÑANZA JURÍDICA

En el capítulo IV habíamos recurrido al viejo aforismo latino *ubi societas, ibi ius* para resaltar la antigüedad del Derecho y a partir de esto tratamos de definirlo. Como se señaló, el Derecho es una creación del ser humano en sociedad y, por lo tanto, en donde hay sociedad, existe el Derecho. Partiendo del aforismo latino que mencionamos podríamos agregar que, en las sociedades en donde surge el Derecho, necesariamente aparece también la enseñanza de este –sin importar su nivel de desarrollo y complejidad–; con lo cual, podemos concluir, la enseñanza del Derecho es tan antigua como él.

En este punto es necesario recordar que (como lo precisamos al inicio del capítulo IV), una cosa es la enseñanza del Derecho y otra es la enseñanza en la carrera de Derecho. La primera alude a la enseñanza a cargo de docentes que son abogados y que enseñan asignaturas jurídicas,

en función a sus respectivas especialidades. Mientras que la enseñanza en la carrera de Derecho comprende tanto a los profesores a cargo de asignaturas jurídicas, como también a otros profesionales que enseñan a los estudiantes de Derecho asignaturas extrajurídicas, como pueden ser un lingüista que enseña Lenguaje, un economista a cargo de Fundamentos de Economía, un filósofo que enseña Ética, un politólogo que dicta Ciencia Política, un historiador que enseña Historia de las Ideas Políticas, por poner algunos ejemplos.

Esa sutil diferenciación que hemos hecho entre la enseñanza del Derecho y la enseñanza en la carrera de Derecho debe tenerse en consideración para entender adecuadamente los contornos de lo que abordaremos en el presente capítulo y, sobre todo, para comprender la hipótesis de trabajo que planteamos a lo largo de la presente tesis. Por esta razón, podemos utilizar también el término enseñanza jurídica para englobar tanto a las asignaturas jurídicas como a las asignaturas extrajurídicas que se dictan en una Facultad de Derecho.

Hecha esa precisión, es necesario advertir que, como toda creación humana que evoluciona en el tiempo, la enseñanza jurídica también ha cambiado a lo largo de los años⁵⁰. Por esta razón, estimamos que, para entender la dinámica de la enseñanza en la carrera de Derecho, es necesario ubicarla en el contexto actual (sociedad contemporánea) y dentro de un marco específico (universidad contemporánea), solo así podremos diferenciarla respecto de la forma como se enseñaba hasta hace algunas unas décadas en nuestro país.

⁵⁰ Para tener un buen panorama sobre la enseñanza en las facultades de Derecho en el Perú de hace algunas décadas, resulta bastante provechosa la lectura de los siguientes textos: «La enseñanza del Derecho en el Perú: cambios, resistencias y continuidades» de Gorki Gonzales Mantilla (2008, pp. 15-97), la primera parte del libro *La enseñanza del derecho* de Lorenzo Zolezzi Ibárcena (2018, pp. 15-89) y «La enseñanza del derecho en el Perú: su impacto sobre la administración de justicia» de Luis Pásara (2019, pp. 207-286).

5.1. La educación y la enseñanza

Una comprensión de la enseñanza jurídica en los tiempos actuales debe tener como punto de partida la diferenciación entre la educación y la enseñanza. No se trata de un tema baladí, muy por el contrario, entender las diferencias conceptuales que existen entre la educación y la enseñanza nos servirá de insumo –de aquí en adelante– para sustentar el planteamiento de la presente investigación. Además, consideramos necesario indagar sobre los significados de ambas palabras porque la literatura especializada en la enseñanza del Derecho no ha abordado tal diferencia (*cfr.* Angulo Argomedo, 1962; Rubio Correa, 2002; Gonzales Mantilla, 2008; Zolezzi Ibárcena, 2018; Capella, 2017), con las excepciones que siempre hay (Witker Velásquez, 1987).

Podemos definir a la educación como el proceso formativo a través del cual los seres humanos transfieren, consciente o inconscientemente, conocimientos, habilidades, experiencias, valores, etcétera, de una generación a otra, con la finalidad de perpetuar su cultura y proveer a cada individuo de los medios necesarios para su desarrollo pleno como ser humano. En este sentido, la educación es ante todo un proceso de impregnación y renovación de la cultura de los seres humanos entre sus propios miembros.

No le faltaba razón al filósofo alemán Immanuel Kant cuando afirmaba que «[e]l hombre es la única criatura que tiene que ser educada» (2009, p. 27), pues «[e]l hombre sólo por la educación puede llegar a ser hombre» (2009, p. 31). Y es que la educación, en cuanto proceso formativo que es, solo se produce en el ámbito de la sociedad humana, mas no en las sociedades de otros animales (como son los casos de las abejas, las hormigas, los chimpancés, los lobos, etcétera); de esta manera, la educación –junto con otros atributos, como el raciocinio y la libertad, entre otros– distingue al ser humano de otros animales.

Una de las particularidades de la educación es que, –una vez más– al concebírsela como un proceso formativo, no tiene un punto de inicio exacto ni, mucho menos, un punto de cierre definitivo. La educación es, pues, un proceso sociocultural que se produce (y reproduce) constantemente a lo largo de las vidas de los seres humanos y esto es así porque, en primer lugar, la transferencia consciente o inconscientemente de los conocimientos, habilidades, experiencias, valores, etcétera, de una generación a otra, se produce no solo en un momento o lapso determinado, sino que se efectúa en distintos momentos y, en consecuencia, la transferencia se realiza por individuos de distintos ámbitos sociales (la familia, el colegio, la universidad, el trabajo, el círculo de amistades, etcétera).

En segundo lugar, la educación es un proceso constante de formación porque los conocimientos, habilidades, experiencias, valores, etcétera que se transfieren de una generación a otra, no son inmutables, sino que aquellos cambian con el transcurrir del tiempo y se enriquecen con el aporte de las nuevas generaciones. Así, por poner dos ejemplos, el conocimiento sobre la medicina que puede tener un médico el día de hoy no es el mismo al que poseía un médico de hace un siglo o las formas de entender el respeto y la obediencia no son las mismas entre personas de distintas generaciones.

De lo anterior se desprende que la educación no supone solamente una reproducción de la cultura, sino que, además, implica un constante crecimiento y desarrollo de nuevos conocimientos, habilidades, experiencias, valores, etcétera, los cuales están condicionados por el espacio y tiempo en el que viven los seres humanos. De esta manera, todos los individuos que participan en el proceso educativo tienen roles activos en la renovación de la cultura. Este rol activo supone que toda persona, aunque sea una vez en su vida, adquiere el papel de educador frente a otras personas. Esto es posible en virtud de que la educación se realiza en distintos ámbitos de la vida humana, lo que, precisamente, permite enriquecer el bagaje cultural que se transfiere y adaptarlo a los nuevos tiempos.

La educación no solo puede ser entendida como un proceso formativo, sino que también se la entiende como la posesión de conocimientos, saberes y valores. Este sentido de la palabra educación se suele utilizar en expresiones como esta: «él tiene muy buena educación». Así, la educación tendría varios significados o sentidos, los que son determinados a partir del contexto en el que se usa tal palabra. Para el pedagogo español José Manuel Touriñán López la palabra educación suele tener los siguientes usos comunes: «1) la educación es cortesía, civismo y urbanidad; 2) la educación es crianza material y espiritual; 3) la educación es perfeccionamiento; 4) la educación es formación» (2017, p. 27).

Aun cuando puedan pensarse en otros usos de la palabra educación, lo cierto es que los que hemos señalado tienen una hebra que los enlaza, que no es otra cosa que el individuo aprenda a vivir en sociedad y se desarrolle plenamente como ser humano. Por esta razón, estos serían los fines de la educación, de los cuales se pueden desprender otras misiones o metas, como la búsqueda de una sociedad justa y democrática, en donde todos los individuos sean libre e iguales ante la ley, entre otras.

Con relación a las misiones que persigue la educación, nos parece importante mencionar que, en el año de 1996, la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por el político francés Jacques Delors, presentó a la UNESCO el informe titulado *La educación como un tesoro*. En este informe se señaló que la educación debía estructurarse sobre la base de cuatro pilares, a saber:

- *Aprender a conocer*. Este aprendizaje hace alusión a la capacidad del ser humano para comprender el mundo en el que vive. Este conocimiento del mundo puede ser visto como un medio, en cuanto es necesario para vivir en él, y como un fin, ya que supone aceptar que las personas deseen comprender el mundo por el simple hecho de querer saber. Siendo esto así, el aprender a conocer implica que el individuo debe cultivar su capacidad de aprender, lo que también supone

ejercitar ciertos atributos necesarios para comprender el mundo, como la atención, la memoria y el pensamiento (Delors, 1996, pp. 97-98).

- *Aprender a hacer.* Se trata de un aprendizaje enlazado indisolublemente a la formación profesional, toda vez que supone el utilizar los conocimientos en la práctica. Sin embargo, se debe tener presente que en la sociedad contemporánea los trabajos han evolucionado, razón por la cual no solo se busca a personas calificadas para realizar una determinada labor física, sino que también se buscan personas con competencias para realizar trabajos más intelectuales. En este escenario, la persona debe cultivar capacidades como la de poder comunicarse, trabajar en equipo y tener la cualidad de resolver los problemas que se presenten (Delors, 1996, pp. 99-101).
- *Aprender a vivir juntos.* Por motivo de las desigualdades y las injusticias que pueden existir entre los grupos de una sociedad, es necesario que el individuo aprenda a vivir con los demás. De esta necesidad se desprende el papel de la educación para evitar los conflictos sociales o resolverlos. Esto puede alcanzarse a través de una educación que permita, en primer lugar, el descubrimiento del otro, esto es, el conocer la diversidad de los seres humanos y comprender que todos necesitamos de todos. Y, en segundo lugar, la educación debe tender hacia objetivos comunes entre los diversos grupos de la sociedad, pues una meta en común puede disminuir las diferencias entre las personas (Delors, 1996, pp. 103-105).
- *Aprender a ser.* La educación debe contribuir a que todas las personas logren desarrollarse plenamente en todos los ámbitos de sus vidas y en todas las dimensiones de su ser (cuerpo, mente, sensibilidad, espiritualidad, etcétera). Este aprendizaje es más necesario en la sociedad contemporánea, por motivo de que los avances tecnológicos pueden conducir al individuo, desafortunadamente, a una dirección deshumanizante. Por esta razón, el individuo debe aprender a tener un

pensamiento propio, un juicio crítico y, sobre todo, debe tratar de cultivar los sentimientos y la imaginación (Delors, 1996, pp. 106-108).

Hemos hecho algunas pinceladas en torno a la educación, pero ahora corresponde que nos aproximemos a lo que entendemos por la enseñanza. Si la educación la hemos definido como un proceso formativo para que las nuevas generaciones adquieran conocimientos, habilidades, experiencias, valores, etcétera, la forma de realizar tal transferencia no es otra que la enseñanza. Así, la enseñanza es un acto concreto y específico de la práctica educativa (Lucio, 1989, p. 37).

Según el *Diccionario de la lengua española*, la palabra enseñanza es definida en su primera acepción como: «Acción y efecto de enseñar»; y el término enseñar significa «Instruir, doctrinar, amaestrar con reglas o preceptos» (2014a, p. 898), es decir, comunicar expositivamente sobre ciertos temas o conocimientos. En este sentido, tanto la educación como la enseñanza son procesos formativos, en los cuales la persona adquiere conocimientos, habilidades, experiencias, valores, etcétera.

La diferencia entre ambas radica en que la educación se realiza a lo largo de toda la vida y por una pluralidad de personas, en función de los distintos ámbitos de la vida en los que el individuo aprende (familia, colegio, universidad, trabajo, etcétera); mientras que la enseñanza es algo más concreto, pues supone la institucionalización o formalización del proceso formativo a través de ciertas instituciones (colegios, institutos, universidades) y determinadas personas (profesores). La enseñanza busca educar, en efecto, pero la educación no se reduce solamente a la enseñanza, sino que comprende más espacios, actores y formas de aprendizaje.

En la medida que la enseñanza es una institucionalización del proceso formativo de la persona, quienes están a cargo de ella determinan los conocimientos que el individuo debe aprender para alcanzar un fin específico, estructuran y organizan estos conocimientos en niveles de aprendizaje, fijan métodos y estrategias adecuados para su desarrollo y

elaboran evaluaciones que permitan medir los progresos de los educandos. Todas estas particularidades hacen de la enseñanza un proceso formativo más formal que el de la educación en general, si bien aquella está comprendida dentro de esta.

La diferencia entre la educación y la enseñanza generó el surgimiento de saberes especializados sobre ambas. Así, por un lado, la pedagogía surgió como una disciplina especializada en la reflexión y el conocimiento sobre la educación en general; mientras que la didáctica apareció para abordar científicamente la enseñanza, toda vez que esta requiere de ciertas pautas, criterios y teorías que le permitan realizar apropiadamente el proceso formativo de la persona.

Si la enseñanza es el acto concreto y más formal de la educación y si –como hemos señalado– organiza y estructura los conocimientos que una persona debe aprender para alcanzar un fin específico, resulta entendible que la enseñanza sea especializada en función de las distintas áreas del saber humano. De esto se deriva dos consecuencias: la primera es que los profesores se dedican a la enseñanza de una determinada asignatura y no a todas, pues la idea del sabio de la Antigüedad que conocía de todo hoy es inviable, a causa de la cantidad de conocimientos y especializaciones que existen; y la segunda consecuencia es que, después de la etapa escolar (educación básica, por cuanto todos aprenden lo mismo), la educación superior está pensada para formar profesionalmente a la persona, razón por la cual la enseñanza se especializará en función de las distintas profesiones que se ofrezcan en la universidad. En este orden de ideas, una reflexión teórica sobre la enseñanza del Derecho es posible, dado el alto nivel de especialización que implica la abogacía.

No obstante, como lo advertimos al inicio del presente capítulo, preferimos referirnos a la enseñanza jurídica para así incorporar dentro de nuestro análisis a los profesores que no son abogados y las asignaturas que no son jurídicas; aunque esto no excluye, evidentemente, que también hagamos referencia a la enseñanza del Derecho cuando así nos parezca

pertinente. Téngase en cuenta que nuestra investigación busca analizar la contribución de la asignatura de Historia de las Ideas Políticas en la formación integral del estudiante de Derecho, tema que entra dentro del espectro general de la enseñanza en la carrera de Derecho.

5.2. El objeto de la enseñanza del Derecho

En principio no parece complicado saber que cuando se habla de la enseñanza en la carrera de Derecho se está aludiendo al proceso formativo a través del cual las personas que aspiran y desean convertirse en abogados adquieren conocimientos, habilidades, destrezas, experiencias, valores, etcétera, respecto –por lo menos, en principio– al Derecho.

Sin embargo, esto que parece muy simple de deducir, resulta algo engorroso de entender para las personas que no tienen alguna vinculación con la abogacía, toda vez que el término Derecho posee un amplio ramillete de definiciones, las cuales cubren de un cierto velo de incógnita a la enseñanza que se proporciona en una Facultad de Derecho. Incluso puede resultar algo difícil de entender para aquellas personas que recién inician sus estudios de Derecho, por lo menos hasta que, poco a poco, vayan comprendiendo la complejidad del fenómeno jurídico.

Por tal razón, es necesario que delimitemos el objeto de la enseñanza en la carrera de Derecho. Para tales efectos, recurrimos al capítulo IV de la presente investigación, en el cual hemos intentado aproximarnos a una definición del Derecho, a partir de los distintos sentidos o significados que puede tener en un contexto lingüístico determinado.

Nos llama la atención poderosamente que, para la mayoría de las personas que no tienen una vinculación con la abogacía o –incluso– para los estudiantes que inician sus estudios en la Facultad de Derecho, se suele asociar inmediatamente el Derecho a las leyes. Así, se cree –erróneamente– que enseñar Derecho es igual a enseñar las leyes de un país y, como consecuencia de esto, se cree que la enseñanza del Derecho es

rigurosamente memorista, pues supuestamente ella consistiría en aprender de memoria los textos legales.

Somos de la idea de que esa visión reducida del Derecho a las leyes puede explicar, hasta cierto punto, el recelo y el temor que genera en algunas personas la carrera de abogacía; después de todo, la idea –por más equivocada que sea– de tener que memorizar muchas leyes no es atractiva para los jóvenes, más aún si se tiene en consideración que los *centennials* (y, eventualmente, los alfa) son personas que se caracterizan por una predilección por lo visual antes que por los textos y conciben el trabajo como algo más lúdico y flexible de lo que normalmente es la abogacía.

Desde otro ángulo, Marcial Rubio Correa ha resaltado el hecho de que existen individuos que, sin ser abogados, conocen muy bien determinadas leyes, como puede ocurrir con un gerente que conoce sobre la Ley General de Sociedades o un contador que maneja hábilmente el Código Tributario; no obstante, ese conocimiento legal que tienen el gerente y el contador no supone que estos sepan Derecho (2002, p. 17) y mucho menos supone asumir que ellos son abogados de facto. El Derecho es mucho más complejo que el simple conocimiento de las leyes de un país, por tanto, la enseñanza de aquel no puede ser reducida a la enseñanza de los textos legales.

Desde nuestro punto de vista, esa visión reduccionista del Derecho se produjo por una serie de factores que es pertinente mencionar. En primer lugar, la expansión y el auge del positivismo jurídico⁵¹ en las primeras

⁵¹ Según el jurista italiano Norberto Bobbio el positivismo jurídico puede ser entendido de tres formas: 1) como un modo de acercarse al estudio del Derecho, en cuanto los positivistas estudian el Derecho real, vigente y legislado, no preocupándose por estudiar aquello que puede constituir una suerte de Derecho ideal, ni mucho menos los fines o valores que puede perseguir el Derecho legislado; 2) como una determinada teoría o concepción del Derecho, lo que implica entender que, a partir de la monopolización del poder de creación normativa por parte de los estados modernos, se concibe al Derecho como la obra del Estado, lo que nos reconduce –una vez más– al Derecho legislado; y 3) como una determinada ideología de la justicia, que sostiene que el Derecho legislado es justo por ser precisamente fruto de la creación normativa del Estado y, como consecuencia

décadas del siglo XX en Iberoamérica llevó a que la enseñanza del Derecho sea muy formalista, toda vez que las universidades enfocaron las asignaturas de la carrera de Derecho al conocimiento del Derecho positivo, es decir, se centraron en los textos legales, en la medida que son obra del Estado, único ente que tiene monopolizado el poder para crear normas jurídicas.

En segundo lugar, el Perú como el resto de los países de Iberoamérica y de la Europa continental forman parte de la familia del Derecho romano-germánico, en la cual la principal fuente del Derecho era la ley, razón por la cual las asignaturas de la carrera de Derecho estaban enfocadas al estudio de las leyes más importantes de un ordenamiento jurídico.

En tercer lugar, y partiendo del positivismo jurídico y la ley como la principal fuente del Derecho, la enseñanza jurídica ponía énfasis en el método exegético y en la interpretación literal de la ley, habida cuenta que las otras fuentes del Derecho no tenían la misma importancia.

Y, en cuarto lugar (desde un ángulo extrajurídico), cuando los abogados y juristas intervenían ante la opinión pública para dar alguna opinión en materia jurídica, sus discursos se centraban casi exclusivamente en exponer lo que dispone un texto legal y, algunas veces, el sentido interpretativo que debía dársele.

Esa visión que reduce el Derecho a las leyes hoy es imposible de sostener. Como se señaló en el capítulo IV, después de la Segunda Guerra Mundial los ordenamientos jurídicos que forman parte de la familia del Derecho romano-germánico han reestructurado sus sistemas de fuentes jurídicas, convirtiendo a la Constitución en la principal fuente del Derecho y, por tanto, desplazaron a la ley a un segundo lugar (iniciando, así, la constitucionalización del ordenamiento jurídico); además, la jurisprudencia

de esto, el acatamiento de ese Derecho positivo logrará alcanzar valores importantes para la sociedad, como la justicia, la paz, la seguridad (2015, pp. 103-110).

ha adquirido un papel importante dentro de los ordenamientos jurídicos, merced al vigoroso activismo de los tribunales y cortes constitucionales.

Siendo ello así, la enseñanza del Derecho en los tiempos actuales no puede estar reducida únicamente a un estudio de las principales leyes del país, puesto que esto es, no solo una visión equivocada del fenómeno jurídico, sino que, además, es una visión peligrosa, porque desnaturaliza la complejidad del Derecho. Una enseñanza jurídica que en el siglo XXI cometiera el error de enfocarse solamente en las leyes, no solo es desfazada y anacrónica, sino que además es irresponsable socialmente (en el ámbito educativo) frente al estudiante, toda vez que se le estaría inculcando una comprensión distorsionada del Derecho, que en nada contribuiría en su formación profesional de alta calidad y de manera integral que se supone debe ofrecer la universidad contemporánea.

Habiendo hecho la precisión que la enseñanza del Derecho no deba centrarse únicamente en las leyes, la interrogante que lógica e inmediatamente surge es ¿qué debe comprender la enseñanza del Derecho? Pregunta que no debe confundirse con ¿qué es lo que debe enseñarse en la carrera de Derecho? Mientras la primera pregunta alude a la enseñanza de los conocimientos propios del Derecho, la segunda hace referencia tanto a los conocimientos jurídicos como extrajurídicos y estos últimos son importantes en la educación del estudiante de Derecho, toda vez que le permiten formarse integralmente.

Aun cuando las respuestas a ambas preguntas están entrelazadas entre sí, en el presente apartado nos dedicamos a profundizar en la primera, dejando el capítulo VI para reflexionar sobre los conocimientos extrajurídicos necesarios en la formación del estudiante de Derecho, con especial énfasis en la asignatura de Historia de las Ideas Políticas.

Sobre la base de los sentidos que tiene la palabra Derecho –y que fueron abordados en el capítulo IV– podemos profundizar en el objeto de la enseñanza del Derecho. Así, el objeto principal de la enseñanza jurídica no

es otro que el Derecho, esto es, entendido como el sistema normativo jurídico (sentido objetivo), como los atributos y facultades que el ordenamiento jurídico reconoce y atribuye a la persona (sentido subjetivo) y como disciplina de estudio del propio Derecho. Veamos esto un poco más detalladamente.

Dado que el Derecho es entendido, en un sentido objetivo, como un sistema de normas jurídicas vigentes, un primer contenido que debe incluir toda enseñanza del Derecho es precisamente el destinado a la exposición, comentario, crítica y debate en torno a las principales normas jurídicas de un ordenamiento jurídico.

Tan importantes son las normas jurídicas que, de hecho, sobre la base de ellas las universidades diseñan sus planes de estudio de la carrera de Derecho. De esta manera, y con independencia del perfil del egresado que haya pensado cada universidad, en todas las facultades de Derecho existen asignaturas básicas para la formación de sus estudiantes, en la medida que están destinadas a enseñar los conocimientos –precisamente– básicos que todo abogado debe conocer y manejar, como son las asignaturas de Derecho Constitucional, Derecho Civil, Derecho Penal, Derecho Administrativo, etcétera. Se trata, pues, del mismo criterio utilizado para distinguir las famosas ramas del Derecho.

Por otro lado, cuando hemos señalado que la enseñanza del Derecho (en un sentido objetivo) debe suponer la enseñanza de las principales normas jurídicas, no estamos pensando únicamente en las leyes. Una vez más es necesario decirlo, la enseñanza del Derecho no se reduce a la enseñanza de las leyes de un país. Y esto es así porque, conforme se vio en el capítulo II, hay distintos tipos de normas jurídicas en un ordenamiento jurídico, las cuales ocupan distintos rangos dentro de la jerarquía normativa (Constitución, leyes, decretos, etcétera). Esta pluralidad de normas jurídicas existentes conduce a exigir que el Derecho (en un sentido objetivo) que se enseña en la universidad deba comprender ese abanico de tipos normativos.

Es evidente que, por una escasez de tiempo, el docente no puede abordar todos los tipos de normas jurídicas que correspondan a una determinada rama del Derecho, sino que solamente deberá centrarse en aquellas que sean las más importantes para la adecuada comprensión de su asignatura. Así, por ejemplo, el docente que enseña Derecho Constitucional definitivamente deberá explicar los principales alcances de la Constitución Política del Perú y, también, deberá recurrir a otras normas jurídicas necesarias para entender algunos temas de la asignatura, como pueden ser el Reglamento del Congreso de la República, la Ley Orgánica del Poder Ejecutivo, el Reglamento Normativo del Tribunal Constitucional, la Ley Orgánica de la Defensoría del Pueblo, entre otras.

Adicionalmente se debe tener presente la distinción entre disposición y norma que hemos expuesto en el capítulo IV. Así, la enseñanza del Derecho (en un sentido objetivo) no solo pasa por exponer las disposiciones de los cuerpos normativos que sirvan como insumo para el desarrollo de una clase, sino que también es necesario que el docente haga énfasis en la necesidad de interpretarlos y, sobre todo, que explique cuáles son los sentidos interpretativos que la jurisprudencia y la doctrina le adscriben a determinadas disposiciones normativas.

Desde un punto de vista de las competencias que el estudiante de Derecho debe cultivar, resulta importante que este se familiarice con la interpretación de las disposiciones jurídicas, no solo para conocer el sentido que se le da a un texto normativo en el ordenamiento jurídico, sino, además, porque a través de tal proceso entrenará su capacidad de análisis, su juicio crítico y su capacidad argumentativa, las cuales serán sumamente importantes para su futuro ejercicio profesional.

Uno de los contenidos más importantes de la enseñanza del Derecho es el que concierne al estudio de los derechos de la persona –tanto natural como jurídica–, lo que en buena cuenta hace referencia al derecho en sentido subjetivo. Si bien los derechos de las personas son reconocidos y regulados a través de las normas jurídicas o, para ser más técnicos, mediante las disposiciones normativas, lo cierto es que no pocas veces la

regulación de los derechos también es realizada jurisprudencialmente. Esto supone que el docente de la carrera de Derecho no solo centre su explicación en las normas jurídicas, sino también en la jurisprudencia más relevante para su asignatura, en cuanto ella constituye una de las fuentes del Derecho.

Utilizar la jurisprudencia para la enseñanza de una asignatura puede parecer hoy en día una obviedad, pero no por esto se debe dejar de resaltar la necesidad de su estudio en el proceso formativo de los estudiantes de Derecho. Esto es así en la medida que la jurisprudencia ha adquirido un papel coprotagonico, junto a las normas jurídicas, en el ordenamiento jurídico contemporáneo, como consecuencia de las transformaciones que se han suscitado en el Derecho en general después de la Segunda Guerra Mundial y cuyo culmen lo constituye el Estado Constitucional de Derecho.

Si hemos señalado que las disposiciones normativas deben ser interpretadas, resulta evidente que existirá un amplio abanico de interpretaciones posibles, razón por la cual una de ellas debe ser la que se imponga frente a las demás, con la finalidad de que no existan incoherencias dentro del ordenamiento jurídico. Y dado que es el juez el que aplica el Derecho, en el Estado Constitucional la interpretación que realizan los jueces vincula a todos los particulares y a los poderes públicos, sin excepción alguna; más aún si se trata de la jurisprudencia del Tribunal Constitucional y sobre todo si se trata de los precedentes vinculantes.

La enseñanza del Derecho en los tiempos actuales no solo debe recurrir a la jurisprudencia para que los estudiantes conozcan los sentidos interpretativos que se han adscrito a determinadas disposiciones normativas, sino que también resulta útil el estudio de los casos emblemáticos, porque en estos se puede ver los principales problemas que surgen en la sociedad contemporánea y que muchas veces no tienen una regulación por parte del legislador. Por esta razón, bien advertía el profesor Jhoel Chipana Catalán que, para la enseñanza del Derecho Civil (aunque válidamente extrapolable a cualquier otra rama del Derecho), «[s]e tiene una fuente de análisis

inagotable, pues la jurisprudencia que se emite mantiene actualizado el Derecho, volviendo el escenario en algo dinámico y no estático, como es la propia norma» (2020, p. 103).

Nos parece que un buen ejemplo para entender la importancia de la jurisprudencia en la enseñanza del Derecho puede ser la disolución del Congreso de la República, dispuesta por el expresidente de la república Martín Vizcarra Cornejo, a través del Decreto Supremo N° 165-2019-PCM que fue publicado extraordinariamente en el diario oficial *El Peruano* el lunes 30 de septiembre de 2019.

En esa oportunidad se recurrió a la denominada «denegación fáctica» de la cuestión de confianza, figura inexistente en el texto constitucional, pero que, sin embargo, permitió entender –en aquel momento– que se había producido una segunda denegatoria de la cuestión de confianza y, en consecuencia, el presidente de la república quedó supuestamente habilitado para disolver el Congreso de la República elegido para el período 2016-2021, conforme lo dispone el artículo 134 del Constitución Política del Perú. Tiempo después, durante el gobierno del expresidente Pedro Castillo Terrones, surgió un nuevo roce entre el Congreso de la República y el gobierno, respecto a la cuestión de confianza.

Como era de esperarse, en ambos momentos se plantearon dos procesos de conflicto de competencias (Exp. N° 00006-2019-CC/TC y Exp. N° 00004-2022-PCC/TC) en los que la discusión giró en torno a la cuestión de confianza. Independientemente de la opinión que se pueda tener de ambas sentencias, lo cierto es que son dos casos emblemáticos en los que el Tribunal Constitucional desarrolló una amplia argumentación en torno a la cuestión de confianza, permitiendo delimitar los alcances de esta y, sobre todo, determinando cuándo se tiene por denegada para efectos de la habilitación presidencial para disolver el Congreso de la República.

En otras palabras, la jurisprudencia tuvo que hacer frente a problemas jurídicos (de orden constitucional) que no fueron pensados por el

constituyente, pero que requerían una respuesta en el marco de dos procesos de conflicto de competencias, deviniendo, así, en casos emblemáticos en materia constitucional y, por ende, en material que el docente debe tener en consideración al momento de preparar su clase de Derecho Constitucional.

Lo anterior nos lleva a hacer algunos comentarios sobre los casos emblemáticos utilizados en la enseñanza del Derecho. Como es evidente, la jurisprudencia no debe limitarse únicamente a sentencias emitidas por órganos jurisdiccionales peruanos, pues también se puede recurrir a sentencias extranjeras, para ampliar el panorama del tema de alguna asignatura (una visión comparada siempre es útil). Por otro lado, y dada las particularidades del Estado Constitucional de Derecho, las sentencias del Tribunal Constitucional son necesarias de utilizarlas en la enseñanza de todas las asignaturas jurídicas y no solo en la de Derecho Constitucional, después de todo la interpretación de tal órgano es vinculante *erga omnes*.

No solo las normas jurídicas y la jurisprudencia deben ser objeto de la enseñanza del Derecho, también es necesario que el docente recurra a la doctrina jurídica y la enseñe a sus estudiantes. En la doctrina jurídica el docente tendrá una valiosa fuente de información para complementar y ampliar su lectura de las normas jurídicas y la jurisprudencia, toda vez que los trabajos académicos que la integran están destinados a describir, explicar, analizar y criticar aquellas fuentes del Derecho y, además, comentarán cómo funcionan o se aplican en la realidad.

Así, la doctrina jurídica no solo es fuente de información para el docente, sino que también es un ámbito del Derecho que el estudiante debe conocer, precisamente para saber qué es lo que dicen los juristas y los profesores de Derecho respecto de las normas jurídicas y la jurisprudencia. No porque la doctrina pertenezca al ámbito académico del fenómeno jurídico se la debe relegar a un segundo lugar dentro de la enseñanza del Derecho, muy por el contrario, es tan importante y necesaria como las demás fuentes jurídicas.

Al igual que ocurre con las normas jurídicas, el docente deberá determinar cuáles son los aportes doctrinales más importantes que debería enseñar a sus estudiantes. Y aquí puede surgir la siguiente pregunta ¿cuáles son las obras doctrinales que debe seleccionar el docente? Un primer criterio para seleccionar la doctrina jurídica es, a nuestro entender, aquella que sea recurrentemente utilizada en la jurisprudencia. De esta manera, el docente debe ser capaz de hacer ver al estudiante la importancia real y práctica de la doctrina jurídica en la aplicación del Derecho.

Pero no bastará con recurrir a la doctrina jurídica utilizada en la jurisprudencia, además es necesario que el docente enseñe la doctrina que se ha producido en otros ordenamientos jurídicos, toda vez que ella le dará a los estudiantes una visión más amplia de las instituciones, los derechos, las relaciones jurídicas, etcétera. Si la enseñanza del Derecho no se reduce a las leyes de un Estado, mal haría el docente en limitarse a enseñar la doctrina de su propio país. Además, la comparación que se puede realizar de las instituciones, los derechos, las relaciones jurídicas, etcétera, a través de la doctrina, puede contribuir a identificar las falencias en la regulación del ordenamiento jurídico nacional.

Si bien cuando se habla de la doctrina jurídica, el docente de una determinada asignatura piensa inmediatamente en los estudios dogmáticos, no se debe dejar de lado los aportes que vienen desde la teoría del Derecho y el Derecho Comparado, ya que estos ofrecerán al estudiante una base sólida sobre la cual entender y analizar una rama del Derecho en particular. Es más, la enseñanza del Derecho se podría enriquecer con otras disciplinas que no forman parte de la llamada ciencia jurídica, pero que guardan relación con esta por el objeto de su estudio, esto es, el Derecho. De esta manera, muchas veces para enseñar adecuadamente la complejidad del fenómeno jurídico es necesario que el docente recurra a la Historia del Derecho, a la sociología jurídica, a la antropología jurídica, la filosofía del Derecho, el análisis económico del Derecho, entre otras.

Es importante advertir que el hecho de que el docente recurra a otras disciplinas no debe ser visto como un acto presuntuoso de demostración de erudición, ni mucho menos como un acto irresponsable de charlatanería. Nada más alejado de la realidad. Consideramos que no puede perderse de vista que el Derecho es un producto cultural propio de su tiempo y de su espacio, razón por la cual no puede ser enseñado de forma aislada de los demás ámbitos del conocimiento humano. Una visión reduccionista de la enseñanza del Derecho, centrada únicamente en el fenómeno jurídico, es peligrosa, porque conduce irresponsablemente al estudiante hacia una disociación entre lo normativo y lo social, o, en otras palabras, entre el deber ser y el ser.

Al respecto, en una interesante investigación sobre la transversalidad del método económico en la enseñanza del Derecho, el profesor César Guzmán Halberstadt advertía que la enseñanza tradicional del Derecho se organiza en dos esferas perfectamente identificables, la primera dedicada a los fundamentos teóricos de la rama del Derecho objeto de una asignatura y la segunda orientada al estudio de la normativa correspondiente a tal rama jurídica, lo que –a juicio de tal autor– se trata de una forma de enseñar el Derecho que es incompleta y coyuntural (2020, p. 226).

Esa enseñanza del Derecho es incompleta y coyuntural porque omite un estudio y análisis extrajurídico, que es necesario para identificar los principales problemas que tiene en la realidad la regulación normativa de las instituciones, los derechos, las relaciones jurídicas, etcétera. Para demostrar esto, el profesor Guzmán Halberstadt analizó algunos problemas jurídicos que se presentan en distintas áreas del Derecho –como los Derechos Reales, el Derecho de Familia, el Derecho de Daños, el Derecho Penal– al limitarse a una visión estrictamente jurídica; en particular, nos llamó la atención la observación y crítica que hizo respecto de la regulación contractual en nuestro ordenamiento jurídico, en la cual afirmó lo siguiente:

Ejemplos como el descrito podemos aplicarlo intensivamente para repensar muchos temas relacionados al ámbito contractual: el método económico es especialmente significativo para advertir

gruesos defectos normativos en tópicos como el error, la formalidad de los actos, la tipicidad de los contratos, el consentimiento, la lesión, la excesiva onerosidad de la prestación, entre otros tantos. Una visión solo desde el Derecho no hace posible advertir el costo social de estos defectos y la necesidad de una adecuada normatividad, sino, en algunos casos, su desregulación, razón por la cual la Economía va al encuentro en la búsqueda de un enfoque integrador. (2020, pp. 229-230)

A partir de la cita anterior podemos deducir que la enseñanza del Derecho no solo debe comprender a la doctrina jurídica, sino que además debe incluir a otras disciplinas, estén o no vinculadas al Derecho. La finalidad de esto no es proporcionar más información por el simple hecho de saber más, sino que el estudiante pueda tener una visión más integral del Derecho (entendido como un complejo fenómeno en el que concurren indisolublemente normas, hechos y valores).

La necesidad de entender la complejidad del Derecho –tanto en sus fundamentos teóricos como en su aplicabilidad y sus consecuencias en la realidad–, es mayor si se tiene en consideración que las normas jurídicas cambian con el tiempo, por causa de que el legislador modifica la regulación de las instituciones, los derechos, las relaciones jurídicas, etcétera, razón por la cual el estudiante debe tener las competencias suficientes para entender una nueva normativa, adaptarse a esta y saber cómo aplicarla a la realidad.

Hay, pues, una estrecha relación entre el conocimiento del Derecho que se aprende en las aulas y su aplicación en la realidad. Por esta razón, el profesor Lorenzo Zolezzi Ibárcena señala certeramente que «[...] el derecho es una de las pocas disciplinas en las cuales la enseñanza acaba influyendo en el objeto estudiado» (2018, p. 38), toda vez que la forma como se eduque a los estudiantes de Derecho incidirá en el futuro de este, ya que son esos estudiantes los que más adelante se desempeñarán como abogados litigantes, asesores, fiscales, jueces, legisladores, etcétera.

Siendo ello así, la enseñanza que se ofrece en una Facultad de Derecho no puede constreñirse únicamente al Derecho –ya sea que se lo entienda como un sistema de normas jurídicas (sentido objetivo), como los atributos y facultades de la persona (sentido subjetivo) o como la disciplina que estudia al fenómeno jurídico–, ni tampoco puede restringirse a las fuentes del Derecho. En el contexto de la sociedad contemporánea y teniendo presente las funciones que asume la universidad actual, consideramos que la enseñanza que se proporciona en una Facultad de Derecho debe apuntar, además de lo señalado anteriormente, a cultivar la cultura jurídica del estudiante.

La cultura jurídica es un término que puede generar algo de confusión, en virtud de que tiene más de un significado, en función al contexto en el que se utiliza. Desde un punto de vista sociológico, se le debe al jurista estadounidense Lawrence M. Friedman el haber popularizado el término cultura jurídica, como uno de los componentes que integran el sistema legal.

En particular, nos parece interesante la diferenciación que propuso Lawrence M. Friedman entre una cultura jurídica externa y una cultura jurídica interna. La cultura jurídica externa alude al conjunto de ideas, valores, expectativas y opiniones que la población en general tiene respecto al sistema legal de una sociedad en particular; mientras que la cultura jurídica interna también alude al conjunto de ideas, valores, expectativas y opiniones que se tiene respecto al sistema legal, pero no por parte de la población en general, sino de aquellas personas que tienen una formación jurídica, como los abogados, los fiscales, los jueces, los profesores de Derecho e, incluso, los estudiantes de Derecho (Zolezzi Ibárcena, 2018, p. 36).

Si la cultura jurídica interna es el conjunto de ideas, valores, expectativas y opiniones que tienen los operadores jurídicos respecto al sistema legal, debemos concluir que –en última instancia– la cultura jurídica siempre se reconducirá a la universidad, más específicamente a las aulas de

la Facultad de Derecho, toda vez que es ahí en donde los estudiantes adquieren una formación jurídica y son, precisamente, ellos quienes en el futuro asumirán muchos de los roles que ejercen los operadores jurídicos del sistema legal.

No le faltaba razón a Rocío del Carmen López Medina cuando señalaba que el adoctrinamiento que se realiza en las facultades de Derecho es lo que permitiría diferenciar entre la cultura jurídica externa y la cultura jurídica interna (2015, p. 232). En otras palabras, la formación jurídica que se adquiere en una Facultad de Derecho deviene en la piedra angular de la cultura jurídica interna, que es la que nos interesa en este acápite.

Ciertamente, cuando el docente desarrolla su clase no necesariamente es consciente de que, además de enseñar los contenidos propios de su asignatura, también está enseñando una cultura jurídica específica a sus estudiantes, lo que, en palabras de Aldo Valle Acevedo, supone transmitir una «[...] actitud ante las normas, sobre las fuentes del derecho y la función jurisdiccional, esto es, un modo de concebir el derecho [...]» (2006, p. 87). No obstante, entendemos que la universidad se convierte en un espacio apropiado para la transmisión intergeneracional, de docentes a estudiantes de Derecho, de la cultura jurídica de un momento determinado.

Es más, la universidad también es un espacio para que la propia cultura jurídica de los docentes se retroalimente con las expectativas e ideas que tienen los jóvenes sobre el Derecho en general, más aún si se tiene presente que las visiones del mundo de estos serán distintas a las de aquellos, por la diferencia generacional inevitable que existe entre ellos y que se acentúa en la sociedad contemporánea por los cambios estructurales que han ocasionado las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.

Según el jurista italiano Luigi Ferrajoli el término cultura jurídica también puede aludir al «[...] conjunto de teorías, filosofías y doctrinas jurídicas elaboradas por juristas y filósofos del Derecho en una determinada

fase histórica [...]», razón por la cual el Derecho puede ser concebido «[...] a un mismo tiempo objeto y producto de la cultura jurídica [...]» (2010, p. 15). Se trata de una definición bastante amplia, que incluso puede generar cierta confusión con la doctrina jurídica. Sin embargo, la diferencia está –desde nuestro punto de vista– en que la doctrina jurídica (entendida como el conjunto de académicos que escriben sobre el Derecho) es la que elabora teorías y estudios en torno al fenómeno jurídico; mientras que la cultura jurídica supone todo este bagaje conceptual o doctrinal que poseen todos los operadores del Derecho, incluyendo, claro está, los propios juristas que hacen doctrina jurídica.

Sobre la base de lo expuesto, la enseñanza del Derecho debe incluir a la cultura jurídica como parte de la formación que se les debe proporcionar a los estudiantes de Derecho. Esto implica que en el plan de estudios se contemplen asignaturas que coadyuven a que el estudiante se aproxime a la cultura jurídica imperante en su sociedad y en un tiempo determinado, como son la teoría del Derecho, el Derecho Comparado, la filosofía del Derecho, la sociología del Derecho, la antropología jurídica, el análisis económico del Derecho, la jurisprudencia literaria, entre otros.

Pero, además, son necesarias asignaturas que no tienen por objeto de estudio al Derecho, pero que aun así pueden enriquecer el aprendizaje de los estudiantes al considerar al Derecho dentro de un panorama más amplio, como pueden ser la Historia, la filosofía, la ciencia política, la ética, la lingüística, etcétera. Al respecto, Luigi Ferrajoli ha hecho una advertencia y crítica que nos parece necesaria citarla, a saber:

La literatura jurídica –pese a su abrumador volumen, formado por millares de revistas, centenares de colecciones, docenas de reportorios y enciclopedias y por una cantidad incalculable de tratados, manuales y monografías– es, en realidad, una literatura destinada exclusivamente a la categoría de los juristas, de los jueces, abogados, administradores y burócratas. Pero ello no quita para que sea expresión de una cultura hegemónica y, en

ocasiones, exclusiva en la clase política, jurídica o administrativa. Muy por el contrario, justamente porque los juristas sólo leen libros de Derecho y porque los libros de Derecho sólo los leen los juristas, se produce al mismo tiempo una autosuficiencia cultural y una inmunización política dentro de la clase estatal. Es esta doble impermeabilidad –la impermeabilidad de la cultura humanística a la cultura jurídica y, sobre todo, al revés– la que caracteriza a la figura profesional del jurista y, en general, al hombre de leyes, dotado de una cultura jurídica pero, por lo general, privado de cualquier otro tipo de cultura, y la que explica la extraordinaria capacidad de resistencia de la ciencia del Derecho frente a las transformaciones políticas y culturales. (2010, p. 22)

En síntesis, y respondiendo a una de las preguntas formuladas al inicio del presente apartado (¿qué debe comprender la enseñanza del Derecho?), la enseñanza del Derecho debe comprender al fenómeno jurídico en todas sus dimensiones, es decir, las principales normas jurídicas (a través de las cuales se regula la conducta humana, las relaciones jurídicas y los derechos de la persona) y con independencia del rango que tengan dentro del ordenamiento jurídico, la jurisprudencia que resuelva los casos más emblemáticos y que marca derroteros interpretativos para los operadores del Derecho, la doctrina jurídica nacional y extranjera más relevante y la cultura jurídica interna de las personas que tienen formación jurídica.

Finalmente, no se debe olvidar que también formulamos otra pregunta, esta es, ¿qué es lo que debe enseñarse en la carrera de Derecho? Evidentemente, en la carrera de Derecho se debe enseñar el fenómeno jurídico, en los términos descritos en el párrafo precedente, pero no únicamente esto, sino que también es necesario que se enseñen asignaturas extrajurídicas. Algo de esto ya lo adelantamos al hablar de la cultura jurídica; sin embargo, esto será desarrollado con mayor profundidad en el capítulo VI al momento de justificar la importancia de la asignatura de Historia de las Ideas Políticas en la formación integral del estudiante de Derecho.

5.3. Enfoques pedagógicos aplicados al Derecho

Un enfoque es la forma de aproximarse a algo, es decir, es el ángulo a través del cual se conoce, estudia, investiga o –en este caso– se enseña algo. De esta manera, un enfoque pedagógico es la forma de aproximarnos o abordar la enseñanza de una disciplina o de una asignatura. Siendo esto así, la universidad contemporánea suele adoptar algún enfoque pedagógico que oriente la enseñanza que imparte en sus distintas carreras profesionales, a efectos de garantizar la calidad de la educación que brinda.

Así tenemos que nuestra universidad ha adoptado el enfoque constructivista y el enfoque por competencias, razón por la cual es necesario hacer algunos comentarios.

5.3.1. El constructivismo

Según el Modelo Educativo de la Universidad de San Martín de Porres, nuestra universidad adopta el constructivismo como enfoque psicopedagógico (p. 15), por la cual es desde esta perspectiva que el docente debe conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, es necesario precisar que, si bien estamos partiendo de la premisa de que el constructivismo es un enfoque pedagógico, lo cierto es que se trata de la aplicación en el ámbito de la educación de una perspectiva de la psicología e, incluso, de la filosofía y más concretamente de la epistemología, en la medida que tiene una particular forma de entender el conocimiento.

Como corriente epistemológica sus orígenes se pueden rastrear hasta el siglo XVIII, en las ideas del filósofo napolitano Giambattista Vico (1668-1744) y el filósofo alemán Immanuel Kant. Sin embargo, en cuanto enfoque psicológico surge en las primeras décadas del siglo XX, gracias a los aportes teóricos del psicólogo ruso Lev Vygotsky (1896-1934), el psicólogo suizo Jean Piaget (1896-1980) y el psicólogo estadounidense David Paul Ausubel (1918-2008). Sobre las bases teóricas de estos pensadores, el

constructivismo adquiere una mayor forma –sobre todo– a partir de la segunda mitad del siglo XX cuando se trasplanta al ámbito pedagógico. Y ya en el siglo XXI podemos advertir que su difusión se ha consolidado y extendido considerablemente, toda vez que traspasó el ámbito escolar para instalarse en el ámbito universitario con éxito.

El constructivismo sostiene que el conocimiento no se adquiere por la transmisión de la información de una persona a otra, sino que es el propio individuo el que lo construye sobre la base de la información previa que posee. De esta manera, el conocimiento no es algo externo al individuo, sino que es el resultado de un proceso cognitivo interno. Por motivo de que la piedra angular de sus estudios es el conocimiento, algunos autores, entre los que se puede mencionar el profesor estadounidense Dale H. Schunk, han afirmado que «[...] el constructivismo no es una teoría sino una *epistemología*» (2012, p. 230).

En la medida que el constructivismo tiene un concepto particular sobre el conocimiento, este fue adoptado por los psicólogos educativos para reconceptualizar el aprendizaje, entendiéndolo como un proceso cognitivo en el cual el estudiante tiene un rol sumamente activo, toda vez que es este el que construye el conocimiento sobre la base de la información que posee o recibe. Como no podía ser de otra forma, toda teoría sobre el aprendizaje implica una correlativa teoría sobre la enseñanza y, en consecuencia, una determinación del rol del docente. Así, para el constructivismo pedagógico, el papel del docente no es transmitir el conocimiento a sus estudiantes, sino que más bien debe orientarlos en la construcción de él.

Siendo ello así, el constructivismo pedagógico se opone a la forma tradicional de enseñanza en la que el docente explicaba los temas de su asignatura y los estudiantes debían aprenderlos, es decir, debían prácticamente memorizar la información. En este tipo de enseñanza que algunos denominan frontal (Martínez Rizo, 2021, p. 174), el rol del estudiante es sumamente pasivo, pues no participa en la clase, no interactúa con el docente o con otros estudiantes y el conocimiento proviene únicamente del

docente. La clase magistral en el ámbito universitario es quizá el ejemplo más claro de este método de enseñanza frontal.

En ese contexto, era válido preguntarse ¿para qué ir a la clase si la información que proporcionará el docente se puede encontrar en un libro? Ciertamente era un reproche justificado, pues la enseñanza frontal anulaba la capacidad creativa y dialógica del estudiante, negándole la oportunidad de reflexionar sobre la información que se aborda en la clase y proscribiéndole la posibilidad de aportar puntos de vista distintos o criticar los contenidos que explica el docente.

Algunos autores han distinguido dentro del constructivismo distintas perspectivas, en función a la forma cómo se construye el conocimiento. Así, para el profesor Dale H. Schunk, se puede distinguir: 1) un *constructivismo exógeno*, para el cual el conocimiento se adquiere a partir de la reconstrucción que hace el individuo de lo que existe fuera de él; 2) un *constructivismo endógeno*, que sostiene que el conocimiento se crea a partir de la capacidad cognitiva del individuo, sin importar la experiencia que este tenga con el mundo exterior; y 3) un *constructivismo dialéctico o cognoscitivo*, que afirma que el conocimiento surge de la interacción entre el individuo y su entorno (2012, p. 232).

En la misma línea, José Manuel Serrano González-Tejero y Rosa María Pons Parra también clasifican el constructivismo en tres perspectivas, en función de cómo crea el individuo el conocimiento, esto es, *constructivismo endógeno*, *constructivismo exógeno* y *constructivismo dialéctico*. Sin embargo, agregan una clasificación más, sobre la base de la necesidad o no del entorno social en la creación del conocimiento, así tenemos las siguientes perspectivas: 1) el *constructivismo radical*, el cual sostiene que el entorno no tiene importancia en la creación del conocimiento, pues este es producto únicamente de la mente del individuo; 2) el *constructivismo social*, que afirma que el entorno sí es necesario para la creación del conocimiento y es una condición suficiente; 3) el *constructivismo cognitivo*, sostiene que el entorno social ayuda al individuo a

crear el conocimiento, pero no es una condición necesaria; y 4) el *constructivismo socio-cultural*, para el cual el entorno social es una condición necesaria para crear conocimiento, pero no es suficiente (2011, pp. 4-5).

Ahora bien, las clasificaciones de las perspectivas que se dan dentro del propio constructivismo son interesantes, pero quizá puedan generar algo de confusión, más aún para aquellos que recién se aproximan a este tipo de información psicopedagógica. No obstante, lo que sí nos parece provechoso es resaltar algunas ideas de los psicólogos educativos que han contribuido al enfoque constructivista en general y que precisamente han dado pie a hablar de distintas perspectivas. Desde nuestro punto de vista, el conocer algunas ideas de tales psicólogos nos permitirá entender mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito del Derecho, conforme se verá más en detalle en el acápite 5.5.

Como lo hemos señalado anteriormente, la piedra angular del constructivismo es que el conocimiento se construye individualmente y, en consecuencia, el aprendizaje supone que el propio estudiante es quien construye el conocimiento. Sobre la base de este enunciado, haremos, pues, algunas precisiones.

Según Jean Piaget la creación del conocimiento es un acto estrictamente individual, que ocurre en la mente de este, pues es en la mente en donde se encuentra la información que poseemos o –en otros términos– en donde tenemos las representaciones sobre el mundo. Por esta razón, el aprendizaje es un proceso estrictamente cognitivo que responde a la maduración de las capacidades biológicas y psicológicas de la persona (si bien Piaget hacía referencia al niño, entendemos que sus aportes pueden ser extrapolables a las personas en general). En este orden de ideas, la maduración biológica y psicológica de la persona implica que esta desarrolla ciertos procesos cognitivos que interactúan con el ambiente y le permiten aprender, a saber: la *asimilación* y la *acomodación*.

Así tenemos que la *asimilación* supone la apropiación que hace el individuo de las experiencias del mundo real que él percibe a través de sus sentidos o de forma abstracta, incorporándolas en su interior, es decir, acumulando información de ellas en su mente. Por otro lado, la *acomodación* alude al proceso cognitivo a través del cual el individuo utiliza la información que ha obtenido del mundo real (mediante la *asimilación*) para reorganizarla junto con la información con la cual ya contaba. Por esta razón, las profesoras Carmen Rosa Coloma Manrique y Rosa María Tafur Puente señalaban que «[e]l proceso de construcción es un proceso de reestructuración y reconstrucción, en el cual todo conocimiento nuevo se genera a partir de otros previos» (1999, p. 222).

Los aportes de Jean Piaget nos permiten afirmar que el conocimiento siempre es acumulativo y progresivo, es decir, que solo se puede generar a través de un proceso cognitivo que implica la utilización de información que el individuo ya posee previamente y de nueva información que adquiere en su interacción en el mundo real (Coloma Manrique y Tafur Puente, 1999, p. 222; Ortiz Granja, 2015, p. 98); es sobre la base de estas que el individuo trabaja mentalmente y procede a reestructurar, reorganizar, revisar, reacomodar, redefinir la información para construir un nuevo conocimiento.

En ese orden de ideas, la adopción del enfoque constructivista en el ámbito educativo (y, particularmente, en la universidad) contribuye a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, toda vez que, al entender cómo aprende el estudiante, el docente podrá articular de una forma más integral sus métodos y estrategias de enseñanza.

En el constructivismo también han sido de gran valía los aportes de Lev Vygotsky, para quien el aprendizaje no es necesariamente fruto de una maduración biológica y psicológica como sostenía Jean Piaget, sino que más bien es consecuencia de la interacción social del individuo con el medio en el que se encuentra (Coloma Manrique y Tafur Puente, 1999, p. 228). En este sentido, el conocimiento se construye a partir de la interacción entre el

estudiante con el docente y con otros estudiantes, en un entorno bastante específico, el aula de clase.

La creación de nuevo conocimiento se da en un escenario como este, merced a que el individuo potencia lo que Vygotsky denominó la *zona de desarrollo próximo*, esta es, la distancia que existe entre el aprendizaje que puede realizar una persona por sí misma y el aprendizaje que requiere de la participación de otras personas más experimentadas y conocedoras de algo con el individuo que interactúa con ellas (Ortiz Granja, 2015, p. 99).

Teniendo en consideración lo señalado por Vygotsky, es importante advertir que, si bien el constructivismo le atribuye un rol activo al estudiante, de esto no se puede desprender erróneamente que el docente no tenga también una participación activa en el proceso de aprendizaje. En realidad, el docente, en cuanto profesional especializado en una materia, debe ser capaz de conducir al estudiante para que este, en concurso con otros estudiantes, cree su propio conocimiento respecto a la información explicada en clase. El docente deviene, así, en un orientador del estudiante en su aprendizaje.

También nos parece importante el aporte de David P. Ausubel, en torno al *aprendizaje significativo*. Según este psicólogo estadounidense, el individuo aprende a través de la generación de conocimiento que es significativo, es decir, conocimiento que es relevante para él y que es producto de la construcción cognitiva que ha hecho de la información previa y la que ha adquirido recién, normalmente, en el aula de clase. La relevancia subjetiva de un conocimiento está determinada por la utilidad o valía que pueda tener para el individuo, ya que aquel le permitirá resolver o actuar en otro contexto. En un escenario como este, el aprendizaje se produce por causa de que el individuo tiene motivación, necesidad, deseo o interés en conocer la información nueva, la que, una vez incorporada o asimilada en su mente, será utilizada para construir su propio conocimiento sobre determinada materia (Coloma Manrique y Tafur Puente, 1999, p. 224).

Desde esa perspectiva del constructivismo, el docente no solo orienta al estudiante en la creación de su propio conocimiento, sino que también debe ser capaz de motivar al estudiante para que asimile la información que se aborda en clase o, en todo caso, debe hacerle ver la necesidad de que la conozca. Esto supone que el docente sea capaz de identificar cuál es la información que el estudiante maneja, cuáles son sus inquietudes o dudas e, incluso, cuáles son las condiciones emocionales que durante la clase tiene el estudiante (Ortiz Granja, 2015, p. 98). Todo esto determina, pues, la forma cómo el estudiante aprende, ya que en función a tales particularidades construirá un conocimiento que sea significativo para él.

Lo anterior nos lleva a otro concepto útil dentro del constructivismo, esto es, la *cognición situada* (también denominado *aprendizaje situado* o *aprendizaje auténtico*) con la cual se alude a la ubicación del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, a los espacios físicos y el entorno social en el que se realiza. De esta manera, el aprendizaje del individuo es consecuencia no solo de su capacidad cognitiva, sino también de que interactúa en un entorno particular y con otros individuos (docente y estudiantes). Lo que busca esta perspectiva pedagógica es que el estudiante aprenda, en un espacio o entorno, cómo actuar ante determinadas situaciones o cómo enfrentar los problemas que son propios de su profesión.

Siguiendo a la profesora María Teresa Moreno Alcázar –quien, a su vez, sigue lo señalado por Carlos Monereo– la *cognición situada* tiene cuatro características. La primera es la identidad, toda vez que, al situar al estudiante en un contexto (espacio físico y entorno social) parecido al que tendrá cuando ejerza su profesión, se promoverá la identificación de aquel con esta. Una segunda característica es la relevancia, entendida como la utilidad de los contenidos que se deben enseñar en el espacio físico y el entorno social al que se ha llevado al estudiante. La proximidad es una tercera característica, la cual alude a la cercanía y a la conexión que hay entre el contexto al que se lleva al estudiante para aprender un determinado conocimiento con la realidad práctica en la que se insertará más adelante al ejercer su profesión. Y, finalmente, el realismo es la cuarta característica del

método de la *cognición situada*, lo cual hace referencia a que este debe aplicarse en un espacio físico y un entorno social lo más parecido posible al que tendrá el estudiante cuando trabaje profesionalmente (Moreno Alcázar, 2017, p. 44).

Al respecto, nos parece interesante un ejemplo que menciona el profesor Dale H. Schunk y que corresponde a una experiencia pedagógica que realizó Griffin, en la cual «[...] comparó la enseñanza tradicional (en el aula) para la interpretación de mapas con un método de aprendizaje situado en el que estudiantes universitarios practicaban esta habilidad en los lugares reales descritos en los mapas» (2012, p. 233). Este ejemplo nos permite ilustrar de una mejor manera la *cognición situada*, por lo menos respecto a la formación académica general que se recibe en la universidad o la formación profesional propia de algunas carreras (como lo pueden ser geografía, topografía, etcétera).

Adelantándonos un poco a lo que se verá al final del presente capítulo, la simulación de una audiencia judicial constituye un buen ejemplo de *cognición situada* en la enseñanza del Derecho, toda vez que la simulación se realiza en un auditorio diseñado para este tipo de ejercicios, asiste un jurado que simula ser un tribunal, los estudiantes forman equipos que asumen las posiciones de demandante y demandado y se les plantea un caso hipotético para que elaboren sus respectivos informes orales. Es, pues, una forma de aprender a partir de un espacio físico y un entorno social muy particulares, que motiva a que los estudiantes se luzcan frente al jurado que simula ser un tribunal y, al hacerlo, construyen su propio conocimiento respecto a las competencias que debe tener un abogado litigante.

Habiendo hecho las precisiones necesarias sobre el constructivismo, es de utilidad ver lo que el Modelo Educativo de la Universidad de San Martín de Porres señala sobre el particular, ya que –como lo señalamos anteriormente– nuestra universidad ha adoptado tal enfoque psicopedagógico y, por lo tanto, es menester ver cómo lo entiende. Así tenemos que en nuestro Modelo Educativo se señala lo siguiente:

La Universidad asume el constructivismo como el fundamento psicopedagógico del modelo educativo. Su principio básico radica en el reconocimiento de que la adquisición de conocimientos no es una transmisión de información de una persona (docente, asistente, etc.) a otra (alumno), sino que es una construcción individual en un contexto social, en el que se relacionan, de manera activa, las estructuras cognitivas ya existentes con los nuevos contenidos por aprender. Es decir, a partir de los conocimientos previos de los educandos, el docente guía para que los estudiantes logren construir conocimientos nuevos y significativos, siendo ellos los actores principales de su propio aprendizaje.

El constructivismo propone un proceso de enseñanza-aprendizaje dinámico, participativo e interactivo, de modo que el nuevo conocimiento realmente constituya una construcción realizada por la persona que aprende.

El carácter individual en un contexto social de la construcción de los aprendizajes establece requisitos importantes a la organización de la acción educativa, entre otros: la atención de las individualidades, la construcción de un contexto social favorable al aprendizaje y el nuevo rol del docente como orientador y organizador del proceso.

El enfoque constructivista del aprendizaje se manifiesta de manera concreta en diversas propuestas pedagógicas, que pueden ser aplicadas de manera selectiva, de acuerdo a las especificidades de las diversas disciplinas que se cultivan en la Universidad. (p. 15)

Como se puede apreciar, el Modelo Educativo de la Universidad de San Martín de Porres hace una serie de definiciones sobre lo que comprende el enfoque del constructivismo que guardan relación con la explicación que hicimos antes. En este sentido, sobre la base del

constructivismo es que nosotros conceptualizaremos la enseñanza del Derecho contemporánea en el siguiente apartado.

Para finalizar, consideramos oportuno citar a Taeli Gómez Francisco y Néstor Menares Ossandón, quienes han hecho la siguiente advertencia, que nosotros compartimos plenamente, a saber:

Para abrir abanicos de posibilidades y respuesta a tales exigencias, los procesos educativos en general, y los jurídicos en particular, han validado la incorporación de modelos basados en perspectivas y tendencias de aplicación, como aquellos que acreditan los enfoques basados en competencias. En la mayoría de las veces, las instituciones educativas aplican de manera intuitiva o se quedan en las meras declaraciones, como sucede con los modelos educativos que declaran paradigmas de aprendizaje como el constructivista, con alto espíritu acogedor, pero que en la aplicación están muy alejados de ello. No sólo podemos culpar a la poca motivación o intención, que a veces sobra, sino más bien a la deficiente práctica cultural que pretende aplicar las mismas recetas a todos los establecimientos educativos sin considerar presupuestos ni habilidades propias. En otros términos, es fundamental vincular el proceso de enseñanza aprendizaje, con los paradigmas actuales, como el constructivista, pero con y desde la disciplina propia con la cual se está desarrollando (2014, pp. 201-202).

5.3.2. El enfoque por competencias

Lo primero que debemos mencionar es que –al igual que el constructivismo–, las competencias aluden a un enfoque pedagógico, es decir, a una determinada forma de aproximarnos a algo, en este caso, a la organización y diseño curricular (en sus tres niveles –conforme se verá en el siguiente apartado–) de una carrera profesional.

En tal sentido, el Modelo Educativo de la Universidad de San Martín de Porres ha precisado que nuestra universidad adopta el enfoque curricular basado en competencias (pp. 15-17). Pero antes de abordar las competencias que ha determinado nuestra universidad de forma genérica y para el programa de Derecho, es necesario que hagamos algunos comentarios de carácter general sobre las competencias.

Ciertamente hay una diversidad de definiciones que dificultan la comprensión del significado de una competencia, más aún si se tiene presente que este término se utiliza no solo en el ámbito de la educación universitaria, sino también en otros, como el ámbito empresarial. No obstante, optamos por definir una competencia como el sistema de conocimientos, capacidades, actitudes, habilidades y destrezas que una persona adquiere a través del aprendizaje y lo utiliza para realizar alguna acción en un determinado contexto, como lo es el ejercicio de una actividad profesional.

Adicionalmente, es importante advertir que la competencia supone un concepto multidimensional, toda vez que ella comprende varias dimensiones en las que se expresan los conocimientos, capacidades, actitudes, habilidades y destrezas de la persona, como son la dimensión conceptual, la dimensión actitudinal, la dimensión procedimental y la dimensión emocional.

Antes hemos mencionado que el concepto de competencia se utiliza no solo en el ámbito educativo, sino también en el sector empresarial. En particular, en las áreas de recursos humanos de una empresa se alude mucho a las competencias, ya que son importantes para determinar si se debe contratar o no a una persona. Si bien en ambos contextos se utiliza el término competencia como sinónimo de conocimiento, capacidad, actitud, habilidad o destreza de una persona, nos parece que esto genera un gran problema, puesto que es muy probable que las universidades –consciente o inconscientemente– conciban a las competencias como las que debe adquirir el alumno, durante sus años de estudios, para su futuro ejercicio profesional.

En principio, nos parece que hay algo (o mucho) de cierto en entender las competencias de esa manera, es decir, entendiéndolas como necesarias para la empleabilidad de los egresados; sin embargo, esta visión no es suficiente para comprender en su totalidad la complejidad de lo que engloban las competencias, puesto que estas no buscan (únicamente) habilitar a una persona para un trabajo, sino que buscan que se forme integralmente en cuanto ser humano que es.

Si la universidad contemporánea debe proporcionar una educación que forme integralmente a la persona (dentro de lo que se encuentra el prepararlo para insertarse en el mundo laboral), una visión de las competencias como la advertida supone desvirtuarlas. En esta línea, Gloria Alarcón García y Cristina Guirao Mirón han hecho la siguiente crítica a una visión como esa, a saber:

Las competencias posibilitan, fundamentalmente, que la persona que las desarrolla sea capaz de ejercer una actividad o profesión. En este sentido, el modelo de competencia universitaria corre el riesgo de centrar el aprendizaje universitario “en torno a productos formativos”, a competencias profesionales y de cara al mercado laboral, en detrimento del desarrollo de otras competencias más sociales, emocionales, cívicas o morales. Creemos que el concepto de competencia debe ser indisociable del desarrollo integral de la persona, en la línea de la teoría de las capacidades [...] (2013, p. 149)

Si bien en los tiempos actuales son muchas las universidades que han abandonado su organización curricular tradicional (que era, principalmente, por objetivos) y lo han reemplazado por el diseño por competencias –motivadas por mejorar el nivel de empleabilidad de sus egresados y así garantizar su presencia institucional en el mercado laboral–, no se debe perder de vista que este enfoque debe apuntar a formar integralmente a la persona, es decir, en distintos ámbitos en los que puede desarrollar su

proyecto de vida y no únicamente pensando en su ámbito profesional-laboral.

Desde nuestro punto de vista, el desarrollo del proyecto de vida de la persona está muy ligado a la educación que le proporciona la universidad contemporánea en las distintas misiones que cumple, a saber: la enseñanza, la investigación, la formación profesional, la responsabilidad social, la formación en valores y ética y la formación de ciudadanos. Y es que, como bien ha advertido el profesor español Juan Ignacio López Ruiz, el concepto de competencia apunta a «[...] conseguir un delicado equilibrio entre la mejora del nivel de empleabilidad de los egresados y su elevada formación científica y humanística» (2011, p. 284), a lo que agregaríamos, además, su formación como persona ética y su formación como ciudadano responsable.

Siendo ello así, el enfoque por competencias debe ser entendido como el intento por formar integralmente a la persona, misión última de la universidad. De esta manera, más que aprender contenidos temáticos (información) propios de cada asignatura y, las más de las veces, limitados solo a ellas, se busca que el estudiante pueda adquirir, desarrollar, consolidar y aplicar ciertas competencias transversales a todas las asignaturas.

En ese orden de ideas, el enfoque por competencias apunta a superar la fragmentación del conocimiento que, tradicionalmente, han hecho las asignaturas (Alarcón García y Guirao Mirón, 2013, p. 150), por cuestiones de un orden estrictamente pedagógico. Para que se entienda un poco mejor lo señalado y aterrizándolo al ámbito de la enseñanza del Derecho, el enfoque por competencias busca que el estudiante más que aprender qué señala la Constitución o el Código Civil (que, de hecho, es necesario), sea capaz de interpretar y aplicar adecuadamente las normas jurídicas de tales cuerpos normativos, por poner algunos ejemplos de determinadas competencias.

Por otro lado, la determinación de las competencias es importante porque permite a la universidad realizar el diseño curricular (en todos sus

niveles) que se sustenta en su propio Modelo Educativo y en los distintos perfiles profesionales que cada facultad ha establecido para las carreras que imparten. Todo esto quedará más claro cuando abordemos el currículo universitario (acápite 5.4).

Ahora bien, las competencias pueden clasificarse en genéricas y en específicas. Asimismo, y en virtud de la multidimensionalidad que hemos mencionado al inicio de este apartado, ambos tipos de competencias comprenden contenidos cognitivos o conceptuales, instrumentales o procedimentales y actitudinales o valorativos. Conviene que veamos un poco más en detalle lo que comprenden ambos tipos de competencias.

a. Competencias genéricas

Partiendo de la definición de competencia que hemos dado anteriormente, podemos definir a las competencias genéricas como los conocimientos, capacidades, actitudes, habilidades y destrezas que la universidad ha determinado como generales a todas las carreras profesionales que ofrece, pues se sustentan en la idea del profesional que busca formar y en su cultura institucional. De esta manera, hay competencias que comparten un abogado, un ingeniero, un médico, un periodista, etcétera, que fueron formados en la misma universidad, en cuanto son profesionales antes que especialistas en determinadas áreas. Por esta razón, también se les denomina competencias transversales.

Según María Teresa Moreno Alcázar, la razón de diferenciar dentro de las competencias a aquellas que son genéricas responde a la necesidad de combatir una visión reduccionista del enfoque por competencias que se extendió en las últimas décadas del siglo XX, primero en los institutos de formación técnico-profesional y después pasó a las universidades.

Esa visión mecanicista del enfoque por competencias surgió en la década de 1970 en los Estados Unidos y entendió a las competencias como habilidades indispensables para el ámbito laboral, razón por la cual se

asociaron a los conocimientos procedimentales (en los que predomina el saber «hacer»). Ante esta situación que desvirtuó el enfoque por competencias, el proceso de Bolonia⁵² y los proyectos *Tuning* para Europa y para América Latina⁵³ plantearon la necesidad de diferenciar entre las competencias genéricas y las competencias específicas (Moreno Alcázar, 2017, p. 33; Villardón Gallego, 2016, pp. 32-33; Aboites, 2010, pp. 130-131).

La determinación de competencias genéricas no solo obedece a la superación de una visión mecanicista del enfoque por competencias, sino

⁵² El 19 de julio de 1999 los ministros de Educación de varios países europeos suscribieron la Declaración de Bolonia, cuya finalidad fue la homogeneización de la educación superior en Europa, con miras a satisfacer las necesidades propias de la sociedad del conocimiento. De esta manera, se dio inicio el famoso proceso de Bolonia que desembocó en la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), lo que supuso que las universidades europeas adoptaran sistemas de titulación comparables entre los países de dicho espacio, un sistema común de créditos, entre otras medidas (Montero Curiel, 2010, pp. 21-22).

⁵³ El proceso de Bolonia –a través del cual se creó el EEES– llevó a que las universidades europeas tuvieran la necesidad de determinar las estructuras educativas comunes a todas ellas, lo que pasaba por determinar objetivos comunes a todas las carreras profesionales. Esta necesidad desembocó en el proyecto *Tuning Educational Structures in Europe*, conocido simplemente como el proyecto *Tuning* (en inglés la palabra *tuning* hace referencia a algo que se está afinando o precisando, lo que guarda relación con la finalidad de tal proyecto), el cual se implementó a partir del año 2001 y estuvo a cargo de la Universidad de Deusto (España) y la Universidad de Groningen (Países Bajos). La metodología que se utilizó en el proyecto *Tuning* permitió reflexionar y comparar el currículo de cada una de las universidades del EEES, para lo cual se recurrió a los conceptos de resultados de aprendizaje y competencias, tanto genéricas como específicas (*cfr.* González y Wagenaar, 2003, pp. 25-29).

Por motivo de la repercusión del proyecto *Tuning* en Europa, en octubre de 2004 un grupo de universidades europeas y de la región inició el proyecto *Tuning* en América Latina (término que no nos gusta –pues más apropiado nos parece Iberoamérica o Hispanoamérica, según sea el caso–, pero que, no obstante, lo utilizamos al ser el empleado formalmente en el proyecto), el cual reflexionó sobre cuatro líneas de trabajo: 1) las competencias (genéricas y específicas); 2) los enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación; 3) los créditos y 4) la calidad de los programas (*cfr.* Beneitone Pablo y otros, 2007, pp. 11-21).

que, además, responde a las particularidades de la sociedad del siglo XXI y a la misión que tiene la universidad contemporánea.

En lo que sigue utilizaremos algunas ideas de la profesora Lourdes Villardón Gallego que nos han parecido interesantes y con las cuales estamos de acuerdo; sin embargo, esto no significa que hagamos solamente una paráfrasis de tales ideas, pues sobre la base de ellas añadiremos nuestras propias reflexiones, en función a lo que anteriormente señalamos sobre la sociedad contemporánea (*cf.* acápite 2.2), para así comprender la razón de las competencias genéricas.

Una primera idea de la profesora Lourdes Villardón Gallego que nos parece interesante es la relacionada a la «obsolescencia del saber», esto es, que en la sociedad del siglo XXI el conocimiento se vuelve obsoleto más rápido que en tiempos pasados, lo cual obliga a que el profesional se actualice constantemente y sea capaz de aprender por sí mismo durante toda su vida (2016, p. 16). A la explicación hecha por la mencionada profesora, nosotros agregaríamos que la sociedad de la información ha generado un incremento exponencial del conocimiento debido, no solo a la aparición de nuevas tecnologías de la información y de la comunicación –las cuales permiten un mayor acceso a la información y una circulación de esta mucho más rápida–, sino también a que la notoria hiperespecialización de los profesionales y académicos ha llevado a que el conocimiento de sus respectivas áreas se incremente y avance vertiginosamente.

Una segunda idea que sostiene la profesora Lourdes Villardón Gallego es que la universidad debe formar profesionales competentes y ciudadanos responsables, razón por la cual debe tener el cuidado de determinar el perfil profesional en función a las necesidades de la sociedad (2016, p. 17). Esto es bastante cierto, pero la universidad, además, busca formar a la persona éticamente, responsable socialmente (sobre todo con su entorno) y, de ser el caso, dedicada a la producción académica y científica (investigación). Desde nuestro punto de vista, las misiones que tiene la universidad contemporánea apuntan todas a formar integralmente a la persona, para que esta pueda

desarrollar de la mejor manera posible su proyecto de vida. En este orden de ideas, las competencias genéricas deben facilitar que la persona logre todo su proyecto de vida y no solo la parte que se reduce a la formación profesional y ciudadana.

Y una tercera idea que nos parece interesante es la relacionada al dinamismo de los trabajos actuales y el carácter globalizado de la economía, características de la sociedad contemporánea que obligan a que los profesionales sean capaces de adaptarse, flexibles e innovadores (Villardón Gallego, 2016, p. 17). Estamos de acuerdo con esta idea, pero agregaríamos que, en la sociedad del siglo XXI y, en particular, en la economía contemporánea, el profesional es ante todo un trabajador del conocimiento y su capacidad creativa para realizar un trabajo determinado o para el ejercicio de una profesión pasa por tener competencias genéricas que le permitan comprender las distintas perspectivas de las personas con quienes trabaja y, por supuesto, la de sus eventuales clientes. Además, el vivir en un mundo globalizado implica que el profesional de los tiempos actuales sea capaz de poder insertarse en mercados laborales de distintas realidades, razón por la cual la universidad debe proporcionarle competencias genéricas que le faciliten tal interacción global.

Llegados a este punto debemos preguntarnos, ¿cuáles son las competencias genéricas? Si bien hemos partido de la idea de que son competencias transversales –en la medida que todas las carreras profesionales deben proporcionarlas a sus estudiantes– que la universidad determina sobre la base de su Modelo Educativo y su cultura institucional, no es menos cierto que también existe una preocupación o interés compartido por las universidades iberoamericanas sobre el particular.

Por tal razón, el proyecto *Tuning* para América Latina precisó –a partir de las propuestas realizadas por 18 países de la región y tomando como referencia la propuesta del proyecto *Tuning* para Europa– un total de 27 competencias genéricas para todas las universidades de Iberoamérica, a saber:

- 1) Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
- 2) Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
- 3) Capacidad para organizar y planificar el tiempo.
- 4) Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.
- 5) Responsabilidad social y compromiso ciudadano.
- 6) Capacidad de comunicación oral y escrita.
- 7) Capacidad de comunicación en un segundo idioma.
- 8) Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.
- 9) Capacidad de investigación.
- 10) Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.
- 11) Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.
- 12) Capacidad crítica y autocrítica.
- 13) Capacidad para actuar en nuevas situaciones.
- 14) Capacidad creativa.
- 15) Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.
- 16) Capacidad para tomar decisiones.
- 17) Capacidad de trabajo en equipo.
- 18) Habilidades interpersonales.
- 19) Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.
- 20) Compromiso con la preservación del medio ambiente.
- 21) Compromiso con su medio socio-cultural.
- 22) Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.
- 23) Habilidad para trabajar en contextos internacionales.
- 24) Habilidad para trabajar en forma autónoma.
- 25) Capacidad para formular y gestionar proyectos.
- 26) Compromiso ético.
- 27) Compromiso con la calidad. (Beneitone y otros, 2007, pp. 44-45).

Teniendo en consideración la propuesta de competencias genéricas que ha planteado el proyecto *Tuning* para América Latina, en el Currículo de

la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres se han mencionado aquellas competencias genéricas que son necesarias para la formación del estudiante de Derecho, estas son, las correspondientes a los numerales 1), 2), 4), 5), 6), 7), 9), 12), 15), 16), 18), 20), 22) y 26).

b. Competencias específicas

Las competencias específicas aluden al sistema de conocimientos, capacidades, actitudes, habilidades y destrezas que la universidad ha determinado como específicas o particulares de una determinada carrera profesional que ofrece. De esta manera, mientras hay competencias que comparten un abogado, un ingeniero, un médico, un periodista, etcétera, que fueron formados en la misma universidad, al mismo tiempo cada uno de ellos tiene competencias únicas respecto a los otros profesionales. Como es lógico suponer, entre las competencias genéricas y las competencias específicas hay una relación de dependencia, de estas respecto de aquellas.

Según el Currículo de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres, las competencias específicas del programa de Derecho se han clasificado en dos grandes grupos. Un primer grupo comprende a las competencias específicas que son comunes a todos los estudiantes de Derecho de nuestra universidad y un segundo grupo alude a las competencias específicas propias de cada especialidad del plan de estudios (esto último se comentará en el acápite 5.4.3).

Así tenemos que, en la página web de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres ⁵⁴, se han señalado las siguientes competencias específicas:

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

⁵⁴ Véase en <https://derecho.usmp.edu.pe/pregrado/perfil/>.

- Afirma los valores jurídicos, prevalentemente la justicia, por encima de las formalidades y limitaciones de la norma positiva.
- Actúa de manera diligente y honesta en la defensa de intereses de sus patrocinados.
- Identifica y soluciona los problemas en los diversos ámbitos del Derecho, con énfasis en las especialidades: civil, penal, corporativa o de gestión pública. [sic]⁵⁵
- Conoce y aplica las teorías, principios, métodos, contenidos y técnicas jurídicas.
- Conoce el sistema jurídico nacional.
- Analiza las resoluciones judiciales, administrativas y la doctrina jurídica.
- Conoce los diversos sistemas jurídicos, estableciendo relaciones y comparaciones entre estos.
- Utiliza adecuadamente el lenguaje jurídico, tanto para emitir como para interpretar documentos escritos o comunicaciones orales.
- Realiza el diagnóstico, pronóstico y tratamiento de situaciones jurídicas concretas.
- Diseña y ejecuta proyectos de investigación en el campo de las ciencias jurídicas.
- Asesora a personas naturales o jurídicas, públicas o privadas y organismos nacionales e internacionales.
- Aplica las técnicas de conciliación, arbitraje, mediación o negociación en la resolución de conflictos.
- Conoce un idioma extranjero.

⁵⁵ Se ha transcrito literalmente esta competencia, sin embargo, hay tres imprecisiones en ella y tienen que ver con la última reforma del currículo. La primera es que la especialidad de Derecho Civil pasó a denominarse Derecho Civil Patrimonial, la segunda imprecisión es que la especialidad de Derecho Corporativo pasó a denominarse Derecho Empresarial y la tercera imprecisión (que en realidad es una omisión) es que no se incluye a la especialidad de Competencia y Regulación.

- Conoce y aplica las técnicas lógico argumentativas y de persuasión.
- Busca y selecciona información idónea y relevante para la elaboración de documentos académicos y profesionales, mediante el uso de los diferentes medios informáticos y de otra índole.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS POR ESPECIALIDAD

En Derecho Civil Patrimonial:

- Presta asesoría y/o consultoría y resolver problemas legales, promoviendo la utilización de mecanismos alternativos de solución de conflictos.
- Selecciona estrategias y destrezas para patrocinar eficientemente ante los tribunales nacionales e internacionales.
- Forma parte de los órganos del sistema de administración de justicia, nacional e internacional, desenvolviéndose con sentido ético.

En Derecho Penal:

- Presta asesoría y/o consultoría sobre temas de política penal pública y sobre asuntos legales con el fin de prevenir o solucionar conflictos.
- Ejerce la defensa ante las diversas agencias de control penal, aplicando estrategias y destrezas para garantizar un ejercicio profesional responsable y ético.
- Integra los órganos del sistema de justicia penal nacional e internacional actuando con eficiencia y ética.

En Derecho Empresarial:

- Asesora a empresas privadas y públicas con compromiso ético, social y medioambiental.

- Colabora para la toma de decisiones en la actividad empresarial.
- Previene y resuelve conflictos con visión global y estratégica del negocio; promoviendo la utilización de mecanismos alternativos de solución de controversias.

En Gestión Pública:

- Presta servicios al Estado en la gestión eficiente y eficaz de sus recursos.
- Contribuye a la prevención y solución de los problemas legales propios de la actividad y la función pública.
- Asesora y patrocina al sector privado en su relación con el Estado en los diversos sectores de su actividad, con especial incidencia en la asesoría legal preventiva y la solución negociada de conflictos.

En Competencia y Regulación:

- Presta servicios al Estado en la gestión eficiente y eficaz de sus recursos.
- Contribuye a la prevención y resolución de conflictos en el área de competencia y regulación conforme a las normativas y usos.
- Asesora y patrocina al sector privado en su relación con el Estado en los diversos procedimientos, con énfasis en el área de regulación ambiental, energía, hidrocarburos, energía, infraestructura, transporte y telecomunicaciones; así mismo, en propiedad intelectual, derecho concursal, dumping y subsidios.

5.4. El currículo de Derecho

Tenemos una noción medianamente clara sobre lo que es enseñar Derecho, es decir, lo que entendemos por el Derecho en cuanto objeto de la

enseñanza y también tenemos una visión panorámica sobre las competencias (genéricas y específicas) que debe adquirir el estudiante de Derecho durante su formación académica. La pregunta que surge a continuación es ¿qué se enseñará a los estudiantes de Derecho? La respuesta a esta interrogante nos conduce al diseño curricular que efectúa la universidad, más en concreto, la que se realiza en la Facultad de Derecho.

El currículo universitario puede ser definido como el plan que una facultad en particular ha diseñado para señalar los principales aspectos de la formación educativa de una determinada carrera profesional, tales como los objetivos, los contenidos, los métodos de enseñanza y las formas de evaluación. Es, pues, «[...] un proyecto articulador con sentido formativo de todo lo que entra en juego para formar a los estudiantes de una institución» (Álvarez, 2010, p. 70).

En tal sentido, el diseño curricular parte de una serie de presupuestos que se deben considerar y que involucran a las autoridades de la universidad y que se plasman, en particular, en el Modelo Educativo. Hay también otros factores que inciden en el diseño curricular, como la normativa del ámbito de la educación superior (principalmente la Ley Universitaria), la filosofía propia de la universidad, la visión que tiene la universidad respecto a las particularidades de la sociedad y sus problemas y necesidades, etcétera.

El diseño curricular de una carrera profesional se realiza en tres niveles. En el nivel macrocurricular se determina el perfil del graduado y, en consecuencia, las competencias que debe haber adquirido durante su formación universitaria; en el nivel mesocurricular se elabora el plan de estudios y, en el nivel microcurricular, se elaboran los sílabos de las asignaturas contempladas en el plan de estudios (Moreno Alcázar, 2017, p. 38).

Teniendo presente lo señalado en los párrafos anteriores, nos parece necesario realizar algunos comentarios respecto al currículo universitario de

la Facultad de Derecho de nuestra universidad, con la finalidad de que nuestro planteamiento general se entienda mejor en el siguiente capítulo.

5.4.1. El Modelo Educativo

El diseño de un currículo universitario debe partir necesariamente del Modelo Educativo de una universidad, así, este documento deviene en el presupuesto de todos los currículos que se diseñan para las distintas carreras profesionales.

Es oportuno recordar que en el capítulo II, al abordar la responsabilidad social universitaria en el ámbito educativo (acápite 2.3.4, literal b), habíamos mencionado que la universidad tiene la obligación de proporcionar una enseñanza de alta calidad y de manera integral; aunque, llegados a este punto, reemplazaríamos el término enseñanza por la palabra educación, toda vez que esta comprende una serie de espacios, actores e interacciones que no se limitan a la enseñanza propiamente dicha. También habíamos señalado que proporcionar una educación de calidad e integral pasa por determinar previamente los valores, fines, cultura institucional y misión de la universidad en la sociedad, lo que efectivamente se hace en el documento denominado Modelo Educativo.

Conforme lo advertimos en esa oportunidad, en lo sucesivo analizaríamos el Modelo Educativo de la Universidad de San Martín de Porres, pero en aquello que sea relevante para encuadrar las principales características de la carrera de Derecho en nuestra universidad. No analizamos otros documentos similares de otras universidades para no extendernos demasiado en un tema que, si bien es importante para nuestra explicación, en nada cambia nuestro planteamiento si incluimos otros modelos educativos universitarios.

El Modelo Educativo es un documento que permite identificar los valores, la misión y la cultura institucional de una universidad, en consecuencia, sirve para diferenciarse de otras casas de educación superior.

Es pues, una suerte de carta de navegación del gran barco que es la universidad, pues define una ruta a seguir para todos los miembros de la comunidad universitaria.

En tal sentido, para fines del diseño curricular de cualquier carrera profesional (como es el caso de la de Derecho), es importante que conozcamos la misión de nuestra universidad, la cual ha sido definida por el Modelo Educativo de la Universidad de San Martín de Porres, en los siguientes términos:

Nos dedicamos a la formación de profesionales competitivos con sólidos valores humanísticos, éticos y morales. Contribuimos a la promoción, desarrollo y difusión de la ciencia, la tecnología y la cultura. Proyectamos nuestra acción a la comunidad, propiciando la construcción de una sociedad moderna, justa y equitativa. (p. 4)

Lo primero que se debe resaltar en la misión de nuestra universidad, es que la educación superior que proporciona a sus estudiantes no solo está orientada a la formación profesional de estos, sino que también busca inculcar valores humanísticos, éticos y morales, es decir, se forma al estudiante como un profesional enmarcado en la dimensión axiológica del ser humano. Si bien la universidad contemporánea debe formar a la persona en valores y éticamente, nos parece encomiable –sobre todo porque nos permitirá sustentar nuestro planteamiento– que en la misión de nuestra casa de estudios se señale la formación en valores humanísticos del profesional educado en sus aulas.

Una formación con valores humanísticos solo puede partir del cultivo de las humanidades por parte de la comunidad universitaria. Mientras los valores morales se suelen transmitir a través de la educación que reciben los estudiantes en sus familias y los colegios, los valores éticos son objeto de enseñanza en asignaturas específicas (como las de Ética y Ética Profesional) y, además, son abordados transversalmente en todas las asignaturas de la carrera de Derecho (o deberían serlo). Sin embargo, en el

caso de los valores humanísticos, estos pueden ser inculcados, principalmente, a través de determinadas asignaturas que permitan una reflexión sobre el ser humano en la sociedad, es decir, a partir de las humanidades e incluso las ciencias sociales.

La formación de valores humanísticos demanda una serie de actos y actitudes por parte de la comunidad universitaria. Así, las autoridades universitarias deben tener la predisposición para incorporar asignaturas de humanidades y ciencias sociales en el plan de estudios de las distintas carreras, en la medida que ellas sean compatibles con el perfil del egresado que se busca formar y según las particularidades de cada carrera profesional.

En el caso de los docentes, estos deberán tener presente que la enseñanza que imparten no solo debe proporcionar las competencias propias del profesional que se busca formar, sino que, además, deben ser conscientes de su rol en la promoción de valores humanísticos y, de hecho, así lo señala expresamente el Modelo Educativo de nuestra universidad (p. 14).

Y, en el caso de los estudiantes, estos deben tener la apertura para poder discutir sobre ciertos temas que, aun si no parecen vinculados directamente a su carrera profesional, pueden coadyuvar en la promoción de valores humanísticos. Como lo sustentaremos en el capítulo V, la forma más apropiada para abordar esta necesidad de valores humanísticos es a través de asignaturas de humanidades y ciencias sociales.

Por otro lado, el Modelo Educativo de la Universidad de San Martín de Porres señala que la educación brindada por nuestra universidad busca que el estudiante adquiera competencias, actitudes y valores necesarios, no solo para su formación como un profesional competente, sino también «[...] para convivir en una sociedad democrática, dinámica, compleja y multicultural [...]» (p. 4).

Ello supone que la educación que recibe el estudiante en nuestra universidad debe dotarlo de ciertos conocimientos, actitudes, experiencias y valores que le permitan insertarse adecuadamente en la sociedad contemporánea, la cual es –efectivamente– dinámica (por las aceleradas transformaciones en la vida social que generan las nuevas tecnologías), compleja (porque las relaciones y necesidades actuales de las personas no son entendibles unidimensionalmente, sino que comprenden una pluralidad de ámbitos que se entrelazan entre sí) y multicultural (porque siendo una la sociedad peruana, en ella convergen personas de distintas culturas e idiosincrasias que se relacionan y conviven entre sí). A todo esto, habría que sumar que la sociedad peruana del siglo XXI apuesta por la democracia, es decir, por una sociedad en la que se respeten los derechos de la persona y exista una alternancia en el poder, como consecuencia de la participación responsable de la ciudadanía.

5.4.2. El perfil del graduado

Así como es importante conocer la misión de una universidad, también es necesario conocer el perfil del egresado para poder elaborar el currículo de Derecho. Entramos, pues, en el primer nivel del diseño curricular, el nivel macrocurricular. Mientras el Modelo Educativo establece las pautas generales a toda la universidad y, en particular, el tipo de profesional que quiere formar, el perfil del egresado determina las competencias de los egresados en función de cada carrera profesional y que, se supone, deben haber adquirido al finalizar sus estudios universitarios.

No obstante, se debe advertir que nuestra universidad ha optado por la denominación de «perfil del graduado», en lugar de «perfil del egresado». Desde nuestro punto de vista, es mejor la denominación «perfil del egresado», toda vez que el egresado es aquella persona que ha concluido satisfactoriamente sus estudios universitarios, mientras que el graduado es aquella persona que –habiendo concluido también sus estudios universitarios– ya ha obtenido su primer grado académico, esto es, el de bachiller.

Sin embargo, como anteriormente lo señalamos al referirnos a los miembros de la comunidad universitaria (véase la nota al pie de página número 3), el tiempo que puede transcurrir desde que una persona concluye sus estudios universitarios hasta que obtiene el grado de bachiller puede ser considerable, por una diversidad de razones que no viene al caso comentar. En este sentido, somos de la idea de que las competencias que la universidad busca inculcar en sus estudiantes deben quedar consolidadas al momento de finalizar sus estudios universitarios y no recién cuando obtiene un grado académico. Aceptar lo contrario –esto es, que las competencias se consolidan con el grado de bachiller–, es aceptar, en el fondo, que la universidad no pudo cumplir su misión formativa durante los estudios de pregrado.

Ahora bien, según se señala en la página web de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres⁵⁶, el perfil del graduado de la carrera de Derecho es el siguiente:

El abogado egresado de la USMP es un profesional capaz de desempeñarse con eficacia, responsabilidad y sentido humanitario en los diversos ámbitos del Derecho, con énfasis en su especialidad, sea esta civil, penal, corporativa o de gestión pública.

Se caracteriza por tener un sólido conocimiento del Derecho y de su relación interdisciplinaria, habilidad de análisis, capacidad para investigar, valoración crítica, compromiso de responsabilidad social y sentido ético moral.

Su formación integral le permite desenvolverse en los sectores público y privado e insertarse con éxito en el mundo globalizado.

Para la presente investigación, es sumamente relevante el hecho de que en el perfil del graduado de la Facultad de Derecho de la Universidad de

⁵⁶ Véase en el siguiente enlace: <https://derecho.usmp.edu.pe/pregrado/perfil/>.

San Martín de Porres se señale expresamente que la educación que se brinda no solo gira en torno a un conocimiento sólido del Derecho, sino que, también, busca que este conocimiento jurídico se relacione interdisciplinariamente.

Como anteriormente lo señalamos, la formación integral del estudiante de Derecho requiere la enseñanza de disciplinas no solo jurídicas, sino también de disciplinas que tengan por objeto de estudio al Derecho desde enfoques extrajurídicos o, incluso, de disciplinas en las que no se estudie para nada al fenómeno jurídico y más bien se cultive las humanidades y las ciencias sociales.

Si bien el perfil del graduado de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres señala que la formación del estudiante debe ser interdisciplinaria, surge inmediatamente la necesidad de diferenciarla de otros términos similares, como la multidisciplinariedad y la transdisciplinariedad. Si bien son conceptos distintos, ciertamente hacen referencia a una actitud que puede ser denominada como de colaboración disciplinaria (Paoli Bolio, 2019, p. 349).

La multidisciplinariedad alude al concurso de dos o más disciplinas para investigar un mismo objeto de estudio, desde sus propios métodos, enfoques y marcos teóricos. Así, por ejemplo, recurriendo al ejemplo que habíamos señalado anteriormente sobre la disolución del Congreso de la República que ocurrió en el Perú en el año 2019, un estudio multidisciplinario de este tema podría ser realizado por un constitucionalista (es decir, un abogado) y un politólogo, quienes analizarán el mismo tema desde sus propios enfoques y utilizando los métodos propios de sus respectivas disciplinas. No se trata de que cada uno investigue el mismo tema y escriba cada uno un texto académico, sino que la multidisciplinariedad implica que ambos colaboren en la investigación del mismo tema y redacten un texto académico en conjunto, en el cual –no obstante– puede identificarse el enfoque de cada uno.

En cambio, la interdisciplinariedad supone una investigación colaborativa de distinto orden, porque los estudiosos de dos o más disciplinas se ponen de acuerdo para determinar una metodología de investigación que integre los enfoques y los marcos teóricos de sus respectivas disciplinas. En el mismo ejemplo de la disolución del Congreso de la República que ocurrió en el Perú en el año 2019, una investigación interdisciplinaria supondría que el constitucionalista y el politólogo determinen previamente el método, enfoque y marco teórico a utilizar, alcanzando una integración epistemológica que no permite diferenciar claramente entre los aportes de uno u otro.

La transdisciplinariedad, por otro lado, también supone el concurso de dos o más disciplinas que integran sus métodos, enfoques y marcos teóricos, pero no respecto de un tema en concreto, sino que fruto de esta integración surge un nuevo campo de conocimiento. Así, por ejemplo, y a propósito del reciente descubrimiento del *Perucetus colossus*⁵⁷ en el desierto de Ica, se podría considerar a la paleontología como fruto de la transdisciplinariedad, en la medida que en ella convergen métodos, enfoques y marcos teóricos propios de la geología, la biología, la arqueología, la Historia, la geografía, la química, entre otras.

Teniendo los conceptos un poco más claros, el perfil del graduado de la Facultad de Derecho de nuestra universidad no solo apunta a que los

⁵⁷ Como es de público conocimiento, recientemente los medios de comunicación difundieron la noticia de que el paleontólogo peruano Mario Urbina descubrió, en el desierto de Samaca (Ica), los restos fósiles de un animal de proporciones gigantescas el cual –se estima– llegó a medir unos 20 metros de longitud y llegó a pesar aproximadamente 199 toneladas. Además, la investigación concluyó que habría vivido aproximadamente hace 39 millones de años, durante el período del Eoceno medio. A causa de que el hábitat de ese cetáceo primitivo se encontraba en las costas del actual Perú, los paleontólogos optaron por denominarlo *Perucetus colossus*, que se podría traducir como el cetáceo coloso del Perú. Esta información se ha obtenido de la página web de la Universidad Peruana Cayetano Heredia y puede consultarse en el siguiente enlace: <https://cayetano.edu.pe/noticias/el-coloso-cetaceo-del-peru-perucetus-colossus-descubren-restos-del-animales-mas-pesado-que-habito-la-tierra-rodolfo-salas/>.

estudiantes adquieran un conocimiento interdisciplinario respecto al fenómeno jurídico, también busca –en nuestra opinión– que tengan una visión multidisciplinaria de aquel. Si bien esto último no lo se señala expresamente, consideramos que es así en la medida que la formación del graduado de Derecho debe ser integral, es decir, abarcando una pluralidad de saberes que le dote de conocimientos y enfoques extrajurídicos que le permita una mejor comprensión del Derecho.

El perfil del graduado de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres puede parecernos, a primera vista, insuficiente respecto de lo que la sociedad actual demanda de un futuro abogado. Sin embargo, no se debe olvidar que el perfil del graduado debe leerse en conjunto con el Modelo Educativo, pues una lectura aislada de ambos solo conduciría a tener una visión equivocada del proceso formativo que se realiza en la universidad.

Esta lectura en conjunto obedece a que el Modelo Educativo de toda universidad establece una serie de competencias genéricas, es decir, aplicables para todas las carreras profesionales; mientras que el perfil del graduado determina las competencias específicas para cada carrera profesional y partiendo, evidentemente, de las competencias genéricas.

Es importante mencionar que el perfil del graduado no solo parte del Modelo Educativo de una universidad, sino que, además, se construye o determina sobre la base de otras variables. Al respecto, consideramos que el perfil del graduado debe tener en consideración, en primer lugar, las expectativas que tiene la sociedad sobre determinada profesión y, en segundo lugar, el proyecto de vida del estudiante universitario. Conviene que hagamos algunos comentarios al respecto, pero aterrizando en el caso del Derecho.

a. Las expectativas de la sociedad respecto a la abogacía

Las expectativas que tiene la sociedad respecto a la abogacía son variadas y de distintos órdenes y, en buena cuenta, se reconducen todas al rol que debe cumplir el abogado en el siglo XXI. Así, debemos comenzar por la expectativa que históricamente se ha mantenido a lo largo del tiempo y en distintas sociedades, esta es, la expectativa de la ética profesional del abogado. Y es que, en el imaginario popular de las sociedades, se cree que los abogados son profesionales que carecen de valores éticos y, en consecuencia, sus servicios son vistos con mucho recelo por una gran mayoría de las personas.

Esta visión negativa del abogado puede estar amparada en desafortunados casos de falta de ética profesional y que han sido evidenciados, en no pocas veces, por los medios de comunicación; es más, en la sociedad actual es más fácil denunciar o evidenciar la falta de ética de los abogados a través del uso de las redes sociales, pues estas permiten difundir o (para usar el término propio de estas nuevas tecnologías) «viralizar» un hecho de corrupción por parte de abogados, fiscales, jueces, etcétera.

Al respecto, en una muy interesante investigación que realizó Héctor Daniel Quiñonez Oré para obtener el grado académico de Magíster en Antropología en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, analizó una serie de prácticas de corrupción a las que recurren algunos estudios de abogados de Lima que patrocinan a clientes que participan en procesos judiciales. A partir del trabajo de campo que realizó –propio de la antropología– concluyó que muchas de las prácticas corruptas que utilizan los estudios de abogados de Lima son realizadas a través de sus procuradores, personas que forman parte de su personal y que, pese a no contar con formación jurídica, son una suerte de habilidosos tramitadores (presentan escritos, hacen seguimiento al estado del proceso, etcétera) que recurren a sus redes de contactos en los órganos jurisdiccionales y en otras entidades públicas para sobornar u ofrecer «favores» a cambio de actos u omisiones de distinta naturaleza (2018, pp. 100-107).

Entre las prácticas más usuales de los procuradores, como brazos operativos de los estudios de abogados de Lima que estudió Quiñonez Oré, se puede mencionar la presentación exitosa de escritos de forma extemporánea, la agilización de ciertos actos procesales por parte de los secretarios y asistentes de juzgados, la pronta expedición de las resoluciones judiciales, la elaboración de las resoluciones judiciales por parte de uno de los abogados que patrocina a una de las partes del proceso, la «desaparición» de los expedientes judiciales, la obtención de copias simples de las resoluciones judiciales antes de la notificación correspondiente, la obtención de copias simples de los expedientes judiciales para personas que no son parte del proceso (2018, pp. 107-133).

La investigación Quiñonez Oré es sumamente interesante (y, dicho sea de paso, es un buen ejemplo de un análisis interdisciplinario en el que convergen los enfoques, métodos y marcos teóricos propios de la antropología y del Derecho), porque devela prácticas de corrupción muy específicas y que se encuentran generalizadas entre estudios de abogados grandes, medianos y chicos. Hay, pues, sustento fáctico para que la sociedad en general desconfíe de la ética profesional de los abogados.

En tal sentido, consideramos que la mayor expectativa que tiene la sociedad en su conjunto es que las universidades sean capaces de formar en valores y éticamente a los estudiantes de Derecho. Por esta razón, asignaturas como las de Ética o Ética Profesional y un enfoque transversal de la ética son elementos necesarios en la formación del estudiante de Derecho para que adquiera y consolide las competencias vinculadas a los valores, a la ética y a la moral. Desde nuestro punto de vista, esa es la expectativa más importante que la sociedad demanda al abogado del siglo XXI.

Pero un abogado ético no basta para elaborar el perfil del graduado de Derecho, es importantísimo, pero no suficiente. También es necesario que la Facultad de Derecho tenga presente las principales necesidades de la sociedad. Las necesidades que la sociedad puede tener en un momento en

particular son consecuencia de los problemas que los individuos que la conforman tienen en sus relaciones con otros individuos o en sus relaciones con el entorno. Como es de suponer, en la medida que la sociedad no es estática, sino que es dinámica, los problemas que los individuos pueden tener varían en el tiempo; más aún si se tiene presente que las transformaciones de las estructuras sociales se aceleran vertiginosamente por el avance de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación y, además, por la globalización. La sociedad del siglo XXI no es la misma que la sociedad de fines del siglo XX, pues en aproximadamente treinta años se han producido demasiados cambios profundos en la vida de las personas.

Ante una realidad tan aceleradamente cambiante, la sociedad tiene la expectativa de que el abogado del siglo XXI podrá ofrecer sus servicios de forma idónea para solucionar los principales problemas que el individuo debe afrontar en la vida contemporánea. Siendo esto así, la pedagogía actual ha enarbolado la enseñanza por competencias en todos los niveles, como un enfoque que permite optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje al centrarse en el desarrollo no solo de conocimientos, sino también de habilidades, destrezas, valores y prácticas. No debe olvidarse que los problemas sociales cambian con el tiempo y, en consecuencia, las normas jurídicas también cambiarán, razón por la cual las competencias que el abogado ha adquirido y consolidado durante su formación universitaria le permitirán adaptarse a las nuevas necesidades de los individuos.

Para entender mejor lo señalado, la experiencia de la reforma agraria que en nuestro país implementó el Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada (1968-1980) puede resultarnos útil. Como se recordará, mediante Decreto Ley N° 17716 se aprobó la Ley de Reforma Agraria, la cual dispuso la expropiación de los predios rústicos, con la finalidad de reorganizar la propiedad y la explotación de la tierra. Asimismo, el mencionado decreto ley creó los Juzgados de Tierra y el Tribunal Agrario, como órganos jurisdiccionales encargados de resolver las controversias jurídicas que surgieran como consecuencia de la ejecución de la reforma agraria.

Los problemas que la reforma agraria suscitó por aquellos años (sobre todo, entre los expropietarios de los latifundios), sirvieron de aliciente para que varias facultades de Derecho del país incluyeran la asignatura de Derecho Agrario dentro de sus planes de estudios. Así, una de las necesidades de la sociedad peruana durante las últimas décadas del siglo XX fue el contar con abogados especializados en Derecho Agrario. Sin embargo, conforme pasó el tiempo y los problemas en torno a las expropiaciones agrarias fueron resolviéndose, los abogados especializados en la legislación agraria ya no eran tan demandados. Para usar una expresión coloquial, el Derecho Agrario pasó de moda. De esta manera, para la década de los noventa del siglo XX el Derecho Agrario ya no era una asignatura necesaria en los planes de estudios de las facultades de Derecho, razón por la cual terminó por desaparecer.

Con el ejemplo anterior no estamos pretendiendo negar la importancia actual que pueda tener una especialización en Derecho Agrario, sino tan solo estamos afirmando que la necesidad de que los abogados manejen esta rama jurídica no se condice con las necesidades de la sociedad del siglo XXI. Es, pues, un ejemplo que nos parece apropiado para entender cómo el perfil del graduado va cambiando en función de las expectativas que la sociedad tiene de los abogados en un momento determinado y que se cristaliza en determinadas asignaturas del plan de estudios de la carrera de Derecho.

Otra expectativa de la sociedad, que es importante tener en consideración al momento de determinar el perfil del graduado, está vinculada al equilibrio entre la oferta y la demanda de los servicios profesionales de abogados para determinadas áreas. Con esto queremos decir que, a lo largo de la historia, se puede advertir que la sociedad demanda los servicios de determinados abogados, es decir, especializados en las áreas más demandantes en una época dada. Recurriendo al ejemplo que señalamos sobre el abogado especializado en Derecho Agrario, los servicios de este profesional sin duda eran muy requeridos y probablemente

muy bien remunerados en las décadas de los setenta y ochenta del siglo XX, pero en la sociedad peruana del siglo XXI probablemente ya no es así.

Por tal razón, mal haría en la actualidad una Facultad de Derecho en direccionar el perfil del graduado de Derecho al ámbito del Derecho Agrario, ya que estarían ofreciendo al mercado laboral abogados que no son tan requeridos para brindar sus servicios a la sociedad. En otras palabras, habría una mayor oferta de servicios profesionales jurídicos que la demanda de estos. Una actitud como esta, por parte de las autoridades universitarias, puede desembocar en una frustración para el graduado de una Facultad de Derecho, ya que el pequeño mercado laboral que pudiera existir para abogados especializados en Derecho Agrario estará saturado por una oferta excesiva de este tipo de profesionales.

Además, desde nuestro punto de vista, la universidad no sería responsable socialmente (en el ámbito educativo) si no tuviera en consideración las reales necesidades de la sociedad contemporánea al momento de definir el perfil del graduado de Derecho. Bien señalaba Gorki Gonzales Mantilla que «[...] el perfil es una noción que se debe al análisis de la realidad en la cual el sujeto deberá desempeñarse [...]» (2008, p. 136).

b. El proyecto de vida del estudiante de Derecho

Para determinar el perfil del graduado de Derecho no solo es necesario que se revise el Modelo Educativo de la universidad o que se tenga en consideración las expectativas de la sociedad en un momento determinado. Será necesario que, además, se tenga presente que la formación profesional debe servir para que el estudiante pueda desarrollar plenamente el proyecto de vida que él mismo ha elegido o, en la mayoría de los casos, va perfilando.

Por el proyecto de vida entendemos el plan que una persona se ha fijado para alcanzar, a lo largo de su vida, unas metas determinadas desde la subjetividad del propio individuo, razón por la cual adoptará ciertas actitudes y realizará determinados actos en el corto, mediano y largo plazo

que le permitan cumplirlas. Como es evidente, la educación universitaria forma parte del proyecto de vida de muchas personas.

La persona que ingresa a estudiar a la Facultad de Derecho tiene la aspiración de convertirse en abogado. En algunos es una certeza, en otros es una aspiración dubitativa y en muchos es un peaje inimaginado en la búsqueda de su vocación profesional. Asumiendo que los jóvenes que ingresan a estudiar Derecho tienen la certeza de que quieren convertirse en abogados, lo más probable es que no saben qué tipo de abogado quieren ser o, mejor dicho, no saben en cuál rama del Derecho especializarse y mucho menos saben cómo ejercerla.

Esta falta de claridad en el ejercicio profesional de la abogacía se debe, por un lado, a la gran cantidad de especializaciones que tiene el Derecho y, por otro lado, a la imagen que tiene la sociedad en general del abogado, que no es otra que la del abogado litigante (imagen, por cierto, algo distorsionada por la *performance* del abogado que se aprecia en las películas y series estadounidenses).

Por tal razón, la universidad tiene la responsabilidad social frente a sus estudiantes de orientarlos en las múltiples formas como se puede ejercer la abogacía. Conforme el estudiante se vaya adentrando en sus estudios de Derecho, descubrirá que nuestra profesión se puede ejercer en el ámbito del litigio (que es la más tradicional y conocida), pero también el abogado puede brindar asesorías en temas jurídicos en los ámbitos público y privado, puede desempeñarse como funcionario o servidor público (legislador, juez, asesor, especialista legal en la administración pública, etcétera), puede ser conciliador o árbitro, puede ser consultor, puede dedicarse a la diplomacia, puede ser docente en la universidad o, incluso puede dedicarse a la investigación jurídica (ya sea porque aspire a convertirse en jurista o porque simplemente investigue a pedido de alguna entidad pública o una empresa). Existen muchas formas de ejercer la abogacía y corresponderá a cada estudiante descubrir la forma como se sienta más pleno de ejercer la abogacía.

Adicionalmente, debe tenerse presente que el ejercicio profesional no es el único ámbito del proyecto de vida de una persona. Para muchas el ejercicio profesional puede ser simplemente un medio para alcanzar cierta estabilidad económica para su familia y para sí mismo, posición respetable y que no puede ser reprochada, en cuanto parte de una visión subjetiva de cada individuo respecto a cómo quiere vivir.

En algunos casos, el estudiante de Derecho tendrá en consideración el mercado laboral como una variable dentro de su proyecto de vida, toda vez que, si su meta es no solo la estabilidad económica, sino garantizar holgura a su vida y a la de su familia, seguramente tendrá una visión mucho más pragmática del ejercicio profesional. Siendo esto así, seguramente tendrá presente la gran cantidad de abogados especializados en determinada rama del Derecho o cuáles son las principales demandas de la sociedad en general respecto de los servicios profesionales del abogado. De esta manera, optará por dedicarse a alguna rama del Derecho que sea muy lucrativa o ejercerá de determinada forma su profesión (como, por ejemplo, se convertirá en notario).

Pueden existir otras consideraciones sobre el proyecto de vida, pero hemos mencionado las que se nos han venido a la mente y que son fruto de nuestra propia experiencia y de conversaciones en distintos momentos con varios colegas y estudiantes. Lo cierto es que, con independencia de cómo defina cada persona su proyecto de vida, el perfil del graduado de Derecho debe ser lo suficientemente flexible como para comprender todas las posibles formas de ejercicio profesional de la abogacía y, sobre todo, debe orientar al estudiante a que adquiera las competencias necesarias para que él mismo defina cómo desea trabajar de abogado en el contexto de la sociedad contemporánea.

Como se verá en el siguiente capítulo, el proyecto de vida del estudiante de Derecho no solo es importante para definir el perfil del graduado de la Facultad de Derecho, sino que es muy importante para entender la inclusión de asignaturas vinculadas a las humanidades y a las

ciencias sociales en el plan de estudios, como es el caso de la Historia de las Ideas Políticas.

5.4.3. El plan de estudios de Derecho

Normalmente cuando se alude al currículo universitario se suele pensar en la malla curricular o en el plan de estudios (conceptos parecidos, pero distintos); sin embargo, en rigor estos forman parte del currículo de una carrera profesional, pues –como ya lo habíamos señalado– aquel es un plan formativo que una Facultad ha diseñado para organizar la enseñanza superior que imparte. Es un plan en cuanto «[l]as condiciones que rodean al proceso de aprendizaje, obviamente, no están dadas al azar» (Witker Velásquez, 1987, p. 51), sino que responde a un diseño previo que las autoridades universitarias han hecho sobre la base de un estudio y reflexión de la sociedad en la que se enseña determinada carrera profesional.

En el diseño del plan de estudios de una carrera profesional no solo son importantes el Modelo Educativo de la universidad, el perfil del graduado y las competencias específicas que se han determinado como necesarias para tener un determinado perfil profesional, sino que también son importantes los objetivos del programa. Los objetivos académicos hacen referencia a las metas que todos los estudiantes de una carrera profesional deben alcanzar al finalizar sus estudios. Siendo esto así, son las autoridades universitarias quienes determinan cuáles son los objetivos académicos de un programa o carrera profesional, sobre la base del Modelo Educativo y el perfil del graduado.

Como es de suponer, los objetivos académicos están vinculados a las competencias genéricas y específicas, toda vez que estas permiten que el estudiante logre aquellos y es que, si las competencias son capacidades, estas son necesarias para que el estudiante pueda –al finalizar su carrera profesional– ser un profesional conforme se precisa en los objetivos académicos.

Así tenemos que, según se señala en la página web de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres⁵⁸, los objetivos académicos del programa de Derecho en nuestra universidad son los siguientes:

1. Formar profesionales con un profundo dominio de las Ciencias Jurídicas, altamente comprometidos con la realidad nacional.
2. Lograr que nuestros egresados satisfagan de manera eficaz las demandas de las organizaciones, empresas, ciudadanos y de la sociedad en su conjunto, lo que se manifiesta en un creciente grado de empleabilidad de nuestros egresados.
3. Vincular la formación académica y profesional con la investigación científica, de manera que nuestros egresados se conviertan en agentes de cambio de la sociedad peruana, lo que se pone de manifiesto en el aumento permanente de las publicaciones de la Facultad.
4. Realizar actividades de extensión universitaria y de proyección a la comunidad, que pongan de manifiesto el alto sentido de responsabilidad social de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres, lo que se evidencia en la elevada cantidad de proyectos de esta naturaleza.

Conociendo cuáles son los objetivos académicos del programa de Derecho en nuestra universidad, ahora podemos entender mejor el plan de estudios. Entendemos por este al conjunto de asignaturas que se impartirán en una determinada carrera profesional. Esto supone que las autoridades universitarias determinen cuáles son las asignaturas que se deben dictar, lo que debe sustentarse en el perfil del graduado, los objetivos académicos y las competencias que debe desarrollar el estudiante. Adicionalmente, deberán determinar la ubicación de cada asignatura dentro del plan de estudios, el número de créditos, el prerrequisito para cada asignatura y las horas prácticas y teóricas.

⁵⁸ Véase en el siguiente enlace: <https://derecho.usmp.edu.pe/pregrado/objetivos/>.

Es importante resaltar que uno de los cambios más notorios que ha traído la adopción del enfoque por competencias en la mayoría de las universidades –como es el caso de nuestra universidad– es que el plan de estudios sea diseñado pensando precisamente en la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, antes que en la mera transmisión de información. En este sentido, el enfoque por competencias lleva a que en el diseño mesocurricular se consideren determinadas asignaturas a través de las cuales el estudiante pueda adquirir, desarrollar o consolidar ciertas competencias que le permitan formarse integralmente como profesional.

Con relación a lo anterior, y sobre la base de las discusiones, opiniones y debates que se suscitaron durante la última reforma universitaria en nuestro país, la vigente Ley Universitaria dispone expresa y obligatoriamente que los estudios de pregrado de todas las carreras profesionales que se ofrezcan en las universidades públicas y privadas comprenden estudios generales y estudios específicos y de especialidad (artículo 40). Esta diferenciación en el pregrado nos parece oportuna, ya que la formación integral de los estudiantes universitarios no puede girar únicamente en torno a asignaturas de una carrera profesional específica, son necesarios, pues, cursos que les den una visión interdisciplinaria, multidisciplinaria y transdisciplinaria.

La Ley Universitaria anterior (Ley N° 23733 y modificatorias) precisaba que los estudios de pregrado debían prever un «ciclo de cultura general», siendo su duración y orientación determinadas por cada universidad (artículo 17). En este sentido, nos parece que la actual Ley Universitaria ha hecho un avance significativo, toda vez que precisa que los estudios generales en el pregrado son obligatorios, tienen una duración no menor de 35 créditos (lo que supone que se realicen por lo menos en dos ciclos) y están dirigidos a la formación integral del estudiante (artículo 41).

Nos parece positivo que se haya optado por señalar que los estudios generales deben durar por lo menos un año, ya que es un tiempo prudencial

para que los estudiantes universitarios puedan reforzar o profundizar algunos conocimientos adquiridos en el colegio y, sobre todo, porque, bien seleccionadas y diseñadas las asignaturas, contribuirán a una verdadera formación integral. Esto no impide, por cierto, que se pueda prever más tiempo para los estudios generales, como en efecto ocurre en el caso de la Pontificia Universidad Católica del Perú, en la que se prevé dos años para los estudios generales, ya sean de letras o ciencias según la carrera.

En el caso del plan de estudios del programa de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres, se ha previsto que las asignaturas estén organizadas en tres grandes áreas curriculares. La primera corresponde a los estudios generales, en donde se han contemplado asignaturas (en el primer y segundo ciclo) orientadas a contribuir a formar integralmente al estudiante de Derecho. La segunda área curricular corresponde a las asignaturas de formación básica (desde el tercer al décimo ciclo), es decir, aquellas que proporcionan una base general sobre el Derecho. Y, la tercera área curricular contempla dos ciclos de especialidad (undécimo y duodécimo ciclo), para que el estudiante elija en función a sus gustos o intereses.

El diseño curricular de especialidades dentro del mismo plan de estudios del programa de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres ofrece la oportunidad al estudiante de profundizar, desde el pregrado, en determinadas áreas del Derecho, lo cual le da un plus en su formación si se compara con otras universidades. Las cinco especialidades que el plan de estudios prevé son: Derecho Civil Patrimonial, Derecho Penal, Derecho Empresarial, Gestión Pública y Competencia y Regulación.

Se tratan, pues, de especialidades que atraen a la mayoría de los estudiantes de Derecho o, en todo caso, que tienen un mercado laboral más grande que otras especialidades no consideradas en el plan de estudios. Además, la bondad de este diseño es que es el propio estudiante el que decide la especialidad en la que quiere estudiar sus dos últimos ciclos del programa de Derecho.

No obstante, nosotros no estamos de acuerdo con el diseño curricular por especialidades que se ha previsto desde hace años en el plan de estudios del programa de Derecho de nuestra universidad, razón por la cual aprovechamos la oportunidad para hacer una crítica constructiva sobre el particular. Si la idea que sustenta un diseño de esa naturaleza es darle al estudiante la opción para que profundice en aquella especialidad del Derecho que más le interesa, esta misma idea sirve para criticarlo. Esto es así en la medida que el estudiante debe elegir entre cinco especialidades sin importar si su interés se encuentra en alguna de ellas o no. ¿Qué especialidad deberían elegir aquellos estudiantes que tienen interés o desean especializarse en Derecho Laboral, Derecho Tributario o Derecho Constitucional? Hemos mencionado tres ramas del Derecho, pero –obviamente– puede hacerse la misma pregunta respecto de cualquiera otra área jurídica.

En este punto nos tomamos la licencia de recurrir a nuestra experiencia personal cuando estudiamos en la carrera de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres, para que se pueda apreciar mejor lo acartonado del diseño de especialidades en el plan de estudios. Cuando llegó el momento de matricularnos en una especialidad, tuvimos que escoger la de Derecho Civil (así denominada en aquel entonces), no porque quisiéramos profundizar en esta área, sino porque la que nos interesaba no estaba contemplada en el plan de estudios, esta es, Derecho Constitucional. Adicionalmente, existían algunas asignaturas en el plan de estudios vigente en ese entonces que nos interesaba llevarlas, como Derecho Constitucional Económico (que pertenecía a la especialidad de Derecho Corporativo) o Jurisprudencia Constitucional Penal (que pertenecía a la especialidad de Derecho Penal), por poner algunos ejemplos. Sin embargo, al estar matriculados en la especialidad de Derecho Civil, no podíamos llevar asignaturas de otras especialidades.

Por tales razones, siempre hemos considerado que el diseño curricular por especialidades es –si se nos permite usar una palabra fuerte– castrante

para la vocación del estudiante de Derecho y le niega la posibilidad de especializarse verdaderamente en aquello que le interesa o tiene previsto hacer parte de su ejercicio profesional en el futuro, lo que, paradójicamente, es la justificación de un sistema como ese. Es muy probable que no todos los estudiantes que egresan tengan la claridad para saber el área en la que se quieren especializar y, más aún, ejercer como abogados en el futuro; sin embargo, aquellos que sí tienen esa claridad pierden una oportunidad valiosa para formarse desde el pregrado.

Desde nuestro punto de vista, un diseño curricular más razonable sería que el plan de estudios contemple, para los dos últimos ciclos, un par de cursos obligatorios y un extenso abanico de asignaturas electivas de distintas áreas del Derecho y de corte más especializado, para que sea el propio estudiante el que elija los cursos que desea estudiar. De esta manera, no solo se materializaría verdaderamente la finalidad que persigue el diseño de especialidades, sino que también se le reconocería al estudiante un rol protagónico en su propia formación académica, al permitirle elegir las asignaturas de su interés personal o profesional.

Pese a nuestra crítica anterior, en términos generales consideramos que el plan de estudios del programa de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres es bastante bueno, en comparación con el de otras universidades, porque está orientado a proporcionar una formación integral que eduque al estudiante de Derecho no solo como futuro abogado, sino también como persona y ciudadano.

En tal sentido, nos parece necesario que veamos el plan de estudios de la carrera de Derecho en nuestra universidad, el cual ha sido actualizado recientemente. No está de más indicar que hemos optado por reproducirlo porque –tarde o temprano– puede cambiar parcial o totalmente y, en consecuencia, quien lea el presente trabajo podría tener dificultades para acceder al plan de estudios que utilizamos en nuestra investigación. Así

tenemos que, según consta en la página web⁵⁹ de nuestra Facultad de Derecho, el plan de estudios vigente es el siguiente:

Tabla 11. Plan de estudios del programa de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres

Primer ciclo						
Código	Curso	Créditos	HT	HP	Prerrequisito	Modalidad
060601	Historia de las Ideas Políticas (hasta el siglo XVIII)	3	3	0	---	Presencial
060602	Historia Comparada	3	3	0	---	Presencial
060603	Estrategias de Aprendizaje	3	2	2	---	Presencial
060604	Economía Política	3	2	2	---	Presencial
060682	Ética Ciudadana y Profesional	2	2	0	---	Presencial
060606	Lenguaje I	4	2	4	---	Presencial
060599	Inglés I	1	0	2	---	Virtual
060520	Actividades I	1	0	2	---	Presencial
Segundo ciclo						
Código	Curso	Créditos	HT	HP	Prerrequisito	Modalidad
060607	Historia de las Ideas Políticas II (siglo XIX y XX)	3	3	0	Historia de las Ideas Políticas (hasta el siglo XVIII)	Presencial
060608	Historia General del Derecho	3	3	0	Historia Comparada	Presencial
060609	Ciencia Política	3	3	0	Estrategias de Aprendizaje	Presencial

⁵⁹ Véase en el siguiente enlace: https://derecho.usmp.edu.pe/plan_de_estudios/.

060610	Fundamentos de Economía	2	2	0	Economía Política	Presencial
060611	Teoría del Derecho I	3	3	0	Ética Ciudadana y Profesional	Presencial
060612	Lenguaje II	4	2	4	Lenguaje I	Presencial
060600	Inglés II	1	0	2	Inglés I	Virtual
060442	Actividades II	1	0	2	Actividades I	Presencial

Tercer ciclo

Código	Curso	Créditos	HT	HP	Prerrequisito	Modalidad
060613	Principios y Personas	3	2	2	Historia de las Ideas Políticas II (siglo XIX y XX)	Presencial
060614	Acto Jurídico	3	2	2	Historia General del Derecho	Presencial
060615	Teoría Constitucional	3	3	0	Ciencia Política	Presencial
060616	Metodología de la Investigación	2	2	0	Fundamentos de Economía	Presencial
060617	Teoría del Derecho II	3	2	2	Teoría del Derecho I	Presencial
060618	Instituciones Procesales	4	2	4	Lenguaje II	Presencial
	Asignatura electiva	2	1	2	---	Virtual

Cuarto ciclo

Código	Curso	Créditos	HT	HP	Prerrequisito	Modalidad
060619	Derecho Laboral Individual	3	2	2	Principios y Personas	Presencial
060620	Derechos Reales	3	2	2	Acto Jurídico	Presencial
060621	Derechos Fundamentales	3	2	2	Teoría Constitucional	Presencial
060622	Bases del Derecho Penal	3	2	2	Metodología de la Investigación	Presencial

060623	Derecho Internacional Público	3	2	2	Teoría del Derecho II	Presencial
060624	Procesos Civiles de Cognición	3	2	2	Instituciones Procesales	Presencial
	Asignatura electiva	2	1	2	---	Virtual

Quinto ciclo

Código	Curso	Créditos	HT	HP	Prerrequisito	Modalidad
060625	Derecho Laboral Colectivo	2	1	2	Derecho Laboral Individual	Presencial
060626	Derecho de las Obligaciones	4	3	2	Derechos Reales	Presencial
060627	Derecho Procesal Constitucional	3	1	4	Derechos Fundamentales	Presencial
060628	Teoría de la Imputación Penal	3	2	2	Bases del Derecho Penal	Presencial
060629	Derechos Humanos	2	2	0	Derecho Internacional Público	Virtual
060630	Tutela Ejecutiva y Cautelar	4	2	4	Procesos Civiles de Cognición	Presencial
	Asignatura electiva	2	1	2	---	Virtual

Sexto ciclo

Código	Curso	Créditos	HT	HP	Prerrequisito	Modalidad
060631	Derecho Procesal Laboral	3	1	4	Derecho Laboral Colectivo	Presencial
060632	Teoría General de los Contratos	4	3	2	Derecho de las Obligaciones	Presencial
060633	Derecho Tributario General	3	2	2	Derecho Procesal Constitucional	Presencial
060634	Penal Especial	3	2	2	Teoría de la Imputación	Presencial

Penal						
060635	Derecho Financiero	2	2	0	Derechos Humanos	Virtual
060636	Derecho Administrativo	3	3	0	Tutela Ejecutiva y Cautelar	Virtual
	Asignatura electiva	2	1	2	---	Virtual
Séptimo ciclo						
Código	Curso	Créditos	HT	HP	Prerrequisito	Modalidad
060637	Arbitraje	3	2	2	Derecho Procesal Laboral	Virtual
060638	Contratos Especiales	4	2	4	Teoría General de los Contratos	Presencial
060639	Imposición a la Renta	3	2	2	Derecho Tributario General	Presencial
060640	Investigación Penal Preparatoria	3	1	4	Penal Especial	Presencial
060641	Derecho de la Empresa	2	2	0	Derecho Financiero	Virtual
060642	Derecho Procesal Administrativo	3	1	4	Derecho Administrativo	Presencial
	Asignatura electiva	2	1	2	---	Virtual
Octavo ciclo						
Código	Curso	Créditos	HT	HP	Prerrequisito	Modalidad
060643	Responsabilidad Civil	3	2	2	Arbitraje	Virtual
060644	Derecho de Familia y Sucesiones	3	2	2	Contratos Especiales	Virtual
060645	Imposición al Consumo	3	2	2	Imposición a la Renta	Presencial
060646	Etapa	3	1	4	Investigación	Presencial

	Intermedia y Juzgamiento Penal				Penal Preparatoria	
060647	Derecho Societario	4	3	2	Derecho de la Empresa	Presencial
060648	Contratación con el Estado	2	2	0	Derecho Procesal Administrativo	Presencial
	Asignatura electiva	2	1	2	---	Virtual

Noveno ciclo

Código	Curso	Créditos	HT	HP	Prerrequisito	Modalidad
060678	Derecho de Propiedad Intelectual	3	2	2	Responsabilidad Civil	Presencial
060677	Derecho Notarial y Registral	3	2	2	Derecho de Familia y Sucesiones	Virtual
060676	Análisis Económico del Derecho	3	2	2	Imposición al Consumo	Presencial
060649	Litigación Oral	3	1	4	Etapa Intermedia y Juzgamiento Penal	Presencial
060650	Derecho Cambiario	3	2	2	Derecho Societario	Presencial
060651	Derecho del Consumo	3	2	2	Contratación con el Estado	Virtual
060667	Seminario de Tesis	2	1	2	Responsabilidad Civil	Virtual

Décimo ciclo

Código	Curso	Créditos	HT	HP	Prerrequisito	Modalidad
060692	Derecho y Desarrollo Sostenible	3	2	2	Derecho de Propiedad Intelectual	Virtual
060653	Derecho de la Banca	3	2	2	Derecho Notarial y Registral	Presencial

060654	Régimen Pyme	3	2	2	Análisis Económico del Derecho	Presencial
060655	Negociación	3	1	4	Litigación Oral	Presencial
060656	Derecho Corporativo	3	2	2	Derecho Cambiario	Virtual
060657	Derecho de la Competencia	3	2	2	Derecho del Consumo	Presencial
	Asignatura electiva	2	1	2	---	Virtual

Especialidad Derecho Empresarial

Décimo primer ciclo

Código	Curso	Créditos	HT	HP	Prerrequisito	Modalidad
064601	Negocios Internacionales	3	2	2	Derecho y Desarrollo Sostenible	Presencial
064602	Interpretación de Estados Financieros	3	2	2	Derecho de la Banca	Presencial
064603	Derecho de Seguros	3	2	2	Negociación	Presencial
064604	Contratos Empresariales	3	2	2	Régimen Pyme	Presencial
064605	Jurisprudencia Tributaria	3	2	2	Derecho Corporativo	Presencial
064606	Mercado de Valores	3	2	2	Derecho Corporativo	Presencial
064607	Teoría de la Regulación	3	2	2	Derecho de la Competencia	Presencial

Especialidad Derecho Empresarial

Décimo segundo ciclo

Código	Curso	Créditos	HT	HP	Prerrequisito	Modalidad
064608	Temas de Arbitraje	3	2	2	Negocios Internacionales	Presencial
064609	Concesiones y	3	2	2	Interpretación de Estados	Presencial

Privatizaciones					Financieros	
064610	Derecho Concursal	3	2	2	Derecho de Seguros	Presencial
064611	Fusiones y Adquisiciones	3	2	2	Contratos Empresariales	Presencial
064612	Procedimientos Aduaneros	3	2	2	Jurisprudencia Tributaria	Presencial
064613	Derecho Minero	3	2	2	Mercado de Valores	Presencial
064614	Energía e Hidrocarburos	3	2	2	Teoría de la Regulación	Presencial
064615	Trabajo de Investigación	1	1	0	Derecho de Seguros	Virtual

Especialidad Derecho Penal

Décimo primer ciclo

Código	Curso	Créditos	HT	HP	Prerrequisito	Modalidad
064232	Teoría del Caso	3	2	2	Negociación	Presencial
064233	Acuerdos Plenarios y Precedentes en materia Penal	3	2	2	Régimen Pyme	Presencial
064234	Taller de Audiencias I	3	2	2	Negociación	Presencial
064235	Consecuencias Jurídicas del Delito	3	2	2	Derecho Corporativo	Presencial
064236	Teoría de la Prueba	3	2	2	Derecho de la Banca	Presencial
064237	Política Criminal	3	2	2	Derecho y Desarrollo Sostenible	Presencial
064238	Delitos Funcionariales	3	2	2	Derecho de la Competencia	Presencial

Especialidad Derecho Penal

Décimo segundo ciclo

Código	Curso	Créditos	HT	HP	Prerrequisito	Modalidad
--------	-------	----------	----	----	---------------	-----------

064239	Delitos Económicos y Empresariales	3	2	2	Teoría del Caso	Presencial
064240	Criminología	3	2	2	Acuerdos Plenarios y Precedentes en materia Penal	Presencial
064241	Taller de Audiencias II	3	2	2	Taller de Audiencias I	Presencial
064242	Derecho Penal Internacional	3	2	2	Consecuencias Jurídicas del Delito	Presencial
064243	Seminario de Hábeas Corpus	3	2	2	Teoría de la Prueba	Presencial
064244	Ejecución Penal	3	2	2	Política Criminal	Presencial
064245	Temas de Procesal Penal	3	2	2	Delitos Funcionariales	Presencial
064246	Trabajo de Investigación	1	1	0	Consecuencias Jurídicas del Delito	Virtual
Especialidad Derecho Civil Patrimonial						
Décimo primer ciclo						
Código	Curso	Créditos	HT	HP	Prerrequisito	Modalidad
064701	Seminario de Negocio Jurídico y Contrato	3	2	2	Negociación	Presencial
064702	Seminario de Compra Venta	3	2	2	Régimen Pyme	Presencial
064703	Seminario de Contratos Especiales	3	2	2	Negociación	Presencial
064704	Seminario de Obligaciones	3	2	2	Derecho de la Competencia	Presencial
064705	Derecho Reales y Registro	3	2	2	Derecho y Desarrollo Sostenible	Presencial
064706	Sistema del Derecho de	3	2	2	Derecho de la Banca	Presencial

Propiedad						
064707	Seminario de Responsabilidad Civil	3	2	2	Derecho Corporativo	Presencial
Especialidad Derecho Civil Patrimonial						
Décimo segundo ciclo						
Código	Curso	Créditos	HT	HP	Prerrequisito	Modalidad
064708	Instituciones del Derecho Urbano	3	2	2	Seminario de Negocio Jurídico y Contrato	Presencial
064709	Derecho Internacional Privado	3	2	2	Seminario de Compra Venta	Presencial
064710	Derecho Inmobiliario	3	2	2	Seminario de Contratos Especiales	Presencial
064711	Técnica Contractual	3	2	2	Seminario de Obligaciones	Presencial
064712	Temas de Arbitraje	3	2	2	Derecho Reales y Registro	Presencial
064713	Garantías Crediticias	3	2	2	Sistema del Derecho de Propiedad	Presencial
064714	Derecho Concursal	3	2	2	Seminario de Responsabilidad Civil	Presencial
064715	Trabajo de Investigación	1	1	0	Seminario de Responsabilidad Civil	Virtual
Especialidad Gestión Pública						
Décimo primer ciclo						
Código	Curso	Créditos	HT	HP	Prerrequisito	Modalidad
064425	Gestión Pública	3	2	2	Derecho y Desarrollo Sostenible	Presencial
064426	Teoría de la Regulación	3	2	2	Derecho de la Competencia	Presencial

064427	Temas de Procedimientos Administrativos	3	2	2	Derecho Corporativo	Presencial
064428	Derecho Administrativo Económico	3	2	2	Derecho Corporativo	Presencial
064429	Planificación y Presupuesto	3	2	2	Negociación	Presencial
064430	Gestión Estratégica y por Resultados	3	2	2	Derecho de la Banca	Presencial
064431	Gerencia y Gestión	3	2	2	Derecho de la Banca	Presencial
Especialidad Gestión Pública						
Décimo segundo ciclo						
Código	Curso	Créditos	HT	HP	Prerrequisito	Modalidad
064432	Políticas Públicas	3	2	2	Gestión Pública	Presencial
064433	Gestión de Talento Humano	3	2	2	Teoría de la Regulación	Presencial
064434	Concesiones y Privatizaciones	3	2	2	Temas de Procedimientos Administrativos	Presencial
064435	Gestión de Calidad	3	2	2	Derecho Administrativo Económico	Presencial
064436	Temas de Arbitraje	3	2	2	Planificación y Presupuesto	Presencial
064437	Finanzas Públicas	3	2	2	Gestión Estratégica y por Resultados	Presencial
064438	Control Gubernamental	3	2	2	Gerencia y Gestión	Presencial
064439	Trabajo de Investigación	1	1	0	Temas de Procedimientos Administrativos	Virtual
Especialidad Competencia y Regulación						
Décimo primer ciclo						
Código	Curso	Créditos	HT	HP	Prerrequisito	Modalidad
064501	Teoría de la Regulación	3	2	2	Negociación	Presencial

064502	Regulación Ambiental	3	2	2	Derecho y Desarrollo Sostenible	Presencial
064503	Procedimientos Administrativos en INDECOPI y Organismos Reguladores	3	2	2	Derecho Corporativo	Presencial
064504	Seminario de Propiedad Intelectual	3	2	2	Derecho Corporativo	Presencial
064505	Organización Industrial y Políticas de Competencia	3	2	2	Derecho de la Competencia	Presencial
064506	Casuística en Competencia y Consumo	3	2	2	Derecho de la Banca	Presencial
064507	Acceso al Mercado, Barreras Burocráticas	3	2	2	Régimen Pyme	Presencial

Especialidad Competencia y Regulación

Décimo segundo ciclo

Código	Curso	Créditos	HT	HP	Prerrequisito	Modalidad
064508	Regulación en Energía, Hidrocarburos y Minería	3	2	2	Teoría de la Regulación	Presencial
064509	Publicidad y Competencia Desleal	3	2	2	Regulación Ambiental	Presencial
064510	Casuística en Propiedad Intelectual	3	2	2	Procedimientos Administrativos en INDECOPI y Organismos Reguladores	Presencial
064511	Regulación en Infraestructura de Transporte	3	2	2	Seminario de Propiedad Intelectual	Presencial
064512	Regulación de Telecomunicaciones	3	2	2	Organización Industrial y Políticas de Competencia	Presencial
064513	Dumping y Subsidios	3	2	2	Casuística en Competencia y Consumo	Presencial
064514	Derecho Concursal	3	2	2	Acceso al Mercado,	Presencial

					Barreras Burocráticas	
064515	Trabajo de Investigación	1	1	0	Regulación Ambiental	Virtual
Electivos						
Código	Curso	Créditos	HT	HP	Prerrequisito	Modalidad
060665	Historia Constitucional Peruana	2	1	2	Ciencia Política	Virtual
060658	Derecho Tributario Municipal	2	1	2	Imposición a la Renta	Virtual
060659	Filosofía del Derecho	2	1	2	Teoría del Derecho II	Virtual
060681	Derecho Informático	2	1	2	Teoría General de los Contratos	Virtual
060660	Tributación Internacional	2	1	2	Imposición al Consumo	Virtual
060694	Derecho Electoral	2	1	2	Teoría Constitucional	Virtual
060662	Litigio Estratégico en el Sistema Interamericano de DD. HH.	2	1	2	Derechos Humanos	Virtual
060666	Contabilidad General	2	1	2	Fundamentos de Economía	Virtual
060679	Derecho Municipal y Regional	2	1	2	Derecho Administrativo	Virtual
060680	Derecho Constitucional Comparado	2	1	2	Teoría Constitucional	Virtual
060663	Derecho Previsional	2	1	2	Derecho Laboral Individual	Virtual
060664	Delitos no Convencionales	2	1	2	Teoría de la Imputación Penal	Virtual
060674	Fuentes Románicas	2	1	2	Teoría del Derecho I	Virtual
060671	Derecho Pesquero	2	1	2	Derecho Internacional Público	Virtual
060673	Seminario de Derecho de Familia y	2	1	2	Derecho de Familia y	Virtual

Sucesiones			Sucesiones			
060695	Derecho Parlamentario	2	1	2	Derechos Fundamentales	Virtual
060672	Derecho Migratorio	2	1	2	Derecho Administrativo	Virtual
060668	Derecho Constitucional Económico	2	1	2	Derechos Fundamentales	Virtual
060669	Derecho Aduanero	2	1	2	Derecho Societario	Virtual
060670	Seminario de Amparo	2	1	2	Derecho Procesal Constitucional	Virtual
060675	Proceso Contencioso Administrativo	2	1	2	Derecho Procesal Administrativo	Virtual
060683	Teoría de los Juegos	2	1	2	Ciencia Política	Virtual
060684	Quechua	2	1	2	Lenguaje II	Virtual
060685	Taller de Investigación Jurídica	2	1	2	Arbitraje	Virtual
060686	Derecho Penal Aplicado	2	1	2	Penal Especial	Virtual
060687	Derecho Civil Aplicado	2	1	2	Derecho Notarial y Registral	Virtual
060688	Audiencias Previas en el Proceso Penal	2	1	2	Investigación Penal Preparatoria	Virtual
060689	Impacto Regulatorio	2	1	2	Análisis Económico del Derecho	Virtual
060691	Derecho de las Nuevas Tecnologías	2	1	2	Derecho de Propiedad Intelectual	Virtual

Como es evidente, el plan de estudios engarza con el nivel microcurricular, ya que esto alude al diseño que la Facultad de Derecho realiza respecto a los contenidos de todas las asignaturas contempladas en aquel, es decir, la selección de los temas que serán abordados durante todo un semestre, la selección de la bibliografía de consulta y obligatoria para cada tema, los métodos de enseñanza que se utilizarán y las formas de evaluación. En buena cuenta, el diseño microcurricular desemboca en el

sílabo de cada asignatura, documento importante tanto para el docente como para el estudiante, porque marca el camino a seguir durante el semestre académico.

5.5. El proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho

Hasta el momento hemos hablado sobre los aspectos propios de la gestión universitaria y que se realizan de forma previa al proceso de enseñanza-aprendizaje, esto es, la delimitación del objeto de enseñanza en el programa de Derecho (en los términos que hemos señalado en el acápite 5.2), los enfoques pedagógicos que nuestra universidad ha adoptado (acápites 5.3) y el diseño del currículo del programa de Derecho (acápites 5.4). Ahora corresponde que abordemos el proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho propiamente dicho.

Lo primero que es necesario señalar es que al escribir enseñanza-aprendizaje, así con un guion, estamos integrando dos palabras en un compuesto. Esta palabra compuesta permite entender la complejidad de una realidad; pero, al mismo tiempo, las palabras que forman el compuesto mantienen una clara independencia conceptual.

La enseñanza y el aprendizaje son dos ámbitos de una compleja realidad que no pueden desligarse, tan es así que no pueden existir por separado, son –por decirlo de alguna manera– las dos caras de una misma moneda. No puede existir la enseñanza de algo si es que no hay personas que quieran o necesiten aprender y, de la misma manera, no puede existir el aprendizaje si es que no hay personas que enseñen algo (ya sea directamente en un aula o a través de alguna obra).

Al utilizar la palabra compuesta de enseñanza-aprendizaje estamos aludiendo a una realidad compleja, que no es otra que un proceso cognitivo en el que participan varios individuos. Se trata de un solo proceso en el que confluyen distintos actos realizados por los individuos que participan en él, actos que están entrelazados en una dinámica de integración perfectamente

diferenciable y que son realizados en un entorno muy particular. Entonces, el proceso de enseñanza-aprendizaje comprende a un grupo de individuos, una serie de actos que estos realizan, un entorno en el cual los individuos realizan esos actos y, como no podía ser de otra forma, una finalidad que persiguen los individuos en función del rol que cumplen en ese proceso.

Los individuos que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje son, por un lado, el docente y, por otro lado, los estudiantes. Y esto es así en todos los niveles de la educación (inicial, básica, superior). No obstante, en el proceso de enseñanza-aprendizaje también pueden participar otros individuos, como ocurre con los auxiliares en la educación inicial, los tutores en el colegio o con los jefes de práctica y asistentes de cátedra en la universidad. Sin embargo, solo nos centraremos en el docente y los estudiantes en la universidad, para no desviarnos del tema objeto del presente apartado y haciendo énfasis en las particularidades que presentan en el ámbito del Derecho y en nuestra propia realidad como país.

El entorno en el que se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje no es otro que el espacio físico o virtual en el que confluyen todos los individuos de tal dinámica cognitiva. Así, en el caso del proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho el entorno no es otro que una Facultad de Derecho y más concretamente las aulas de clase, sean físicas o virtuales; estas últimas –como es de público conocimiento– se reconceptualizaron y reconfiguraron durante la pandemia del covid-19, toda vez que hubo la necesidad de continuar con la educación universitaria en el contexto de la estricta cuarentena que se impuso en esos tiempos.

Ciertamente también hay otros espacios importantes para el aprendizaje del estudiante de Derecho, como lo son la biblioteca de la Facultad o de la universidad, un laboratorio de cómputo, una sala de simulación de audiencias o cualquier otro espacio que pueda ser utilizado para aprender. Siendo esto así, es claro que la universidad tiene la responsabilidad social de mantener una infraestructura adecuada para los fines del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pese a las precisiones que hemos realizado, consideramos conveniente que profundicemos un poco más en los individuos del proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho, así como en los actos y la finalidad que cada uno persigue.

5.5.1. El docente universitario

Según el *Diccionario de lengua española*, la palabra docente se define de esta manera: «Que enseña» (2014a, p. 818). La definición de la Real Academia Española es sumamente escueta, pero deja claro algo, el docente es aquella persona que está a cargo de la enseñanza. Esto convierte al docente, en términos generales, en el individuo protagónico del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo menos desde un punto de vista del conjunto de actos que se realizan en este proceso cognitivo.

Anteriormente (véase el acápite 5.1), habíamos señalado que la enseñanza es el acto concreto a través del cual se realiza el proceso formativo de una persona, por lo menos de una forma institucionalizada a través de la universidad. En este sentido, el docente de una Facultad de Derecho es –en principio– aquella persona que forma a los jóvenes en lo que se supone debe ser un abogado en el siglo XXI, es decir, enseñándoles la complejidad de lo que comprende el fenómeno jurídico (el Derecho como sistema de normas jurídicas que regula la conducta humana, los derechos de las personas, los aportes de la doctrina jurídica, la jurisprudencia más relevante), pero sobre todo teniendo presente las necesidades y problemas de la sociedad contemporánea y nunca olvidando la diversidad de los proyectos de vida de sus estudiantes.

Sin embargo, el que sea claro que el docente universitario está a cargo de la enseñanza, no nos dice mucho del rol que debe cumplir frente a sus estudiantes. De hecho, el rol del docente (en todos los niveles de la educación) estará determinado en función de la teoría pedagógica que se asuma respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje. Siendo esto así, nos

parece que las clásicas tres metáforas del aprendizaje de Mayer nos pueden resultar provechosas para entender el rol del docente universitario.

Según el psicólogo educativo estadounidense Richard E. Mayer, las principales teorías respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje pueden agruparse en dos grandes bloques: la perspectiva conductual o conductista y la perspectiva cognitiva. De esta manera, dentro de la perspectiva conductual o conductista el aprendizaje es concebido como la adquisición de respuestas, razón por la cual el rol del docente es principalmente proporcionar un *feedback*, es decir, comunicar al estudiante lo que ha hecho bien, lo que ha hecho mal y lo que puede mejorar; en cambio, la perspectiva cognitiva concibe al aprendizaje de dos formas distintas, una primera como la adquisición del conocimiento, por lo que el rol del docente es básicamente transmitir la información correspondiente a los temas del sílabo de la asignatura a su cargo y una segunda forma es entender al aprendizaje como la construcción del significado, por lo que el docente debe orientar su enseñanza a que el estudiante procese la información que se le proporciona y construya su propio conocimiento, se trata pues, de una enseñanza que se centra en el procesamiento cognitivo (García Berbén, pp. 11-13).

Pueden existir más teorías pedagógicas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y de hecho las hay (*cf.* Schunk, 2012), pero lo importante del trabajo de Richard E. Mayer es que sintetiza las principales teorías pedagógicas en las siguientes tres metáforas, a saber: 1) aprendizaje como adquisición de respuestas; 2) aprendizaje como adquisición del conocimiento; y 3) aprendizaje como construcción del significado. En este sentido, el Modelo Educativo de nuestra universidad ha optado por la tercera metáfora del aprendizaje, toda vez que asume el enfoque constructivista (p. 15), razón por la cual es a partir de este enfoque que debería entenderse el rol del docente en nuestra casa de estudios.

Asimismo, nuestro Modelo Educativo también precisa lo siguiente respecto al docente en nuestra universidad, a saber:

La Universidad reconoce al docente como un agente clave para el logro de los objetivos institucionales, especialmente como orientador y conductor del proceso de enseñanza-aprendizaje, y como protagonista de la producción y difusión del conocimiento científico, tecnológico y humanístico. Los docentes de la Universidad no solo se ocupan de la formación profesional de los estudiantes, sino también constituyen ejemplos a seguir, por los valores éticos y humanísticos que constantemente ponen de manifiesto. (p. 14)

Teniendo presente las consideraciones que se hacen en el Modelo Educativo de la Universidad de San Martín de Porres sobre el docente, consideramos oportuno hacer algunos comentarios sobre el particular, pero previamente es necesaria la siguiente digresión. A diferencia de lo que normalmente ocurre en los ámbitos de la educación escolar, en donde los docentes son profesionales de la educación, en la universidad el docente no lo es, es decir, no tiene el título profesional de educador o pedagogo (con las excepciones que siempre hay y, además, omitiendo a la carrera de educación, en donde obviamente los docentes sí tienen el título profesional de educadores). En realidad, en la mayoría de los casos, el docente universitario es un profesional vinculado a la carrera en la que enseña.

En tal sentido, quienes enseñan en el programa de Derecho de cualquier universidad son en su mayoría abogados y en una menor cantidad son profesionales de otras áreas, como historiadores, politólogos, lingüistas, filósofos, ingenieros, entre otros. Lo cierto es que quienes enseñan en una Facultad de Derecho, casi nunca han sido formados en la carrera profesional de educación. Esto, como es evidente, tiene implicancias al momento de participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho, ya que el docente de una Facultad de Derecho carece –en principio y con las excepciones que siempre hay– de los enfoques, métodos y estrategias pedagógicas necesarias para realizar una enseñanza idónea.

Lo anterior queda corroborado con una frase que puede resumir la experiencia de muchos estudiantes de Derecho respecto a algunos de sus profesores y es la siguiente: «sabe su materia, pero no sabe enseñar». Y es que, como comentaba el profesor Lorenzo Zolezzi Ibárcena con relación a su propia etapa universitaria en la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú, existía la creencia –y todavía existe– de que «[...] bastaba con ser un buen profesional del derecho para ser un buen profesor» (2018, p. 137).

Desafortunadamente, parece que esa realidad sigue teniendo vigencia en los tiempos actuales, pues, en reciente artículo, Pavel Flores Flores ha analizado algunas de las frases que se escuchan entre los docentes y los estudiantes de Derecho, siendo una de ellas: «Conoce muy bien su materia, pero no sabe cómo llegar a la clase» (2021, p. 115). Se trata una frase ligeramente distinta a la que nosotros hemos señalado, pero que en el fondo alude a lo mismo, o sea a la discordancia entre saber ejercer la abogacía y saber enseñar el Derecho.

Por cierto, el texto de Pavel Flores Flores nos parece valioso no solo porque rara vez se analizan las frases de los docentes universitarios o de los estudiantes de Derecho (que, en última instancia, expresan sus pensamientos), sino también porque, al tratarse de un joven abogado que recientemente se ha incorporado a la docencia en la Facultad de Derecho de nuestra universidad, su remembranza de las frases que analiza está más fresca y, en consecuencia, nos lleva a suponer que ellas tienen plena vigencia entre los estudiantes de Derecho.

Teniendo presente lo señalado por ambos profesores, nos parece importante resaltar dos datos biográficos de ellos: las universidades en donde se formaron y los años que comprendió la formación de cada uno de ellos. En el caso del profesor Lorenzo Zolezzi Ibárcena, este ingresó a la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú en el año de 1962 y egresó en 1966; previamente, de 1960 a 1961, había pasado obligatoriamente por los estudios de Letras en la misma universidad (Zolezzi Ibárcena, 2018, pp. 18-19). Mientras que el profesor Pavel Flores Flores

estudió en la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres, desde el año 2012 al 2017 (según la búsqueda realizada en la página web de la SUNEDU, en la opción de verificación de inscripción en el Registro Nacional de Grados y Títulos).

Esos datos biográficos son importantes porque nos evidencian dos situaciones: la primera es que la discordancia que muchas veces existe entre el saber ejercer la abogacía y el saber enseñar el Derecho es una apreciación que no se limita a una sola universidad, ni si quiera a dos, sino que es válido inducir que ello ocurre en todas las universidades; y la segunda situación es que aquella discordancia es una realidad intergeneracional, es decir, que no se produce en una sola generación, sino que se trata de una realidad cuestionable que se ha dado desde hace varios años y que probablemente se seguirá dando.

Entonces, habiendo quedado claro que los docentes de una Facultad de Derecho casi nunca son profesionales de la educación (con las excepciones que siempre hay), que la mayoría de ellos son abogados y que, además, muchas veces no saben enseñar Derecho, pese a ser excelentes abogados en el ejercicio profesional, damos por cerrada la digresión.

El *excursus* que hicimos nos pareció necesario de hacer porque, como ya lo mencionamos, el Modelo Educativo de nuestra universidad señala que los docentes universitarios orientan y conducen el proceso de enseñanza-aprendizaje. Teniendo en consideración todo esto nos surge la siguiente pregunta: ¿cómo los abogados pueden ser orientadores y conductores del proceso enseñanza-aprendizaje, si no tienen una formación en educación? Esta interrogante se vuelve más compleja si se tiene presente que, según nuestro Modelo Educativo, el constructivismo es el fundamento psicopedagógico que asume nuestra universidad (p. 15).

Ante tal interrogante entendemos que, el no tener una formación profesional en educación no es óbice para que un abogado pueda enseñar Derecho y mucho menos debe llevar a proponerse una educación

universitaria a cargo únicamente de educadores o pedagogos, pues una situación como esta es inviable, es decir, no es posible que un educador profesional enseñe Derecho, ya que carece de la formación y el ejercicio profesional propios de un abogado. Y esto es algo que ocurre no solo en la enseñanza del Derecho, sino también en la enseñanza de todas las profesiones.

En realidad, lo que corresponde es que, por un lado, la Facultad de Derecho capacite a sus docentes en los principales métodos y estrategias de enseñanza y, por el otro lado, el profesor de Derecho tenga la iniciativa y la predisposición para reflexionar sobre su propio quehacer pedagógico. En buena cuenta, estamos frente a una de las manifestaciones de la responsabilidad social universitaria en el ámbito educativo.

Volviendo a la pregunta planteada anteriormente, consideramos que los abogados y aquellos profesionales (como los historiadores, lingüistas, politólogos, filósofos, médicos, ingenieros, etcétera) que tienen el alto honor y la responsabilidad de enseñar en una Facultad de Derecho pueden orientar y conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el desarrollo de ciertas competencias que la docencia universitaria demanda en la sociedad contemporánea. Estas competencias no deben ser confundidas con las que el estudiante debe adquirir en el desarrollo de sus asignaturas, sino que estamos frente a las competencias que la universidad del siglo XXI exige (o debe exigir) a sus docentes.

Al respecto, nos llama la atención que –al igual que lo advertimos al hacer algunos comentarios sobre la educación– la principal literatura sobre la enseñanza del Derecho no aborde directa y expresamente el perfil, rol y competencias propios de los profesores de Derecho (*cfr.* Witker Velásquez, 1987; Rubio Correa, 2002 y Zolezzi Ibárcena, 2018), más aún cuando el enfoque por competencias ha revolucionado la educación superior, las nuevas generaciones de estudiantes exigen nuevos métodos y estrategias de enseñanza y los propios cambios de la sociedad contemporánea obligan

a toda la universidad a replantearse constantemente sus principales funciones, entre estas, la práctica docente.

Por tal razón, es necesario señalar –de manera enunciativa, mas no limitativa– las principales competencias que, desde nuestro punto de vista, los docentes universitarios del siglo XXI deberían tener y, en particular, aquellos que enseñan en una Facultad de Derecho. Nótese que estamos diciendo aquellos que enseñan en una Facultad de Derecho y no aquellos que enseñan Derecho, diferencia que es capital, ya que hemos elegido deliberadamente nuestros términos para englobar tanto a los abogados dedicados a la docencia como a cuanto profesional enseñe en una Facultad de Derecho (como es el caso de historiadores, politólogos, filósofos, ingenieros, entre otros).

Por otro lado, es importante tener presente que estamos utilizando el concepto de competencias conforme lo hemos definido en el apartado 5.3.2, al cual nos remitimos para mayor precisión. En este sentido, las competencias que –desde nuestro punto de vista– los docentes de una Facultad de Derecho deberían tener en los tiempos actuales, son las siguientes:

a. Competencia cognitiva

Alude al manejo idóneo de la información que tiene el docente respecto de la asignatura que imparte, sea una de Derecho (como Derecho Constitucional, Derecho Civil, etcétera) o de cualquier otro curso que se enseñe en la Facultad de Derecho (como Historia de las Ideas Políticas, Ciencia Política o Lenguaje). Como es evidente, la información que maneje un docente siempre debe estar actualizada, es decir, debe conocer los últimos avances de su disciplina y, en el caso de los docentes que son abogados, deben conocer los cambios normativos y jurisprudenciales más relevantes.

Con relación a la actualización permanente que deberían realizar los docentes, Pavel Flores Flores incluye dentro de ella la necesidad de la contextualización, es decir, el docente que enseñe Derecho debe entender y comprender los cambios que se han producido en la sociedad y que han servido como sustento de los cambios normativos y jurisprudenciales (2021, p. 120). Compartimos esta posición, pues –como lo hemos señalado en el capítulo IV–, el Derecho es un producto cultural y, por lo tanto, es propio de su tiempo y de los seres humanos que lo crean. En este sentido, conocer el contexto (ya sea una estructura, coyuntura o acontecimiento, para usar la terminología histórica) en el que se han realizado transformaciones significativas en el fenómeno jurídico es relevante para poder enseñar el Derecho.

A lo anterior habría que agregar que, en la medida que en la sociedad contemporánea las nuevas tecnologías permiten que la información se transmita rápidamente y se superen las barreras de los idiomas y de la geografía, el docente universitario –sea un abogado o un profesional de otra área– debe manejar la literatura académica extranjera respecto a los temas que se abordan en su asignatura. Mal haría un docente universitario en limitar la información que maneja sobre la asignatura que dicta a la producción académica nacional y no porque esta no sea valiosa, sino porque perdería una perspectiva comparada que enriquecería enormemente sus clases.

Otra razón importante es que la sociedad del siglo XXI exige que los docentes universitarios formen a estudiantes para un contexto globalizado, es decir, aquellos deben apuntar a que estos puedan comunicarse fluidamente con sus pares de otras latitudes, pues muchas veces aprendiendo de una realidad distinta podemos mejorar la propia. Como es evidente, dadas las particularidades propias de la formación jurídica (sobre todo respecto a la especificidad de las normas jurídicas), el docente no debe pretender que el estudiante de Derecho conozca otra realidad tan bien como aquellos que viven en ella, sino que debe buscar que conozcan los fundamentos y aspectos más relevantes de esa realidad.

Por otro lado, la idoneidad en el manejo de la información implica que el docente tenga la capacidad para determinar la información que es relevante para la formación del estudiante de Derecho dentro de cada tema que se desarrolla en la asignatura a su cargo, frente aquella información que resulta accesoria o superficial. Esta capacidad es más necesaria en la enseñanza del Derecho, ya que el docente debe saber equilibrar apropiadamente los contenidos de los temas que aborda en función de las fuentes jurídicas, es decir, debe saber equilibrar la información que proporciona sobre la normativa, la jurisprudencia y la doctrina que corresponden a su asignatura. Y, de forma complementaria, el docente debe ser capaz de determinar cuándo compartir información sobre su propia experiencia profesional, en la medida que esto sea relevante para la mejor comprensión de un tema o coadyuve en la formación profesional de sus estudiantes.

Además, no se debe olvidar que el rol del docente universitario es orientar a los estudiantes por los temas de su asignatura, para que ellos puedan construir su propio conocimiento. Por esta razón, el docente universitario también debe tener la pericia para poder determinar los textos más apropiados que servirán a sus estudiantes para profundizar en los temas que se abordan durante el desarrollo de las clases.

La competencia cognitiva también supone que el docente universitario tenga la capacidad de poder explicar ordenadamente y con facilidad los temas de su asignatura. En otras palabras, el manejo conceptual de un área implica que el docente no solo conoce los temas que dicta, sino también que es capaz de ordenarlos estructuralmente de la mejor forma para que los estudiantes puedan entenderlos. De esto se deriva la capacidad para poder advertir cuándo un tema no puede ser entendido fácilmente por un estudiante, a causa de que carece de conocimientos previos para un tema en particular.

Así, por ejemplo, un profesor de Derecho Constitucional al abordar el contenido constitucionalmente protegido del derecho a la igualdad debe poder advertir si sus estudiantes tienen los conocimientos previos necesarios para poder entender la explicación, esto es, si conocen lo que es un derecho fundamental, si conocen la diferencia entre el contenido esencial y parte accesoria de un derecho fundamental, si conocen la diferencia entre una regla y un principio, entre otros. Si el docente no es capaz de advertir estas carencias conceptuales, de nada servirá su explicación, porque estará construyendo sobre un terreno sin base, debe, pues, exhortar a sus estudiantes a hacer un repaso de tales conceptos o, si dispone de tiempo, podría precisar algunas nociones.

Y, por último, la competencia cognitiva de un docente de la Facultad de Derecho debe suponer que tenga la capacidad para poder interrelacionar los temas que enseña con otras disciplinas, incluso extrajurídicas, lo cual supone tener una visión interdisciplinaria, multidisciplinaria y transdisciplinaria (Álvarez, 2011, p. 102). En algunas asignaturas esta cooperación disciplinaria será más fácil de evidenciar, como el Derecho Constitucional con la ciencia política o la Historia, el Derecho Penal con la medicina, el Derecho Regulatorio con la economía, el Derecho Tributario con la contabilidad, por poner algunos ejemplos. En todo caso, el docente debe ser capaz de hacer entender a sus estudiantes que los temas que explica deben ser comprendidos a la luz no solo de un enfoque jurídico, sino también de forma interdisciplinaria y multidisciplinaria.

b. Competencia pedagógica

Esta competencia hace referencia al conocimiento y aplicación de teorías pedagógicas, métodos y estrategias de enseñanza por parte del docente en el desarrollo de su asignatura. No se trata de que el docente universitario sea un experto en pedagogía, pues esto no sería razonable, en realidad se trata de que tenga la preocupación por aprender los enfoques y

métodos pedagógicos que considere necesarios para el desarrollo de su quehacer docente.

¿Por qué es importante que el docente universitario sea competente pedagógicamente? Desde nuestro punto de vista, es sumamente importante que entendamos las diferencias culturales que existen entre el docente y sus estudiantes, quienes –normalmente– pertenecen a una generación distinta. La forma de aprender de los *centennials* es muy distinta a la de los *millennials* o a la de generaciones anteriores. Esta realidad obliga a que el docente traspase las estructuras cognitivas de aprendizaje propias de la generación a la que pertenece y comprenda las particularidades del modo como aprenden sus estudiantes, para así adecuar sus métodos y estrategias de enseñanza de la forma más provechosa posible.

Así, por ejemplo, la clase magistral deviene en un método de enseñanza inviable para aplicarlo con estudiantes *centennials*, toda vez que la hiperactividad y el *multitasking* de estos juegan en contra de un método que supone un alto nivel de concentración durante toda la clase y en la cual, además, el estudiante no tiene ningún rol activo.

Asimismo, la competencia pedagógica implica la habilidad del docente para poder utilizar más de un método o estrategia de enseñanza, en función de la identificación de distintos tipos de estudiantes. No se trata de recurrir a un método o estrategia para cada tipo de alumno, sino que más bien se debe buscar un método o una estrategia que permita que la mayor cantidad de estudiantes logre aprender o, por lo menos, logre motivarse con la clase para, sobre la base de esta, profundizar por su cuenta. Esta consideración es importante tenerla presente para cuando abordemos, más adelante, la competencia investigadora del docente y el rol de los estudiantes universitarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje (apartado 5.5.2).

Por otro lado, si bien podemos afirmar que el uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación es una capacidad transversal, que recorre el conjunto de competencias del docente

universitario, consideramos que es en la competencia pedagógica en donde se evidencia su mayor aplicación.

En efecto, el uso de las nuevas tecnologías debe ser integrado a los métodos y estrategias de enseñanza que emplea el docente universitario, ya que no solo facilitará el desarrollo de su explicación, sino que también permitirá conectarse de una forma más cercana con los estudiantes, quienes, hoy por hoy, son todos nativos digitales (conforme se verá más adelante). Es más, frente a una generación con una poca capacidad de concentración y que tiene muchos distractores al alcance de un clic, las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación pueden ser aliados poderosos para el docente universitario, pues su uso puede competir contra todo aquello que distrae a los estudiantes durante el desarrollo de la clase.

Un último aspecto de la competencia pedagógica está relacionado a la evaluación del estudiante. Muchas veces la evaluación es vista por el estudiante como un fin en sí mismo y no solo esto, sino que, además, es considerado como algo tedioso, complicado, estresante y hasta decepcionante. Sin embargo, esta es una falsa imagen de la evaluación, ya que en rigor la evaluación debe ser vista por el estudiante como una forma de medir el nivel del aprendizaje de este en una determinada materia.

Así, la calificación expresa, en la consideración del docente (que, por lo demás, puede ser muy subjetiva), el progreso del estudiante en el aprendizaje de la asignatura a su cargo. Desde esta perspectiva, el plagio que no pocas veces realizan los estudiantes durante una evaluación es un sinsentido, ya que falsea la calificación de su propio nivel de aprendizaje. Por esta razón, es sumamente importante que el docente universitario tenga la habilidad para poder diseñar una evaluación que pueda permitir apreciar el aprendizaje de los estudiantes, enfatizado en la adquisición de ciertas competencias.

Para tales efectos, el docente universitario debe tener la capacidad de determinar la mejor forma de evaluación para sus estudiantes en función a ciertos criterios. El área curricular a la que corresponde cada asignatura es el primer criterio por considerar, pues en una Facultad de Derecho el diseño de la evaluación no puede ser el mismo para todas.

La evaluación no cumpliría su fin si es que se diseña de la misma manera para asignaturas de estudios generales (como Historia de las Ideas Políticas o Fundamentos de Economía), asignaturas de formación básica (como Teoría Constitucional o Acto Jurídico), ni mucho menos para asignaturas de especialidad (como Derecho de la Competencia o Delitos Funcionariales).

Otro criterio para tener presente al momento de diseñar la evaluación es la naturaleza teórica o práctica de la asignatura y esto con independencia del área curricular a la que pertenezca. Así, en el plan de estudios de la Facultad de Derecho de nuestra universidad existen cursos que son más teóricos (como Historia de las Ideas Políticas, Teoría del Derecho, Teoría Constitucional, Bases de Derecho Penal, Teoría de la Regulación, por mencionar algunos) y otros que son más prácticos (como Procesos Civiles de Cognición, Derecho Procesal Laboral, entre otros).

Y un tercer criterio por considerar al momento de diseñar una evaluación es la composición de los estudiantes, es decir, identificar si se trata de un grupo que en su mayoría ha mostrado mayor predisposición, facilidad y responsabilidad para el aprendizaje, frente a un grupo que quizá no tuvo tales virtudes. Este criterio puede ser muy subjetivo, pero ciertamente mal haría el docente en evaluar en función de un estándar ideal que no se ajusta a la realidad a la que se enfrenta.

c. Competencia metacognitiva

Esta competencia hace referencia a la capacidad del docente universitario para reflexionar sobre su propia enseñanza, es decir, supone que el propio docente evalúe si los métodos y estrategias de enseñanza utilizados en sus clases sirvieron para el aprendizaje de sus estudiantes. Siendo esto así, la autocrítica deviene en una virtud que el docente debe cultivar para poder realizar tal autoevaluación pedagógica.

La reflexión y la autocrítica de la propia enseñanza parte del supuesto de que siempre se puede y se debe mejorar la docencia universitaria. Y esto es así en virtud de que los estudiantes tienen inteligencias, intereses, motivaciones y problemas distintos, lo que tiene como consecuencia que el aprendizaje de ellos sea distinto; esta compleja realidad no solo se da entre grupos de estudiantes que pertenecen a generaciones distintas, sino incluso dentro de la misma generación. Por esta razón, el docente debe adecuar de la mejor forma posible su enseñanza a las necesidades del grupo de alumnos a su cargo, lo que presupone que sea capaz de poder advertir las principales limitaciones y características de ellos, pues sobre la base de esta información podrá reflexionar sobre su propia forma de enseñar.

Para entender mejor esta competencia metacognitiva resulta útil poner un caso concreto y que parte desde nuestra propia experiencia en la docencia universitaria. Según el plan de estudios de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres, en el primer ciclo se enseña Historia de las Ideas Políticas I (hasta el siglo XVIII) y en el segundo ciclo se dicta Historia de las Ideas Políticas II (siglos XIX y XX), es decir, ambas asignaturas se enseñan a estudiantes que recién han ingresado a la universidad y que, por lo tanto, están adecuándose poco a poco a la vida universitaria, la cual contrasta en demasía con la etapa escolar.

¿Cuáles son los principales problemas que un docente puede encontrar en los cachimbos⁶⁰? Desde nuestro punto de vista, son la falta de

⁶⁰ La palabra cachimbo es un peruanismo que alude a los estudiantes del primer año de universidad. Este significado ha sido recogido en la quinta acepción de la palabra cachimbo que recoge el *Diccionario de la lengua española* (2014a, p. 373).

hábito de la lectura, la poca comprensión lectora, la insuficiente capacidad de análisis y las limitaciones para escribir (desde faltas de ortografía hasta la imposibilidad para argumentar). Estas falencias, de hecho, deberían superarse con las asignaturas de estudios generales en el primer año, pero lo cierto es que generan un problema –precisamente– a los profesores de tales cursos.

Como se comprenderá, este diagnóstico es un gran problema para el docente de Historia de las Ideas Políticas, ya que si se revisa los contenidos que señalan los sílabos correspondientes, se advertirá que son cursos en los que se abordan, explican, discuten y analizan obras de teoría y filosofía políticas. En otras palabras, son asignaturas cuyos contenidos suponen una fuerte carga de lecturas y una actitud reflexiva sobre lo que se lee (sobre todo para contextualizar).

En ese orden de ideas, la competencia metacognitiva implica que el docente tenga la capacidad de advertir las principales falencias del grupo de estudiantes a su cargo y sobre la base de ellas se pregunte a sí mismo ¿cuál sería la mejor forma de enseñar a este grupo de estudiantes? No hay una sola respuesta, pues la enseñanza de una asignatura no es una receta para seguir paso a paso las indicaciones dadas por otra persona. De hecho, hay un cúmulo de posibilidades, en la medida que la respuesta parte de la subjetividad del docente, ya que dependerá no solo de las falencias de los estudiantes (que, por cierto, varían de grupo en grupo) que se identifique, sino también de su propio perfil profesional y académico. Es este quien en última instancia debe reflexionar sobre su propio quehacer pedagógico.

En la reflexión sobre la propia enseñanza, el docente debe ser lo suficientemente abierto como para poder recurrir a otras personas que le ofrezcan puntos de vista distintos. Después de todo, la competencia metacognitiva del docente universitario no solo supone que este converse consigo mismo en su cabeza, sino también con otras personas, con la finalidad de ampliar su visión de los problemas que enfrenta la enseñanza y así pueda tener una reflexión pedagógica más comprensiva de la realidad.

Una visión amplia sobre los problemas que enfrenta la enseñanza universitaria se puede encontrar en el diálogo con otros docentes que enseñan la misma asignatura. Nada más enriquecedor que conversar con colegas de la misma área y más aún si dictan el mismo curso, pues así se podrá conocer los métodos y estrategias que ellos utilizan en sus clases. Esto es sumamente útil para asignaturas que son interdisciplinarias, como es el caso de la Historia de las Ideas Políticas, puesto que un curso como este puede estar a cargo de distintos profesionales (historiadores, filósofos, politólogos e incluso abogados), razón por la cual tendrán distintos enfoques al momento de enseñar y, en consecuencia, tendrán distintas percepciones sobre la forma de afrontar los principales problemas del aprendizaje universitario.

La conversación con otros docentes del mismo curso también es recomendable porque facilita el determinar si las falencias y problemas que se han advertido en el grupo de estudiantes a cargo de uno son propias de este grupo o es algo más general. El tener clara esta información sirve para que el docente pueda repensar mejor las formas de enseñanza. En síntesis, el intercambio de ideas y experiencias entre docentes de una misma área y sobre todo de una misma asignatura, es altamente recomendable, porque proporciona información valiosa para que el propio docente reflexione sobre su forma de enseñar y se plantee las mejoras que estime necesarias.

El docente debería, incluso, conversar con algunos estudiantes para poder identificar las dificultades que la mayoría de ellos enfrentan en el desarrollo de la asignatura; esto se hace más necesario si se tiene presente que en la mayoría de los casos, los estudiantes no suelen decir públicamente, durante la clase, si están entendiendo y comprendiendo los temas abordados por el docente, ya sea por vergüenza frente a sus compañeros, por desinterés en la asignatura, por incapacidad para aceptar sus propias limitaciones o por cualquier otra razón.

Sin embargo, el recurrir a los estudiantes para conversar sobre los avances o no en el aprendizaje de ellos puede resultar bastante complicado por varias razones. La primera es que en muchos casos (y sobre todo en carreras como Derecho), la relación docente-estudiante es muy vertical, lo cual no favorece la predisposición para conversar fuera de clase.

En segundo lugar, es difícil lograr un sinceramiento por parte de los estudiantes con los que se converse sobre los problemas que la mayoría de su grupo enfrenta en el curso, ya que –consciente o inconscientemente– optarán por no manifestarle al docente sus críticas sobre la forma como enseña. Esto es, por cierto, bastante paradójico si se tiene presente que los *centennials* se caracterizan por criticar abierta y duramente a distintas personas con autoridad, pero por redes sociales.

Y, en tercer lugar, no se puede obviar que algunos estudiantes llegan a odiar encarnizadamente a algunos de sus docentes o muestran apatía por alguna asignatura, razón por la cual el docente debe tener el suficiente criterio para poder identificar estos casos y tomar con pinzas las críticas que le puedan formular. Sea como sea, consideramos que el conversar con los estudiantes puede ser provechoso para que el docente reflexione constantemente sobre su forma de enseñanza, lo cual implica que la competencia metacognitiva se entremezcle con la competencia interpersonal del propio docente (como se verá más adelante).

Un último aspecto es que la competencia metacognitiva del docente también supone que este tenga la capacidad para reflexionar sobre la idoneidad de la evaluación que ha diseñado para corroborar cuánto han aprendido sus estudiantes. En este punto, la competencia metacognitiva se entrelaza con la competencia pedagógica, toda vez que el docente debe tener en consideración lo que señalamos respecto al diseño de la evaluación.

d. Competencia comunicativa

Esta competencia alude a la capacidad del docente para manejar hábilmente el lenguaje durante el desarrollo de sus clases. Si bien se trata de una competencia que en rigor todos los profesionales deberían manejar, consideramos que en el ámbito de la universidad adquiere una mayor necesidad, ya que la formación de los futuros profesionales depende precisamente de cuan habilidoso en la palabra sea el docente.

La competencia comunicativa de un docente debe ser tanto en el plano verbal, como en el no verbal, es decir, debe ser capaz de utilizar el lenguaje corporal para poder transmitir ciertas ideas o enfatizar algunas. Esto cobra mayor relevancia si se considera la exposición que hace el docente durante su clase como una suerte de *performance* académica, en la que la palabra, los gestos, las expresiones, los desplazamientos por el aula deben captar la atención de los estudiantes.

Como es evidente, la competencia comunicativa es sumamente necesaria para la explicación de los temas de clase y por esta razón está estrechamente ligada a la competencia cognitiva del docente. Y es que el docente puede conocer muy bien su asignatura y ser un excelente profesional, pero debe tener la capacidad de poder comunicarse con un lenguaje apropiado para sus estudiantes, apropiado no en el sentido de que sea correcto y pulcro, sino en el sentido de que le permita una comunicación más fluida. Con esto estamos aludiendo a la capacidad del docente para medir constantemente el nivel de tecnicismo que debe emplear en su lenguaje, puesto que no puede comunicarse de la misma manera con cachimbos que con estudiantes del último ciclo.

Por otro lado, desde nuestro punto de vista, ayuda mucho al rápido entendimiento de los estudiantes el que el docente maneje algunas de las expresiones, códigos y jergas de aquellos. Dado que hay una brecha generacional entre el docente y los estudiantes, la comunicación entre ambos puede optimizarse si el docente sabe utilizar, en el momento apropiado, alguna de las expresiones de los *centennials*; evidentemente, esto no debe suponer que el desarrollo de la clase pierda seriedad, sino

supone recurrir a una suerte de estrategia de enseñanza en el ámbito comunicativo. Piénsese, por ejemplo, en una cita de una obra clásica que es utilizada por alguien que escribe un libro o un artículo, el efecto buscado es captar la atención del lector; pues bien, en el desarrollo de una clase en la actualidad, una frase o un diálogo de una serie o película popular puede generar ese efecto en los estudiantes.

Como es evidente, la competencia comunicativa del docente no se emplea únicamente dentro de un aula de clase para desarrollar un tema, hay otros espacios dentro de la universidad en los que tal capacidad es importante, como en las conversaciones espontáneas que surgen en los pasillos de la Facultad o en el correo electrónico que responde algunas dudas u orienta en determinado trabajo académico de los estudiantes. En estos casos, la competencia comunicativa es necesaria para otras capacidades y habilidades del docente que corresponden a su competencia interpersonal.

e. Competencia interpersonal

Esta competencia alude a la capacidad del docente para poder relacionarse con otros docentes y con los estudiantes. Desde una perspectiva amplia de lo que comprende el proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario que el docente universitario aprenda a relacionarse con sus colegas y con los estudiantes, ya que de esta manera enriquecerá su acervo pedagógico.

Al comentar las competencias metacognitiva y comunicativa habíamos mencionado que es importante que el docente pueda dialogar con sus colegas y con los estudiantes, ya sea para enriquecer la reflexión sobre su propia forma de enseñar o para poder comunicarse apropiadamente con sus estudiantes en distintos espacios y contextos al del aula de clase. Todo esto presupone que el docente tenga la predisposición para interactuar apropiadamente con sus colegas y con sus estudiantes, es decir, que sepa socializar.

En este punto estimamos necesario reflexionar un poco más allá del proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho y aprovechamos la oportunidad para señalar que el saber socializar no debe ser considerado como algo fútil, pues en realidad es una capacidad sumamente importante e imprescindible en la universidad y en la sociedad contemporáneas. Nunca se debe olvidar que la universidad es una institución distinta a cualquier otra asociación o empresa, pues tiene características y fines muy particulares que reposan en sus docentes, estudiantes, egresados y administrativos, quienes todos juntos forman la comunidad universitaria. En este sentido, somos de la idea de que la competencia interpersonal del docente coadyuva a generar vínculos más fuertes entre todos los miembros de la comunidad universitaria y, en última instancia, contribuye a consolidar un espíritu de cuerpo que se cristaliza en la identificación de ellos con su universidad.

Por otro lado, la socialización es clave para cualquier profesional de la sociedad contemporánea. Todo ejercicio de una profesión supone la prestación de un servicio, razón por la cual el profesional –y con mayor razón el abogado (dado que su trabajo implica un alto nivel de interrelación con su cliente y con otros operadores jurídicos)– debe saber interrelacionarse con distintas personas, capacidad que debe aprender desde la universidad.

En ese orden de ideas, el docente universitario cumple un rol muy esencial en la adquisición de esa capacidad socializadora que debe cultivar el estudiante, porque la única forma de que este aprenda a ser sociable es precisamente socializando no solo con sus pares, sino también con sus docentes, lo que –evidentemente– demanda que estos sean, a su vez, sociables. Esto es así porque la universidad contemporánea no solo forma profesionales competentes, sino que ante todo forma personas que sepan insertarse en la sociedad del siglo XXI. Bien decía el profesor Jorge M. Angulo Argomedo –en un contexto histórico distinto, pero perfectamente extrapolable a nuestros tiempos– que el docente universitario tiene una doble misión: informativa y formativa (1962, p. 33).

Regresando al ámbito del proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho, la competencia interpersonal del docente también es importante para fines del seguimiento, orientación y tutoría que debe proporcionar como parte de su función pedagógica. En el plano académico muchas veces es necesario que el docente supervise y oriente a sus estudiantes en la realización de algún trabajo de investigación y, sobre todo, en la recomendación de fuentes de información y en la redacción. Quizá la asesoría de una tesis sea el ejemplo más claro y previsible de esta supervisión que debería realizar el docente; sin embargo, no debe limitarse a ella, puesto que la orientación que hace a las investigaciones de sus estudiantes es necesaria para los fines formativos de estos.

f. Competencia investigadora

Esta competencia hace referencia al conjunto de habilidades y, sobre todo, a la predisposición que tiene el docente para la investigación académica o científica. En el acápite 2.3.2 ya hemos tratado la importancia de la investigación en la universidad del siglo XXI, así que ahora nos remitimos a lo señalado en ese momento. Sin embargo, sí consideramos conveniente advertir que, si bien la universidad contemporánea debe promover la investigación, de esto no se puede desprender que todos los docentes deban investigar.

En su momento, el distinguido procesalista italiano Piero Calamandrei (1889-1956) afirmó en su célebre libro *Demasiados abogados* (1921) lo siguiente: «Todo el mundo sabe que la función de los profesores universitarios es doble: de una parte es producción científica, de otra, divulgación didáctica» (1960, p. 184). Una afirmación como esta podía ser correcta en las primeras décadas del siglo XX y en buena parte de él, pero en los tiempos actuales no podemos aceptar tal aseveración. No porque neguemos la importancia de la investigación en la universidad, muy por el contrario, somos conscientes de la necesidad de esta, sino porque estimamos que aceptar una afirmación como la de Piero Calamandrei es

mezclar dos funciones que debe cumplir en general la universidad y, en particular, el docente.

Entre docencia e investigación claramente hay interrelaciones e incluso existe una mutua complementación, pero esto no supone asumir que el docente debe dedicarse obligatoriamente a enseñar e investigar. Si existen docentes que, además de enseñar, investigan, en buena hora. Pero lo cierto es que no todos los docentes tienen una vocación por la investigación y viceversa, no todos los que investigan en la universidad tienen una vocación por la enseñanza. Aceptar esta realidad no supone ser desleal con la esencia de la universidad, sino que implica reconocer que la universidad actual debe permitir que las personas que forman parte de su comunidad puedan desarrollarse en función a sus particulares proyectos de vida.

De esa manera, si un docente quiere investigar, la universidad debe darle las facilidades necesarias para ello, pero si solo quiere enseñar, mal haría la universidad en obligarlo a investigar cuando esto no forma parte de su proyecto de vida. Y, por el otro lado, muchas veces la universidad contrata a especialistas para que realicen determinadas investigaciones, mas esto no puede suponer que se deba obligar a que los investigadores enseñen, salvo que así lo quieran ellos. Por esta razón, estimamos que la competencia investigadora, en este sentido estricto o restringido del que venimos hablando, no es una capacidad *sine qua non* del docente universitario.

No obstante, desde un punto vista bastante lato, tampoco podemos negar que el docente investiga en todo momento, si bien esto no conduce necesariamente a que redacte y publique algún texto académico. Recuérdese la precisión que hacía el profesor Carlos Ramos Núñez y que comentamos anteriormente, respecto a que todo abogado investiga en el día a día de su quehacer profesional; pues bien, esta noción amplia de investigación la podemos extrapolar al quehacer del docente y, en este sentido, debemos concluir que la investigación sí es parte sustancial de su

trabajo, toda vez que necesariamente deberá investigar para preparar sus clases, es decir, deberá buscar información, leerla, analizarla y tomar apuntes.

Sea como sea, en el supuesto que el docente universitario tenga predisposición para la investigación que conduce a la publicación de un texto académico, es obvio que esta capacidad proveerá de mejores herramientas para su enseñanza y enriquecerá los contenidos que puede abordar en sus clases. Sin embargo, esto no es garantía de una mejor enseñanza. Puede ocurrir que un profesional sea un excelente investigador y publique constantemente, pero, al mismo tiempo, no sea tan buen docente o no esté interesado genuinamente en proporcionar una enseñanza de calidad, pues sus energías estarán destinadas –según su proyecto de vida– a investigar antes que a enseñar. De la misma manera que tampoco es garantía el que un excelente docente produzca una buena investigación. Son pues, ámbitos académicos relacionados y complementarios, pero nunca fusionados, a lo más, entremezclados.

g. Competencia ética

La competencia ética hace referencia al conjunto de valores y actitudes éticos que tiene el docente en toda su actividad pedagógica. Al igual que lo precisamos al abordar la formación en valores y ética de la persona que le proporciona la universidad al estudiante (véase el acápite 2.3.5), debemos distinguir entre la ética que debe tener el docente en cuanto persona, de su ética profesional y, ahora, agregaríamos la ética en su rol de profesor universitario. Hacemos esta distinción para facilitar nuestra explicación, pero en rigor no son ámbitos o espacios distintos, sino que forman una unidad axiológica del ser humano.

La necesidad de que el docente universitario sea una persona ética, en todos los ámbitos en los que esta se manifiesta, obedece a que –como lo señalamos en otra oportunidad– los estudiantes suelen verlos como modelos a seguir. Es más, el Modelo Educativo de nuestra universidad considera expresamente que el docente universitario es un ejemplo a seguir, «[...] por

los valores éticos y humanísticos que constantemente ponen de manifiesto» (p. 14). Esto supone reconocer que el docente tiene un rol importante no solo en la formación profesional del estudiante, sino también en la formación de su ámbito axiológico. De esta manera, la universidad del siglo XXI le exige una delicada tarea al profesor, por cuanto la sociedad contemporánea exige, a su vez, que la formación que la universidad proporciona a los jóvenes sea integral.

En el acápite 2.3.5 ya hemos hecho varias consideraciones sobre la ética y la ética profesional, razón por la cual nos remitimos a lo señalado en esa oportunidad. Sin embargo, ahora nos parece necesario puntualizar algunas exigencias éticas que se le imponen al docente universitario en su calidad de actor protagónico del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así tenemos, en primer lugar, que el abogado o cualquier otro profesional que enseñe en una Facultad de Derecho no debería aceptar dictar una asignatura en la cual no es especialista o que ni siquiera es su área de interés. Ocurre que muchas veces las autoridades universitarias tienen problemas o algún inconveniente para «armar» el horario de clases de un semestre (por una serie de razones que no viene al caso profundizar) y se ven en la necesidad de ofrecer el dictado de un curso a un docente que no está preparado para este. Este docente puede ser un excelente profesional y un muy buen profesor en su área, pero no es competente para dictar en la asignatura que se le ofrece de emergencia o por improvisación de las autoridades universitarias.

Así, por ejemplo, no sería ético que un docente del área de Derecho Tributario acepte dictar las asignaturas de Acto Jurídico o de Derecho de las Obligaciones, pues estas corresponden al área del Derecho Civil y, en consecuencia, aquel no es especialista en los contenidos que comprenden ellas. Si bien esto no niega que el abogado tributarista maneje los conceptos propios de las asignaturas de Acto Jurídico y Derecho de las Obligaciones, esto no lo hace competente para dictarlas.

Tampoco sería ético que ese mismo docente de Derecho Tributario acepte dictar una asignatura como Teoría del Derecho, alegando que como esta proporciona las bases teóricas para otras asignaturas es perfectamente posible que asuma su dictado. Al igual que en el caso anterior, no podemos negar que un abogado tributarista o de cualquier otra rama maneje los conceptos básicos de la teoría del Derecho, pero esto no lo convierte en especialista de esta disciplina. Es más, asignaturas como Teoría del Derecho e Instituciones Procesales (las que en otros planes de estudios se denominan Introducción al Derecho y Teoría General del Proceso, respectivamente) son altamente especializadas, porque no solo tienen una literatura propia y general, sino que también se enriquecen con la literatura de cada rama del Derecho a la que sirven de fundamentos teóricos.

Si la competencia ética del docente debe orientarlo para saber rechazar el dictado de cursos en los que no es competente profesional y pedagógicamente, inevitablemente nos vienen a la mente las asignaturas de los estudios generales, como las de Lenguaje, Economía, Historia, Ciencia Política, Filosofía, etcétera. Desde nuestro punto de vista, asignaturas formativas como las mencionadas deben ser dictadas por los profesionales correspondientes, es decir, por un lingüista o un educador especializado en Lenguaje, por un economista, por un historiador, por un politólogo, por un filósofo, respectivamente.

Ello es así en la medida que tales disciplinas tienen sus propios enfoques, métodos, marcos teóricos, bibliografía especializada y perfiles profesionales, los cuales –evidentemente– no maneja un abogado (salvo las excepciones que siempre hay). Además, si la universidad debe proporcionar una formación integral y humanística y no solo profesional, consideramos que el que los estudiantes de Derecho tengan entre sus docentes a profesionales de otras profesiones contribuye enormemente a que tengan una visión más amplia del fenómeno jurídico y de los problemas que enfrenta la sociedad contemporánea.

En ese orden de ideas, parece inevitable que debamos hacer un *excursus* y nos preguntemos ¿quién debe enseñar la asignatura de Historia de las Ideas Políticas en la carrera de Derecho? En principio, consideramos que debe ser un historiador, es decir, un profesional de la Historia, con un interés –como no podía ser de otra manera– por el pensamiento político, la historia intelectual o la historia política, ya que no todos los historiadores estarán en la capacidad de poder enseñar esta asignatura, dado que sus intereses académicos pueden ir por otras áreas de la Historia (como de hecho ocurre con los profesores de Derecho, según lo que hemos comentado en párrafos anteriores).

Sostenemos que debe ser un historiador quien enseña esta asignatura porque –conforme se ha visto en el capítulo III–, la Historia de las Ideas Políticas es en rigor una disciplina histórica, no es, pues, una disciplina filosófica ni politológica, aunque esto no niega que su objeto de estudio tenga una estrecha vinculación con la filosofía y la ciencia política. Por esta razón, es necesario que quien la enseñe se encuentre familiarizado con la metodología, el enfoque, la literatura especializada y la formación profesional propia de un historiador.

No obstante, aun cuando la Historia de las Ideas Políticas es una disciplina histórica, esto no impide que profesionales de otras áreas puedan enseñarla a estudiantes de Derecho, como pueden ser un filósofo, un politólogo, un abogado o incluso un sociólogo. Esto es así en la medida que, incluso sin tener una formación profesional como historiador, algunas veces profesionales de otras áreas pueden realizar de forma solvente un buen trabajo de investigación y enseñanza en el campo de la Historia; estos casos no son la regla, son más bien la excepción, pero existen.

Piénsese, a guisa de ejemplos, en Jorge Basadre Grohmann (1903-1980) o en Raúl Porras Barrenechea (1897-1960) que, aun siendo abogados, se dedicaron a la investigación y a la enseñanza de la Historia de una forma rigurosamente profesional, dejando para la posteridad una

importante obra historiográfica que marcó derroteros para los historiadores de profesión.

Una razón adicional por la cual consideramos que la Historia de las Ideas Políticas debe ser enseñada, en principio, por los historiadores, es que, al ser una asignatura de estudios generales, es importante que el estudiante de Derecho pueda aprender de un profesional con un enfoque, metodología y visión distintas que las que tiene un docente que es abogado de profesión.

Desde nuestro punto de vista, el que el estudiante de Derecho tenga la posibilidad de tener profesores de distintas profesiones para las asignaturas que no son jurídicas, es importante para su formación profesional, no solo por la apertura a nuevos enfoques y métodos, sino además porque tendrá la oportunidad de interactuar con personas que tienen una visión de la vida y de la sociedad muy distinta a la que tienen los abogados. No debe olvidarse que los abogados trabajarán la mayoría de las veces con personas que no tienen una formación jurídica, razón por la cual desde la universidad deben acostumbrarse a interactuar con personas de distintas profesiones y ocupaciones.

En tal sentido, consideramos que el profesional que decida enseñar la Historia de las Ideas Políticas –independientemente de si es un historiador, un filósofo, un politólogo o un abogado– debe ser lo suficientemente responsable como para determinar si está en condición o no de dictar una asignatura que pertenece a la Historia, cuyo objeto de estudio tiene sus particularidades que le obligan a tener una visión, enfoque y métodos interdisciplinarios. Este es, pues, una primerísima cuestión ética que todo docente debe formularse y meditar. Con esto cerramos esta necesaria digresión.

Hay otro ámbito de la ética del docente que es importante mencionar y que tiene que ver directamente con la enseñanza que realiza. Se trata del sesgo ideológico que puede tener el docente. En efecto, con independencia de la asignatura que se dicte –e incluso sin importar la carrera profesional

que sea–, algunos docentes no pueden dejar de «aprovechar» el espacio y el público que tienen en un aula para adoctrinar a sus estudiantes en una determinada posición ideológica. Claramente se trata de una actitud que no es éticamente correcta, pues el docente aprovecha su posición de orientador y conductor del proceso de enseñanza-aprendizaje para inocular deliberadamente una ideología en sus estudiantes. Desafortunadamente, en el caso de una Facultad de Derecho lo anterior puede ser más recurrente, por el alto nivel de politización de los abogados que enseñan; pero también porque existe una cierta predisposición de los propios estudiantes de Derecho para politizar sobre cualquier tema.

Al respecto, no debe olvidarse que en su momento el profesor estadounidense Duncan Kennedy (quien es uno de los más representativos juristas del movimiento *Critical Legal Studies*) propuso entender la enseñanza del primer año de la carrera de Derecho como una forma de acción política y en particular sostenía que los profesores «[...] desarrollemos nuestros cursos de primer año de manera tal que encarnen nuestras opiniones y creencias acerca de la organización presente y futura de la vida social» (2014, p. 44). Si bien la propuesta de Kennedy es sugestiva y abre el debate en torno a la responsabilidad política que implica la enseñanza universitaria, no estamos de acuerdo con él, toda vez que no se puede desconocer la posición de poder que tiene el docente frente a sus estudiantes, posición que lamentablemente puede ser usada –consciente o inconscientemente– para propagar la propia ideología del profesor.

Lo anterior no significa que discutir ciertas ideologías esté proscrito de una universidad (de hecho, es lo que se hace en la asignatura de Historia de las Ideas Políticas), muy por el contrario, este es el espacio académico adecuado para poder abordarlas, pero de forma responsable, objetiva y desde los particulares enfoques de la carrera profesional en la que se enseñe. Lo que debe proscribirse del actuar del docente es la imposición ideológica, el adoctrinamiento velado, el falseo de la información a partir de una posición política y, por supuesto, la ridiculización y silencio de las posturas ideológicas distintas a las del propio docente.

En ese orden de ideas, es importante tener presente que la actual Ley Universitaria señala que la universidad se rige por los principios de espíritu crítico (artículo 5, numeral 5.5), pluralismo, tolerancia, diálogo intercultural e inclusión (artículo 5, numeral 5.8) y rechazo a toda forma de violencia, intolerancia y discriminación (artículo 5, numeral 5.16). En este sentido, el sesgo ideológico del docente universitario, que pretenda imponerse en la clase, no solo es contrario a la ética que debe tener, sino que también es contrario a la ley.

Lo dicho hasta aquí no significa que el docente tenga una neutralidad respecto de determinadas ideologías, pues, como persona que es, tiene su propia opinión sobre ellas y puede compartirla con sus estudiantes, pero siempre con un espíritu de apertura al diálogo y en la medida que pueda resultar necesario para abordar algún tema de su asignatura. De esta manera, no se busca que el docente sea neutral a las ideologías, pero sí debe ser objetivo al abordarlas o comentarlas durante su clase.

Además, como bien ha relevado Antonio Bolívar (citando, a su vez, a Robert L. Simon), afirmar que el docente universitario debe ser neutral es una ilusión, pero también supone abandonar el rol que debe cumplir en la formación ética de sus estudiantes (2005, pp. 94-95), esto es, orientándolos a discernir entre lo que es correcto e incorrecto desde el punto de vista de la ética, la ética profesional y la moral, pues no se debe olvidar que todas estas se entrecruzan las más de las veces con determinadas ideologías.

5.5.2. Los estudiantes de Derecho

Hemos señalado que el proceso de enseñanza-aprendizaje es una dinámica cognitiva en la que participan varios individuos. El docente universitario es el individuo protagónico, en el sentido de que está a cargo de la enseñanza que implica este proceso cognitivo. Sin embargo, del otro lado, encontramos una pluralidad de individuos que tienen el rol de estudiantes, es decir, de sujetos que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje

para aprender una determinada asignatura, en el marco de una carrera profesional.

En tal sentido, ahora corresponde que nos aproximemos a los estudiantes de Derecho, en cuanto individuos que participan del proceso de enseñanza-aprendizaje, toda vez que –al igual que ocurre con la universidad y con el docente– el rol y características del estudiante universitario han variado a lo largo del tiempo. De esta manera, si pretendemos entender la enseñanza del Derecho de los tiempos actuales, debemos comprender al destinatario de esta, que no es otro que el estudiante de Derecho de la sociedad del siglo XXI.

Al respecto, cuando el psicólogo educativo australiano Johnn Biggs hablaba sobre la capacidad de los estudiantes para comprender, en el marco de una clase magistral (que es el típico método de enseñanza en la universidad, aunque con algunas variantes), los agrupaba en dos tipos muy bien identificados: por un lado, la académica Susan, una estudiante con metas claramente definidas (ya sean académicas o profesionales), responsable, interesada en sus estudios, que asiste a las clases con lecturas previas, que se plantea ella misma preguntas sobre los temas que estudia en clase o por su cuenta, la comprensión de lo que estudia constituye la base del conocimiento que está construyendo mentalmente y, por estas razones, necesita de poca ayuda del profesor, pues prácticamente aprende por sí misma; por otro lado, se encuentra el no académico Robert, un alumno que estudia en la universidad para obtener un título profesional y así conseguir un trabajo, no tiene conocimientos tan sólidos como los de Susan, casi no se formula preguntas en la clase, solo se esfuerza lo justo y necesario para aprobar, toma apuntes casi mecánicamente y prioriza la memoria para dar sus exámenes (2006, pp. 21-22).

Bastará con recurrir a la propia experiencia formativa del docente y a la observación de los estudiantes a quienes se enseña para concluir que, efectivamente, en todas las clases siempre hay estudiantes como Susan y Robert, lo cual puede ser más notorio si el alumno estudia lo mismo que

estudiaron sus padres. Sin embargo, consideramos que una agrupación dicotómica de los estudiantes no es apropiada, porque simplifica la complejidad del ser humano que tiene la condición de estudiante, omite ciertas características que se pueden identificar tanto en Susan como en Robert y no considera las diferentes realidades sociales, económicas y culturales en las que se encuentran los estudiantes de una misma clase.

Por tales razones, no estamos de acuerdo con la clasificación que hizo John Biggs, aun cuando reconozcamos su valía para que el profesor pueda determinar los métodos, estrategias y herramientas a utilizar para la enseñanza de una determinada asignatura.

Siendo ello así, optamos por resaltar algunas características del estudiante universitario de la sociedad contemporánea, con independencia de si son académicamente responsables y maduros o no. La identificación de estas características las hemos pensado durante y después de nuestra experiencia docente, la que, sumada a algunas lecturas de pedagogía y sociología que nos hicieron reflexionar, las hemos agrupado de la siguiente manera.

a. Las generaciones estudiantiles

Para comprender al estudiante de Derecho contemporáneo –y, en general, a cualquier estudiante universitario– es necesario ubicarlo dentro del marco de las generaciones, lo que nos lleva, a su vez, a entender lo que es una generación.

Uno de los estudios clásicos sobre este tema es el del filósofo español José Ortega y Gasset, quien en 1923 publicó el libro *El tema de nuestro tiempo*; posteriormente abordó este concepto en una serie de conferencias que brindó en la Argentina en 1928 –las que sirvieron para que, póstumamente, se publique el libro *Meditación de nuestro tiempo. Introducción al presente*– y en las lecciones que impartió en 1933 en la Universidad Central (nombre con el que se conocía a la actual Universidad

Complutense de Madrid) –las que también fueron publicadas después en su libro *En torno a Galileo*–. El otro estudio clásico sobre este tema es el del sociólogo húngaro Karl Mannheim (1893-1947), intitulado «El problema de las generaciones» y publicado en 1928.

Si bien en lo sucesivo utilizaremos algunas ideas de tales pensadores, esto no debe llevar a pensar que existe necesariamente afinidad teórica en sus planteamientos, pues, aun cuando José Ortega y Gasset y Karl Mannheim fueron contemporáneos, no conocieron sus respectivas obras sobre el concepto de generación (Leccardi y Feixa, 2011, p. 24).

En el *Diccionario de la lengua española* podemos encontrar dos acepciones a la definición del término generación que nos son útiles. Así tenemos que, según la cuarta acepción, la generación es el «[c]onjunto de las personas que tienen aproximadamente la misma edad»; mientras que, en la quinta acepción, se define a la generación como el «[c]onjunto de personas que, habiendo nacido en fechas próximas y recibido educación e influjos culturales y sociales semejantes, adoptan una actitud en cierto modo común en el ámbito del pensamiento o de la creación» (2014a, p. 1096).

A partir de lo señalado por la Real Academia Española en su diccionario, podemos advertir que la generación alude principalmente a grupos de personas que se encuentran en los mismos rangos etarios, lo cual no puede llevarnos a pensar que se trata de un concepto biológico o de las ciencias naturales, pues, en realidad, el concepto de generación que aquí utilizamos es de corte sociológico.

Podemos definir a la generación como el grupo de personas de un mismo rango etario que comparten características culturales entre sí, independientemente del estrato socioeconómico al que pertenecen. Estas características culturales que comparten las personas que forman un grupo etario son propias del espacio y tiempo en el que viven y se desprenden de lo que Ortega y Gasset llamó la «sensibilidad vital», esto es, la comprensión y experiencia de los cambios, las variaciones o las transformaciones que se dan en la vida en sociedad (2017a, p. 562).

Esta «sensibilidad vital» es la que permite diferenciar a una generación de otra e, incluso, lleva a que las generaciones se enfrenten entre sí. De esto se desprende que las generaciones conviven en el mismo tiempo y espacio, es decir, las generaciones no se suceden una tras otra, sino que se engarzan como bisagras en el transcurrir de la historia de una sociedad; por esta razón, José Ortega y Gasset precisaba que «[s]iempre hay dos generaciones actuando al mismo tiempo, con plenitud de actuación, sobre los mismos temas y en torno a las mismas cosas –pero con distinto índice de edad y, por ello, con distinto sentido» (2017c, p. 404).

El hecho de que las personas de un mismo rango etario compartan características culturales, propias de un tiempo y espacio, no implica que exista una cohesión entre todos ellos, de la misma manera que no necesariamente existe una cohesión entre todos los miembros de una clase social. Bien advirtió Karl Mannheim que «[...] la unidad de una generación *no* consiste en absoluto en una adhesión que aspire al *desarrollo de grupos concretos* [...]» (1993, p. 206). Esta acotación nos parece importante para la presente investigación, ya que aun cuando los estudiantes universitarios formen parte de una misma generación, esto no puede llevar a que los docentes asuman que todos ellos confluyen en una misma dirección o adoptan una misma posición social, ideológica, artística, etcétera.

Ahora bien, ¿cuáles son las características culturales que comparten las personas de una misma generación? Básicamente son características que se evidencian en la forma o estilo de vida, en las formas de interacción con personas de su misma generación o de otras, en las formas de expresarse y comunicarse, en buena cuenta en la mentalidad que tienen las personas.

Desde nuestro punto de vista, todas esas características culturales se van formando o adquiriendo principalmente a fines de la adolescencia (aproximadamente entre los 16 o 17 años) y se consolidan en la adultez (aproximadamente hasta los 40 años), ya que se trata del rango de vida en

el que la persona, en el ejercicio de su libertad, comienza a autodeterminar (consciente o inconscientemente) sus principales rasgos culturales. Este rango etario es el que, precisamente, nos permitiría agrupar a las personas en una generación en particular.

En la clasificación de los grupos generacionales son de importancia las obras del abogado y escritor estadounidense William Strauss (1947-2007) y del literato e historiador también estadounidense Neil Howe, quienes publicaron en 1991 el libro *Generation. The History of America's Future, 1584 to 2069* y en el año 2000 publicaron *Millennials Rising. The Next Great Generation*.

En tales obras, William Strauss y Neil Howe le dieron una denominación a cada generación que estudiaron y muchos de los nombres asignados se han popularizado notoriamente en la literatura especializada, al punto que incluso han sido adoptados para hacer referencia a los mismos grupos etarios en países distintos a los Estados Unidos de Norteamérica, sobre todo en lo que respecta a las generaciones que se encuentran vivas (como es el caso de la generación silenciosa, la generación del *baby boom*, la generación X o la generación del milenio).

En tal sentido, se podría cuestionar que esas denominaciones generacionales han sido pensadas para un contexto distinto al hispanoamericano y, por tanto, no sería prudente utilizarlas para hacer referencia a las generaciones de nuestro medio; sin embargo, consideramos que al hacer referencia principalmente a grupos etarios ya delimitados por los años de nacimiento, su uso puede resultar provechoso en un contexto distinto al estadounidense, como es el nuestro, con la salvedad de que hay que tener presente las diferentes características culturales y de mentalidad que corresponden a los mismos grupos etarios en distintos espacios geográficos.

Además, se tratan de denominaciones que, al ser utilizadas mayoritariamente por los sociólogos, demógrafos, economistas,

historiadores y otros investigadores de distintas partes del mundo, han consolidado una terminología en común que facilita los estudios comparativos de las generaciones.

Y, adicionalmente, por causa del impacto de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación de la sociedad contemporánea, muchas de las personas que utilizan las redes sociales e interactúan con individuos de distintas generaciones, han adoptado consciente y expresamente las denominaciones generacionales propuestas por William Strauss y Neil Howe para referirse a ellos mismos a otros grupos etarios. Esta autopercepción generacional con las denominaciones de tales autores, por cierto, es más notoria en los *millennials* y en los *centennials*.

Dejado en claro que no habría razones para no utilizar las denominaciones propuestas por William Strauss y Neil Howe, debemos mencionar que para el caso peruano son de utilidad los resultados de los informes que elaboró la encuestadora Ipsos, respecto a las principales características generacionales en nuestro país, cuya información se basó en diferentes estudios multiclientes que realizó entre los años 2021 y 2022. De esta manera, y sobre la base de los estudios que realizó Ipsos al año 2022⁶¹, hemos elaborado la siguiente tabla:

Tabla 12. Generaciones en el Perú

Generación	Nacimiento	Rango etario	Población
<i>Baby boomer</i>	1946-1964	58 a 76 años	4.1 millones (representan el 12% de la población peruana)
X	1965-1980	42 a 57 años	6.2 millones (representan el 19% de la población peruana)
Y o <i>millennials</i>	1981-1996	26 a 41 años	8.3 millones (representan el 25% de la población peruana)

⁶¹ La información elaborada por la empresa Ipsos se puede revisar en el siguiente enlace: <https://www.ipsos.com/es-pe/generaciones-en-el-peru-2022>.

Z o <i>centennials</i>	1997-2009	13 a 25 años	6.8 millones (representan el 20% de la población peruana)
---------------------------	-----------	--------------	---

Fuente de información: Ipsos. (2023). *Generaciones en el Perú 2022*. Elaboración: Propia.

Si bien la información de Ipsos solo llega hasta la generación z o de los *centennials*, es importante resaltar que a esta le sigue la generación alfa, que comprendería a los nacidos entre los años 2010 hasta el 2025.

Como se podrá inferir, son las personas que forman parte de las generaciones z y alfa las que nos interesan en la presente investigación, pues son ellas quienes actualmente estudian en el pregrado de la universidad o se incorporarán en los siguientes años, respectivamente. Téngase en cuenta que, si los alfa son los nacidos entre los años 2010 hasta el 2025, de esto se desprende que estamos ante una generación que ingresará a la universidad, en términos generales, a partir del año 2027 hasta el 2045, estudiando aproximadamente hasta el año 2050.

Desde nuestro punto de vista, esos datos justifican el que tratemos de aproximarnos a la mentalidad y características culturales de esas dos generaciones, aun cuando en el caso de los alfa resulte más difícil, dado que en la actualidad aún no han formado patrones culturales que los diferencie de las generaciones anteriores, en la medida que la mayoría de ellos todavía son niños o están entrando a la adolescencia.

En este punto se podría formular la siguiente pregunta, ¿por qué es importante ubicar al estudiante de Derecho dentro de una generación? O, en otras palabras, ¿por qué es relevante que sepamos a que generación pertenece el estudiante de Derecho? La respuesta puede resultar obvia, pero es necesario manifestarla expresamente.

Si las formas de interacción, expresión, comunicación y de pensamiento de las personas varían en función a la generación a la que pertenecen, el tener conocimiento y comprensión de los patrones culturales predominantes en una generación en particular resultan necesarios para que el docente pueda diseñar y organizar de la mejor forma posible sus clases.

Esto le permitirá elegir contenidos apropiados dentro de los temas previstos en el plan de estudios, utilizar métodos pedagógicos que faciliten el aprendizaje y podrá identificar los intereses, preocupaciones, motivaciones y dudas de sus estudiantes.

Tradicionalmente se podía pensar que la obligación del docente era simplemente enseñar, sin importar si los estudiantes atendían las clases y estudiaban; después de todo, se pensaba, es el estudiante quien tiene el deber de estudiar y el deber de esforzarse en ello, lo cual indudablemente es correcto. Sin embargo, esta forma de ver el proceso de enseñanza-aprendizaje es muy limitada, ya que parte de un rol pasivo del docente, toda vez que este omite que no todos los estudiantes son iguales (formación educativa previa a la universidad), ni tienen las mismas capacidades de aprendizaje (distintas inteligencias).

Somos de la idea de que el proceso de enseñanza-aprendizaje exige la disposición de ambos actores (docente y estudiante) para poder establecer puentes comunicantes que faciliten el diálogo entre personas de distintas generaciones, solo así se logrará una real y efectiva enseñanza universitaria que, en última instancia, permita formar a los futuros abogados integralmente. Todo esto es más necesario si se tiene presente que, en la mayoría de los casos, los docentes pertenecen a una generación distinta a la de sus estudiantes.

Antes de finalizar el presente apartado, debemos hacer las siguientes precisiones. La primera es que, aun cuando consideramos que las generaciones de los *millennials*, de los *centennials* y de los alfa comparten patrones culturales con sus contemporáneos de otras sociedades (como consecuencia de la globalización), nos centraremos en resaltar las principales características que en el Perú tienen los *centennials* y, de ser posible, también de los alfa.

En segundo lugar, únicamente nos centraremos en las características generacionales que –según nuestro punto de vista– deben tenerse en

consideración en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, omitiendo aquellas que no sean relevantes para este proceso (como puede ser el caso de las características en consumo de servicios y productos, etcétera).

Y, en tercer lugar, recurriremos a nuestra experiencia docente y a nuestra observación personal para señalar las principales características generacionales que nos interesan.

b. Los nativos digitales

El rasgo más relevante de los *centennials* y de los alfa es que son nativos digitales. El término nativo digital fue acuñado en el año 2001 por el escritor estadounidense Marc Prensky en su artículo «Digital Natives, Digital Immigrants», publicado en la revista *On the Horizon*⁶², para denominar a aquellas personas que han nacido en la sociedad red, es decir, personas que desde su nacimiento tienen acceso a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, principalmente aquellos equipos que utilizan la Internet (como los celulares, videojuegos, computadoras, etcétera), razón por la cual estamos frente a personas que forman parte, sobre todo, de la generación de los *millennials* en adelante.

Afirmar que los nativos digitales tienen acceso a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación desde su nacimiento puede parecer algo descabellado; sin embargo, existe data que corrobora tal aseveración. En un breve pero interesante artículo, el filósofo argentino Alejandro Piscitelli ha resaltado el hecho de que, en los Estados Unidos de Norteamérica, los niños entre 0 y 6 años dedican casi la misma cantidad de horas a ver televisión, a las computadoras y a los videojuegos que las horas destinadas a jugar en espacios abiertos (2006, p. 181). Es más, a partir de la data que utiliza Piscitelli, se advierte que el 43% de los padres de los niños entre 0 y 6 años estiman que estos aprenden con la televisión y un 72% de aquellos considera que aprenden con las computadoras (2006, p. 182).

⁶² En la presente investigación utilizamos la versión en castellano que ha publicado la Institución Educativa SEK y que se encuentra disponible en la propia web de Marc Prensky.

Si bien se trata de un texto del año 2006 y centrado en los niños estadounidenses, no es menos cierto que se puede extrapolar las reflexiones de Piscitelli a los tiempos actuales y a otros espacios, pues lo valioso de su estudio es que nos muestra una tendencia en una considerable cantidad de niños de entre 0 y 6 años en la sociedad contemporánea, la cual se va consolidando y creciendo constantemente. Como es evidente, habría que tener cuidado de generalizar tales datos en nuestra realidad, pues la brecha digital que existe entre las ciudades y los espacios rurales de nuestro país y las diferencias propias de los estratos socioeconómicos de nuestra población, nos obligan a tener cautela para no asumir una idea equivocada de los nativos digitales más jóvenes del Perú.

Frente al nativo digital, se opone el concepto de inmigrante digital, el cual alude a aquellas personas que no nacieron en la sociedad red, pero que, en el transcurso de sus vidas, han accedido al uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Si bien tanto el inmigrante digital como el nativo digital tienen, en la mayoría de los casos, acceso a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, la diferencia entre ambos grupos es muy profunda y visible, la cual no solo se observa en las nuevas formas de interacción social y de expresión individual, sino también en las formas de aprendizaje.

En tal sentido, es necesario que la universidad y el docente comprendan los principales rasgos de los nativos digitales, con la finalidad de hacer compatible su forma de aprender con la forma de enseñar de aquellos. De lo contrario, habrá un desfase entre los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje que repercutirá negativamente en la formación de los futuros profesionales.

Al respecto, Marc Prensky ha señalado que las características principales de los nativos digitales son la búsqueda de información de forma sencilla e inmediata, tienen la capacidad de hacer varias acciones u operaciones a la vez (*multitasking*), tienen una preferencia por las imágenes

o gráficos antes que los textos, son hipertextuales, trabajan bien en red, buscan satisfacción y recompensa inmediatas a través de su progreso y prefieren un aprendizaje lúdico antes que tradicional (2010, p. 6). Conviene, pues, que comentemos un poco algunas de estas características, tratando de aterrizarlas en la realidad de la vida universitaria y, más en concreto, respecto del estudiante de Derecho.

b.1. La búsqueda rápida e inmediata de información

La búsqueda de información de forma sencilla e inmediata, en cuanto rasgo de los nativos digitales, es una consecuencia del temprano acceso que tuvieron los *millennials* y, sobre todo, los *centennials* a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, en particular el acceso a la Internet. En efecto, este acceso temprano a la Internet llevó a que los nacidos a partir de fines del siglo XX la utilizaran, durante su etapa escolar, para buscar información para hacer sus tareas y redactar sus trabajos; lo cual contrasta con la forma de estudiar e investigar de los inmigrantes digitales, quienes acudían a alguna biblioteca (escolar, municipal o, incluso, la nacional) o pedían prestados libros a familiares o amigos cercanos.

Ciertamente la Internet facilitó el acceso a una impresionante cantidad de información, pero, al mismo tiempo, redujo ciertas competencias de los jóvenes, como la lectura comprensiva, la capacidad de análisis, la redacción y la argumentación propia. De esta manera, los nativos digitales prefirieron la información precisa antes que la extensa y la búsqueda rápida que ofrece la Internet antes que la búsqueda lenta y trabajosa que implicaba la lectura de libros. Todo esto incluso se vio reforzado con el uso del comando Ctrl + F que tienen todas las computadoras modernas y que sirve para hacer la búsqueda de determinadas palabras en un texto.

Cuando los nativos digitales ingresan a la universidad se enfrentan a un entorno de aprendizaje distinto, en donde, por supuesto, está permitido el uso de las computadoras, celulares y la Internet, pero en donde también se promueven el uso de las bibliotecas, la lectura de textos en soporte de papel

y la lectura de textos académicamente serios plasmados en libros y artículos (ya sea que se encuentren en soporte de papel o no) y no páginas web como Wikipedia o Monografías.com, por mencionar algunos ejemplos.

Como es evidente, en los textos cuyo soporte es el papel no se puede recurrir al comando Ctrl + F, razón por la cual el estudiante tendrá que leerlos íntegramente, situación que puede –sobre todo en los primeros ciclos– resultarle complicada y hasta frustrante, dada la poca práctica lectora que quizá ha tenido en el colegio. Es más, en la carrera de Derecho, como también ocurre en otras carreras profesionales (como medicina, economía, administración o cualquiera de las humanidades y las ciencias sociales), el estudiante universitario tendrá que leer una cantidad considerable de textos a la que no está acostumbrado, lo cual puede llevar a que su aprendizaje sea más difícil de lo que él pensaba.

Todo ello plantea, por otro lado, una serie de retos para el docente, pues este debe saber determinar el nivel de complejidad de los textos que asigna como complementos a sus clases y debe saber dosificar la cantidad de las lecturas, aun cuando es necesario que acostumbre a sus estudiantes a leer una cantidad considerable de páginas (algo sumamente necesario para quienes estudian Derecho, en la medida que el quehacer profesional de la abogacía exige precisamente mucha lectura y en breve tiempo).

b.2. La multitarea

Tal vez la característica más llamativa de los nativos digitales es la capacidad de la multitarea (*multitasking*), es decir, la facilidad que tienen los jóvenes para hacer, simultáneamente, distintas acciones u operaciones. Cuando uno piensa en la enseñanza tradicional –que es la que recibieron los inmigrantes digitales– se parte del hecho de que los estudiantes deben prestar una escrupulosa atención al desarrollo de la clase hecha por el profesor; de esto se desprende que, cuando el estudiante no prestaba atención, supuestamente no aprendía verdaderamente. Hasta cierto punto

puede que esto sea cierto, pero en el contexto anterior a la sociedad red y al uso masivo de la Internet, pues en los tiempos actuales esto ya no es así.

Para entender mejor la multitarea, nos parece bastante ilustrativa la anécdota que comentan los periodistas chilenos Oscar Jaramillo Castro, Lucía Castellón Aguayo y Maricarmen Estévez Martínez y que a continuación reproducimos:

Nuestro punto de partida está en un hecho que sucedió en 2011 durante una clase en la Universidad Mayor en Chile que, gracias a la diferencia horaria, coincidía con la final de la Copa de Rey en España, entre Real Madrid y Barcelona.

Más de la mitad de los hombres que componían la asistencia a las clases, estaban viendo el partido en sus teléfonos inteligentes y Ipod's, en vez de tener puesta la vista en la pizarra o el profesor. Claramente dicha situación era una falta de respeto, porque no estaban atendiendo a la clase. Antes de regañarlos y decirles que apagaran sus teléfonos, decidimos hacerle una pregunta a uno de los pocos estudiantes que no estaba viendo el partido y que, aparentemente, estaba poniendo atención.

«Aaah... Si...», fue toda la respuesta que obtuvimos. De inmediato, uno de los alumnos que estaba viendo el partido contestó la pregunta sin sacar un segundo la vista de su Ipod. Antes que terminara de responder, otro de los estudiantes que tenía los ojos fijos en su teléfono inteligente afirmó que estaba en total desacuerdo con lo que acababa de plantear su compañero. En resumen, los únicos estudiantes que estaban poniendo atención a lo que sucedía en la clases [sic] eran los que, precisamente, estaban viendo el partido gracias al sitio web Roja Directa. (2013, p. 178)

La historia citada puede generar suspicacias en algún docente receloso e incluso cierto rechazo, sobre todo si es un inmigrante digital. No obstante, es un buen ejemplo de cómo las capacidades cognitivas de los estudiantes

han variado a través del tiempo, como consecuencia del temprano acceso a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación y su uso cotidiano en distintos ámbitos de su vida, todo lo cual ha reconfigurado a los jóvenes de la sociedad red, de tal forma que estos «[...] piensan y procesan la información de modo significativamente distinto a sus predecesores» (Prensky, 2010, p. 5).

Siendo la multitarea una cualidad de los nativos digitales, los profesores de la universidad deben aprender a convivir con ella y no rechazarla, ni mucho menos deben intentar anularla, pues esto implicaría negar la identidad de los *centennials* (y eventualmente de los alfa) y, en última instancia, rompe los puentes comunicantes que deben establecerse entre el docente y sus estudiantes. Esto no supone resignarse a que los estudiantes jueguen o chateen con sus celulares durante toda la clase, sino que, más bien, parte de la idea de aceptar que el nativo digital puede prestar atención a la explicación, participar activamente del diálogo o debate que se genere y, al mismo tiempo, puede estar respondiendo conversaciones por WhatsApp, reaccionando a noticias o historias por Facebook o Instagram o buscando cualquier información en Google.

Es muy probable que a los docentes les cueste creer en la veracidad de tal realidad y sobre todo entenderla, pero ellos deben tener siempre presente que los estudiantes de la sociedad contemporánea «[...] ya nacen con unas potencialidades psicomotrices y una coordinación óculo-manual superior a las generaciones anteriores» (Granado Palma, 2019, p. 29), como consecuencia de su temprana exposición y manipulación de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Tan es así que a nadie sorprende el observar que, en los tiempos actuales, un niño de 3 o 4 años puede manejar un celular de última generación y conectarse perfectamente a cualquier aplicación (como YouTube o Netflix) mucho mejor de lo que lo haría un adulto de más de 60 años, que por definición es un típico inmigrante digital en la sociedad red.

Pero no solo es importante que el docente entienda la veracidad de la multitarea, sino que, además, debe saber aprovecharla ingeniosamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Hoy en día es muy común que los estudiantes universitarios posean celulares a través de los cuales se pueden conectar a la Internet (*smartphones*) –aunque no se debe perder de vista las diferencias socioeconómicas y la brecha digital que existe entre las ciudades y las zonas rurales del país–, lo cual debería ser visto por los docentes como una herramienta a favor de la educación antes que una distracción.

En tal sentido, dependerá del ingenio del docente el saber cómo incorporar el uso del celular (y obviamente la Internet) al desarrollo y dinámica de su clase. Tal vez puede compartir un enlace a un breve texto para que los estudiantes lo lean y lo discutan rápidamente o puede solicitar que alguno busque una información determinada, etcétera.

b.3. La preferencia de la imagen antes que el texto

Otro rasgo importante de los nativos digitales que nos interesa comentar es la predilección que tienen por las imágenes y gráficos antes que por los textos. Partimos de la idea de que tanto las imágenes y gráficos como los textos contienen información que es entendida, comprendida, asimilada, usada, transferida, etcétera por quien la consume. Sin embargo, el impacto visual de las imágenes y gráficos es más potente que el del texto, por razón de que las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación de los últimos tiempos los utilizan mayoritariamente, y no solo en el área del entretenimiento, para ofrecer un extenso abanico de posibilidades para las personas.

Así tenemos que, por el lado del entretenimiento, desde la aparición de la televisión hasta las modernas plataformas de *streaming* (como Netflix, Prime Video, etcétera) la imagen tiene la capacidad de seducir a enormes y disimiles públicos, después de todo, hay series, películas, programas y espectáculos para todos los gustos. Mientras que, para los contenidos que no apunten al entretenimiento, también hay una gran variedad de oferta visual, pues muchos sitios web (como YouTube), redes sociales (como

Facebook, Instagram, TikTok) y plataformas de *streaming*, ofrecen documentales, noticieros, entrevistas, reproducen en vivo conferencias académicas, etcétera.

Esta predilección por la imagen y lo visual ha llevado a que se afirme que el nativo digital ha adoptado una forma de pensamiento icónico, es decir, ha invertido los contenidos de la célebre distinción entre el significante y el significado de la que hablaba el lingüista suizo Ferdinand de Saussure (1857-1913). Así, mientras las generaciones anteriores observaban palabras o signos escritos (significante) y al procesarlas mentalmente pensaban en imágenes (significado), el nativo digital invierte este proceso cognitivo al observar imágenes (significante) y procesarlas mentalmente con palabras (significado) (Jaramillo Castro, Castellón Aguayo y Estévez Martínez, 2013, p. 183).

En este punto nos parece oportuno mencionar que, cuando el politólogo italiano Giovanni Sartori (1924-2017) publicó su célebre libro *Homo Videns. La sociedad teledirigida* (1997), sostuvo que la televisión inició un cambio en la forma de informarse y de entender de las personas, toda vez que ella no solo es un medio de comunicación y entretenimiento, sino que también es «[...] *paideía*, un instrumento «antropogénico», un *medium* que genera un nuevo *ánthropos*, un nuevo tipo de ser humano» (1998, p. 36).

Ese nuevo tipo de ser humano es el *homo videns*, el cual difiere del *homo sapiens*, precisamente, por la forma de entender y comprender. Pero este cambio en la forma de entender y comprender, que inició con la televisión, siguió su andadura en la sociedad contemporánea, pues como bien advertía ya en ese momento Sartori, estábamos transitando a una edad multimedia, en la cual las computadoras serían las tecnologías más relevantes (1998, p. 32). Esta predicción que hizo Sartori a fines del siglo XX es, en los tiempos actuales, una realidad irrefutable.

La comunicación a través de las imágenes es, pues, una característica muy peculiar de los nativos digitales y, en consecuencia, hay que saber comprenderla; de lo contrario, puede ocasionar un desfase en la comunicación entre ellos y los inmigrantes digitales, es decir, entre los estudiantes de Derecho y sus profesores.

De ello se puede deducir que la imagen tiene una relevancia evidente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los nativos digitales. ¿Qué implica esto? Que no bastará con que el docente desarrolle su clase de forma tradicional, es decir, recurriendo a una exposición de un tema o, en el mejor de los casos, dialogando activamente con sus estudiantes, sino que, además, es necesario que recurra a imágenes y videos para poder hacer más entendible su clase. Ya en su momento, Giovanni Sartori había advertido esta necesidad en los siguientes términos:

Contrariamente a cuanto vengo afirmando, entender mediante conceptos y entender a través de la vista se combinan en una «suma positiva», reforzándose o al menos integrándose el uno en el otro. Así pues, la tesis es que el hombre que lee y el hombre que ve, la cultura escrita y la cultura audio-visual, dan lugar a una síntesis armoniosa. A ello respondo que si fuera así, sería perfecto. La solución del problema debemos buscarla en alguna síntesis armónica. Aunque de momento los hechos desmienten, de modo palpable, que el hombre que lee y el *homo videns* se estén integrando en una suma positiva. La relación entre los dos – de hecho– es una «suma negativa» (como un juego en el cual pierden todos). (1998, p. 50)

Somos de la idea de que el docente puede recurrir a series o películas de entretenimiento para poder analizar determinados temas, ya sea durante la clase o como algún trabajo académico. Al respecto, anteriormente (véase la nota al pie de página 24) ya habíamos señalado que, series de ficción como *Game of Thrones* y *House of Cards* pueden resultar muy útiles para entender, comprender y explicar algunos conceptos, sobre todo aquellos

vinculados a la ciencia política, a la teoría política o al Derecho Constitucional.

Desde esa lógica, dependerá de cada docente el saber elegir una serie, película o incluso una telenovela que permita a sus estudiantes comprender de una forma más sencilla para ellos los distintos temas de la asignatura. Quizá esta sea una forma posible de entrelazar las bondades que ofrece la cultura visual típica de los nativos digitales con la cultura textual que, en la mayoría de los casos, supone una clase universitaria (sobre todo en la carrera de Derecho).

c. Las inteligencias del estudiante universitario

Como lo hemos señalado en otro momento, no todos los estudiantes son iguales. Algunos tendrán mayor facilidad para entender y comprender los temas desarrollados en clase, mientras que otros tendrán mayores dificultades y esto con independencia de las habilidades del docente para hacer comprensible su clase.

No se trata de que unos estudiantes universitarios sean más inteligentes que otros, sino que hay una serie de variables que repercuten directamente en el proceso de aprendizaje de ellos. El mayor o menor acceso a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, así como la integración de estas dentro de los procesos de aprendizaje de los *centennials*, puede impactar positiva o negativamente en su educación; y a esto habría que agregar que el uso de tales nuevas tecnologías está supeditado a las condiciones materiales del estrato socioeconómico al que pertenece un estudiante universitario. Sin embargo, esta no es la única variable que incide en el proceso de aprendizaje de los estudiantes universitarios, pues otra variable es la multiplicidad de inteligencias que el ser humano tiene.

La teoría de las múltiples inteligencias fue propuesta por el psicólogo estadounidense Howard Gardner, quien en 1983 publicó el libro *Estructuras*

de la mente. La teoría de las múltiples inteligencias, si bien con anterioridad otros autores ya habían hecho referencia a una pluralidad de inteligencias o habilidades, como Louis Leon Thurstone (1887-1955) y Joy Paul Guilford (1897-1987) (Nadal Vivas, 2015, p. 123).

Con posterioridad, Gardner afinará su teoría en los libros *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica* (1998) y *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI* (2001). A partir de su obra mucho se ha estudiado las múltiples inteligencias y, como era de esperarse, también se han formulado varias propuestas respecto a los tipos de inteligencia que tiene el ser humano, como son los aportes de la educadora estadounidense Elaine De Beauport y el psicólogo estadounidense Robert Sternberg, entre otros (Villamizar y Donoso, 2013, pp. 416-420).

Ante una variedad de teorías psicopedagógicas es necesario, en primer lugar, tener una definición clara de lo que entendemos por inteligencia. Tal vez es en la etapa escolar en donde se escucha con mayor frecuencia el uso de la palabra inteligencia (y su adjetivo, inteligente) para hacer alusión a algunos estudiantes; aunque generalmente se la utiliza para asociar el conocimiento que un estudiante puede tener respecto de alguna asignatura. Se trata, pues, de un uso coloquial de la palabra inteligencia, pero que definitivamente no nos permite comprender adecuadamente el significado que encierra.

En el ámbito universitario, quizá, se usa menos la palabra inteligencia, puesto que, consciente o inconscientemente, la comunidad universitaria entiende que el conocimiento o falta de este respecto de alguna asignatura no implica que un estudiante sea inteligente o no; el estudiante universitario puede tener mayor facilidad para entender y comprender alguna asignatura en particular y más dificultad para otras.

La inteligencia podemos entenderla como el conjunto de capacidades que el ser humano tiene para procesar, comprender, asimilar y utilizar información de distintos ámbitos de la realidad. En cuanto la inteligencia es

un conjunto de capacidades, estas pueden mejorarse a lo largo de la vida, pues la experiencia de cada individuo permite que ellas se vayan afinando o progresando, con lo cual se deduce su naturaleza dinámica y no estática (Nadal Vivas, 2015, p. 123). A partir de una definición comprensiva de distintas capacidades, es válida la idea de múltiples inteligencias, las cuales interactúan entre sí y no por separado, aun cuando en muchos casos se pueda notar que un individuo resalta considerablemente en un tipo de inteligencia en particular.

Como se ha señalado, Howard Gardner no fue el único que planteó una multiplicidad de inteligencias, razón por la cual existen varias propuestas que apuntan a la misma dirección. En este sentido, a continuación, señalamos los principales tipos de inteligencias, a saber:

- *Inteligencia lingüística.* Alude a la capacidad que tiene el ser humano para expresarse de forma oral o escrita.
- *Inteligencia lógico-matemática.* Es la capacidad del ser humano para razonar de forma lógica y usar correctamente los números (en un sinnúmero de operaciones).
- *Inteligencia espacial.* Supone la capacidad para percibir visualmente el mundo y el espacio, razón por la cual se es sensible ante los colores, las formas, las líneas, etcétera.
- *Inteligencia cinético-corporal.* Capacidad para utilizar el cuerpo con la finalidad de expresar acciones, ideas, sentimientos, hechos y para poder crear objetos con las manos.
- *Inteligencia musical.* Supone un cúmulo de capacidades vinculadas a la música, ya sea para percibir, crear o expresar ritmos y formas musicales.

- *Inteligencia interpersonal.* Capacidad para comprender los estados de ánimo de las personas, expresados muchas veces en expresiones faciales o gestos y en determinados tonos de voz.
- *Inteligencia intrapersonal.* Capacidad para conocerse a sí mismo, es decir, para conocer los propios estados de ánimo, el temperamento, la forma de ser de uno mismo.
- *Inteligencia naturalista.* Capacidad para entender la diversidad de especies de la flora y la fauna, así como tener una sensibilidad hacia el medio ambiente en general.

Ahora bien, ¿por qué es importante entender las múltiples inteligencias del ser humano? Más aún, ¿por qué ello resultaría importante en el ámbito universitario? La respuesta es doble, pues dependerá del ángulo desde el que se aprecie la situación. Desde el punto de vista del estudiante, es importante que este conozca las inteligencias en las que tiene mayor fortaleza o por las que siente una particular inclinación (ya sea interés o gusto), toda vez que tendrá mayor certeza de que su vocación y su profesión están en perfecta comunión y, además, porque sabrá advertir cuáles pueden ser las asignaturas en las que aprenderá de una forma más sencilla o rápida frente a otras que le causarán mayor esfuerzo y dificultad.

Desde el punto de vista del docente, el entender que sus estudiantes tienen fortalezas en distintas inteligencias, aun cuando estudian la misma carrera profesional, le debe llevar a adecuar, en la medida de lo posible, sus estrategias y métodos pedagógicos para lograr una enseñanza óptima para todos ellos (no hay que olvidar que el docente debe cultivar su competencia metacognitiva, conforme lo señalamos en el acápite 5.5.1, literal c).

Un último aspecto sobre las múltiples inteligencias que nos parece necesario de mencionar es que el estudiante universitario debe ser consciente de que, según la carrera profesional que estudie, deberá esforzarse por cultivar o consolidar uno o varios tipos de inteligencias. Para

tales efectos, el perfil del egresado puede servirle como un faro que lo guíe en el panorama de las múltiples inteligencias y, en particular, respecto de las inteligencias que se supone debe tener una persona al concluir la universidad y convertirse en profesional.

Y es que, en el perfil del egresado de cada carrera profesional, se encuentran las competencias que los estudiantes deben desarrollar durante su formación universitaria, las cuales se desprenden –precisamente– de los distintos tipos de inteligencias. Así, por mencionar algunos ejemplos, quienes estudien arquitectura deberían fortalecer su inteligencia lógico-matemática, inteligencia espacial e inteligencia cinético-corporal; mientras que quienes estudien la carrera de Derecho deberían cultivar la inteligencia lingüística, la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal.

Los docentes también cumplen un rol importante en el cultivo o consolidación de los distintos tipos de inteligencias de sus estudiantes. En primer lugar, porque es normal que, durante el desarrollo de las clases, los docentes resalten algunas habilidades o destrezas propias de las inteligencias del ser humano y que, a su entender, son necesarias para un determinado trabajo profesional. De esta manera, y a la luz de la experiencia profesional del docente, este tratará de hacer visible la importancia de determinadas inteligencias en función a una profesión en particular.

Pero, además, sucede que muchas veces el docente es una suerte de modelo para sus estudiantes –bien como modelo de profesional o, incluso, como modelo de persona–, lo que genera en estos una cierta admiración o imitación de las virtudes que pueden ver en aquel, entre las que se encuentran las múltiples inteligencias que exhibe durante las clases, en las conversaciones ocasionales por los pasillos de la universidad, en la comunicación por correo electrónico, en la interacción con otros docentes, etcétera. Si el estudiante es un observador acucioso y es consciente de que su formación profesional no se limita únicamente a un conjunto de conocimientos, sabrá identificar las múltiples inteligencias de sus docentes y deberá aprender a cultivarlas o reforzarlas en su propia capacidad cognitiva.

d. La formación previa a la universidad

Una adecuada enseñanza universitaria requiere no solo tener docentes que sean profesionales competentes, que tengan estrategias y metodologías pedagógicas acorde a los nuevos tiempos, que comprendan las particularidades propias de la generación a la que pertenecen sus estudiantes, que sean conscientes de la responsabilidad social que tienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que, además, es necesario que tengan una visión lo más posible realista sobre la formación académica con la que llegan los jóvenes a la universidad.

El bajo nivel de la formación académica de la mayoría de los cachimbos es uno de los grandes problemas que debe afrontar la universidad contemporánea en el Perú; problema que es consecuencia de una educación escolar deficiente, ya sea por la falta de idoneidad de los profesores, la irresponsabilidad de los propios estudiantes, la ausencia de apoyo por parte de la familia, etcétera. Incluso aquellos jóvenes que se han preparado en una de las tantas «academias» preuniversitarias que hay en el país, carecen de ciertas competencias que son necesarias en la universidad, ya que aquellas orientan su «educación» a la memorización y a la simplificación conceptual.

No se debe olvidar que, cuando abordamos la enseñanza universitaria en la sociedad del Perú contemporáneo (acápite número 2.3.1), mencionamos que la heterogeneidad en el nivel de conocimientos que tienen los ingresantes es una de las variables que repercute negativamente en aquella; asimismo, habíamos señalado que esa heterogeneidad en el nivel de los conocimientos es inherente a la masificación estudiantil, la cual es producto de la creación de muchas universidades privadas de dudosa calidad y exámenes de admisión sumamente sencillos.

Sin embargo, lo repetimos una vez más, esa realidad puede ser buena o mala, dependiendo cómo se vea. El ingreso masivo de jóvenes a las distintas universidades del país puede ser vista como una democratización

de la educación superior, porque permite –por fallas en el sistema de admisión universitaria– que jóvenes que no tuvieron la oportunidad de tener una formación escolar idónea puedan estudiar con aquellos que sí la tuvieron, situación que en la mayoría de los casos está asociada con las diferencias materiales y de oferta educativa a las que se accede en función de las condiciones socioeconómicas de cada familia. Entonces, el problema no se encuentra ahí.

Desde nuestro punto de vista, el aspecto negativo del ingreso masivo a la universidad de jóvenes poco preparados es que estos tendrán mayores dificultades para aprender, en comparación de aquellos que tienen una buena formación. Como es evidente, este problema se evidencia principalmente en los primeros ciclos y obliga a que los estudiantes menos preparados se esfuercen más que otros para aprender al mismo ritmo.

La carencia de ciertos conocimientos generales de los ingresantes puede ser subsanada con un esfuerzo adicional de ellos, esto es, estudiar someramente aquellos temas en los que flaqueen y consideren que son necesarios saberlos para su profesión. No obstante, la falta de adiestramiento de las competencias que se derivan la inteligencia lingüística es el mayor obstáculo para que los estudiantes universitarios (en específico los de Derecho) aprovechen al máximo la enseñanza que imparte un docente. En particular, muchos jóvenes ingresantes tienen deficiencias en la comprensión lectora, falta de análisis crítico, dificultad para redactar y son incapaces de construir argumentos propios.

Ante tal situación, la Ley Universitaria vigente obliga a que las universidades cuenten con estudios generales en el pregrado (artículo 41), con la finalidad de que los estudiantes puedan nivelarse respecto de una serie de conocimientos mínimos que son necesarios para una adecuada formación universitaria.

En función del perfil del egresado de cada carrera profesional, las universidades incluirán asignaturas que correspondan a áreas o temas

generales que deberían haber sido abordados adecuadamente en el colegio o que, desde la perspectiva de la universidad, contribuirán a una formación integral de la persona y con independencia de la carrera profesional (como es el caso de las competencias cognitivas que se derivan de la inteligencia lingüística, por ejemplo). Esta es la razón por la que el primer año de universidad –o, en algunos casos, incluso los dos primeros años– están destinados a las asignaturas de estudios generales.

5.5.3. La finalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje

Hemos partido de la idea de que el proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso cognitivo en el cual participan varios individuos que realizan distintos actos en función de los roles que asumen en tal dinámica, roles que están determinados por la finalidad que persiguen. Por un lado, el docente tiene por finalidad enseñar una determinada asignatura, para lo cual recurre a una serie de actos que le permita enseñar (e incluso educar) a sus estudiantes. Adicionalmente, tales actos pueden ser complementados, enriquecidos o potenciados con métodos y estrategias de enseñanza.

En el otro lado del proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentran los estudiantes, cuya finalidad es aprender, para lo cual recurren a una serie de actos que les permita aprovechar de la mejor manera posible la enseñanza de sus profesores. Al igual que ocurre con el docente, los estudiantes también suelen (o deberían) recurrir a métodos y estrategias que les facilitan o potencian tales actos de aprendizaje.

Son los actos que realizan los estudiantes para aprender, ya sea que lo hagan de forma consciente o no, los que abordaremos en el presente apartado. Pero antes de iniciar con nuestra explicación, debemos advertir que –en la medida que el proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso cognitivo complejo en el que la enseñanza es inseparable del aprendizaje– al abordar los actos que intervienen en el aprendizaje del estudiante, ineludiblemente deberemos hacer referencia a algunos actos que realiza el docente al momento de enseñar.

Para entender los actos cognitivos que el estudiante realiza para aprender, recurrimos a la famosa taxonomía de Bloom. Como se sabe, el psicólogo estadounidense Benjamin S. Bloom (1913-1999) encabezó a un grupo de psicólogos y pedagogos que estaban interesados en «clasificar» los objetivos educativos en el área cognoscitiva (además de las áreas afectiva y psicomotora), entre los que se pueden mencionar Max D. Engelhart, Edward J. Furst, Walker H. Hill, David R. Krathwohl, entre otros.

La investigación encabezada por Benjamin S. Bloom se cristalizó en el manual I dedicado a la taxonomía del dominio cognoscitivo y en el manual II en el que desarrolla la taxonomía del dominio afectivo (que comprende los intereses, actitudes y valores). Ambos manuales fueron publicados en un solo libro, que es el que utilizamos en la presente investigación y cuyo título es *Taxonomía de los objetivos de educación. La clasificación de las metas educacionales. Manual I y II* (1990). Debemos precisar que, si bien en esta obra se reconoce la importancia de realizar una taxonomía del dominio psicomotor, no llegó a elaborarse un manual sobre el particular, pues tampoco se contaba con información para realizar la investigación y el análisis correspondientes (Bloom y otros, 1990, pp. 10-11).

En la medida que la taxonomía fue elaborada por varios especialistas, se suele simplificar la denominación como la taxonomía de Bloom, dado que fue este quien encabezó el grupo de estudio que trabajó entre 1949 y 1953. La finalidad de la taxonomía era facilitar la comunicación entre los profesores y demás especialistas vinculados a la educación, principalmente aquellos que se encargan de los diseños curriculares.

Ahora bien, ¿qué es lo que «clasificó» el grupo encabezado por Bloom? Hemos señalado que la taxonomía de Bloom «clasifica» los objetivos educativos; sin embargo, esto quizá no quede muy claro, sobre todo para aquellos que no tenemos una formación pedagógica. Conviene, pues, que cite las propias palabras de Benjamin S. Bloom, para entender un poco mejor lo que clasifica su taxonomía, así tenemos que:

Debe señalarse que no estamos intentando clasificar los métodos de enseñanza usados por los maestros, las maneras como los docentes se relacionan con sus estudiantes o las distintas clases de material de instrucción que usan. No intentamos clasificar tampoco las materias de estudio o los contenidos didácticos. Estamos clasificando el comportamiento que la educación aspira a obtener o desarrollar en los estudiantes: las maneras en que las personas deberán actuar, pensar o sentir como resultado de haber participado en alguna unidad de instrucción. (En la parte de la taxonomía que desarrollamos en este manual solamente se presentan las conductas propuestas en relación con actos mentales o con el pensamiento.) (1990, p.14).

En tal sentido, la taxonomía de Bloom «clasifica» las principales conductas o actos que los estudiantes realizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje para aprender, razón por la cual son actos mentales o, mejor dicho, son procesos cognitivos, es decir, operaciones mentales que el ser humano realiza para procesar información. Siendo esto así, la taxonomía de Bloom es aplicable para cualquiera de los niveles de la educación (inicial, básica o superior).

Como el propio Bloom y sus coautores precisan, no es lo mismo una taxonomía que una clasificación (esta es la razón por la que hemos venido entrecomillado esta palabra o sus conjugaciones), ya que la primera supone un orden implícito dentro de los componentes o elementos que agrupa, mientras que la segunda responde a una agrupación por algún criterio, pero sin que exista una relación de coherencia o dependencia entre los distintos grupos, de esta manera en la taxonomía hay una jerarquía que vincula a todos los grupos o clases entre sí (1990, pp. 17-19).

En ese orden ideas, los procesos cognitivos que el estudiante debe desarrollar para aprender se han «clasificado» en niveles, es decir, de las más simples y concretas a las más complejas y abstractas, existiendo entre

ellas una relación de presupuesto escalonado, en donde cada nivel presupone la operación mental del nivel inmediatamente inferior. Asimismo, en cada nivel se considera una serie de conductas necesarias para realizar tales operaciones mentales, lo que implica que en las conductas también existe una suerte de presupuesto escalonado. Pero quizá la característica más importante de la taxonomía es que presente una «escala progresiva de conciencia y lucidez», esto es, conforme el estudiante desarrolle operaciones mentales de niveles más elevados, es más consciente de todos estos procesos cognitivos que posee (Bloom y otros, 1990, p. 19).

Consideramos, pues, que el uso de la taxonomía de Bloom para comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho puede ser muy provechoso, por cuanto nos da una visión panorámica sobre la complejidad de tal proceso cognitivo, más aún en un escenario en el que el fenómeno jurídico ha cambiado sustancialmente desde la segunda mitad del siglo XX y, en consecuencia, la enseñanza actual en una Facultad de Derecho debe orientarse a estimular las distintas conductas cognitivas de los estudiantes.

Por tal razón, no compartimos la posición de Marcial Rubio Correa, quien ha sostenido que solo los tres primeros niveles de la taxonomía de Bloom son aplicables al proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho en el pregrado y los tres últimos niveles requerirían de una formación superior a la que normalmente tiene un estudiante de Derecho del pregrado, por lo cual corresponderían al posgrado (1999, p. 961 y 2002, p. 22).

De hecho, nuestra posición es más cercana a la sostenida por el profesor Lorenzo Zolezzi Ibárcena, en el sentido de que el proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho en el pregrado debe comprenderse a la luz de todos los niveles de la taxonomía de Bloom; sin embargo, en lo que no estamos del todo de acuerdo con el mencionado autor es que ello sea así porque «[...] en el Perú la formación que se imparte en una facultad de derecho es del nivel de estudios graduados y que tampoco cabe distinguir entre el perfil del egresado y el perfil profesional [...]» (2018, p.148).

En realidad, como se verá a continuación, en los tiempos actuales el estudiante de Derecho del pregrado debe manejar los seis niveles cognitivos que se precisan en la taxonomía de Bloom, no porque la formación que se recibe en el pregrado sea como la de un graduado (algo que es un sinsentido y requiere una debida corroboración en las distintas universidades del país), sino porque ellos le permitirán adquirir, desarrollar y consolidar las competencias genéricas y específicas necesarias para su formación como persona, abogado y ciudadano.

Así tenemos que la taxonomía de Bloom, respecto al área o dominio cognoscitivo, ha «clasificado» los procesos cognitivos de los estudiantes y las conductas o actos que realizan para tales operaciones mentales, en los siguientes niveles, a saber:

a. Primera categoría: conocimiento

La primera categoría cognitiva de la taxonomía de Bloom es el conocimiento. Anteriormente (acápite 2.2.2) hemos precisado una diferenciación conceptual entre el dato, la información y el conocimiento, razón por la cual nos remitimos a lo señalado en esa oportunidad. Sobre la base de tales precisiones, entendemos que cuando en la taxonomía de Bloom se alude al conocimiento como primera categoría cognitiva, en realidad se está aludiendo a la información. De hecho, en distintas partes del libro se usa información y conocimiento como sinónimos.

La información está compuesta por datos que hacen referencia a algo. En este sentido, en el proceso de enseñanza-aprendizaje el docente suele proporcionar información sobre un tema previsto en el sílabo de la asignatura. La información puede ser proporcionada por el docente de distintas maneras, siendo la principal la explicación o exposición que él mismo hace durante la clase. Otra forma de proporcionar información es a través de la recomendación o asignación de textos de lectura obligatorios,

que permitan al estudiante complementar, profundizar o puntualizar en el tema que ha sido objeto de explicación en la clase.

Aunque no se mencione expresamente, esta primera categoría cognitiva supone la adquisición, almacenamiento y utilización de la información. Siendo esto así, las conductas que permiten realizar esta operación cognitiva son el recuerdo de la información, ya sea como reconocimiento o evocación. Además, Bloom y sus coautores precisan que la información (entiéndase el almacenamiento de ella en la memoria) es utilizada en las categorías cognitivas más complejas, de lo cual se concluye que «[...] la acción de recordar es el principal proceso psicológico implícito» (1990, p. 45).

Por otro lado, nos parece que en la taxonomía de Bloom no queda del todo claro cómo adquiere el estudiante la información, pues pareciera que se parte de la idea de que el docente es quien la «transmite». En todo caso, en los tiempos actuales no es aceptada una posición como esta, ya que el enfoque constructivista parte de la idea de que el docente es más un orientador del proceso de enseñanza-aprendizaje antes que una suerte de oráculo de la información. Por esta razón, la primera categoría de la taxonomía de Bloom debe ser vista a la luz del rol activo del estudiante que pregona la pedagogía contemporánea y no como mero oyente pasivo de lo que el profesor explica en la clase.

En términos generales se puede afirmar que la información es la base de todo proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, es importante precisar que la información que debe adquirir un estudiante de Derecho –ya sea través de sus profesores o de sus propias lecturas– no se limita al ámbito jurídico, muy por el contrario, para su formación integral requiere de información jurídica, filosófica, política, económica, histórica, sociológica, etcétera, toda vez que el Derecho del siglo XXI no puede ser estudiado únicamente desde una perspectiva jurídica, en cuanto es un producto cultural de una sociedad y un tiempo determinados.

Con relación a la información que se le debe proporcionar a un estudiante de Derecho, Lorenzo Zolezzi Ibárcena formula la siguiente pregunta: «[...] ¿qué cantidad de conocimientos debe exigirse a los alumnos?». Y según el mencionado autor «[...] se debe transmitir los conocimientos esenciales del núcleo duro del derecho, confiando en que el estudiante tendrá la capacidad de estudiar por su cuenta lo que se omitió en la educación formal» (2018, p. 143). Ciertamente se trata de una pregunta que invita a la reflexión a docentes, estudiantes y autoridades universitarias y probablemente genere más dudas que respuestas, lo que –precisamente– evidencia su relevancia.

Consideramos que la reflexión surgirá necesariamente al tratar de determinar ¿qué entendemos por «conocimientos esenciales del núcleo duro del derecho»? Esta reflexión se puede dar en dos escenarios distintos. El primer escenario corresponde al ámbito del diseño curricular (en el nivel mesocurricular).

Así, es probable que para un profesor de Derecho Constitucional la asignatura de Teoría del Estado (que formaba parte del plan de estudios de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres hasta el ciclo de verano del año 2016) es parte de ese núcleo duro del Derecho, toda vez que permite que los estudiantes entiendan los fundamentos del Estado y, en consecuencia, deviene en información útil y necesaria para todas las asignaturas del Derecho Público, sobre todo para los que cursan las especialidades de Gestión Pública y de Competencia y Regulación.

Pero quizá para un profesor de Derecho Societario, una asignatura como Teoría del Estado puede resultar irrelevante en la formación del estudiante de Derecho o, incluso, decorativa. Y es que el determinar la información esencial que debe aprender un estudiante de Derecho parte de la subjetividad de quienes opinen. Esta es la razón por la cual existen planes de estudios de Derecho con asignaturas variopintas.

No obstante, es casi seguro que todos los profesores de Derecho estarán de acuerdo de que la asignatura de Acto Jurídico es parte esencial de la información jurídica que debe aprender un estudiante de Derecho. ¿Qué diferencia este caso del anterior? En nuestra opinión, hay asignaturas que siendo esenciales para la formación integral del estudiante de Derecho no son contempladas en los planes de estudio porque las autoridades universitarias deben privilegiar aquellos cursos que tengan una utilidad indiscutible para el ejercicio profesional, sobre todo si se tiene en cuenta que la carrera de Derecho tiene una duración fija y determinada y no puede «perderse» el tiempo en asignaturas «decorativas». Aun cuando esto es una discusión que corresponde al diseño curricular que realiza una Facultad de Derecho, consideramos conveniente exponerla por estar vinculada estrechamente a la primera categoría cognitiva dentro de la taxonomía de Bloom.

Un segundo escenario –que es el que pensó el profesor Lorenzo Zolezzi Ibárcena al formular su pregunta– es el del desarrollo de los temas contemplados en el sílabo de la asignatura. En este caso, el docente tiene una relación de los temas que debe desarrollar durante las clases del ciclo, pero lo que no se dice en el sílabo es el nivel de profundidad con el que debe abordarlos. Es más, el mencionado autor precisa su reflexión con otra pregunta, a saber: «¿Todo el conocimiento existente en una disciplina es igual de importante?» Y su respuesta, que por cierto compartimos, es que depende de cada docente el determinar la cantidad, la precisión y la utilidad de la información que abordará en sus clases (2018, p. 143).

Somos de la idea que en esta determinación el docente debe saber advertir si sus estudiantes tienen una formación previa idónea o si tienen carencias que podrían dificultar el fluido aprendizaje de la información que aborda en su clase; no se debe olvidar que la educación actual exige que el profesor tenga una competencia cognitiva, conforme a lo señalado anteriormente (acápito 5.5.1, literal a).

Ahora bien, en la taxonomía de Bloom se prevé una serie de actos o conductas que los estudiantes deberían tener para poder realizar este proceso cognitivo vinculado a la información (y que, de hecho, es la que comprende más conductas cognitivas), según se precisa a continuación:

a.1. Conocimiento de datos específicos

Hemos señalado anteriormente que la acción de recordar es la base de todo proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, una primera conducta en la que se recurre a la acción de recordar está vinculada al conocimiento o, mejor dicho, a la información de datos específicos. De esta manera, el estudiante debe ser capaz de recordar ciertos datos específicos, los cuales «[...] por lo general son muy útiles y funcionales en la misma forma en que se los presenta, y requieren muy poca o ninguna modificación al usarse en una u otra aplicación particular» (Bloom y otros, 1990, p. 45).

Los datos específicos que el estudiante debe recordar, según la asignatura que se trate, corresponden en buena cuenta a aquellos que pueden aislarse como unidades específicas y aun así ser entendidas y utilizadas en distintos contextos. Esto supone que, a su vez, se pueda diferenciar dos tipos de datos específicos, a saber:

a.1.1. Conocimiento de la terminología

Uno de los datos específicos que constantemente se utiliza en las clases universitarias es la terminología propia de una profesión en general y, en particular, de sus áreas de especialización. En la taxonomía de Bloom la palabra terminología comprende tanto los símbolos específicos verbales como de otro tipo (en este último caso se pone de ejemplo a la taquigrafía, pero nosotros podríamos agregar también los símbolos utilizados por la lógica).

Si bien la acción de recordar es la piedra angular en la primera categoría o nivel cognitivo de la taxonomía de Bloom, es evidente que no

basta con recordar la terminología propia de una disciplina, sino que, además, el estudiante debe ser capaz de entender su significado, sus características, sus relaciones con otros términos, las críticas que pueda tener, etcétera. Así, por ejemplo, aquellos estudiantes que inician sus estudios de Derecho Constitucional rápidamente deberán familiarizarse con la terminología propia de esta disciplina, como poder constituyente, poder constituido, constitución rígida, constitución flexible, control de constitucionalidad, control difuso, bloque de constitucionalidad, etcétera.

Por otro lado, en el ámbito de la enseñanza del Derecho podríamos nosotros incluir dentro de la terminología a los aforismos latinos, esto es, las expresiones en latín que se suelen utilizar en algunas asignaturas y que son herencia de textos clásicos del Derecho romano. Quizá los aforismos latinos más conocidos por todo estudiante de Derecho y que obviamente son utilizados asiduamente por distintos operadores del Derecho –sobre todo en el ámbito judicial– son *pacta sunt servanda* (que puede traducirse como «lo pactado obliga») y *nullum crimen, nulla poena sine praevia lege* (que puede traducirse como «ningún delito, ninguna pena sin ley previa»).

Dado que el recordar la terminología viabiliza la comunicación entre el estudiante de Derecho y los especialistas de un área determinada, es importante que aquellos adviertan la necesidad de desarrollar esta conducta cognitiva. Para facilitar el aprendizaje de este tipo de conducta cognitiva, más aún cuando se trata de una rica y extensa terminología como la tiene el Derecho (que también incluye aforismos en latín), son de gran valía los diccionarios y enciclopedias jurídicos, pues facilitan la búsqueda de los términos o aforismos al estar ordenados alfabéticamente, con independencia de la disciplina a la que correspondan.

a.1.2. Conocimiento de hechos específicos

Este tipo de datos específicos hace referencia a fechas, períodos, acontecimientos, personas, lugares, fuentes de información, etcétera (Bloom y otros, 1990, p. 46). Como se podrá advertir, este tipo de información puede

resultar tediosa de aprender y sobre todo de recordar, más aún cuando los estudiantes son muy jóvenes y no tienen todavía una aproximación marcada con su carrera profesional. No obstante, conforme los estudiantes van avanzando en los ciclos, se familiarizan con ciertos datos, gracias al uso constante de estos por parte de los profesores o porque los mencionan en los textos de lectura.

Un buen ejemplo de este tipo de información en el ámbito de la enseñanza del Derecho puede ser el nombre de Hans Kelsen y que este fue el jurista que popularizó la idea de una pirámide normativa. Quizá la mayoría de los estudiantes no sepan muchos detalles de la vida de Kelsen o ni siquiera han leído alguna de sus obras, pero esto no impide que sepan su nombre y su contribución a la teoría del Derecho.

No se debe caer en el error de considerar que el estudiante debe aprender muchos datos específicos de este tipo por el solo hecho de saberlos, sino que debe comprender que conforme se va adentrando en las disciplinas que estudia en su carrera profesional, irá incorporando ese tipo de datos específicos para poder ubicarse en determinados temas y poder comunicarse con otras personas que dialoguen sobre ellos.

a.2. Conocimiento de los modos y medios para el tratamiento de los datos específicos

Este tipo de conocimiento hace referencia a la capacidad para poder organizar, estudiar, clasificar, juzgar y criticar ideas y fenómenos que constituyen datos específicos, lo cual supone que tiene que ver más con el proceso que con el producto, es decir, tiene que ver más con la operación mental misma que con el resultado de esta (Bloom y otros, 1990, pp. 47-48). A su vez, este tipo de conocimiento puede evidenciarse en las siguientes conductas que expresan determinados subtipos de conocimientos, a saber:

a.2.1. Conocimiento de las convenciones

Hace referencia a las convenciones, usos y prácticas que se utilizan en determinada área del saber y que, siendo quizá arbitrarias, facilitan la comunicación entre los especialistas; como pueden ser los símbolos convencionales utilizados en los mapas y diccionarios, las normas sociales, estilos y prácticas de distintas disciplinas (Bloom y otros, 1990, p. 48).

A guisa de ejemplo, una convención muy utilizada entre los docentes es la utilización de la abreviatura de la palabra Derecho de esta forma: D° (así en mayúscula y con el símbolo de grado). Se suele utilizarla para evitar que el docente pierda tiempo al escribir toda la palabra en la pizarra, habida cuenta que lo principal es que mantenga el contacto visual con los estudiantes.

a.2.2. Conocimiento de las tendencias y secuencias

Alude al conocimiento sobre las relaciones que existen entre varios hechos, acontecimientos o fenómenos y que por esta razón forman procesos, direcciones, movimientos, tendencias, secuencias (Bloom y otros, 1990, p. 49). De esta manera, cuando en la asignatura de Derecho Constitucional se explica el constitucionalismo como un movimiento que busca limitar el poder político a través de una Constitución, el estudiante aprende determinados hechos concretos o específicos (como el origen de la Constitución de los Estados Unidos de Norteamérica, la Revolución francesa, la experiencia gaditana, etcétera) que están entrelazados entre sí por ciertas ideas que hacen la suerte de un hilo conductor (como la separación de poderes, limitación del poder político, derechos de los ciudadanos, etcétera).

a.2.3. Conocimiento de las clasificaciones y categorías

La información que se maneja en este subtipo es la relacionada a las clases, los conjuntos, las divisiones y los ordenamientos que son necesarios para poder entender los fenómenos que se estudian (Bloom y otros, 1990, p. 50). Así, por ejemplo, el aprender las tipologías de constituciones (como

flexible y rígida; escrita y consuetudinaria; pactadas y otorgadas; normativas, nominales y semánticas, entre otras) es importante para que el estudiante pueda diferenciar rápidamente las principales características de una determinada Constitución.

a.2.4. Conocimiento de criterios

Este tipo de conocimiento supone que el estudiante aprenda los criterios que se utilizan en determinada disciplina o área del saber, para poder comprobar o juzgar los hechos o fenómenos (Bloom y otros, 1990, p. 50). Por poner un ejemplo en el ámbito jurídico, podemos pensar en la importancia de que el estudiante conozca, desde el inicio de su formación, cuáles son los criterios para que un acto administrativo tenga validez.

a.2.5. Conocimiento de la metodología

El aprendizaje de la información en este subtipo supone que el estudiante aprenda los métodos y técnicas de investigación propios de una disciplina, lo cual no supone que los aplique (pues esto corresponde a otra categoría cognitiva dentro de la taxonomía de Bloom), sino más bien que los conozca (Bloom y otros, 1990, p. 50).

a.3. Conocimiento de los universales y las abstracciones en un campo determinado

Comprende la información respecto a las principales teorías, ideas, tesis, esquemas, generalizaciones a través de las cuales se organizan o explican determinados hechos o fenómenos. En este sentido, es el nivel más alto y abstracto de la categoría del conocimiento, razón por la cual es más difícil que el estudiante las aprenda o que logre comprenderlas totalmente (Bloom y otros, 1990, p. 51). Siendo esto así, se puede diferenciar los siguientes subtipos de conocimientos:

a.3.1. Conocimiento de principios y generalizaciones

Implica que el estudiante tenga conocimiento sobre las abstracciones específicas sobre determinados fenómenos (Bloom y otros, 1990, p. 51). En el ámbito jurídico un buen ejemplo lo constituyen los principios de interpretación constitucional que utiliza el Tribunal Constitucional y la doctrina especializada, razón por la cual el estudiante de Derecho debe familiarizarse con ellos.

a.3.2. Conocimiento de teorías y estructuras

A diferencia del conocimiento anterior, en este caso se hace referencia al conjunto de principios y abstracciones que permiten entender, de forma clara, completa y sistemática, un determinado fenómeno (Bloom y otros, 1990, p. 52). En el caso del Derecho, su enseñanza comprende una gran cantidad de teorías que han formulado las distintas disciplinas jurídicas. Así, en el ámbito del Derecho Constitucional se puede hablar sobre la teoría de la separación de poderes, la teoría del poder constituyente, la teoría del control de constitucionalidad; o en el caso del Derecho Penal se podría mencionar la teoría del delito, la teoría de la autoría mediata, entre otras.

b. Segunda categoría: comprensión

La comprensión constituye un nivel del aprendizaje que demanda una mayor operación intelectual o cognitiva que la acumulación y uso de información, aunque ciertamente van de la mano. Según Bloom y sus coautores, la comprensión supone que el estudiante entienda una comunicación –ya sea oral o escrita y verbal o simbólica– que se le transmite y que haga uso de esta (1990, p. 60). En la misma línea, el *Diccionario de la lengua española* define a la comprensión en su segunda acepción como la «[f]acultad, capacidad o perspicacia para entender y penetrar las cosas» (2014a, p. 589). Esta definición nos obliga, a su vez, a revisar los significados de la palabra entender (en específico el primer término, ya que la Real Academia Española recoge dos veces la misma palabra), cuyas dos

primeras acepciones son: «Tener idea clara de las cosas» y «Saber con perfección algo» (2014a, p. 900).

Aun cuando toda comprensión implica entender algo, no es menos cierto que no todo entendimiento supone que se comprenda algo. Esto se puede entender mejor si se recuerda que, desafortunadamente, hay muchas personas que entienden un texto cuando leen –es decir, saben leer las palabras, saben los significados y usos de varias de estas–, pero no logran asimilar el mensaje que se transmite a través del texto. En otras palabras, no basta saber leer un texto, es necesario que se comprenda lo que se lee. Esta es, como se señaló en párrafos anteriores, una de las principales carencias en la formación previa de los estudiantes que ingresan a la universidad. La comprensión lectora se vuelve, pues, una capacidad cognitiva que desde el inicio de los estudios universitarios se debe reforzar o, en muchos casos, aprender.

En el ámbito pedagógico, la comprensión es una capacidad cognitiva sumamente necesaria para un correcto proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que supera una educación basada en la memorización, en la cual el estudiante memorizaba la explicación del docente o de un texto y la evaluación apuntaba a corroborar la exactitud o no de lo memorizado. Si bien siempre habrá algunos términos, expresiones o ideas que el estudiante debe memorizar (piénsese, por ejemplo, en los requisitos de validez del acto jurídico), esto no puede llevar a pensar que la educación deba reducirse a esto, ya que se negaría el rol activo del estudiante y, sobre todo, se desconocería que la mejor forma de aprender es a través de un enfoque constructivista.

Al igual que en el primer nivel de aprendizaje, en este segundo nivel se puede diferenciar tres tipos de conductas que ejecutan la operación cognitiva de la comprensión, a saber:

b.1. Traducción

Según Bloom y sus coautores, la traducción alude a la capacidad cognitiva del estudiante para «[...] poner la comunicación recibida en otro lenguaje o en términos distintos de los originales, o en otra forma de comunicación» (1990, p. 60). Si bien el mensaje de la comunicación sigue siendo el mismo, las palabras originales de este han sido transformadas o reemplazadas por el estudiante para entenderlo de una forma más rápida y sencilla. En otras palabras, la traducción –en cuanto conducta propia de la comprensión– alude a la capacidad cognitiva de la persona para poder entender, reproducir y explicar con sus propias palabras una comunicación que le fue transmitida, sin que ello suponga cambiar el mensaje.

b.2. Interpretación

Una segunda conducta en la que se ejecuta la operación mental de la comprensión es la interpretación. Para Bloom y sus coautores, la interpretación hace referencia a la capacidad para «[...] dada una comunicación, el estudiante puede identificar y comprender las principales ideas incluidas, así como ser capaz de concebir y manejar las interrelaciones» (1990, p. 62). Siendo esto así, la interpretación le permite al estudiante explicar el sentido de una comunicación, para lo cual debe ser lo suficiente cuidadoso para no mezclarla con su opinión.

Conforme se vio en el acápite 4.7.2, la interpretación es una de las características más importantes del Derecho contemporáneo, razón por la cual ella es una operación cognitiva que el estudiante debe aprender rápidamente desde el inicio de su formación universitaria. Para tales efectos, las asignaturas de estudios generales juegan un papel relevante en la adquisición de herramientas y recursos conceptuales que le permitirán al estudiante de Derecho interpretar de una forma más sólida y rica teóricamente, conforme se ahondará en el capítulo VI.

b.3. Extrapolación

La extrapolación alude a la capacidad cognitiva para extender el mensaje de la comunicación a situaciones o contextos no previstos en esta. Según Bloom y sus coautores, la extrapolación supone que el estudiante traduzca e interprete la comunicación, para que pueda determinar si esta es «aplicable» o no a otros supuestos no previstos; aunque, es importante mencionar que la extrapolación se distingue de la aplicación en cuanto nivel distinto de aprendizaje, ya que en esta se recurre, además, de la comunicación original, a otras abstracciones y generalizaciones (1990, p. 63).

Desde nuestro punto de vista, la extrapolación es una operación cognitiva relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de la Historia de las Ideas Políticas, ya que al abordar teorías políticas de distintas épocas y espacios es importante que el estudiante tenga la capacidad de determinar si estas pueden ser aplicables o no a una realidad como la nuestra.

c. Tercera categoría: aplicación

La aplicación como categoría cognitiva del aprendizaje supone que el estudiante es capaz de poner en práctica la información previamente adquirida y comprendida. En otras palabras, se lleva la teoría a la práctica. Por esta razón, en la universidad es sumamente importante que los docentes traten de focalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho a la adquisición de esta capacidad cognitiva por parte del estudiante, lo cual puede resultar complicado para estos si es que no han asimilado adecuadamente todo aquello que se aborda en las clases, los textos asignados como lecturas obligatorias o si no han profundizado por su cuenta en algunos temas.

Si bien los estudiantes de Derecho aprenden a aplicar lo aprendido en las clases durante sus prácticas preprofesionales, esto no puede liberar al

docente de enfocar su enseñanza con una finalidad práctica (sin que esto signifique descuidar su aspecto teórico), puesto que la universidad contemporánea debe preparar al estudiante no solo académicamente, sino también para que se inserte fácilmente en el mercado laboral. La sociedad del siglo XXI es altamente competitiva y, en consecuencia, el estudiante de Derecho debe aprender a aplicar sus conocimientos rápidamente, de lo contrario su futuro ejercicio profesional se verá retrasado o no será realizado óptimamente.

Ahora bien, como ya antes se ha podido advertir, entre la comprensión y la aplicación puede haber ciertas similitudes, sobre todo en la conducta de extrapolar. Sin embargo, en la taxonomía de Bloom hay una diferencia sustancial entre ambas categorías cognitivas; así tenemos que la comprensión implica que el estudiante pueda utilizar una abstracción cuando se le pida, mientras que la aplicación supone que el estudiante es capaz de utilizar una abstracción en un problema nuevo (1990, p. 79).

Un buen ejemplo de la capacidad cognitiva de aplicación puede ser el test de proporcionalidad que algunos profesores de Derecho Constitucional lo enseñan en nuestra universidad. Como se sabe, el test de proporcionalidad comprende una serie de subprincipios (idoneidad, necesidad y proporcionalidad en sentido estricto) que se utilizan para determinar si un acto, una conducta o una norma es constitucional o no. En este sentido, en las clases se suele explicar cada uno de los subprincipios y, para fines didácticos, se suele recurrir a algún caso hipotético, para que el estudiante tenga una idea más clara de cómo se aplica.

No obstante, para muchos estudiantes la aplicación del test de proporcionalidad es algo complejo, pues, aunque comprendan cada uno de los subprincipios y –en general– para qué sirve este test, no son capaces de aplicarlo correctamente cuando se les plantea un caso nuevo en un examen. Comprenden, pero no saben aplicar.

Queda claro que aprender a aplicar es sumamente importante, pero la pregunta que surge entonces es ¿cómo se puede enseñar a los estudiantes para que aprendan a aplicar algo? Consideramos que dependiendo de cada asignatura el docente podrá recurrir a una serie de métodos y estrategias, como la simulación de audiencias judiciales, la redacción de una demanda, el debate sobre algún tema polémico, etcétera. Lo importante es que el estudiante observe cómo se aplica en la realidad algo, para que asimile tal operación cognitiva y, posteriormente, él tenga la capacidad de aplicar algo por sí mismo.

d. Cuarta categoría: análisis

El análisis es una categoría cognitiva que alude a la capacidad del estudiante para realizar «[...] el fraccionamiento del material en sus partes constitutivas, la determinación de las relaciones prevalecientes entre dichas partes y comprender de qué manera están organizadas» (Bloom y otros, 1990, p. 95). En un sentido muy parecido, el *Diccionario de la lengua española* define al análisis en su primera acepción como: «Distinción y separación de las partes de algo para conocer su composición» (2014a, p. 139). De ambas definiciones nos queda claro que los actos que implica el análisis suponen necesariamente que el estudiante recuerde la información y la comprenda, pues solo así podrá dividirla para entenderla mejor como un todo y como distintas partes.

Si bien el análisis presupone la comprensión, entre estas dos hay diferencias que es necesario remarcar. Así, la comprensión se centra en el sentido o significado del mensaje de una comunicación (para lo cual se lo traduce, se lo interpreta y se lo extrapola), mientras que el análisis gira en torno al sentido del mensaje, pero también a la forma como se presenta este. Por esta razón, Benjamin S. Bloom y sus coautores mencionaban que los docentes suelen enfatizar en la necesidad de una capacidad analítica de sus estudiantes, que les permita:

[...] distinguir, en una comunicación dada, entre los hechos y las hipótesis, o identificar las conclusiones y las razones que las sustentan, separar el material pertinente del puramente accesorio, o notar de qué manera las ideas se relacionan entre sí, ver cuáles son los supuestos no explícitos, diferenciar las ideas dominantes de las subordinadas, o cuáles son los temas en la poesía o la música, encontrar evidencias respecto de las técnicas y los propósitos de un autor, etcétera. (1990, p. 95)

Como bien advertía Lorenzo Zolezzi Ibárcena al leer esta misma cita, todas las conductas señaladas, corresponden a operaciones cognitivas propias del nivel analítico que suelen realizar los abogados en su ejercicio profesional. Piénsese, por ejemplo, en la elaboración de una demanda o la contestación de esta o un recurso de apelación, documentos todos en los que el abogado debe analizar el caso, esto es, determinar los hechos más importantes, identificar las normas jurídicas aplicables, advertir fallas en la interpretación que ha hecho el demandante o el juez al momento de argumentar su posición o su resolución, respectivamente, entre otras. Siendo esto así, es sumamente necesario que el estudiante de Derecho forje su capacidad analítica desde las aulas, ya que ella es una competencia que se exige en el ejercicio profesional del abogado.

El análisis puede realizarse a través de las siguientes conductas que suponen operaciones mentales, a saber:

d.1. Análisis de los elementos

El mensaje de la comunicación, en cuanto está compuesta por información, puede ser dividido en partes. De esta manera, una primera conducta propia del análisis es diferenciar o separar los distintos elementos que forman la totalidad del mensaje, para así entenderlos mejor. Al respecto, Bloom y sus coautores precisan que en un mensaje de la comunicación habrá elementos que son más fáciles de distinguir y separar que otros, toda vez que se encuentran señalados expresamente. Así, por ejemplo, en una

demanda se podrá diferenciar los fundamentos de hecho, los fundamentos jurídicos, los medios probatorios que se ofrecen.

No obstante, en otros mensajes los elementos que los conforman no son tan fáciles de identificar, no por una carencia cognitiva del estudiante o de quien lea o escuche un mensaje de la comunicación, sino más bien por la falta de claridad de quien lo emite. En este punto nos parece que un buen ejemplo lo pueden ser las obras de los teóricos políticos que se estudian y (se supone) analizan en la asignatura de Historia de las Ideas Políticas, en las cuales puede resultar algo complejo identificar los distintos elementos. Asimismo, en este tipo de obras puede resultar difícil la distinción de los elementos de un mensaje cuando estos son de naturaleza distinta o cuando unos son hechos y otros son juicios de valor (Bloom y otros, 1990, p. 96).

Conforme se verá en el siguiente capítulo, una asignatura como Historia de las Ideas Políticas ofrece la oportunidad para que los estudiantes de Derecho puedan despertar su capacidad analítica al tener que leer pensadores políticos de distintas épocas.

d.2. Análisis de las relaciones

Otra operación cognitiva propia del análisis es la determinación de las relaciones entre los elementos que han sido identificados en el mensaje de la comunicación. Como es evidente, esta conducta presupone que primero el estudiante haya identificado los elementos de la totalidad de un mensaje.

Las relaciones que se pueden determinar entre los elementos son básicamente las relaciones que existen entre las hipótesis y las pruebas o entre las hipótesis y las conclusiones o, incluso, entre los distintos tipos de prueba; sin embargo, un nivel más avanzado de esta operación cognitiva consiste en determinar la tesis central de un mensaje de la comunicación y las relaciones que mantiene con los demás elementos (Bloom y otros, 1990,

p. 96). Como se puede deducir, los ejemplos anteriores que hemos ofrecido pueden ser perfectamente extrapolables a este tipo de operación cognitiva del análisis.

d.3. Análisis de los principios de organización

Esta es la operación cognitiva más compleja dentro del análisis, ya que supone que el estudiante identifique los criterios y principios que se han considerado para organizar y estructurar el mensaje de la comunicación, lo cual es difícil de hacer a causa de que –en muchas ocasiones– quien lo emite no los ha precisado (Bloom y otros, 1990, p. 97).

Por tal razón, el análisis de la estructura de un discurso supone una capacidad que no muchos estudiantes pueden lograr, ya que estarán condicionados por los niveles de claridad y orden de quien emite un mensaje en la comunicación. Una vez más, consideramos que el estudio de las obras políticas ayuda a entrenar la mente del estudiante para este tipo de operaciones cognitivas, lo cual, no necesariamente, supone que arribe a un puerto seguro.

En donde sí es más sencillo identificar una estructura del mensaje es en los escritos y resoluciones judiciales, toda vez que la misma práctica judicial ha impuesto determinados formatos, razón por la cual el estudiante de Derecho podrá entrenar su capacidad analítica con este tipo de documentos. No obstante, es de advertir que esta operación cognitiva no muchas veces suele desarrollarse entre los estudiantes de Derecho, por causa de que no siempre sus profesores les proporcionarán escritos y resoluciones judiciales como material de lectura o para realizar algún trabajo académico.

e. Quinta categoría: síntesis

La síntesis supone un proceso cognitivo mediante el cual se construye una nueva forma de presentar el mensaje de la comunicación a partir de los

elementos, partes e ideas de este, es decir, se presenta con otro esquema o estructura (Bloom y otros, 1990, p. 104).

Si bien el mensaje de la comunicación sigue siendo el mismo, no es tan sencillo hacer la síntesis de aquel, ya que esto exige que el estudiante previamente comprenda y analice la información; no debe olvidarse que la taxonomía de Bloom es un orden jerarquizado de los distintos niveles de aprendizaje y uno presupone el inmediatamente anterior y así sucesivamente.

Ahora bien, la síntesis no solo es útil para poder procesar la información de textos extensos que son asignados como lecturas obligatorias en la universidad, sino que también es una competencia bastante necesaria para el ejercicio profesional de la abogacía. Es más, desde que el estudiante de Derecho empieza sus prácticas preprofesionales, se encuentra en la situación de tener que leer rápidamente bastantes textos (generalmente, los expedientes judiciales) para poder preparar el escrito o informe correspondiente.

Como es evidente, el practicante de Derecho no solo tiene un único expediente que leer, sino que tiene varios, razón por la cual es sumamente necesario que tenga una capacidad de síntesis que le permita manejar la información de distintos textos y pueda ubicarse rápidamente cuando se le pregunte sobre alguno en particular.

Teniendo en cuenta el producto que se obtiene de la síntesis, Bloom y sus coautores han distinguido tres subtipos de operaciones cognitivas propios de este nivel del aprendizaje, a saber:

e.1. Producción de una comunicación única

Una primera forma de hacer una síntesis es la que está dirigida a producir una comunicación individual y única, es decir, un texto cuyo propósito es informar, describir, persuadir, impresionar o entretener y, por lo

tanto, busca generar un determinado efecto en la persona que lo lee o lo escucha (Bloom y otros, 1990, p. 105). En la medida que busca un efecto determinado en el público, este tiene un valor determinante en la forma como se construye la síntesis.

En tal sentido, el estudiante debe ser capaz de diferenciar el público al que se dirige y, a partir de esto, podrá elaborar una síntesis que logre un efecto determinado en él. Así, por poner algunos ejemplos, un estudiante de Derecho puede elaborar cuatro síntesis distintas respecto de un proceso de amparo que ha llegado al Tribunal Constitucional para que se resuelva.

Una primera síntesis puede ser la que elabora para exponerla en su clase de la Facultad de Derecho –ante el docente y sus compañeros– con la finalidad de informar los principales problemas jurídicos que comprende el caso sobre un determinado derecho fundamental.

Una segunda síntesis podría elaborarla en el estudio en donde realiza sus prácticas preprofesionales, con la finalidad de identificar los principales argumentos que la parte demandante ha señalado, para que así el abogado que lo supervisa pueda diseñar una estrategia jurídico-constitucional de defensa al momento de informar ante el Tribunal Constitucional.

Una tercera posibilidad es que el estudiante de Derecho realice sus prácticas preprofesionales en el propio Tribunal Constitucional y, por esta razón, se le encargue hacer una síntesis del caso para que los asesores jurisdiccionales puedan preparar el proyecto de sentencia correspondiente.

Y, finalmente, una cuarta forma de hacer una síntesis es redactándola para explicarle al cliente cuál ha sido el desarrollo del proceso de amparo, por qué se tuvo que impugnar hasta llegar al Tribunal Constitucional y, sobre todo, cuáles son las posibilidades de éxito. A diferencia de los otros tipos de síntesis, en esta habrá que utilizar un lenguaje más sencillo, menos técnico, con la finalidad de que el cliente entienda lo que se le comunica.

El caso sigue siendo el mismo, pero dependiendo de la finalidad que se tenga se podrá elaborar más de una síntesis. Y en cada una de estas, no solo se resume el caso, sino que principalmente se reorganiza la información, se identifican las tesis que sustentan cada posición, se analizan los argumentos y se recurre a la propia experiencia para indicar si es necesario tener en consideración otra normativa o jurisprudencia no considerada hasta ese momento en el caso.

e.2. Producción de un plan o de un conjunto de operaciones propuestas

Esta operación cognitiva de la síntesis implica que se elabore un producto muy específico, esto es, un plan de operaciones para realizar determinadas acciones o tareas, sin importar qué ocurra después (Bloom y otros, 1990, p. 109). Y es que la finalidad de este tipo de síntesis no es tanto obtener un resultado determinado con la aplicación futura del plan de operaciones, sino más bien elaborar este.

Piénsese, por ejemplo, en una investigación que se exige como parte de la nota de la asignatura de Derecho Constitucional. Imaginemos que el docente ha decidido que todos sus estudiantes investiguen sobre la disolución del Congreso de la República que ocurrió en el año 2019, para lo cual requiere que aquellos le presenten su plan de investigación, con la finalidad de que pueda orientarlos en el desarrollo de esta. Pues bien, lo que se le está pidiendo al estudiante no es otra cosa que un esquema de los puntos que abordará su investigación y aun cuando pueda parecer sencillo, el determinarlos supone una capacidad de síntesis mental sobre la disolución del Congreso de la República en el año 2019, lo que –a su vez– implica que maneje información sobre tal hecho histórico, lo comprenda y lo analice. Es, pues, una operación cognitiva muy compleja.

e.3. Derivación de un conjunto de relaciones abstractas

Esta operación cognitiva supone hacer una síntesis a partir del análisis de determinados fenómenos y puede realizarse de dos formas. La primera forma es la clasificación de los fenómenos estudiados, organizándolos de una manera coherente en función de las relaciones que existen entre ellos, lo que implica –a su vez– plantear una hipótesis que explique tal interrelación; la segunda forma es partir de proposiciones o representaciones simbólicas para deducir otras que guarden coherencia relacional con las que previamente ha estudiado, esto supone que «[...] el estudiante opera dentro de algún marco teórico y debe razonar en estos términos» (Bloom y otros, 1990, pp. 109-110).

Se trata, pues, de una operación cognitiva que demanda un nivel mayor de síntesis, en la medida que el estudiante debe comprender y analizar los fenómenos que estudia, para así determinar las relaciones que existen entre ellos y, de ser el caso, plantear una hipótesis que le permita entender mejor los fenómenos estudiados. Esto supone que estemos frente a una operación cognitiva que es necesaria para realizar una investigación académica o científica, competencia que deviene en indispensable para aquellos estudiantes que optarán por hacer una tesis.

Pero también se trata de una operación cognitiva necesaria para redactar una sentencia. En efecto, la elaboración de una sentencia supone haber estudiado los distintos hechos y normas jurídicas en juego en un caso concreto, análisis que ha llevado a que se plantee una posición (hipótesis) que resuelve el caso, la cual deberá ser argumentada para demostrar su validez en términos jurídicos.

Evidentemente, no es una operación cognitiva que todos los estudiantes de Derecho deban aprender a desarrollar, sino solo aquellos que estén interesados en la investigación o en el ejercicio profesional en una forma muy concreta, como lo es la administración de justicia.

f. Sexta categoría: evaluación

Según Bloom y sus coautores, la evaluación puede ser definida como «[...] la formación de juicios sobre el valor de ideas, obras, soluciones, métodos, materiales, etcétera, según algún propósito determinado» (1990, p. 118). Para tales efectos, el juicio de valor se realiza sobre la base de determinados criterios y pautas que el propio estudiante determina o les son proporcionados.

No está de más precisar que cuando en la taxonomía de Bloom se hace referencia a la evaluación como un proceso cognitivo del aprendizaje, no se está aludiendo a la evaluación que el docente suele tomar en una asignatura para calificarlo con una nota, sino que se está aludiendo al juicio o valoración que se hace sobre el propio conocimiento o, mejor dicho, sobre la información.

Siendo ello así, la evaluación supone que quien la realiza combina operaciones cognitivas propias de los otros niveles (conocimiento, comprensión, aplicación, análisis y síntesis), pero también se entremezcla con conductas del dominio afectivo, como son el gusto o disgusto, el goce o rechazo de algo; de esta manera, se distingue el juicio o la valoración que se hace sobre un fenómeno, respecto de la opinión que un estudiante puede tener sobre aquel, ya que en esta solo hay una postura no meditada, las más de las veces espontánea y que no ha recurrido a otras categorías cognitivas, por esta razón, Benjamin S. Bloom y sus coautores advertían lo siguiente:

Aun cuando reconozcamos que cualquiera tiene el derecho de poseer opiniones personales, así como de juzgar según su parecer el valor de las ideas, objetos o actividades específicas, uno de los principales objetivos de la educación es ampliar la base sobre la cual efectuamos nuestras evaluaciones. Por lo tanto se anticipa que, como resultado de los procesos educativos, los individuos tomarán en cuenta una mayor variedad de facetas en los fenómenos que juzguen y tendrán una visión más clara de los criterios y marcos de referencia utilizados en la valoración. (Bloom y otros, 1990, p. 119).

La taxonomía de Bloom distingue dos tipos de evaluación o de valoración que puede hacer el estudiante, a saber:

f.1. Juicios en términos de la evidencia interna

Este tipo de evaluación hace referencia a la valoración o juicio que hace el estudiante de un mensaje de la comunicación –ya sea escrito u oral– respecto a si tiene exactitud lógica, coherencia, uso adecuado de la terminología, conocimiento de marcos teóricos y enfoques apropiados, correcto uso de fuentes y de citas u otros criterios internos en el discurso (Bloom y otros, 1990, p. 119).

En términos generales, esta es una modalidad de la operación cognitiva de evaluación que se exige a los estudiantes después de leer algunos textos de lectura obligatoria de una asignatura, es decir, además de preguntar sobre algunos aspectos de fondo muy puntuales, se les pide que emitan una opinión o juicio de valor sobre todo el texto o sobre una específica posición del autor o sobre el uso de las fuentes para abordar el tema, entre otros.

En tal sentido, esta operación cognitiva (en esta modalidad) es importante en la formación del estudiante de Derecho porque le exige que comprenda y analice un texto y, sobre la base de la síntesis que ha hecho mentalmente, construya una opinión crítica. Se trata, pues, de una competencia estrictamente argumentativa que es necesaria para el futuro ejercicio profesional de los estudiantes de Derecho.

Respecto a esta forma de valoración o juicio, Benjamin S. Bloom y sus coautores han hecho una advertencia que nos parece relevante –más aún para los fines de la presente investigación–, en los siguientes términos:

En las democracias, la educación formal ha sido en extremo cuidadosa al encarar los problemas de evaluación, sobre todo en

las ciencias sociales y también, en cierta medida, en las humanidades y las ciencias naturales. Es indudable que esta actitud obedece, en gran parte, al temor de influir indebidamente sobre aquellas personas que todavía no han alcanzado bastante madurez y no poseen información suficiente acerca de otras alternativas. También responde a la creencia de que en una democracia cada ciudadano debe considerar las principales opciones –en especial cuando se trata de problemas políticos– y llegar a una decisión *propia*. Como resultado de todo ello, los objetivos escolares de evaluación han subrayado principalmente los juicios sobre la exactitud, refiriéndolos por lo general a criterios internos como la coherencia, la exactitud lógica y la ausencia de errores internos específicos. (Bloom y otros, 1990, pp. 119-120)

Esta advertencia no debe ser olvidada, porque aun cuando haya sido formulada hace más de medio siglo, estimamos que sigue estando vigente, razón por la cual la tendremos en consideración en el capítulo VI.

f.2. Juicios formulados en términos de criterios externos

Esta evaluación se realiza sobre la base de criterios que no parten del propio estudiante, sino que han sido planteados o recomendados por las disciplinas involucradas en el estudio de determinados fenómenos (Bloom y otros, 1990, p. 120). Así, por ejemplo, si vamos a evaluar o emitir un juicio de valor sobre la sentencia del Tribunal Constitucional que resolvió un caso de violación de derechos fundamentales, debemos recurrir a los criterios, pautas, principios propios del Derecho en general y más específicamente del Derecho Constitucional.

No obstante, existen ciertos fenómenos que pueden ser valorados no solo desde los criterios, pautas o principios de una sola disciplina, sino que también pueden confluir más de una. En el ejemplo que hemos utilizado varias veces sobre la disolución del Congreso de la República en el año 2019, claramente debemos recurrir a los criterios, pautas o principios del

Derecho Parlamentario, pero además podríamos recurrir a criterios de la ciencia política y de la sociología, para poder comprender tal hecho de una forma interdisciplinaria y así tener mayores elementos para emitir un juicio de valor.

En ese orden de ideas, una asignatura como la Historia de las Ideas Políticas ofrece la posibilidad al estudiante de Derecho de comprender y analizar un fenómeno desde una visión interdisciplinaria en la que entran elementos de corte histórico, filosófico y político que le permitirán formar una opinión mucho más rica y compleja.

Recapitulando lo señalado hasta aquí, el presente capítulo lo hemos iniciado haciendo una diferenciación entre la educación y la enseñanza, entendiendo que ambas están destinadas a la formación del ser humano, pero precisando que esta solo alude al conjunto de actos que se realizan en un espacio determinado, el aula de clases.

Después fue necesario precisar cuál es el objeto de la enseñanza del Derecho, es decir, qué es lo que supone enseñar en una Facultad de Derecho y cuáles son los enfoques pedagógicos que se han adoptado para tal fin (el constructivismo y la educación por competencia). Sobre la base de esto, entramos a explicar el currículo del programa de Derecho, para lo cual fue necesario recurrir al Modelo Educativo de nuestra universidad, al perfil del graduado y así terminar en el plan de estudios.

Todo ello era sumamente importante para entender adecuadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho. De esta manera, pudimos profundizar en el rol del docente y las competencias que debe tener en los tiempos actuales, así como caracterizar al estudiante universitario. Y, finalmente, nos aproximamos a los distintos niveles de aprendizaje en el ámbito jurídico, para lo cual recurrimos a la taxonomía de Bloom.

CAPÍTULO VI

LA HISTORIA DE LAS IDEAS POLÍTICAS Y LA FORMACIÓN INTEGRAL

Al aproximarnos a las funciones de la universidad contemporánea hemos señalado que entre ellas se destaca la formación profesional de sus estudiantes, más aún en la sociedad del siglo XXI que es altamente especializada y exige profesionales competentes –tanto en sus respectivas

áreas como en otros saberes interdisciplinarios– que puedan interactuar con distintos grupos de personas. Empero, la educación universitaria no está destinada únicamente a formar al estudiante como profesional competente, sino que, además, debe formarlo integralmente, aspirando a que desarrolle de la mejor forma posible todas las dimensiones de su existencia y, de esta manera, pueda vivir y convivir en la sociedad.

Una sociedad como la contemporánea, que se caracteriza por ser globalizada, altamente especializada, en la que impera un pluralismo que muchas veces es intolerante (pese a su discurso de promoción de tolerancia), en la que las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación han transformado las formas de vida individual y social, en la que el conocimiento ha adquirido un papel protagónico en el ámbito económico, en la que los valores morales y éticos han cedido ante una visión pragmática que desnaturaliza la educación universitaria y en la que el desarrollo sostenible ha devenido en la principal preocupación de los tiempos actuales y venideros, necesita no solo de profesionales formados idóneamente, sino que sobre todo necesita de personas formadas integralmente.

Por tales razones, el presente capítulo está destinado a explicar la contribución de la Historia de las Ideas Políticas en la formación integral del estudiante de Derecho de los tiempos actuales, asignatura que debe proporcionarle competencias que le permita desarrollarse como persona, como profesional y como ciudadano. Para estos efectos, nuestra explicación se realizará sobre la base de las particularidades que hemos advertido respecto de la universidad contemporánea, toda vez que esta condiciona la propia enseñanza jurídica y la formación integral de los futuros abogados.

Además, es necesario advertir que, si bien la educación superior está destinada (o debería estarlo) a la formación integral del estudiante –esto es, a contribuir en el desarrollo de todos los ámbitos de su existencia–, para los fines de la presente investigación solo nos centramos en tres ámbitos de la

formación integral que proporciona la universidad contemporánea: la formación humanística, la formación profesional y la formación ciudadana.

La delimitación que hemos hecho de la formación integral a los tres ámbitos mencionados no excluye que la universidad también forme en otras dimensiones igual de importantes, como pueden ser la formación artística, la formación religiosa, formación deportiva, etcétera. No obstante, no nos ocupamos de estas porque consideramos que la Historia de las Ideas Políticas no incide en ellas directamente, como sí lo hacen otras asignaturas o actividades que distintas universidades ofrecen.

En ese orden de ideas, sostenemos que las competencias que los estudiantes de Derecho adquieren en la asignatura de Historia de las Ideas Políticas tienen una relevancia notoria en el contexto de la sociedad contemporánea en la que viven, en el marco de la actual dinámica del fenómeno jurídico a la que en algún momento se insertarán y en la comunidad política de la cual son miembros. Todo esto será abordado en los siguientes acápites y constituye la parte medular de nuestro planteamiento.

Finalmente, es indispensable resaltar que, si bien hemos partido de la revisión de las competencias que señalan los sílabos de las dos asignaturas de Historia de las Ideas Políticas que se dictan en la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres, nuestro planteamiento no se restringe a esta casa de estudios en específico, muy por el contrario, nuestra tesis tiene una vocación más general, pues –conforme se verá en los siguientes acápites– sostenemos que cualquier estudiante de Derecho puede adquirir determinadas competencias a través del estudio de la asignatura de Historia de las Ideas Políticas. En otras palabras, aspiramos a comprender cómo contribuye la Historia de las Ideas Políticas en la formación integral de cualquier estudiante de Derecho, independientemente de la universidad en la que estudie.

6.1. La Historia de las Ideas Políticas y la formación humanística

Como habíamos señalado en el capítulo II, la universidad contemporánea no solo educa a los individuos para que se conviertan en profesionales competentes, sino que, sobre todo, los educa para que sean personas con una formación integral, es decir, los forma en todos los ámbitos de su existencia. Si esto es así, surge inmediatamente la pregunta ¿cómo contribuye en la formación integral del estudiante de Derecho la Historia de las Ideas Políticas? Una primera respuesta es que esta asignatura contribuye en la formación humanística del estudiante de Derecho y, aun cuando pueda parecer una respuesta trillada, desarrollaremos esta idea en los siguientes tópicos que hemos identificado (lo que, por cierto, no debe suponer que sean los únicos, sino que son los que más nos han llamado la atención).

6.1.1. Cultura general

Iniciamos nuestro recorrido por la contribución de la Historia de las Ideas Políticas a la formación humanística del estudiante de Derecho con el aporte más evidente para todos, esto es, que dicha asignatura le proporciona un bagaje cultural muy rico, conformado por información, ideas, valores y visiones de contenidos históricos, políticos y filosóficos muy variados, toda vez que los temas que aborda están en una zona de frontera entre las humanidades y las ciencias sociales. En este sentido, el viejo ideal humanístico de la universidad como un espacio en el cual se transmite la cultura –como sostenía José Ortega y Gasset (2017b, p. 542)– puede recobrar vigencia y vitalidad con una asignatura como la Historia de las Ideas Políticas.

Ante tal afirmación surge inmediatamente el siguiente cuestionamiento ¿por qué es necesario que el estudiante de Derecho adquiera una cultura humanística? O, si se quiere, ¿para qué le servirá al estudiante de Derecho aprender de las humanidades y las ciencias sociales?, ¿cómo utilizará esos conocimientos en su quehacer profesional? Puede parecer que se tratan de interrogantes superfluas, pero es válido formularlas, habida cuenta que – dirán algunos o muchos– en el ejercicio profesional de la abogacía no

recurrir a las ideas políticas de Aristóteles, Maquiavelo o del barón de Montesquieu (por poner algunos nombres) para realizar nuestro trabajo.

Ese cuestionamiento se hace mayor a causa de que en la sociedad contemporánea la educación universitaria se ha mercantilizado y se la ha despojado de su espíritu humanístico, razón por la cual puede parecerles a muchas personas que es un sinsentido que una asignatura solo esté destinada a proporcionar cultura a los estudiantes de Derecho.

Quizá al lector interesado en los temas que hemos abordado en la presente investigación le pueda parecer inverosímil e inaudito que, en términos generales, la sociedad del siglo XXI no valore en su justo peso la promoción y la adquisición de la cultura a través de la universidad, pero lo cierto es que, desafortunadamente, para una considerable cantidad de personas la universidad es vista simplemente como un lugar en el cual se puede obtener un título profesional para, en último término, percibir una remuneración decente o por encima del promedio de los ingresos económicos de la mayoría de las personas. Una visión como esta no solo les resta valor a asignaturas como la Historia de las Ideas Políticas, sino que también desconoce la esencia de la universidad como espacio en el que se puede formar integralmente a la persona.

No le faltaba razón al filósofo colombiano Francisco Cortés Rodas cuando advertía que «[e]n este momento de la historia de la sociedad capitalista, las universidades, los colegios, los medios de comunicación, los ciudadanos han abandonado en una medida preocupante el programa de una educación humanista y liberal» (2019, p. 181). Aun cuando la situación actual es desalentadora para las humanidades y las ciencias sociales, con mayor razón la universidad del siglo XXI debe asumir la cruzada de preservar, promover y difundir la cultura humanística.

Ello supone, entre otras cosas, que la universidad debe organizar actividades culturales, incentivar la publicación de libros y financiar investigaciones humanísticas y sociales (sin que esto suponga negar o

minimizar la importancia de la investigación en las ciencias exactas y naturales), pero, sobre todo, debe incluir en sus planes de estudios asignaturas de cultura general que introduzcan a los estudiantes en las humanidades y en las ciencias sociales, claro está, en función de las necesidades y particularidades de cada carrera profesional. A esto apuntan precisamente los estudios generales que la actual Ley Universitaria exige a las universidades públicas y privadas en el primer año de cada carrera profesional, precisándose, además, que están destinados a la formación integral de los estudiantes (artículo 41).

Sin negar la importancia de formar profesionales competentes que sepan insertarse en el mercado, la universidad del siglo XXI debe lograr que sus estudiantes, con independencia de la carrera profesional que estudien, posean por lo menos un mínimo de la cultura humanística que se espera de un miembro de la comunidad universitaria. Por esta razón, consideramos que el estudiante de Derecho –como cualquier otro estudiante universitario– tiene el deber, en cuanto miembro de la comunidad universitaria, de cultivarse en las humanidades y en las ciencias sociales, en la medida que a través de estas adquiere un mínimo de la cultura humanística.

Ese deber es más evidente si se tiene presente que la única forma de garantizar que la cultura siga existiendo en el futuro es transmitiéndola y acrecentándola en el presente. Ciertamente esto es particularmente difícil en la sociedad contemporánea, en la que los jóvenes universitarios –en cuanto nativos digitales que son– prefieren la imagen a la palabra (véase el acápite 5.5.2, literal b), adoptando así una posición algo reacia a las humanidades y a las ciencias sociales, las cuales exigen un considerable disposición, hábito y concentración para la lectura.

Con tal actitud no solo se hace más compleja la transmisión de la cultura humanística al no verla útil, sino que también se vuelve en una misión titánica el acrecentarla, habida cuenta que la comprensión, el análisis, la abstracción y otras capacidades necesarias para su cultivo han disminuido considerablemente en la mayoría de los estudiantes universitarios (aunque, desde otro punto de vista, se podría afirmar que tales capacidades no han

disminuido, sino que parecen poseerlas pocos estudiantes en la universidad masificada de la sociedad contemporánea).

Ante tal situación, las asignaturas de estudios generales (como es el caso de Historia de las Ideas Políticas en la carrera de Derecho) se convierten en un bastión en el cual la cultura humanística resiste el embate de la sociedad del espectáculo y el desdén del *homo videns*. No le faltaba razón al crítico literario George Steiner (1929-2020) cuando afirmaba que en la sociedad contemporánea contemplamos una «retirada de la palabra», en la medida que la palabra escrita u oral se ha subordinado a la imagen (2013, p. 111).

El aprender de las humanidades y las ciencias sociales no solo es importante para preservar la cultura, sino que, además, le permite al estudiante de Derecho ser consciente de que forma parte de la civilización occidental, a la cual el Perú se integró desde el siglo XVI. Ser parte de la civilización occidental supone, en el fondo, ser partícipe de un ideal de humanidad que hunde sus raíces en el mundo griego de la Antigüedad y llega hasta nuestros días, ideal al cual se accede a través de la educación y la formación que proporcionan la familia, la escuela y la universidad (y, si se quiere, tradicionalmente también la Iglesia católica). Este ideal de humanidad se opone a la barbarie y, a través de la razón, busca que el ser humano viva dignamente de forma individual y colectivamente.

Cuando el estudiante de Derecho estudia la asignatura de Historia de las Ideas Políticas descubre una serie de pensadores, ideas políticas y contextos históricos muy distintos al mundo en el que él vive, conocimientos todos que lo conectan con una larga tradición cultural que puede remontarse al siglo VI antes de Cristo y que le ha dado forma a la civilización occidental.

En tal sentido, la Historia de las Ideas Políticas es una suerte de ventana (no una puerta, puesto que no podemos cruzarla) a través de la cual el estudiante de Derecho puede observar el pasado de la humanidad en los ojos, las ideas y las palabras de los principales pensadores políticos y así tratar de comprender cómo es que la sociedad contemporánea es como es.

Al respecto, nos parece muy acertada la reflexión que hicieron Leo Strauss y Joseph Cropsey en el prólogo a la primera edición del clásico libro que coordinaron, a saber:

Los autores y compiladores han hecho todo lo que han podido por tomar en serio la filosofía política, suponiendo, durante todo el tiempo, que las enseñanzas de los grandes filósofos políticos son importantes no sólo históricamente, como fenómenos acerca de los cuales hemos de aprender si queremos comprender las sociedades del presente y del pasado, sino también como fenómenos de los que hemos de aprender si deseamos comprender esas sociedades. Creemos que las preguntas planteadas por los filósofos políticos del pasado siguen vigentes en nuestra propia sociedad, aunque sólo del modo en que pueden estar vigentes las preguntas que, en su aspecto principal, han recibido respuesta tácita o inconsciente. Además, hemos escrito movidos por la creencia de que para comprender cualquier sociedad, para analizarla con alguna profundidad, el propio analista deberá estar expuesto a esas cuestiones perennes, y ser movido por ellas. (2016, p. 11).

Coincidimos con la apreciación de Leo Strauss y Joseph Cropsey, ya que en la sociedad del siglo XXI se habla, discute y debate mucho sobre la justicia, el rol del ciudadano y la mejor forma de gobierno, pero estos temas no son nuevos, sino que han sido constantes preocupaciones en la historia del pensamiento político occidental, por lo que algo o mucho puede ayudar al estudiante de Derecho a comprender el mundo en el que vive si previamente tiene una noción de cómo y por qué se forjaron las bases teóricas y filosóficas de la sociedad y del Estado contemporáneos.

En ese orden de ideas, no deja de ser curioso que a lo largo de la historia muchos abogados han realizado aportes valiosos a las humanidades y a las ciencias sociales, con lo cual han acrecentado la cultura de la civilización occidental. Piénsese, por ejemplo, en los aportes que los juristas alemanes de fines del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX hicieron

para crear una teoría general del Estado, utilizando información histórica, filosófica, sociológica y politológica para comprender el fenómeno estatal; partiendo de una necesidad de fundamentar el nuevo Derecho Público alemán –en el contexto de la creación del Estado alemán (1871)–, elaboraron teorías y doctrinas que permitieron reconceptualizar al Estado en general, teniendo una influencia notoria en las doctrinas española e hispanoamericana durante buena parte del siglo XX.

Finalmente, concluimos este apartado citando al jurista y profesor Fernando de Trazegnies Granda, quien al incorporarse a la Academia Nacional de la Historia y rindiendo un justo homenaje –en su discurso de incorporación– al expresidente constitucional de la república José Luis Bustamante y Rivero, señaló algo con lo que estamos plenamente de acuerdo, por cuanto resalta la importancia de la cultura humanística en la formación integral del abogado y, por extensión, del estudiante de Derecho, a saber:

[...] el sentido profundo del Derecho era ininteligible si se le mira desde una perspectiva estrechamente jurídica. Para ser un buen jurista, hay que ser un humanista. El Derecho no es una mera técnica; no basta conocer muy bien las leyes y manejar eficientemente los argumentos. El Derecho es una de las expresiones más conspicuas del ejercicio de vivir, el Derecho hunde sus raíces en lo humano y respira con los valores y las ideas que animan a la humanidad. Es por ello que el Derecho no puede ser entendido solo desde el punto de vista del Derecho, sino que el jurista tiene que explorar los diferentes aspectos de la cultura. (2018, p. 132)

6.1.2. Comunicación

La formación humanística –a través del estudio de las principales ideas políticas– facilita, desde nuestro punto de vista, la comunicación del estudiante de Derecho con distintas personas, esto es, con personas de

distintos espacios geográficos, grupos etarios y ocupaciones o profesiones. Esto es así en la medida que la pertenencia a una misma civilización y el manejo de una misma cultura humanística rompe o afloja los factores que suelen separar a las personas. Veamos esto con un poco más de detalle.

Al igual que ocurre en el Perú, en países como Argentina, México, España, Inglaterra o cualquier otro que pertenezca a la tradición occidental siempre habrá algunas personas que han leído a los pensadores del canon de los clásicos universales. En la mayoría de los casos tienen algunas nociones por la asignatura de Filosofía en las escuelas y una cantidad más reducida los habrá estudiado un poco más a profundidad en la universidad, sobre todo en las carreras profesionales que tienen una vinculación más estrecha con las humanidades y las ciencias sociales, como la Filosofía, la Historia, la Ciencia Política o incluso el Derecho.

Ello significa que aun cuando el estudiante de Derecho en el Perú se encuentre geográficamente lejos de sus pares argentinos, mexicanos, españoles o ingleses y no tenga ningún contacto directo con estos, existe un vínculo intelectual entre todos ellos, toda vez que son parte de una misma cultura que –a su vez– es propia de la civilización occidental.

Muy probablemente el estudiante promedio de Derecho en el Perú no habrá leído y quizá ni ha escuchado de *Facundo o civilización y barbarie en las pampas argentinas* (1845) de Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888) o *El político don Fernando el Católico* (1640) de Baltasar Gracián (1601-1658) obras emblemáticas de las ideas políticas en Argentina y en España, respectivamente; pero lo más seguro es que sí ha leído o por lo menos ha escuchado de *El príncipe* de Nicolás Maquiavelo o *El contrato social o principios de derecho político* de Jean-Jacques Rousseau, obras clásicas del pensamiento político occidental. Y es que todos los países del mundo occidental, aun cuando cada uno tenga su propia historia del pensamiento político, beben –sin lugar a dudas– de la misma cultura humanística de la civilización occidental (en la medida que forman parte de esta, claro está).

Evidentemente, uno no va por la calle preguntando a la gente si ha leído a Maquiavelo o a Rousseau y mucho menos si está de visita en otro país, pero lo cierto es que, incluso si no formulamos esta pregunta ni tenemos la certeza de que los hayan leído, podemos estar seguros de que los pensamientos del florentino y del ginebrino han dejado sus huellas en la sociedad en la que vive cualquier persona de Occidente – independientemente de si son conscientes o no de esto– y, especialmente, en la forma de entender y hacer la política.

Antes de la irrupción de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación la única forma que teníamos de corroborar lo señalado en el párrafo anterior era viajando y conversando con personas de otros países, lo cual era costoso en términos de recursos; sin embargo, en la sociedad del siglo XXI podemos ahorrarnos el viaje para corroborar tal afirmación. En la actualidad bastará con buscar algún video en Youtube o en TikTok para caer en cuenta que personas de distintos países comparten la misma cultura de la civilización occidental y que, incluso, sus ideas, dudas, preocupaciones, críticas o frustraciones sobre el pensamiento de los grandes clásicos son similares. Así, pues, la sociedad de la información y la globalización nos facilitan enormemente la comprobación de la afirmación que hemos hecho.

Para tales efectos, podríamos buscar el video de algún profesor reconocido por sus aportes a la teoría política, en el cual podríamos advertir que sus preocupaciones o intereses académicos van en la misma dirección que las que pueden tener un profesor peruano, argentino, mexicano, español o inglés dedicado también a la teoría política. Sin embargo, preferimos no buscar un video de tales características, ya que innegablemente se trataría de un material hecho por una persona que escribe y habla para un público pequeño y culto, normalmente el universitario y, dentro de este, la academia.

En lugar de ello, nos parece que puede resultar más interesante comentar un video de Román Litiuniuk, joven argentino que actualmente estudia arquitectura en la Universidad de Buenos Aires y quien suele compartir en su cuenta de TikTok las peripecias propias de su vida

universitaria. Un video en particular nos llamó la atención, pues en él decía –de una forma bastante jovial– lo siguiente:

Che, ¿qué onda con Platón y Aristóteles?, que aparecen en absolutamente todos los textos que puedan existir: arquitectura, Aristóteles; veterinaria, probablemente Aristóteles también; ingeniería nuclear, también Aristóteles.

¡Déjate de joder! ¿Tanta opinión vas a tener boludo? ¡Tucu, tucu, tucu! ¡Cómo le gustaba opinar!

Me puse a estudiar historia y todo venía perfecto, el texto muy entretenido hasta que decía Aristóteles... pero ¡la concha de la lora! Ahí el texto pega un 360 y que te lo entienda Dios.

Me puse a buscar en la compu, a ver quién era Aristóteles y dice: metafísico, biólogo, cosmólogo, lógico, zoólogo, crítico literario, matemático, ético, epistemólogo, filósofo político, polímata; ¡pará hermano! Yo estoy seis años rezando para terminar una carrera y este tipo cuántas tiene, ¡inchequeable!

Lo que estoy estudiando de historia tiene siglos de diferencia, miles de siglos de diferencia y el chavón siempre está, tiqui, tiqui, opinión, opinión. Es como un ente, está siempre presente boludo.

Un día me encantaría ponerme a leer un libro de la prehistoria, a ver si por casualidad aparece la humilde opinión de Aristóteles sobre la alimentación del tiranosaurio. No tengo pruebas de que esté, pero tampoco tengo dudas.

Después los profesores en el examen, ¿qué opinaba Aristóteles sobre tal tema? Y qué, ¡qué sé yo!, ¡preguntale a él! ¡Preguntame lo que opino yo, no lo que opina Aristóteles!⁶³

Quizá, desde el punto de vista del estudioso del Derecho, la transcripción que hemos hecho del video del tiktokero argentino Román

⁶³ El video fue publicado en TikTok el 29 de mayo de 2023 y puede verse en: https://www.tiktok.com/@romanliti/video/7238742319652932870?is_from_webapp=1&sender_device=pc&web_id=7071617394468898310.

Litiuniuk pueda parecer irrelevante; pero lo que puede ser intrascendente para algunos, para el historiador constituye una valiosa fuente de información y desde este ángulo es que analizamos el video.

En ese orden de ideas, lo que debemos resaltar es que estamos frente a un comentario que linda entre la broma, la reflexión y lo anecdótico y que nos evidencia, en primer lugar, cierto asombro de un estudiante de Arquitectura al percatarse que en los textos que sus profesores le asignan para leer se mencione reiteradamente a Aristóteles; en segundo lugar, se deja claro que un texto en el cual se mencionen las ideas de Aristóteles tiene cierta complejidad y exige mayor esfuerzo para su comprensión; en tercer lugar, es bastante llamativo que Román Litiuniuk se sorprenda de la cantidad de disciplinas a las que se dedicó Aristóteles y compare esto con su propio esfuerzo y sacrificio para estudiar una sola carrera profesional (Arquitectura); y, finalmente, es interesante que cuestione que sus profesores le pregunten en los exámenes la opinión de Aristóteles, en lugar de preguntarle lo que él piensa.

En la medida que el video de Román Litiuniuk ha sido pensado y hecho para un público joven (probablemente la mayoría pertenezca a la generación de los *centennials*) y ha sido compartido en TikTok, podemos asumir que los comentarios que hace expresan genuinamente lo que él piensa, es decir, no están condicionados por las formalidades, moderación o vergüenza que se puede tener cuando se expone una opinión propia en otro tipo de espacios, como ocurre muchas veces –paradójicamente– en las aulas universitarias en donde, por un lado, la mirada inquisidora de los profesores y, por el otro lado, el temor a la mofa por parte de los compañeros, puede no darle la confianza al estudiante para decir lo que piensa verdaderamente.

Por tal razón, estamos ante una información bastante interesante, porque a través de un video de TikTok, que en principio está destinado a unas de las formas de entretenimiento de la sociedad contemporánea, podemos conocer lo que genuinamente piensa un estudiante universitario,

independientemente de que estudie Arquitectura y no Derecho y estudie en Argentina y no en Perú.

Además, si se revisan los comentarios (los que, al 8 de agosto de 2024, suman en total 2188) se advertirá que los jóvenes que comentan lo hacen en el mismo sentido que Román Litiuniuk, pese a que son de distintos países de Hispanoamérica y estudian distintas carreras profesionales.

No obstante, es importante mencionar que –como corresponde a toda disciplina académica o científica– sería necesario analizar más videos de este tipo y que circulen en las redes sociales para corroborar la afirmación que hemos hecho; sin embargo, esto excede enormemente los márgenes del objeto de estudio de la presente investigación y, por esta razón, nos limitamos al video que hemos comentado.

De hecho, consideramos que el video de TikTok de Román Litiuniuk puede considerarse como una muestra representativa, toda vez que la cantidad de reacciones que ha tenido (265000 personas aproximadamente le han dado «me gusta» y 21700 aproximadamente lo han guardado) y el sentido de los comentarios que le han hecho todos los que lo han visto, nos da cierta seguridad y convencimiento de la solidez de nuestra afirmación.

Hemos comentado el video de TikTok de Román Litiuniuk porque consideramos que tanto él como quienes comentan su video comparten las mismas dudas, preocupaciones, frustraciones, inquietudes, asombros, etcétera, respecto a la cultura humanística. La afinidad de estos estados anímicos ante la cultura humanística es lo que precisamente facilita la comunicación entre los jóvenes de distintos países y de distintas carreras profesionales, toda vez que sus diferencias se difuminan ante la necesidad o el interés de querer comunicarse con personas de otras realidades pero que piensan parecido frente a un pensador universal o, incluso, frente a uno de los grandes temas del pensamiento político occidental.

Como es evidente, no solo es la afinidad de estados anímicos entre jóvenes universitarios de distintos países y distintas carreras, sino que, además, pueden comunicarse fácilmente porque precisamente manejan la misma cultura humanística, aun si es de una forma superficial, como tener alguna noción vaga sobre Aristóteles (por mencionar al pensador que originó el video de TikTok).

La facilidad para comunicarse gracias a la cultura humanística no solo se expresa en el conocimiento (superficial o a profundidad) de ciertos datos puntuales sobre los pensadores clásicos, es decir, en saber –por poner algunos ejemplos– que Maquiavelo escribió *El príncipe* o que el gran aporte del barón de Montesquieu fue plasmar en su libro *Del espíritu de las leyes* la conocida teoría de la separación de poderes; más importante resulta advertir que, a pesar del transcurso del tiempo, las preocupaciones y cuestiones que abordaron los pensadores políticos del mundo occidental siguen siendo –con los matices propios de cada época y lugar– similares.

La constante reflexión sobre ciertos temas o problemas (propios de la civilización occidental) también permite que personas de distintos espacios geográficos, grupos etarios y ocupaciones o profesiones tengan afinidad para dialogar –pese a sus diferencias y circunstancias– o, por lo menos, tengan mayor facilidad para iniciar o participar de una conversación.

Lo anterior no significa que creamos ingenuamente que, en las reuniones sociales, en los momentos de ocio y en los ámbitos laborales, las conversaciones siempre giren en torno a los clásicos del pensamiento político, nada más alejado de la realidad, esto sin desconocer las excepciones que siempre hay y sin considerar las reuniones académicas o sociales de personas que estudian este tipo de temas.

Pero, sin negar esa realidad, hay momentos en los que, por alguna razón u otra, las personas con formación humanística (que se supone deberían ser todos aquellos que tienen una formación universitaria) mencionan o citan a cualquiera de los principales pensadores políticos para

dar una opinión, criticar o justificar alguna posición o, incluso, comentan alguno de los problemas o temas que ellos estudiaron. Muy probablemente son pocas las veces que esto ocurre, pero ciertamente ocurre y sobre todo cuando la conversación se politiza y se direcciona en torno a los grandes problemas de la sociedad, de la comunidad política, etcétera.

Esperamos que con lo que hemos señalado hasta el momento haya quedado medianamente claro cómo la formación humanística le proporciona al estudiante de Derecho, a través de la asignatura de Historia de las Ideas Políticas, ciertos insumos para desarrollar su competencia comunicativa. Esto es sumamente importante ya que la formación integral del estudiante de Derecho no solo supone que este tenga el conocimiento necesario sobre el Derecho de un determinado país, sino que también comprende la adquisición o desarrollo de otras competencias igual de importantes para poder ejercer en el futuro la abogacía, como es el caso de la comunicación.

Pese a la importancia de que el estudiante de Derecho cultive la competencia comunicativa, resulta bastante llamativo que la mayoría de las universidades de Lima que ofrecen la carrera de Derecho, no la hayan considerado como parte del perfil del graduado o egresado o como una de las competencias específicas a desarrollar durante la carrera. Este es el caso de la Pontificia Universidad Católica del Perú, la Universidad Antonio Ruiz de Montoya, la Universidad Católica Sedes Sapientiae, la Universidad César Vallejo, la Universidad Científica del Sur, la Universidad de Piura, la Universidad del Pacífico, la Universidad Femenina del Sagrado Corazón, la Universidad Nacional Federico Villarreal, la Universidad Norbert Wiener, la Universidad Privada del Norte, la Universidad Privada San Juan Bautista, la Universidad Ricardo Palma y la Universidad San Ignacio de Loyola.

Es importante mencionar que solo hemos revisado los perfiles de egresados o graduados y las competencias específicas de las universidades que ofrecen la carrera de Derecho en Lima, para no extendernos demasiado en este punto; con excepción de la Universidad de Ciencias y Humanidades y la Universidad Tecnológica del Perú, toda vez que en sus respectivas

páginas web no hay información sobre el particular. También es necesario precisar que, si bien las universidades mencionadas en el párrafo anterior no han considerado la comunicación como parte del perfil del egresado o graduado o como una competencia específica de la carrera de Derecho, esto no significa que no la hayan considerado como una competencia genérica, es decir, como una que deben alcanzar todos sus egresados de las distintas carreras que ofrecen.

Por otro lado, de la revisión efectuada hemos podido identificar que solamente son seis universidades de Lima las que han considerado a la comunicación –ya sea de forma expresa o implícita– como una competencia específica o como parte del perfil del egresado o graduado de Derecho. Para que pueda apreciarse de una forma más sencilla esta información (que se encuentra disponible en la página web de cada universidad), hemos elaborado la siguiente tabla en la cual transcribimos literalmente las competencias específicas de Derecho que las universidades identificadas han considerado respecto a la comunicación, lo cual permite compararlas mejor.

Tabla 13. La comunicación como competencia específica en la carrera de Derecho de universidades de Lima

N°	Universidad	Competencia(s) específica(s)
1	Universidad Autónoma del Perú	Comunicación especializada en Derecho: Comunica mensajes especializados a diversos tipos de audiencia para facilitar la interpretación normativa e interrelación social ⁶⁴ .
2	Universidad de Lima	Se comunica clara y comprensiblemente. Tiene habilidad para redactar textos y expresarse en un lenguaje fluido y técnico usando términos jurídicos precisos ⁶⁵ .
3	Universidad de San Martín de Porres	Utiliza adecuadamente el lenguaje jurídico, tanto para emitir como para interpretar documentos

⁶⁴ Cfr. en <https://www.autonoma.pe/carrera/derecho/>.

⁶⁵ Cfr. en <https://www.ulima.edu.pe/pregrado/derecho/perfil-del-egresado>.

		escritos o comunicaciones orales. Conoce un idioma extranjero. Conoce y aplica las técnicas lógico argumentativas y de persuasión ⁶⁶ .
4	Universidad ESAN	Expresa sus puntos de vista, fundamenta y defiende su posición sobre un tema determinado ⁶⁷ .
5	Universidad Nacional Mayor de San Marcos	Comunicador eficaz, que le permita aplicar la inteligencia emocional, autocontrol y empatía, asertivo, y dispuesto a adaptarse a nuevas situaciones presentadas como parte de la flexibilidad organizacional en la que evidencie inteligencia emocional, control de sus emociones y adaptabilidad a nuevos contextos de investigación que den soluciones a problemas de distinta índole ⁶⁸ .
6	Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas	Interactuar y dialogar con profesionales de diferentes disciplinas gracias a su interdisciplinariedad ⁶⁹ .

Fuente: Páginas web de cada universidad. Elaboración: Propia.

Desde nuestro punto de vista, la comunicación es una de las principales competencias que el estudiante de Derecho debe adquirir, desarrollar y consolidar durante su formación universitaria, toda vez que cuando se piensa en la carrera de Derecho se la suele asociar rápidamente con un profesional ducho en la expresión oral y escrita, lo que –hasta cierto punto– es correcto.

No podemos obviar que la sociedad espera ello también de cualquier profesional formado en la universidad, pero en el caso del abogado la competencia comunicativa es más relevante y visible merced a las particularidades de su trabajo profesional, razón por la cual no deja de sorprendernos que la mayoría de universidades de Lima que ofrecen la carrera de Derecho no la hayan considerado como una competencia

⁶⁶ Cfr. en <https://derecho.usmp.edu.pe/pregrado/perfil/>.

⁶⁷ Cfr. en <https://www.ue.edu.pe/carreras/derecho-corporativo>.

⁶⁸ Cfr. en <https://unmsm.edu.pe/formacion-academica/carreras-de-pregrado/carrera-detalle/derecho> (la información se encuentra contenida en el archivo PDF del plan de estudios).

⁶⁹ Cfr. en <https://pregrado.upc.edu.pe/carrera-de-derecho/informacion-academica/>.

específica (esto sin desconocer que la comunicación ha sido considerada como una competencia genérica para todos sus egresados).

Son las características del trabajo del abogado las que nos obligan a tener una visión amplia de la competencia comunicativa que debe poseer. En este sentido, nos parece necesario advertir que la comunicación, en cuanto competencia que el estudiante de Derecho debe adquirir, desarrollar y consolidar a lo largo de la carrera, no debe ser vista únicamente como la capacidad para poder escribir y hablar correctamente –como ha sido considerada en la mayoría de los casos por las universidades identificadas en la tabla 13–, pues también comprende otras dimensiones igual de importantes.

Siendo ello así, nos parece que es la Universidad Nacional Mayor de San Marcos la que mejor ha definido la competencia comunicativa que debería cultivar el estudiante de Derecho, toda vez que ha considerado otros aspectos que inciden en la comunicación y no solo los formales.

De nada sirve que un estudiante de Derecho tenga la capacidad de expresarse adecuadamente (ya sea por escrito u oralmente) si no tiene un mensaje para comunicar, si no tiene en consideración el contexto en el que se produce la comunicación y, sobre todo, si no identifica los rasgos, circunstancias y necesidades del receptor a quien dirige su mensaje. Todo esto es sumamente importante para participar de una comunicación efectiva y asertiva en tres planos distintos (pero estrechamente conectados) del trabajo del abogado, independientemente de que sea en el ámbito privado o en el ámbito público.

La idea de tres planos de la comunicación en el trabajo del abogado nos surgió al leer un breve texto de la profesora Shoschana Zusman Tinman, en el cual comenta lo siguiente:

Es interesante mencionar la encuesta formulada a 112 firmas de abogados en el Reino Unido, donde se les preguntó de qué

carecían los abogados principiantes. Ninguna respuesta aludió al conocimiento sino, en cambio, a la habilidad para relacionarse con otros, a la necesidad de independencia, de confianza en sí mismos y de buen juicio. La mayor parte de los encuestados reclamó una mejor formación en áreas tales como comunicación con el cliente, comunicación en general, relaciones con el *staff*, redacción, negociación, manejo del tiempo e independencia. (1999, pp. 931-932)

A partir de lo comentado por Shoschana Zusman Tinman, consideramos que podíamos distinguir la comunicación del abogado en tres planos de su ejercicio profesional. Así, un primer plano de la comunicación del abogado es la que se establece entre este y su cliente o su jefe inmediato y en este último caso ya sea que trabaje en un estudio de abogados, en el área legal de una empresa o en una entidad pública.

Se trata de una comunicación inicial que se establece en el momento en el que un eventual cliente recurre a un abogado para que le brinde asesoría jurídica o lo patrocine ante algún órgano judicial, administrativo o privado; o cuando quien detenta un cargo dentro de una organización privada o pública le asigna una determinada tarea a un abogado. En ambos casos el abogado que recibe la indicación del trabajo a realizar debe tener la capacidad y, no pocas veces, la destreza para poder obtener la información necesaria para efectuar, precisamente, el trabajo encomendado. Esto supone, sobre todo en el ámbito privado, que el abogado sea capaz de generar la confianza suficiente para que su cliente pueda abrirse con él y, además, que tenga la habilidad de mostrar empatía con sus problemas.

Lo anterior es bastante sencillo de decirlo, pero en la realidad es más complejo. No se debe olvidar nunca que la comunicación entre el abogado y su cliente puede volverse complicada por motivo de las diferencias sociales, económicas, culturales, políticas, generacionales, etcétera. Piénsese, por ejemplo, en un joven abogado recién titulado que es contratado por una persona septuagenaria; aun cuando ambos hablan el mismo idioma,

indudablemente manejan distintos tipos de habla, es más, sus expresiones, comportamientos y patrones culturales son distintos en virtud a que uno pertenece a la generación *baby boomer* y el otro a la generación *millennial*.

Ahora bien, un segundo plano de la comunicación que se da en el trabajo del abogado es el que corresponde al diálogo entre este y las personas con las que trabaja. Como en toda actividad que se realiza en la sociedad, el abogado no trabaja solo, sino que tiene un variopinto grupo de personas que rodean su quehacer profesional. Así, sin ánimo exhaustivo y de forma general, podemos mencionar a los abogados de otras áreas, los asistentes (sean abogados más jóvenes o bachilleres de Derecho), los practicantes preprofesionales (normalmente estudiantes entre los 19 y 24 años), las secretarías, los procuradores, entre otros.

Quizá para algunos puede ser un grupo humano algo numeroso, pero lo cierto es que el servicio profesional de la abogacía no se realiza únicamente con el trabajo que en rigor hace el abogado, sino que también contribuyen en dicho servicio otras personas, razón por la cual –aunque parezca cliché– estamos ante un trabajo colaborativo, en el que hay roles y funciones claramente delimitados.

En ese sentido, tan importante como establecer una comunicación efectiva y asertiva con el cliente es el propiciar un ambiente laboral en el que todas las personas con las que trabaja el abogado puedan comunicarse fluidamente con él y entre sí, en beneficio del trabajo que a cada uno le corresponde realizar. Para lograr una comunicación fluida con todos los colaboradores o compañeros, es necesario que el abogado les dé la confianza necesaria para que puedan expresarse libremente y, sobre todo, que valore su trabajo como un engranaje importante dentro del servicio profesional que le presta al cliente.

Adicionalmente, consideramos que se exige un mayor despliegue de la competencia comunicativa del abogado frente a los practicantes preprofesionales, toda vez que estos se encuentran en formación y, en

consecuencia, requieren de una supervisión u orientación constante por parte de aquel, lo que demanda –obviamente– una comunicación fluida.

Y un tercer plano de la comunicación en el trabajo del abogado es el que corresponde a la construcción de discursos jurídicos, es decir, a la redacción de escritos, resoluciones judiciales o administrativas, informes legales y la realización de asesorías legales e informes orales ante algún órgano judicial, administrativo o privado, dependiendo de si trabaja en el ámbito privado o público. En buena cuenta, es el núcleo de la actividad profesional del abogado, a la cual ha llegado después de tener una comunicación inicial con el cliente o con el jefe inmediato y después de recurrir al apoyo de los colaboradores o compañeros de trabajo.

Este tercer plano, a diferencia de los anteriores, es el que corresponde a la comunicación formal que el estudiante de Derecho debe ir cultivando durante su vida universitaria y está estrechamente vinculado con la argumentación jurídica, razón por la cual consideramos prudente –por un tema de orden y evitar repeticiones innecesarias– abordarlo en el acápite 6.2.

En un contexto del ejercicio profesional de la abogacía como ese, la universidad contemporánea debe ofrecer una educación que promueva la adquisición, desarrollo y consolidación de la competencia comunicativa entendida en un sentido amplio, es decir, que no se limite solamente a lo estrictamente formal (ortografía, gramática, oratoria, argumentación jurídica), sino que incluya también capacidades que faciliten el diálogo entre personas de distintos grupos etarios, ocupaciones o profesiones, etcétera.

Consideramos que eso se puede lograr a través de las asignaturas de humanidades y ciencias sociales que se dictan en la carrera de Derecho (como es el caso de la Historia de las Ideas Políticas), toda vez que estas amplían la visión del mundo que tiene el estudiante, estimulan su tolerancia frente a las diferencias que se acentúan visiblemente en la sociedad del siglo XXI y promueven en él una sensibilidad hacia al prójimo que le permite

interrelacionarse mejor con las personas, sean estos clientes, colaboradores o compañeros de trabajo.

Todas esas bondades que ofrece la formación humanística, en nuestra opinión, contribuye a desarrollar la competencia comunicativa que requiere el abogado para tratar a los clientes, colaboradores o compañeros de trabajo, pese a las diferencias de cualquier índole que pueden existir entre ellos.

En última instancia entendemos que la competencia comunicativa que debe adquirir, desarrollar y consolidar el estudiante de Derecho durante su formación universitaria, coadyuva a potenciar su inteligencia lingüística, pero también –en el sentido amplio de comunicación que hemos señalado– sus inteligencias interpersonal e intrapersonal, las cuales facilitarán la comunicación con personas muy variopintas (siendo, en nuestra opinión, la diferencia generacional la más compleja).

No se debe olvidar que, como lo señalamos en el acápite 5.5.2, literal c, es necesario que el estudiante de Derecho cultive esas inteligencias para convertirse en un abogado competente y pueda insertarse fácilmente en el mercado laboral de la abogacía. Este es el plus que –según nuestro modo de ver las cosas– una universidad puede ofrecer a sus estudiantes, antes que una profundidad en los conocimientos propios del Derecho.

Además, no podemos obviar que la universidad contemporánea no solo forma al individuo como profesional (en este caso, como abogado), sino que también busca formarlo como persona, es decir, la educación superior aspira a cultivar otras dimensiones de su existencia igual de importantes que su ámbito profesional-laboral, como es la capacidad para relacionarse con otras personas, virtud sumamente importante en el contexto de una sociedad marcadamente compleja y diversa como es la del siglo XXI.

Un último aspecto que es necesario comentar –pero no por esto menos importante–, es que la competencia comunicativa que debe ir puliendo el

estudiante de Derecho a lo largo de su carrera debe estar impregnada de un componente ético que garantice un diálogo honesto, veraz y de buena fe con quienes interactúa.

Una vez más lo resaltamos, la competencia comunicativa que debe tratar de cultivar el estudiante de Derecho no debe limitarse solamente al ámbito estrictamente formal, sino que, además, debe comprender los ámbitos de las inteligencias interpersonal e intrapersonal, a la que ahora le sumamos el componente ético. Debe recordarse que anteriormente (acápite 2.3.5) habíamos señalado que la formación ética proporcionada por la universidad contemporánea no debe ser vista como la obligación de dictar una determinada asignatura, sino más bien debe ser considerada como un enfoque transversal a todas las carreras, asignaturas y actividades que se dan en la comunidad universitaria.

En ese orden de ideas, si lo que se busca es que el estudiante de Derecho desarrolle la competencia comunicativa, no podemos obviar que para lograr una comunicación efectiva y asertiva es indispensable tener empatía, comprender al interlocutor y generar confianza en este, lo que pasa ineludiblemente por emitir mensajes que sean honestos, veraces y de buena fe, esto es, que estén revestidos de un manto ético que facilite el diálogo.

Al respecto, estimamos que la asignatura de Historia de las Ideas Políticas contribuye a resaltar la importancia del componente ético en la comunicación, en la medida que cuando el profesor explica alguna de las principales obras de los pensadores políticos, suele hacer precisiones respecto a las razones o intenciones de alguna afirmación, contextualizándola apropiadamente para que el estudiante pueda advertir la falsedad o veracidad de lo que se comunica por escrito. Para esto resulta muy útil el enfoque planteado por la escuela de Cambridge, razón por la cual nos remitimos a lo señalado en el acápite 3.4.3 para una mayor comprensión.

6.1.3. Pensamiento crítico

La formación humanística no solo es importante porque proporciona un rico bagaje cultural y facilita la comunicación con personas de distintas características, sino que también incita al estudiante de Derecho para que cultive el pensamiento crítico.

Como lo habíamos advertido anteriormente (véase el acápite 3.5), el pensamiento crítico es la competencia que se ha previsto en los sílabos de las asignaturas de Historia de las Ideas Políticas en la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres y, muy probablemente, es en la que piensa la mayoría de las personas cuando se les pregunta por el aporte de este tipo de cursos en la formación del estudiante de Derecho. Por estas razones, nos parece que es necesario dedicarle un apartado al pensamiento crítico como cualidad que adquiere el estudiante de Derecho gracias a su formación humanística y, en particular, a través del estudio de la Historia de las Ideas Políticas.

Por pensamiento crítico entendemos un conjunto de capacidades, habilidades, aptitudes y hábitos que tiene la persona para pensar, reflexionar o enjuiciar detenidamente algo. Siendo esto así, el pensamiento crítico supone que el individuo utilice ciertas capacidades cognitivas como lo son el análisis, la abstracción, la comparación, la evaluación, etcétera, toda vez que la reflexión o crítica que realiza la efectúa en un plano intelectual. Esto último no debe suponer que el pensamiento crítico no tenga una manifestación práctica, pues sobre la base de él es que el individuo puede (o, mejor dicho, debería) adoptar determinadas decisiones en la realidad.

Además, el pensamiento crítico supone que el individuo tenga ciertas habilidades como son la exactitud, la claridad, la síntesis, etcétera, las cuales le permitirán construir su propia interpretación o idea respecto de lo que ha pensado, reflexionado o criticado. De esto se desprende que el individuo debe tener una aptitud reflexiva, autónoma y abierta, en la medida que no se conforma con la información o apreciaciones de terceras

personas, sino que persigue entender y comprender él mismo aquello que es objeto de su reflexión o crítica, partiendo –en buena cuenta– de la duda metódica de la que hablaba el filósofo francés René Descartes (1596-1650).

Evidentemente, la construcción de una interpretación o una idea no supone que el individuo que cultiva el pensamiento crítico se cierre a ellas, muy por el contrario, tiene siempre una aptitud de apertura al diálogo y a la reflexión de distintas posiciones –incluso contrarias a las de él–, pues entiende que solo con la discusión racional con otras personas podrá afinar sus propias ideas o interpretaciones sobre lo que piensa o reflexiona.

Y, finalmente, el pensamiento crítico comprende ciertos hábitos del individuo, como la predisposición consciente de pensar, reflexionar o criticar; la búsqueda de información que le permita entender y comprender aquello sobre lo que piensa, reflexiona o critica; la recurrencia a métodos y estrategias que optimicen su actividad cognitiva, entre otros. Estos hábitos del pensamiento crítico exigen –como no podía ser de otra forma– que el individuo esté siempre en constante actividad, tanto cognitiva como en el mundo real y externo a su ser.

Aunque resulte evidente, debemos resaltar que el pensamiento crítico supone siempre el uso de la razón en las actividades cognitivas del pensamiento, reflexión y crítica. Por esta razón, coincidimos con el profesor chileno Gustavo Hawes B. cuando afirma que el pensamiento crítico no es emocionalidad, pereza, conformismo intelectual, fanatismo, ofuscamiento, ni mucho menos autoritarismo que imponga ideas (2003, p. 10). Todas estas actitudes deben ir disminuyendo o, en el mejor de los casos, desapareciendo conforme el estudiante de Derecho va pasando a ciclos superiores de la carrera, habida cuenta que el pensamiento crítico no es algo que se cultive en una sola asignatura ni siquiera en un semestre, sino que, además de aptitud, es una actitud que se forja a lo largo de los años.

Si bien algunas de las capacidades, habilidades o aptitudes del pensamiento crítico pueden ser cultivadas mediante las asignaturas jurídicas, no podemos desconocer ni pasar por alto que el Derecho es

eminentemente dogmático y autorreferencial (aun cuando se pregone su interdisciplinariedad y sin que asumamos necesariamente una posición iuspositivista formal), razón por la cual entendemos que la mejor forma de cultivar el pensamiento crítico en el estudiante de Derecho es a través de las asignaturas de humanidades y ciencias sociales. Así las cosas, el pensamiento crítico es adquirido, desarrollado y consolidado con la formación humanística que la universidad debe proporcionar, si bien puede enriquecerse –no lo negamos– con la formación profesional que proporcionan el estudio del Derecho y, más adelante, el ejercicio de la abogacía.

Llegados a este punto es válido que nos preguntemos ¿cómo contribuye el estudio de la Historia de las Ideas Políticas a que el estudiante de Derecho adquiera, desarrolle y consolide el pensamiento crítico? Nosotros entendemos que la respuesta a esta pregunta surge a partir de considerar el objeto de estudio de la Historia de las Ideas Políticas, el método de enseñanza que adopta el profesor en sus clases, los textos de lectura que se asignan a los estudiantes para complementar y profundizar lo abordado en las clases, las tareas académicas que se dejan durante todo el semestre (como trabajos de investigación, participación en foros, exposiciones, etcétera) y las formas como el profesor elabora las evaluaciones. Esta es la premisa de la que partimos y ahora la explicaremos un poco más a profundidad.

Lo primero que debemos advertir es que el objeto de estudio de la Historia de las Ideas Políticas –en cuanto se encuentra en una zona de frontera entre las humanidades y las ciencias sociales– obliga a que el estudiante tenga una perspectiva amplia de lo que estudia, es decir, desde el inicio del semestre debería tener en claro que necesita de una visión holística para estudiar el pensamiento político.

Si en esta asignatura se enseñan las principales reflexiones políticas de distintos tiempos y espacios, necesariamente el estudiante de Derecho debe tener la apertura para entender y comprender ideas y contextos muy

distintos a los que está acostumbrado. Esta apertura es una primera aptitud que, poco a poco, va adquiriendo en la asignatura de Historia de las Ideas Políticas y contribuirá a formar su pensamiento crítico.

Ante pensamientos políticos algo o muy diferentes a los que el estudiante de Derecho suele escuchar en la actualidad y ante contextos históricos muy alejados en el tiempo, debería –con la debida incitación del profesor– surgirle el interés por compararlos con el mundo en el que él vive. La comparación es, desde nuestro punto de vista, un potente incentivo para que el estudiante de Derecho comience a pensar, reflexionar o criticar los planteamientos de los principales pensadores políticos sobre el ser humano considerado individualmente y también respecto de la sociedad y las formas de organización del poder político en las épocas en que ellos vivieron. La consecuencia lógica de esto, en el ámbito intelectual del estudiante, es que termine por adoptar posiciones sobre lo estudiado y, sobre todo, reafirme, construya, interprete y critique ciertas convicciones o ideas propias.

Por otro lado, el profesor de Historia de las Ideas Políticas debe ser lo suficientemente hábil como para despertar en el estudiante una aptitud reflexiva y no pasiva respecto a los temas que se abordan en la clase. Y es que, a diferencia de la mayoría de las asignaturas de Derecho (con las excepciones que siempre hay), los temas de la Historia de las Ideas Políticas tienen un considerable contenido teórico y argumentativo, tanto de naturaleza filosófica como política, razón por la cual el estudiante tendrá que efectuar una fuerte actividad cognitiva para seguir el desarrollo de la clase. Esta actividad cognitiva que debe realizar necesariamente el estudiante de Derecho supone –a su vez– una serie de actividades mentales, muchas de las cuales las hemos señalado al comentar la taxonomía de Bloom (véase el acápite 5.5.3), como la comprensión, el análisis y la síntesis.

En cuanto al material de lectura y tareas académicas que se suelen asignar en el curso de Historia de las Ideas Políticas, así como las evaluaciones que se toman en este curso, podemos afirmar que todas ellas también contribuyen al cultivo del pensamiento crítico del estudiante de

Derecho, en la medida que exigen de este constantes operaciones cognitivas que se expresan principalmente en la lectura crítica y la toma de apuntes sobre las partes más complejas de los textos (lo que, en buena cuenta, implica hacer análisis, traducción y síntesis).

Ahora bien, aun cuando se pueda intuir la importancia de cultivar el pensamiento crítico, es menester que hagamos algunos comentarios sobre el particular. Como lo hemos manifestado en reiteradas oportunidades, la universidad del siglo XXI tiene el deber y la responsabilidad social de formar integralmente al estudiante de Derecho, por esta razón hacemos énfasis en la formación humanística que le debe proporcionar, en cuanto coadyuva en el desarrollo de distintos ámbitos de la personalidad del individuo.

En tal sentido, el pensamiento crítico deviene en necesario, en primer lugar, para que el estudiante de Derecho vaya adquiriendo capacidades, aptitudes y hábitos que le facilitarán, en el futuro, su trabajo como abogado. Debe recordarse que una de las características de la sociedad del siglo XXI es la hiperespecialización de las profesiones, lo que supone una complejidad mayor de los asuntos y problemas con los que trabaja el abogado contemporáneo, razón por la cual no solo necesita dominar el área de especialización a la que se dedique, sino también requiere de una serie de competencias que le den un plus frente al trabajo de sus colegas, en cuanto trabajador del conocimiento que es.

Así las cosas, el pensamiento crítico es una competencia necesarísima para el abogado del siglo XXI, toda vez que le proporciona una capacidad mayor de análisis, comparación, abstracción, entre otras, que le permitirá prestar sus servicios profesionales de una forma más eficiente y competitiva. Es más, el pensamiento crítico le permitirá al futuro abogado desarrollar su creatividad e innovación al momento de resolver los problemas jurídicos a los que su trabajo profesional lo enfrenta cada día, cualidades que son necesarias en un mercado tan exigente como el actual.

En ese orden de ideas, estamos plenamente de acuerdo con un sugestivo ensayo de Fernando de Trazegnies Granda, titulado «La enseñanza del Derecho como actividad subversiva», en el cual hizo énfasis en el papel del pensamiento crítico para mejorar el Derecho y, en última instancia, lograr su función de resolución de conflictos (conforme lo hemos precisado anteriormente, véase el acápite 4.2.2). Así, este jurista precisó lo siguiente:

Enseñanza no es mera diseminación de información, no es simple transmisión de conocimientos por parte de “quien sabe” a “quienes todavía no saben”. Enseñanza es más bien cuestionamiento, es revisión de información a la luz de los verdaderos problemas que la praxis social plantea al abogado; en este sentido, la enseñanza no consolida sino que subvierte. Por eso, la misión de las Escuelas de Derecho actualmente es subvertir el concepto de Derecho aún predominante, debido a que no responde a los problemas del momento; la elaboración de un nuevo Derecho surgirá a posteriori y como resultado de este proceso de crítica y de replanteamiento a niveles cada vez más profundos. (Trazegnies Granda, 1975, p. 67)

En segundo lugar, el pensamiento crítico también es importante para que el estudiante de Derecho se acostumbre a adoptar una aptitud reflexiva encaminada a la búsqueda del conocimiento y, en última instancia, a la búsqueda de la verdad. Para aquellas personas que solo ven a la formación universitaria como un medio para obtener generosos ingresos o remuneraciones, ciertamente les puede parecer una afirmación vacía de contenido o irrelevante. No obstante, como certeramente afirmaba Michael Oakeshott, la universidad está destinada a una actividad muy particular, esta es, la búsqueda del conocimiento, actividad que es «[...] una de las virtudes de un estilo de vida civilizado [...]» (2009, p. 135).

Desde ese punto de vista, la universidad ofrece un espacio idóneo para que los estudiantes de Derecho, cuyo pensamiento crítico los ha orientado a

interesarse en el ámbito académico, puedan profundizar sus conocimientos jurídicos y pulir su vocación investigativa, con la finalidad de incorporarse en un futuro como docentes o investigadores universitarios. Quizá sean una minoría, pero la universidad contemporánea no puede dejarlos de lado, no solo porque es una forma de garantizar el reemplazo generacional en la docencia e investigación universitarias, sino también porque –aunque menos popular y rentable– la vida académica es una opción válida y noble del ejercicio profesional de la abogacía para algunos estudiantes de Derecho.

La búsqueda del conocimiento y la verdad, a la que conduce el pensamiento crítico, no solo orienta a algunos estudiantes de Derecho a que se incorporen a la vida académica, sino que también los orienta a adoptar una aptitud reflexiva sobre sí mismos, el individuo en general y la sociedad.

Es cierto que la Historia de las Ideas Políticas no es una asignatura en la que, en rigor, se estudie filosófica o éticamente al ser humano, pues su objeto de estudio es el pensamiento político; sin embargo, no podemos olvidar que la reflexión de los principales pensadores políticos no está separada –en mayor o menor medida– de la filosofía y la ética, razón por la cual el estudiante de Derecho encontrará en este curso una oportunidad para acercarse, aunque sea tangencialmente, a una reflexión que algunas veces escapa del ámbito de lo político y acampa en las fronteras de la filosofía y la ética. Siendo esto así, no es de extrañar que la Historia de las Ideas Políticas despierte en algunos estudiantes una curiosidad por asuntos más trascendentales que las ideas políticas y los lleve a adoptar una aptitud reflexiva sobre diversas cuestiones de la vida misma.

Si la universidad forma integralmente al estudiante de Derecho, no podemos obviar que es sumamente importante que despierte su interés por una reflexión más profunda y amplia, como lo es el pensar sobre sí mismo, el individuo en general y la sociedad. La especulación filosófica ciertamente no es una cualidad que todos tengan o que deban desarrollar durante la vida universitaria; no obstante, sí es aconsejable que el estudiante de Derecho de vez en cuando reflexione sobre su propia vida, su razón de ser en el mundo,

qué es lo que aspira a ser y lo que efectivamente puede ser, cómo puede aportar a la sociedad, entre otras preocupaciones trascendentales. Al hacerlo, entra en un círculo virtuoso, en la medida que el constante cuestionamiento, meditación y reflexión sobre estas cuestiones estimula poderosamente el pensamiento crítico.

Como vemos las cosas, el pensamiento crítico puede llevar –en algunos casos– a que el estudiante de Derecho desarrolle la introspección, cualidad necesaria para que determine, más o menos bien, su proyecto de vida. El tener una noción medianamente clara sobre lo que el estudiante de Derecho quiere hacer con su vida, es necesario para que, sumada a la formación que le proporciona la universidad, pueda desarrollarse integralmente como persona.

Y dado que la profesión de abogado es eminentemente relacional (ya que se involucra con los problemas de las personas), el estudiante de Derecho está predispuesto a que el pensamiento crítico, eventualmente, lo lleve por los caminos de la *extrospección*, es decir, que se interese genuinamente por reflexionar sobre el mundo que lo rodea, en cuanto es parte de la sociedad. De hecho, el pensamiento crítico es una virtud indispensable para el ejercicio de la ciudadanía responsable, como se verá más adelante.

Un último aspecto que debemos relievare es que el pensamiento crítico alimenta la libertad de pensamiento del estudiante de Derecho, toda vez que al estimular su apertura a ideas disímiles y opuestas a las que él acepta, así como obligarlo a cuestionar constantemente las ideas e interpretaciones que escucha de sus profesores y compañeros, desarrolla en él la capacidad de pensar por sí mismo, lo que, a la larga, contribuye a que sea consciente del libre albedrío que tiene en cuanto ser humano que es.

El solo hecho de que la asignatura de Historia de las Ideas Políticas gire en torno a las ideas de pensadores políticos de distintas épocas y lugares, debe hacerle notar al estudiante de Derecho que esto es posible

solamente cuando existe la libertad para pensar, la cual –según nuestra forma de ver las cosas– coadyuva en el desarrollo de la vida y las comunidades políticas, pues estas no pueden mejorar o perfeccionarse sin aquella.

Conforme lo señalamos en otro momento, la Ley Universitaria precisa que la universidad forma «personas libres en una sociedad libre» (artículo 6, numeral 6.10), libertad que –como es evidente– no pasa tanto por la libertad de locomoción o para hacer algo o no, sino más bien por la libertad de pensamiento que debe cultivar el estudiante de Derecho, la que lo conduce a buscar el conocimiento y la verdad. Así las cosas, el pensamiento crítico es la piedra angular que garantiza y promueve la libertad que es innata al ser humano y que le permitirá alcanzar su desarrollo pleno, así como promover una sociedad genuinamente libre.

El pensamiento crítico, en cuanto vehículo a través del cual se estimula la libertad de pensamiento, también introduce en el estudiante de Derecho un interés o preocupación por la búsqueda de la verdad, la cual es indisoluble de la búsqueda del conocimiento. La búsqueda de la verdad no es algo que deba parecer como una preocupación de pocos o de gente con un marcado interés especulativo, sino más bien debe ser entendida como una virtud propia de cualquier persona que ha tenido una formación universitaria de calidad, aun si no es del todo consciente de ello.

En tal sentido, coincidimos plenamente con el filósofo argelino Jacques Derrida (1930-2004) cuando afirmó, en su libro titulado *La universidad sin condición*, lo siguiente:

[...] lo que concierne a la cuestión y a la historia de la verdad en su relación con la cuestión del hombre, de lo propio del hombre, del derecho del hombre, del crimen contra la humanidad, etc., todo ello debe en principio hallar su lugar de discusión *incondicional* y sin presupuesto alguno, su espacio legítimo de trabajo y de reelaboración, *en* la universidad y, dentro de ella, con especial relevancia, *en* las Humanidades. (2002, p. 11)

Teniendo en consideración lo anterior, no es de extrañar que, por ejemplo, el Modelo Educativo de la Universidad de San Martín de Porres haya determinado que uno de sus valores es la búsqueda de la verdad, porque esta permite formar integralmente al estudiante, sobre todo en su ámbito personal. De esta manera, el pensamiento crítico es, pues, una de las cualidades que el estudiante de Derecho debe cultivar, como parte de su formación humanística, ya que así podrá vivir plenamente el lema de nuestra universidad: *veritas liberabit vos*.

6.1.4. Valores y principios

La formación humanística que el estudiante de Derecho cultiva, a través de la asignatura de Historia de las Ideas Políticas, no solo le proporciona cultura general, contribuye a facilitar su competencia comunicativa o estimula su pensamiento crítico, sino que también supone la transmisión de valores y principios propios de la civilización occidental. Esto es así en virtud de que la información de carácter histórico, filosófico y político que se estudia en la Historia de las Ideas Políticas está entremezclada con los valores y principios más importantes de la civilización occidental, razón por la cual, la enseñanza de esta asignatura implica tanto la enseñanza de aquella información como la enseñanza de estos valores y principios.

En efecto, cuando se estudian las ideas políticas de los principales pensadores de la historia se advertirá que en ellas subyace el interés por ciertos valores como la libertad, la igualdad, el bien común, la paz, la felicidad, etcétera; y, al mismo tiempo, se exaltan algunos principios como el de separación de poderes, legalidad, supremacía de la Constitución, soberanía popular, por mencionar algunos.

Piénsese, por ejemplo, en el planteamiento del abate Emmanuel-Joseph Sieyès sobre el poder constituyente, en el cual hay una preocupación clara por valores como la igualdad (ante la ley) de todos los

ciudadanos y por principios como el de representación política. Desde esta perspectiva, podría afirmarse que el pensamiento político que se estudia en la asignatura de Historia de las Ideas Políticas es una suerte de ropaje que confeccionaron los principales pensadores de la historia respecto de los valores y principios de la civilización occidental.

Al respecto, no se debe olvidar que la universidad del siglo XXI tiene la misión de formar en valores y éticamente a la persona (conforme lo explicamos en el acápite 2.3.5), razón por la cual las universidades suelen incluir asignaturas de ética en los planes de estudios de todas las carreras, como efectivamente ocurre en el caso de la carrera de Derecho en la Universidad de San Martín de Porres, cuyo plan de estudios contempla la asignatura de Ética Ciudadana y Profesional en el primer ciclo.

Sin embargo, también afirmamos en esa oportunidad que la formación en valores y ética de la persona no puede limitarse a una asignatura en específico, sino que debe ser entendida como un enfoque transversal que se aplique –en la medida de lo posible y sin desnaturalizar los contenidos temáticos de cada disciplina– en todas las asignaturas.

En ese sentido, consideramos que una asignatura como Historia de las Ideas Políticas coadyuva precisamente en la formación en valores y ética del estudiante de Derecho, si bien no de forma expresa, toda vez que los valores y principios de la civilización occidental no son estudiados de forma autónoma, sino como parte del pensamiento político de los principales pensadores. Esto, por cierto, no debe suponer que siempre sea así, ya que perfectamente podría aplicarse lo que hemos denominado el enfoque conceptual para enseñar las ideas políticas (véase el acápite 3.4.4, literal d) y así estudiar lo que los principales pensadores políticos de la historia han pensado sobre algunos valores y principios; pero, en todo caso, esto dependerá del criterio de cada profesor, de su perspectiva profesional (el enfoque que utiliza un historiador no es el mismo que el de un filósofo o el de un politólogo), de la organización de los temas en el sílabo de la asignatura, etcétera.

Con independencia del enfoque que se utilice, la Historia de las Ideas Políticas deviene en una valiosa aliada de las asignaturas de ética, porque aproxima al estudiante de Derecho a los valores y principios trascendentales de Occidente y que son la base de la organización de nuestra civilización hasta el día de hoy.

Desde una perspectiva de las relaciones internacionales (aun cuando pueda hacerse algunos reparos o críticas), la Historia de las Ideas Políticas es también una asignatura que contribuye –en el ámbito educativo– a que los estudiantes de Derecho comprendan la importancia de alcanzar el desarrollo sostenible, en cuanto paradigma que impregna los 17 ODS de la Agenda 2030 de la ONU y que ha sido suscrita por nuestro país. No se debe olvidar que muchos de los objetivos señalados en la Agenda 2030 están estrechamente relacionados con los valores y principios más trascendentales de la civilización occidental, como la igualdad, la justicia, la dignidad humana, etcétera (véase el acápite 2.3.4).

Finalmente, la rica herencia axiológica que transmite la Historia de las Ideas Políticas al estudiante de Derecho no solo nutre su formación humanística, sino que también proporciona los cimientos para su formación jurídica y ciudadana, en la medida que el ejercicio de la abogacía y de la ciudadanía responsable descansan sobre el conocimiento de los valores y principios de la civilización occidental, conforme se verá en los siguientes apartados.

6.2. La Historia de las Ideas Políticas y la formación profesional

La asignatura de Historia de las Ideas Políticas no solo contribuye en la formación humanística del estudiante de Derecho, sino también coadyuva decisivamente en su formación profesional. Es cierto que cuando se hace referencia a una asignatura como la Historia de las Ideas Políticas muy probablemente la mayoría de las personas no tienen del todo claro cómo contribuye en la formación profesional de los estudiantes de Derecho, pues

piensan que su aporte es sobre todo en la formación humanística de estos y en específico en proporcionarles cultura general.

Frente a esa visión limitada del valor formativo de la Historia de las Ideas Políticas, nosotros estamos convencidos y sostendremos en este acápite que esta asignatura contribuye decisivamente en la formación profesional de los estudiantes de Derecho, en virtud de las particularidades contemporáneas del fenómeno jurídico.

Antes de iniciar nuestra sustentación sobre la valía de la Historia de las Ideas Políticas en la formación profesional del estudiante de Derecho, nos parece relevante tener en consideración ciertos datos estadísticos que nos motivan a hacer una reflexión general sobre la importancia de esta asignatura en los tiempos actuales.

El primer dato que nos parece importante mencionar es la cantidad de personas que obtienen el título profesional de abogado por año. La información la hemos obtenido a través del procedimiento administrativo de acceso a la información pública que iniciamos ante la SUNEDU, la cual nos fue proporcionada mediante la carta N° 3729-2023-SUNEDU-03-08-04 del 26 de septiembre de 2023.

Para no extendernos demasiado en este punto, presentamos solo la información correspondiente a las principales universidades de Lima, para los años del 2016 hasta el 2023; además, se debe tener presente que la información del año 2023 no es la definitiva, pues solo llega hasta el 21 de septiembre que es cuando SUNEDU elaboró la información que solicitamos.

Sobre la base de esa información hemos elaborado la siguiente tabla en la que se aprecia la cantidad de títulos de abogado que fueron registrados ante la SUNEDU por año y por universidad.

Tabla 14. Cantidad de títulos de abogado registrados ante SUNEDU

N°	Universidad	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
1	Pontificia Universidad Católica del Perú	341	288	327	445	294	332	304	328
2	Universidad Antonio Ruiz de Montoya	0	0	3	4	3	3	10	2
3	Universidad César Vallejo	569	581	748	756	415	2223	1906	2278
4	Universidad Científica del Sur	0	0	0	1	0	2	5	6
5	Universidad de Lima	207	212	226	1759	77	132	136	140
6	Universidad de San Martín de Porres	427	276	335	540	145	304	334	233
7	Universidad del Pacífico	6	14	4	12	9	7	19	9
8	Universidad ESAN	0	1	3	6	7	40	27	29
9	Universidad Femenina del Sagrado Corazón	22	42	35	35	32	19	4	22
10	Universidad Nacional Federico Villarreal	107	215	284	190	29	155	82	166
11	Universidad Nacional Mayor de San Marcos	273	306	333	289	169	151	271	385
12	Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas	53	44	48	55	19	43	70	56
13	Universidad Ricardo Palma	1	10	10	9	6	11	15	12
14	Universidad San Ignacio de Loyola	10	11	14	18	20	14	22	15
15	Universidad Tecnológica del	21	24	73	73	30	41	61	73

Un segundo dato que nos llamó la atención es el obtenido por Ipsos al entrevistar a jóvenes de entre 15 y 18 años de Lima Metropolitana, entre el 22 de abril y el 19 de mayo de 2022, pertenecientes a los niveles socioeconómicos A, B, C y D y con intención de estudiar en la universidad al concluir el colegio. Los resultados de ese trabajo de campo fueron publicados en la página web de Ipsos el 15 de septiembre de 2022⁷⁰ y en él se determinó que alrededor de 414 000 jóvenes limeños desean estudiar, en los próximos dos años, en la universidad.

Este dato, sin duda alguna, es interesante, pero no es el que llamó nuestra atención, en realidad lo que nos pareció sumamente importante es que, según Ipsos, Derecho es la tercera carrera más elegida por los jóvenes a quienes se entrevistó y que desean estudiar en la universidad. Este dato, evidentemente, puede variar con el tiempo, pero en el corto plazo refleja el interés de los jóvenes que concluyen el colegio por estudiar la carrera de Derecho y si bien las entrevistas fueron realizadas a limeños, los resultados podrían ser extrapolables a otras partes del país.

Entonces, por un lado, tenemos que, año a año, una considerable cantidad de nuevos abogados se incorporan al mercado laboral; y, por otro lado, tenemos claro que existe la tendencia a que la mayoría de los jóvenes que terminan el colegio elijan la carrera de Derecho para iniciar sus estudios universitarios, ocupando el tercer lugar dentro del *top 5* de las carreras elegidas.

En un escenario como ese, deberíamos preguntarnos ¿qué diferencia a un abogado de otro? O, si se quiere ver desde otro ángulo, ¿qué diferencia a la enseñanza jurídica de una universidad respecto de otras? Son preguntas válidas si consideramos la cantidad de abogados que hay, ya no solo en

⁷⁰ Véase la información completa en el siguiente enlace: <https://www.ipsos.com/es-pe/imagen-y-percepcion-de-universidades-2022>.

Lima, sino en todo el Perú y la cantidad de universidades que enseñan la carrera de Derecho. Nuestra profesión es, pues, una de las más numerosas del mercado profesional y, quizá por esto mismo, es una de las más competitivas.

Así las cosas, sostenemos que la formación integral es lo que diferencia a un abogado de otro o, si se quiere, es lo que distingue la enseñanza jurídica que ofrece una universidad frente a otras. Afirmamos esto porque la formación integral enriquece considerablemente la propia formación profesional del estudiante de Derecho, al proporcionarle competencias que facilitarán en mucho su trabajo como futuro abogado.

Siendo ello así, ahora nos debemos preguntar ¿cómo la formación integral enriquece la formación profesional del estudiante de Derecho? Puede haber muchas respuestas, pero nosotros entendemos que una educación superior orientada a la formación integral busca que la formación profesional pueda balancear, por un lado, la enseñanza de asignaturas especializadas que el abogado contemporáneo necesita para ser competitivo y, por otro lado, se orienta al aprendizaje de competencias extrajurídicas que puedan contribuir en el ejercicio de la abogacía. Como es evidente, todo esto dependerá, en gran medida, del Modelo Educativo de cada universidad y el perfil del egresado o graduado de Derecho que haya determinado.

Por tal razón, la formación profesional del estudiante de Derecho pasa no solo porque tenga un generoso abanico de asignaturas especializadas o porque tenga una plana docente de reconocido prestigio académico y profesional (que son necesarísimos, ¡qué duda cabe!), sino también pasa porque tenga la posibilidad de adquirir ciertas competencias a través de las asignaturas de estudios generales.

En ese sentido, la Historia de las Ideas Políticas deviene en una asignatura sumamente relevante para la formación profesional de los futuros abogados, toda vez que –desde nuestro punto de vista– contribuye en dos

aspectos interrelacionados que pasamos a comentar, si bien es perfectamente posible que se puedan pensar en otros más.

6.2.1. Argumentación jurídica

Frente a los reproches o dudas que pueden tener algunos estudiantes de Derecho sobre la utilidad o no de la Historia de las Ideas Políticas, debemos expresar enfáticamente que el principal aporte de esta asignatura en su formación profesional se puede apreciar en la argumentación jurídica que poco a poco deberían ir cultivando a lo largo de su carrera.

Y aquí puede surgir un primer cuestionamiento por parte de quienes ven como inútiles a las asignaturas de estudios generales o aquellos que creen que se debería excluir los cursos de estudios generales de la carrera de Derecho para apuntar a una formación profesional hiperespecializada, pues probablemente se preguntarán ¿cómo la Historia de las Ideas Políticas puede contribuir a que el estudiante de Derecho cultive la argumentación jurídica? Es más, algunos podrían poner en duda nuestro planteamiento al preguntar ¿cómo aprenderán a argumentar jurídicamente si lo que estudian son ideas políticas y no ideas jurídicas?

Desde nuestra forma de ver las cosas, entendemos que el estudiante de Derecho podrá cultivar la argumentación jurídica a través del estudio de la Historia de las Ideas Políticas solo si es consciente y comprende que esta asignatura no solo le proporciona un rico bagaje cultural, sino que, además, puede convertirse en un medio para entrenar su mente y adquirir, desarrollar y consolidar ciertas competencias muy vinculadas, precisamente, a la argumentación, conforme se verá en los párrafos siguientes.

En tal proceso de aprendizaje es sumamente importante que el profesor que enseña Historia de las Ideas Políticas a estudiantes de Derecho pueda hacerles percatar la importancia de esta asignatura para la argumentación jurídica, algo que ciertamente puede tornarse complicado si se tiene presente que no necesariamente quien la enseña es un abogado,

porque podría ser perfectamente un historiador, un filósofo o un politólogo. En todo caso, nos parece que las actividades extracurriculares (como las conferencias –no solo las que se realizan en una Facultad de Derecho–, los talleres, los clubs de lecturas, etcétera) y el diálogo con profesores de otras áreas siempre pueden servir para que el estudiante de Derecho advierta la importancia de la Historia de las Ideas Políticas en su formación profesional y, específicamente, en el cultivo de su capacidad argumentativa en el ámbito jurídico.

Dándole un poco más de forma a nuestro planteamiento, consideramos que cuando el estudiante de Derecho lee por sí mismo algunos textos de los principales pensadores políticos no solo aprende lo que estos pensaron, sino que, además, aprende –consciente o inconscientemente– cómo ellos construyeron sus discursos y cómo sustentaron sus teorías o posiciones, esto con la debida orientación del profesor y las necesarias lecturas complementarias. En otras palabras, el estudio de la Historia de las Ideas Políticas permite que el estudiante de Derecho pueda adentrarse en la construcción discursiva del lenguaje teórico político del pasado, lo que le puede servir mucho en su formación profesional.

Desde esa perspectiva, la Historia de las Ideas Políticas aproxima al estudiante de Derecho a un tipo de argumentación que –si bien no es jurídica, sino que es de corte teórico-filosófica en torno a la política– puede suplir momentáneamente la carencia de conocimientos jurídicos para leer y comprender la argumentación jurídica que construyen la doctrina y los órganos de la administración de justicia, que son con las que tiene sus primeros acercamientos en su formación universitaria. Conviene que expliquemos esto un poco más a profundidad.

Al inicio de la carrera de Derecho los estudiantes todavía no tienen nociones medianamente claras en torno al fenómeno jurídico y, en consecuencia, todavía no están aptos para construir una argumentación jurídica propia que les permita defender o rechazar una determinada posición; esto es así en la medida que el conocimiento sobre el Derecho se

les presenta como algo nuevo, algo que van descubriendo, entendiendo y comprendiendo poco a poco. Adicionalmente, tampoco pueden entender la argumentación jurídica que construyen la doctrina y los órganos jurisdiccionales, precisamente porque todavía no han estudiado asignaturas estrictamente jurídicas que les den las bases teóricas necesarias para ello.

Sin embargo, aun cuando al inicio los estudiantes de Derecho no sepan lo que dispone una determinada ley, el funcionamiento de una institución jurídica, el aporte doctrinal de un jurista o los casos más relevantes que ha resuelto algún órgano jurisdiccional –por poner algunos ejemplos–, esto no significa que no puedan aprender a argumentar. Estimamos que aceptar que los conocimientos de los estudiantes de Derecho (al inicio de su carrera) todavía no son suficientes para que estos aprendan a argumentar implica, en el fondo, renunciar a la misión formativa de la universidad, razón por la cual debe ser rechazada una consideración de ese tipo.

Es cierto que ellos no se acercarán todavía a la argumentación jurídica, puesto que se aproximarán a la argumentación teórico-filosófica sobre la política, pero esto no niega que los estudiantes de Derecho tengan la oportunidad de aprender a argumentar a través del estudio de la Historia de las Ideas Políticas.

Se debe tener presente que las ideas y teorías políticas que el estudiante de Derecho va aprendiendo en la asignatura de Historia de las Ideas Políticas pueden resultar un poco más sencillas de entender –aunque no de forma precisa o ducha– a causa de que están vinculadas a conceptos como la justicia, el bien común, la libertad, el poder político, la democracia, etcétera y esto precisamente facilita su comprensión, en la medida que todos los alumnos tienen una opinión (más o menos informada) o un juicio de valor sobre tales valores y principios. Así las cosas, a los estudiantes de Derecho se les hace más fácil aprender a argumentar en términos teórico-políticos que jurídicos, por lo menos al inicio de la carrera.

De lo señalado hasta el momento conviene preguntar, aun cuando pueda parecer obvio, ¿por qué los estudiantes de Derecho deberían aprender a argumentar desde el inicio de su carrera, incluso sin tener los conocimientos jurídicos necesarios? Este aprendizaje es necesario e importante por motivo de las características del Derecho contemporáneo, el cual es eminentemente argumentativo en todos sus ámbitos de desarrollo (conforme lo hemos comentado en el acápite 4.7). Como sostiene el iusfilósofo Manuel Atienza, el Derecho contemporáneo puede ser entendido como argumentación jurídica y esto es así, según él, porque:

[...] 1) Las teorías del Derecho más características del siglo XX han tendido [...] a descuidar esa dimensión del Derecho; 2) La práctica del Derecho –especialmente en los Derechos del Estado constitucional– parece consistir de manera relevante en argumentar, y las imágenes más populares del Derecho (por ejemplo, el desarrollo de un juicio) tienden igualmente a que se destaque esa dimensión argumentativa; 3) Los cambios que se están produciendo en los sistemas jurídicos contemporáneos (sobre todo, la constitucionalización del Derecho) parecen llevar a un crecimiento, en términos cuantitativos y cualitativos, de la exigencia de fundamentación, de argumentación, de las decisiones de los órganos públicos; 4) Una enseñanza del Derecho más «práctica» tendría que estar volcada hacia el manejo –esencialmente argumentativo– del material jurídico y no tanto a conocer, simplemente, los contenidos de un sistema jurídico; 5) En la sociedad contemporánea hemos asistido a una pérdida de importancia de la autoridad y de la tradición como fuentes de legitimación del poder; en su lugar se ha impuesto el consentimiento de los afectados, la democracia; pero la democracia –sobre todo, la democracia deliberativa, la que no se identifica simplemente con la ley de la mayoría– exige ciudadanos capaces de argumentar racional y competentemente en relación con las acciones y las decisiones de la vida en común. (2013, p. 21)

La cita es extensa, pero ilustra bastante bien el panorama jurídico actual y nos permite comprender de forma muy clara las razones por las que en los tiempos actuales la argumentación jurídica es la piedra angular del Derecho contemporáneo. Por esta razón, no debe sorprendernos que –en este nuevo contexto–, las propuestas que formuló Juan Antonio Pérez Lledó, después de realizar un diagnóstico sobre la enseñanza del Derecho en España, están orientadas a que el estudiante de Derecho reciba una formación práctico-metodológica que desarrolle su capacidad argumentativa (2006, p. 153).

Siendo ello así, la enseñanza jurídica (que –como en otro momento lo precisamos– no es lo mismo que la enseñanza del Derecho, pues aquella comprende a esta y también las asignaturas extrajurídicas) debe promover durante todos los ciclos que el estudiante cultive las competencias necesarias para que pueda construir su propia argumentación, aun si esta inicialmente no es jurídica. Después de todo, conforme el estudiante avance en los ciclos de la carrera de Derecho comenzará a construir por sí mismo, poco a poco, su propia argumentación jurídica, en cuanto para esto no solo necesita ciertas competencias para argumentar, sino que también necesita conocimientos jurídicos sobre los que se sustente su posición o crítica.

Habiendo quedado claro que la Historia de las Ideas Políticas le puede servir al estudiante de Derecho para aprender a argumentar, con miras a que más adelante pueda entrar apertrechado en los terrenos de la argumentación jurídica, deberíamos preguntarnos ahora ¿cómo debe ser ese proceso de enseñanza-aprendizaje? O, visto desde dos ángulos distintos ¿cómo debería enseñar el profesor de Historia de las Ideas Políticas a sus estudiantes a argumentar? y ¿cómo puede aprender a argumentar el estudiante de Derecho en la asignatura de Historia de las Ideas Políticas?

Son preguntas muy específicas, que nos exigen una consideración holística del proceso de enseñanza-aprendizaje, de las inteligencias

múltiples, de las competencias que deberían desarrollar los estudiantes y de las particularidades de nuestra asignatura. En buena cuenta, las consideraciones que señalaremos a continuación lindan entre la pedagogía y la metodología de la enseñanza.

Comencemos por el rol del profesor de Historia de las Ideas Políticas, para lo cual debemos precisar que no nos referiremos a los contenidos que decida desarrollar durante sus clases (que en principio son los establecidos en un sílabo), sino más bien a su metodología de enseñanza. Lo primero que debemos resaltar es que, a diferencia de otras asignaturas, la Historia de las Ideas Políticas constituye el espacio apropiado para que los estudiantes puedan tener un contacto directo con los textos de los principales pensadores políticos de la historia.

Con lo anterior no queremos decir –debe quedar claro– que el profesor deba asignar como lecturas obligatorias las obras completas de todos los pensadores políticos estudiados; sin embargo, sí consideramos que debería hacer una selección de los extractos más relevantes de ellas, pues si el estudiante de Derecho no lee en los inicios de su carrera las grandes obras del pensamiento político, difícilmente lo hará más adelante, ya sea porque sus intereses académicos lo lleven a preferir leer literatura especializada o porque simplemente no disponga del tiempo necesario para ello. También podría dejar obras que, siendo importantes en el pensamiento político occidental, son algo breves, como *El Príncipe* de Maquiavelo. Lo importante es que el estudiante lea directamente, él mismo, los textos que son objeto de estudio en la asignatura de Historia de las Ideas Políticas.

Si lo que se pretende es enseñar cómo los pensadores políticos de la historia construyeron sus argumentos, necesariamente el profesor debería poner a disposición de sus estudiantes algunos extractos de las obras más relevantes. De esta manera, se pueden leer brevemente algunos textos durante las clases, ya sea para que se entienda mejor alguna parte de la explicación que hace el profesor sobre un tema o para generar alguna discusión entre los estudiantes respecto a un punto polémico.

Así, por ejemplo, cuando el profesor explica las ideas políticas del barón de Montesquieu podría citar o hacer leer en voz alta a algún estudiante el siguiente extracto del capítulo VI (De la constitución de Inglaterra), del libro XI (De las leyes que dan origen a la libertad política en su relación con la constitución) de la obra *Del espíritu de las leyes*, a saber:

La libertad política de un ciudadano depende de la tranquilidad de espíritu que nace de la opinión que tiene cada uno de su seguridad. Y para que exista la libertad es necesario que el Gobierno sea tal que ningún ciudadano pueda temer nada de otro. Cuando el poder legislativo está unido al poder ejecutivo en la misma persona o en el mismo cuerpo, no hay libertad porque se puede temer que el monarca o el Senado promulguen leyes tiránicas para hacerlas cumplir tiránicamente.

Tampoco hay libertad si el poder judicial no está separado del legislativo ni del ejecutivo. Si va unido al poder legislativo, el poder sobre la vida y la libertad de los ciudadanos sería arbitrario, pues el juez sería al mismo tiempo legislador. Si va unido al poder ejecutivo, el juez podría tener la fuerza de un opresor.

Todo estaría perdido si el mismo hombre, el mismo cuerpo de personas principales, de los nobles o del pueblo, ejerciera los tres poderes: el de hacer las leyes, el de ejecutar las resoluciones públicas y el de juzgar los delitos o las diferencias entre particulares. (2017, p. 175-176)

La cita que hemos hecho no debe servir únicamente para que el profesor enseñe qué sostenía el barón de Montesquieu respecto a la libertad política o la separación de poderes, sino que, además, debería servir para incidir en la forma cómo él construyó su argumentación. En este sentido, el profesor podría enfatizar que, para mostrar los peligros de la concentración del poder en un solo órgano, el barón de Montesquieu explicaba sucintamente lo que podría ocurrir cuando un poder del Estado se juntaba con otro.

En otras palabras, se debería evidenciar que la argumentación de la cita recurría a la descripción de supuestos hipotéticos y no necesariamente reales (por lo menos en la parte de la obra que se ha citado), pero que, en todo caso, impactaban en el lector en la medida que la libertad política se encontraba en peligro en esos supuestos hipotéticos.

Adicionalmente, se podría iniciar un pequeño debate entre los estudiantes respecto a si están de acuerdo o no en que la concentración de poderes del Estado en un solo órgano pueda poner en peligro la libertad política de los ciudadanos. Un ejercicio como este obliga a que el estudiante recurra a ciertas competencias como la comparación (quizá con realidades que él conozca), el análisis del discurso, determinar si es extrapolable a otras realidades, etcétera, todo esto con la finalidad de que construya su propia argumentación para exponer su punto de vista sobre el particular.

Es más, el profesor podría recurrir a los aportes de la escuela de Cambridge al momento de conducir la discusión, haciendo ver al estudiante la necesidad del enfoque contextualista y del análisis del lenguaje para determinar la intención del barón de Montesquieu al hacer tal afirmación, algo que ciertamente es más complejo, pero puede llevar a que los estudiantes analicen desde otra perspectiva la argumentación que se aprecia en la cita.

O también podría orientar a los estudiantes para que analicen el texto citado a la luz de los mitos de los que hablaba Quentin Skinner, como identificar si existen incoherencias en la afirmación del barón de Montesquieu o si le estamos atribuyendo un significado distinto al que quiso darle, por mencionar algunos ejemplos.

En términos generales, dependerá del enfoque y la pericia del profesor el conducir la clase para que, por un lado, pueda explicar los contenidos que el sílabo le señala y, por el otro lado, encuentre los momentos para poder analizar con los estudiantes la argumentación de los pensadores políticos a

efectos de que vayan aprendiendo a argumentar por sí mismos. De esto se desprende que la denominada clase magistral no es el método de enseñanza apropiado para este tipo de ejercicios cognitivos, toda vez que se requiere de un balanceado nivel de participación de los estudiantes, si lo que deseamos en realidad es proporcionar un aprendizaje significativo.

Ante una enseñanza que haga énfasis en el desarrollo de la competencia argumentativa de los estudiantes, bien nos podría servir de modelo el llamado método socrático que se utiliza en las escuelas de Derecho de los Estados Unidos, el cual supondría, en la lógica de una asignatura como Historia de las Ideas Políticas, que el profesor pida a un alumno que exponga las cuestiones principales del texto del pensador político previamente asignado y, posteriormente, le formule preguntas sobre el particular, las cuales deben llevarlo a cuestionar sus respuestas (para mayor abundamiento sobre el método socrático, *cfr.* Pérez Lledó, 2006, p. 103).

En la medida que es necesaria la participación activa de los estudiantes, el docente debe tener la destreza de poder identificar los tipos de alumnos que conforman su clase y advertir en qué tipos de inteligencias tienen mayores fortalezas y limitaciones para, en función de esto, recurrir a los métodos, estrategias y herramientas más idóneos para enseñar. Esto último puede volverse complejo por causa de la diversa composición del alumnado, razón por la cual –desde nuestro punto de vista– mal haría el docente en comprenderlos según la propuesta de John Biggs, esta es, agruparlos en estudiantes como Susan o Robert, hay, pues, la necesidad de tener en consideración las características que hemos mencionado anteriormente (véase el acápite 5.5.2).

En buena cuenta, a través de la lectura, comentario, análisis, crítica y discusión sobre algunos extractos de algunos textos de los principales pensadores políticos se apunta a pulir el pensamiento crítico de los estudiantes de Derecho. Pero el pensamiento crítico no es algo sencillo de cultivar, ni algo que se pueda adquirir inmediatamente (no debe olvidarse que supone también una aptitud y un hábito), razón por la cual el profesor

debería ser lo suficientemente habilidoso como para hacer que los estudiantes puedan realizar los distintos procesos cognitivos de cada uno de los niveles de la taxonomía de Bloom (conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación), que tienen que ver con el procesamiento de la información.

O, si se quiere, el profesor debería ser capaz de utilizar un enfoque profundo y no superficial –según lo propone John Biggs– que pueda conducir a los estudiantes a aprender a través de las actividades cognitivas de más alto nivel, como son la comprensión, la capacidad de relacionar, el razonamiento, la explicación, la elaboración de hipótesis, la aplicación de lo aprendido a problemas distintitos y la reflexión (2006, pp. 79-80).

No obstante, desde la perspectiva del estudiante de Derecho, no basta para aprender a argumentar que el profesor oriente a los alumnos en el análisis de la argumentación de los pensadores políticos que se estudian en la asignatura de Historia de las Ideas Políticas. Como cualquier otra asignatura, de nada servirá el conocimiento teórico que aprenda el estudiante si es que no lo pone en práctica. Por esta razón, es necesario que los propios estudiantes comiencen a practicar su capacidad para construir argumentos desde el inicio de la carrera, aun cuando no tengan conocimientos jurídicos y, en consecuencia, la argumentación que construyan no sea jurídica.

Si bien es poco probable que un estudiante tenga la predisposición y la motivación para practicar la construcción de argumentos, sin que nadie se lo pida, las actividades y evaluaciones que normalmente se prevén en las asignaturas son los momentos apropiados para ello. Y aquí habría que diferenciar entre la construcción de argumentos para ser expuestos oralmente, frente a los que se plasman por escrito.

En el primer caso, podemos mencionar las exposiciones individuales o grupales y las discusiones o debates que espontáneamente surgen durante el desarrollo de la clase. Las exposiciones demandan una preparación previa

de los estudiantes, que pasa por buscar la bibliografía necesaria, leerla, tomar apuntes, armar una suerte de esquema de las ideas principales que se quieren transmitir y, finalmente, construir mentalmente los argumentos de las ideas previamente identificadas.

Como es evidente, al momento de exponer frente a la clase, no necesariamente saldrá como el estudiante lo pensó o lo practicó, pues el nerviosismo puede jugar en contra, más aún si el profesor y los compañeros no proporcionan la confianza necesaria para que el estudiante que expone se sienta relajado. Pese a esto, es una actividad enriquecedora en la formación profesional del estudiante de Derecho, habida cuenta que el abogado debe poseer ciertas dotes en la oratoria (más aún si se es litigante).

A diferencia de las exposiciones, las discusiones o debates que surgen durante la clase no son preparados, sino que son espontáneos y, por esto mismo, demandan una mayor capacidad argumentativa, toda vez que el estudiante se ve en la necesidad de construir rápidamente argumentos que pueda utilizar para defender o rebatir una posición.

En ambos casos la construcción de argumentos puede tornarse algo difícil, por causa de que –como es obvio– la argumentación debe girar en torno a un tema que corresponda a la Historia de las Ideas Políticas. Sobre la base de nuestra experiencia, somos de la idea que una exposición a cargo de los estudiantes debería versar sobre algún tema muy puntual y de ninguna manera supone que reemplace la explicación del profesor del tema que corresponde abordar en una sesión.

Así, por ejemplo, con anticipación se puede asignar a algunos estudiantes para que expongan el concepto de virtud en el pensamiento político del barón de Montesquieu; de esta manera, la exposición complementa el desarrollo a cargo del profesor sobre el conjunto de temas que corresponden a las ideas políticas del mencionado pensador.

En el segundo caso, esto es, la construcción de argumentos por escrito habría que mencionar que la actividad por excelencia es realizar un trabajo de investigación que se cristalice en un ensayo o una monografía. Sin embargo, dado que se busca cultivar la competencia argumentativa del estudiante de Derecho nos parece que el ensayo es más idóneo para que pueda –si se nos permite una expresión coloquial– «soltar la mano» y comenzar a escribir sus argumentos en torno a un tema.

Al igual que en las exposiciones, la redacción de un ensayo que gire en torno a las ideas políticas puede resultar algo complejo para el estudiante que inicia su carrera, recuérdese que, según el plan de estudios de la carrera de Derecho de nuestra universidad, la Historia de las Ideas Políticas se dicta en el primer y segundo ciclos. Este tipo de circunstancias deben ser advertidas por el profesor, a efectos de determinar la forma de evaluación más apropiada para jóvenes que recién inician su andadura en la universidad.

Al respecto, nos permitimos recurrir a nuestra experiencia docente en la asignatura de Historia de las Ideas Políticas en la Universidad de San Martín de Porres para comentar cómo afrontamos tales circunstancias. El primer día de clase explicábamos que una de las notas de la asignatura se obtiene de la presentación, al final del semestre, de un ensayo individual, que no debía exceder de cinco páginas y en el cual se debía hacer una reflexión o análisis de algún personaje o hecho de la serie de ficción *Game of Thrones*, a partir de las ideas políticas de alguno de los pensadores políticos que se estudian en el curso.

Esa actividad académica causó indudablemente sorpresa a muchos de quienes fueron nuestros estudiantes, pero considerábamos que era una forma lúdica de exigirles que analicen algo que pudieran entender bien y con lo que no se aburrieran, habida cuenta que ellos son *centennials* y, en consecuencia, tienen una mayor predisposición a lo visual y a la cultura pop.

Por otro lado, al indicarles que cada uno debía elegir el pensador político que utilizaría como una suerte de marco teórico en su ensayo (podía ser más de uno, pero no era lo recomendable), les dábamos la libertad para que cada uno explore durante el semestre entre los distintos pensadores políticos que se prevén en el sílabo del curso y elijan en función de sus intereses, afinidades o curiosidades académicas, lo que –evidentemente– suponía que previamente los revisaran o, aunque sea, los ojearan.

La redacción de un ensayo de esa naturaleza demandaba, en buena cuenta, un doble trabajo, porque debían revisar y leer la bibliografía necesaria y también debían mirar algunos capítulos de la serie *Game of Thrones*. No obstante, como era de esperarse, transcurrida una semana desde que precisamos las indicaciones para el ensayo, ya muchos habían visto la serie e incluso habían visto rápidamente más de una temporada. No podemos negar o desconocer que algunos nunca vieron la serie, pero por lo menos la mayoría sí lo hizo y, por tanto, estaban en condiciones de comenzar a analizar algún personaje o algunos hechos.

El siguiente paso era más aburrido para ellos, pero era el que en rigor nos interesaba, esto es, la lectura de algunos textos de los pensadores políticos y una bibliografía complementaria, con la finalidad de que analicen el personaje o los hechos de la serie a través de las ideas políticas que les pareció más interesantes.

Y, finalmente, el tercer paso, el más difícil para muchos, fue la redacción del ensayo; difícil porque muchos no sabían cómo empezar a escribir, cómo presentar sus argumentos, cómo ordenarlos, pese a que –paradójicamente– muchos tenían bastante claridad en los argumentos que pensaron. El tránsito de las ideas de la mente al papel resultó ser el mayor obstáculo y, por esto mismo, nos pareció un ejercicio cognitivo bastante provechoso para su formación profesional.

En la medida que los ensayos eran presentados impresos y remitidos a nuestro correo electrónico, revisamos otra vez algunos y hemos

seleccionado dos que podemos poner como buenos ejemplos de este tipo de actividad cognitiva, toda vez que representaron esfuerzos encomiables de jóvenes estudiantes que –con los reparos que hemos hecho a la propuesta de John Biggs– eran como Susan. Los dos ensayos que seleccionamos fueron escritos en el semestre 2018-1 para la asignatura de Historia de las Ideas Políticas I (correspondiente al primer ciclo de la carrera de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres) y podemos resumirlos de la siguiente manera:

- «Cambios radicales y personalidad dominante» de Diego Amenero Cuya. En este ensayo el estudiante partió de la siguiente pregunta: ¿fueron moralmente correctas las decisiones que tomó Daenerys Targaryen para llegar al Trono de Hierro? Después de describir brevemente al personaje sobre el que reflexiona, analizó algunas de sus conductas principalmente a la luz de la obra *Del gobierno de los príncipes* de santo Tomás de Aquino y, de forma complementaria, también utilizó *República* de Platón y *Ética a Nicómaco* y *Política* de Aristóteles. Partiendo de la idea de la necesidad de un gobierno, de alcanzar el bien común (incluso de los esclavos que fueron liberados) y justificando sus acciones en la ley natural, el estudiante concluyó que los actos de Daenerys Targaryen fueron moralmente correctos, ya que su llegada al poder garantizaría una sociedad (la de los Siete Reinos) justa e igualitaria.
- «Ética y justicia para gobernar: un juicio de honores» de Angie Vásquez Dávila. En este ensayo la estudiante formuló la siguiente pregunta ¿Habrá logrado lord Stark cumplir con el concepto que planteaba Sócrates sobre el hombre justo? Como es evidente, utilizó la *Apología de Sócrates* y, además, *República* de Platón para comparar, en grandes rasgos, las vidas de Sócrates y Ned Stark, centrándose principalmente, en las reacciones de cada uno ante sus respectivos juicios que los condenaron a muerte. La estudiante resaltó que Ned Stark siempre actuó de conformidad a las leyes de los Siete Reinos y, al igual que Sócrates, podía ser considerado como un hombre justo. No

obstante, la reflexión que hizo la estudiante es que Ned Stark perdió su honor al declararse traidor para así librarse de la condena a muerte, tras su levantamiento en armas en contra del rey Joffrey Baratheon (aunque con un fin justificado, pues buscó llevar al trono al legítimo rey, un hijo bastardo de Robert Baratheon); algo que contrasta con la actitud de Sócrates, que pese a un juicio injusto que lo condenó a muerte, mantuvo su honor como ciudadano, pues nunca fue en contra de lo que creía, ni aceptó las falsedades de sus denunciantes.

Si bien no todos los ensayos tuvieron un norte claro, hubo algunos estudiantes que no presentaron nada y unos menos tuvieron la imprudencia de plagiar, no podemos negar que también hubo unos cuantos ensayos que fueron valiosos esfuerzos argumentativos, como los dos que hemos resumido.

Es importante mencionar que, aun cuando un buen número de estudiante reflexionaron y construyeron mentalmente sus argumentos (pues algunos nos los comentaron en conversaciones espontáneas en los pasillos de la Facultad), el principal obstáculo que tuvieron y que se ve reflejado en los ensayos es la redacción de sus argumentos. Esto era previsible si se tiene presente las limitaciones propias de un estudiante que recién ha ingresado a la universidad y se está adaptando al trabajo académico; además, se debe considerar que, muy probablemente, en su etapa escolar no escribió él mismo algún ensayo.

Precisamente, ante esa realidad insistimos que en la asignatura de Historia de las Ideas Políticas el estudiante de Derecho tiene la oportunidad de aprender a argumentar, es decir, debería aprender mentalmente a construir las ideas que dan forma a sus argumentos y también debería aprender a redactarlos de forma ordenada, clara y coherente. Como ya habíamos adelantado, este tránsito de la mente al papel es el proceso cognitivo más difícil para los estudiantes, pero que necesariamente deben ir puliendo poco a poco, dada la alta carga argumentativa que se les exigirá cuando cursen las asignaturas propiamente jurídicas.

Nos parece necesario aprovechar la oportunidad para advertir que la dificultad para expresar por escrito los argumentos que un estudiante de Derecho construye puede agravarse en los próximos años, por causa de la irrupción de una aplicación como el ChatGPT (las siglas hacen referencia a *Chat Generative Pre-Trained Transformer*). Como es de público conocimiento, a fines del año 2022 se puso en circulación la aplicación ChatGPT que utiliza la inteligencia artificial para responder a las preguntas que se le hace, respuestas que se basan en la ingente información que circula en la Internet. Si bien las respuestas están redactadas de forma sencilla, algunos expertos han advertido que puede existir incoherencias en ellas o, peor aún, que se utilice información falsa, no contrastada o manipulada.

Dada la facilidad que tienen los *centennials* para acceder y utilizar las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (en cuanto nativos digitales que son), es de suponer que un número indeterminado de estudiantes de Derecho –pueden ser pocos o muchos, por el momento no hay forma de saberlo– recurrirán en algún momento al ChatGPT, para los usos más variados. Es más, basta con buscar ChatGPT en TikTok y aparecerán videos tutoriales para usar esta aplicación en la redacción de monografías, marcos teóricos de tesis, estados de la cuestión, etcétera. Esta situación debería invitar a que se reflexione en las universidades sobre la responsabilidad ética de un mal uso de esta aplicación por parte de la comunidad académica, habida cuenta que la universidad tiene el deber de formar éticamente a los estudiantes y, asimismo, tiene una responsabilidad social en el ámbito educativo.

Además, y esto es lo que nos interesa, desde la universidad deberíamos advertir que un uso masificado e irresponsable del ChatGPT por parte de los estudiantes puede llevar a que no desarrollen todas las competencias necesarias para argumentar, como son el análisis, la reflexión, la redacción coherente y clara, etcétera. En el caso de los estudiantes de Derecho esto es no solo grave, sino también peligroso, porque probablemente concluirían su carrera sin estar debidamente preparados

para insertarse adecuadamente al mercado, toda vez que el Derecho contemporáneo es argumentación.

Al respecto, la plataforma de divulgación jurídica Jurispe publicó un artículo titulado «ChatGPT: 10 usos prácticos para abogados y estudiantes de derecho»⁷¹, el cual –paradójicamente– fue redactado por un ChatGPT. En este artículo la propia inteligencia artificial explicaba cómo puede facilitar el trabajo del abogado, interesándonos en específico los dos siguientes usos:

3. Redacción de documentos legales: ChatGPT también puede ayudar a los abogados a escribir documentos legales precisos y completos, como contratos, demandas, etc. Con su capacidad para entender el lenguaje legal y para recopilar información relevante, puede brindar una ayuda valiosa en la redacción de documentos legales complejos y técnicos. El modelo puede generar texto de acuerdo con las especificaciones dadas por el abogado, lo que ahorra tiempo y esfuerzo. Además, también puede ayudar a los abogados a identificar posibles errores y a corregirlos antes de presentar un documento.

7. Generación de informes: ChatGPT también puede ayudar a los abogados a generar informes precisos y actualizados sobre temas legales específicos. Con su capacidad para analizar y sintetizar información, puede brindar una visión clara y concisa sobre cuestiones complejas, lo que puede ser de gran ayuda para los abogados que buscan mantenerse al tanto de los desarrollos legales.

Es llamativo y preocupante que en la cita anterior el propio ChatGPT indique que puede facilitar el quehacer del abogado en la redacción de demandas, informes, etcétera, porque son trabajos que exigen una carga

⁷¹ El artículo puede verse en el siguiente enlace: <https://juris.pe/blog/chatgpt-usos-practicos-abogados-estudiantes-derecho/>.

argumentativa considerable (sobre todo si el caso es complejo) y es precisamente la argumentación jurídica –junto con los conocimientos, la experiencia, habilidades de interrelación, entre otras– lo que diferencia a un abogado de otro.

La historia nos ha enseñado que la aparición de nuevas tecnologías siempre despierta cierto temor o rechazo en el ser humano, como consecuencia del desconocimiento de estas y del desfase generacional. Pero también nos ha enseñado la historia que siempre habrá un buen y mal uso de las nuevas tecnologías. En este sentido, mal haríamos en negar la valía de una aplicación como el ChatGPT, pero tampoco podemos desconocer los potenciales peligros que su mal uso implica para la formación profesional del estudiante de Derecho, más aún si se trata de uno que opte por el camino fácil de pedirle a la inteligencia artificial que redacte un ensayo, una demanda, un alegato o incluso una tesis.

Suponemos que todavía pasarán algunos años para que los *centennials* tomen consciencia de la responsabilidad ética del mal uso del ChatGPT, en la medida que esta aplicación es novísima. Mientras tanto, esta situación plantea un enorme reto a los profesores y a la universidad, en cuanto una de las competencias más importantes de la formación profesional del abogado, esto es, la capacidad de construir mentalmente argumentos y expresarlos por escrito, se ve mellada y emboscada.

Por tal razón, consideramos que el reto que una asignatura como Historia de las Ideas Políticas debe asumir en un contexto como ese, es el de convencer a los estudiantes de Derecho sobre la importancia de que analicen, reflexionen, elaboren ideas y redacten sus argumentos ellos mismos, esta es la única forma de combatir y evitar el potencial daño que puede causar el mal uso del ChatGPT en la formación profesional de ellos.

6.2.2. Ideas políticas en el Derecho

Si el Derecho es argumentación –como sostiene el profesor Manuel Atienza–, no solo bastará que el estudiante aprenda a construir sus propias

ideas y a expresarlas por escrito u oralmente, sino que también es necesario que aprenda a darle un contenido sustancial a su argumentación.

Ante esa necesidad, el estudio de la Historia de las Ideas Políticas proporciona ricos insumos para que el estudiante de Derecho pueda construir su propia argumentación en dos ámbitos que están perfectamente delimitados por el contenido, el contexto en el que se usa y la finalidad que persigue, a saber: la argumentación política y la argumentación jurídica. Por el momento nos centraremos en la contribución que hace la Historia de las Ideas Políticas a la argumentación jurídica del estudiante de Derecho, con cargo a desarrollar la argumentación política cuando abordemos la formación ciudadana.

En el acápite anterior habíamos afirmado que, al inicio de la carrera, el estudiante de Derecho puede aprender a argumentar gracias a las competencias que debería adquirir en la asignatura de Historia de las Ideas Políticas y si bien todavía no puede construir su propia argumentación jurídica, porque aún no posee conocimientos jurídicos, ciertamente puede argumentar en términos políticos, no de forma experimentada –claro está–, pero sí con un conocimiento elemental.

Una vez que el alumno de Derecho comienza a estudiar las asignaturas de formación básica de la carrera (como Acto Jurídico, Teoría Constitucional, Derecho Penal, Derecho Laboral, etcétera) y va adquiriendo progresivamente conocimientos jurídicos, indudablemente debería tener las competencias necesarias para poder, ahora sí, construir su propia argumentación jurídica que le permita adoptar una posición respecto de un caso complejo, un tema de interés, en un debate espontáneo en la clase, el análisis crítico de una norma, por poner algunos ejemplos. Su capacidad argumentativa –en términos jurídicos– aumentará de forma considerable conforme avance en los ciclos de la carrera y, sobre todo, cuando curse las asignaturas más especializadas.

No obstante, tenemos la impresión de que conforme el estudiante de Derecho va adquiriendo más conocimientos jurídicos y, en consecuencia, puede argumentar jurídicamente mejor, poco a poco comienza a disminuir en su argumentación la utilización de información, ideas, conceptos y teorías que aprende en la asignatura de Historia de las Ideas Políticas, hasta finalmente desaparecer. En otras palabras, hay una relación inversamente proporcional entre el desarrollo de la argumentación jurídica y el desarrollo de la argumentación política en la formación profesional del estudiante de Derecho.

En principio, no consideramos que sea negativo que un estudiante de Derecho se centre en desarrollar y pulir su argumentación jurídica, habida cuenta que, en un futuro algo cercano, será abogado y como tal deberá ejercer la profesión argumentando jurídicamente. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, estimamos que es negativo, hasta reprochable, que los estudiantes de Derecho olviden que su argumentación jurídica se puede enriquecer sustancialmente con los insumos que aporta la Historia de las Ideas Políticas, toda vez que esto supone una negación de la formación integral que han recibido en la universidad.

En este punto debe tenerse mucho cuidado con lo que estamos expresando, pues la argumentación política que construye un estudiante de Derecho siempre estará presente en su mente y eventualmente, dependiendo del contexto y la finalidad que persiga, la manifestará por escrito u oralmente. Pero, insistimos, por el momento no nos interesa tanto la argumentación política, sino que nos interesa resaltar que la Historia de las Ideas Políticas deviene en una disciplina muy útil para construir una argumentación jurídica con una visión más amplia del fenómeno jurídico y con un rico marco conceptual.

Algunos podrán cuestionar –no sin algo de razón– que una cosa es el Derecho y otra cosa son las ideas políticas y que, partiendo de esta visión reduccionista del fenómeno jurídico, el estudiante no debería recurrir a la Historia de las Ideas Políticas para construir su argumentación jurídica. Algo

de razón puede haber en esta postura, si lo que se pretende es no politizar la argumentación jurídica.

Empero, no se debe olvidar que el Derecho, como cualquier otra creación cultural del ser humano, es fruto de una sociedad y un tiempo determinados, bien decían los romanos *ex nihilo nihil fit* (nada surge de la nada). Pensemos, por ejemplo, en el legislador, cuya actividad de producción normativo-jurídica parte no solo de una observación de la realidad social para la cual legisla, sino también se sustenta en una determinada filosofía política que considera correcta para afrontar las necesidades sociales y los problemas con relevancia jurídica.

No les faltaba razón a los profesores Félix Arias-Schreiber Barba, Antonio Peña Jumba y Luis Valdivieso Serrano cuando manifestaban lo siguiente:

La formación jurídica es indispensable para entrar en los terrenos de la especialidad, pero no suficiente. La complejidad del objeto en estudio obliga al estudiante y profesional del derecho a adoptar una visión interdisciplinaria o al menos a mostrar disposición muy favorable para el intercambio de conocimientos con politólogos, sociólogos, lingüistas, economistas [...] e incluso ingenieros. Y es que, en la moderna ciencia de la teoría legislativa, el especialista se ocupa tanto del estatuto jurídico del ciclo normativo como de su práctica realización sociopolítica, del lenguaje de la norma y del estudio de sus efectos, entre otros múltiples aspectos. (2019, p. 35)

Y, al igual que el legislador, muchas veces los jueces y los juristas suelen salir de las canteras del Derecho para buscar información, ideas, conceptos y teorías que han sido elaborados por los principales filósofos y pensadores políticos de la historia, razón por la cual la Historia de las Ideas Política se convierte en una fuente de la cual ellos extraen valiosos insumos para construir sus respectivos discursos jurídicos.

En la medida que la legislación, la jurisprudencia y la doctrina jurídica tienen muchas veces su inspiración o sustento en el pensamiento político, resulta necesario que los estudiantes de Derecho consideren a la Historia de las Ideas Políticas como una disciplina que les puede proporcionar información, ideas, conceptos y teorías de los principales pensadores políticos, con una doble finalidad. Por un lado, para que puedan identificar los fundamentos doctrinales y filosóficos de una ley, una sentencia o de la obra académica de un jurista; y, por el otro lado, para que puedan enriquecer la argumentación jurídica que construyan para utilizarla en los casos que patrocinen cuando sean profesionales.

Al respecto, nos parece sumamente valioso un artículo del profesor Reynaldo Bustamante Alarcón, en el cual reflexiona sobre el papel que cumple la filosofía política en la interpretación de los derechos fundamentales y que va en la misma dirección que la explicación que estamos haciendo, razón por la cual pasamos a comentar su planteamiento.

El mencionado profesor parte del supuesto (aceptado pacíficamente por la doctrina y la jurisprudencia) de que los derechos fundamentales requieren ser interpretados para poder delimitar su contenido, lo cual es algo complejo por razón de su vaguedad, a los escenarios de conflictos iusfundamentales y, además, que por encima de ellos no existen normas superiores que permitan tener alguna referencia sobre sus contenidos (las normas internacionales tampoco solucionarían el problema, pues son igual de vagas e indeterminadas, por lo que el problema termina por trasladarse al ámbito internacional) (Bustamante Alarcón, 2005, pp. 164-165).

Ante tal situación, Bustamante Alarcón resalta que el intérprete de los derechos fundamentales no tiene una libertad absoluta y subjetiva para interpretarlos como quiera, pues esto iría en contra de la función limitadora del poder que cumple la Constitución Política y en contra del principio de la interdicción de la arbitrariedad (2005, p. 165). En este sentido, la filosofía política deviene en la llave maestra para que el intérprete delimite el

contenido de los derechos fundamentales. Para mayor claridad, conviene citar las propias palabras de Bustamante Alarcón, a saber:

¿Cómo, pues, se puede actuar con cierta libertad sin incurrir en arbitrariedad? Sustentando y motivando su actuación en *buenas razones*. Pero, ¿de dónde y cómo se obtienen esas buenas razones? La respuesta depende necesariamente de la filosofía política y de la concepción moral que se adopte. Lo que ocurre es que en toda interpretación de los derechos fundamentales hay una toma de posición, más o menos encubierta, sobre una determinada filosofía política y una cierta concepción moral, pues sobre ellas es que se construye una determinada teoría o modelo de derechos fundamentales. La filosofía moral y política que se siga influirá decididamente en la interpretación de los derechos y, por ende, en la interpretación del resto de normas jurídicas. Ellas son indispensables para definir qué derechos son o deben ser considerados fundamentales, cuál es su contenido, cuáles los límites legítimos a su ejercicio y cómo deben resolverse los eventuales conflictos de derechos fundamentales. Es decir, en general, la filosofía política y moral que está detrás de los derechos fundamentales es indispensable para todo lo que tenga que ver su interpretación, virtualidad y eficacia. (2005, p. 165)

Pese a la importancia de la filosofía política para la interpretación de los derechos fundamentales, desafortunadamente la mayoría de los estudiantes de Derecho no son conscientes de ello, pues ven sus estudios de Historia de las Ideas Políticas como algo tedioso por lo que tuvieron que pasar y, en el mejor de los casos, entienden que se trató de una asignatura que les proporcionó cultura general y que, por tanto, no es útil para el ejercicio de la profesión.

Incluso los estudiantes de Derecho que valoran la Historia de las Ideas Políticas en su formación universitaria, como son aquellos que tienen un claro interés en participar algún día en la política o tienen una mayor

sensibilidad y aprecio por las humanidades, no se percatan de las bondades de esta asignatura en el campo de la interpretación de los derechos fundamentales.

El desconocimiento de la utilidad práctica de la Historia de las Ideas Políticas en la formación profesional de los estudiantes de Derecho no debe achacárseles a estos, sino que es responsabilidad –según nuestra forma de ver las cosas– en primer lugar, del profesor de tal asignatura y, en segundo lugar, de los profesores de otras áreas en las que perfectamente se puede utilizar información, ideas, conceptos y teorías de la filosofía política. En última instancia, entendemos que la falta de comprensión de la valía de una asignatura como Historia de las Ideas Políticas en el Derecho es producto de la falta de interdisciplinariedad en la formación de algunos profesores.

Es importante precisar que la Historia de las Ideas Políticas no solo auxilia al intérprete de los derechos fundamentales, sino que también contribuye en la interpretación de la parte orgánica de la Constitución Política. En efecto, los fundamentos de muchas de las instituciones políticas que prevén los distintos sistemas constitucionales tienen su origen en los aportes teóricos y filosóficos de los principales pensadores políticos de la historia, en particular de los del siglo XVIII en adelante.

Siendo ello así, el estudiante de Derecho advertirá que, si bien la normativa constitucional que regula las principales instituciones políticas no manifiesta expresamente el pensamiento político en el que se sustente (algo que, por lo demás, no corresponde hacer en ningún tipo de norma), tanto la jurisprudencia como la doctrina constitucionales sí suelen recurrir a la Historia de las Ideas Políticas para construir sus respectivos argumentos jurídicos que expliquen precisamente las instituciones políticas. Bien advertía el distinguido jurista argentino Germán J. Bidart Campos que «[n]o hay sistema político sin ideas políticas» (2002, p. 33).

Lo que señalamos es algo bastante obvio, dirán algunos, pero ciertamente sucede que muchas veces las cosas más obvias no se dicen

expresamente o no se meditan y esto pasa con el uso de las ideas políticas en la argumentación jurídica de los jueces y los juristas. Conviene que pongamos algunos ejemplos sobre el particular.

En más de una oportunidad el Tribunal Constitucional ha resuelto algunos casos emblemáticos utilizando no solo la normativa constitucional e internacional y su propia jurisprudencia, sino que también ha incluido dentro de su argumentación jurídica algunas ideas, conceptos y teorías de la filosofía política. Esto es así en la medida que la Constitución no solo es una norma jurídica, sino que también tiene un contenido político, lo cual justifica perfectamente el que se utilice en la argumentación jurídico-constitucional la teoría o filosofía políticas.

Así, en la sentencia que resolvió un proceso de inconstitucionalidad en contra de una ley que modificaba la Ley Orgánica de Elecciones y la Ley de Partidos Políticos (Exp. N° 0030-2005-PI/TC), el Tribunal Constitucional hizo una serie de reflexiones en torno a la Constitución y democracia representativa, en el siguiente sentido:

4. Desde que se comprendió que el fundamento y la legitimidad de las competencias y los poderes del Estado residen en la voluntad general del pueblo, se suscitaron inconvenientes de significativa relevancia al momento de sustentar y configurar el modo en el que debía manifestarse y articularse el principio democrático al interior del Estado.

Fue el propio Rousseau quien, en su *Contrato Social*, sostuvo – bajo la premisa de que la soberanía del pueblo no podía ser representada (convencido de que ello devendría en su pérdida y la consecuente sumisión popular a la voluntad de los representantes)– que, dada la diversidad de condiciones necesarias para conseguirla, jamás existiría una verdadera democracia. Incluso hoy se acepta que dada la complejidad del Estado moderno, es imposible que éste pueda desenvolverse, exclusivamente, a través de mecanismos de democracia directa.

Considerar que en las sociedades modernas los ciudadanos tienen capacidad de deliberar y decidir sobre la cosa pública, sin la participación de intermediarios elegidos para tal efecto, es simple ficción.

Sin embargo, es la teoría de la representación (ordinaria y extraordinaria) de Sieyes, expuesta en su obra *¿Qué es el Tercer Estado?*, la que concede posibilidad de materialización práctica al principio democrático, bajo la figura de un concepto ideal de Nación, del sufragio (restringido) y de unos representantes que no son la traducción específica de la voluntad de los representados, sino que expresan la voluntad política de la Nación. (2006c, p. 9)

Un caso más reciente que podemos mencionar es el proceso de competencias en el que el Tribunal Constitucional analizó la denominada «denegatoria fáctica» de la cuestión de confianza (Exp. N° 0004-2023-PCC/TC) y que ya mencionamos al hablar sobre la jurisprudencia como parte del objeto de la enseñanza del Derecho (véase el acápite 5.2). Pues bien, en este caso de relevancia jurídica y política, el magistrado Manuel Monteagudo Valdez emitió un voto singular para hacer referencia a dos temas que, desde su punto de vista, debieron abordarse en la sentencia. El primer tema es el que nos interesa, pues en este manifestó que el Congreso de la República es un órgano que también está obligado a garantizar el principio de equilibrio de poderes y precisó lo siguiente:

Comparto, como lo hace la ponencia, que resulta peligroso que, en nuestro modelo, siempre sea el Ejecutivo el que califique si la confianza fue rehusada o no, ya que las consecuencias de dicha situación pueden generar un desbalance que termine perjudicando, en líneas generales, al Poder Legislativo. No obstante, ello de ninguna manera puede generar que no se diseñen mecanismos que permitan controlar una eventual decisión del Congreso de la República en la que se haya rechazado de plano una cuestión de confianza sobre alguna materia que sí se vinculaba con aspectos propios de la gestión del

Poder Ejecutivo. Al respecto, Montesquieu, ya sostenía en su histórica obra “El espíritu [sic] de las Leyes”, que la libertad política

se encuentra solo en los gobiernos moderados; pero no siempre. No existe sino cuando no se abusa del poder; y una experiencia constante, acredita que el hombre dotado de él, se halla siempre dispuesto a abusar y que abusa hasta tanto que encuentra límites. ¡Quién lo diría! Hasta la virtud misma tiene necesidad de ellos. Para que no pueda abusarse del poder, es absolutamente preciso que por la disposición de las cosas, el poder contenga al poder [Montesquieu (2018). *El Espíritu de las Leyes*. México D.F: PRD, p. 169]. (2023, p. 48)

Podríamos mencionar más sentencias en las que el Tribunal Constitucional utiliza en su argumentación jurídica algunas ideas, conceptos o teorías de los principales pensadores políticos, pero esto nos desviaría del objeto del presente acápite y, además, lo extendería demasiado. Sí consideramos pertinente señalar que una investigación que analice el uso de la Historia de las Ideas Políticas en la jurisprudencia constitucional está pendiente de hacer y, dado nuestro interés por el tema, esperamos realizarla en un futuro próximo.

En cuanto a la doctrina, uno de los libros más consultados por los estudiantes de Derecho en nuestro país es el *Curso de Derecho Constitucional* del profesor Carlos Hakansson Nieto. Se trata de un libro que puede servir tanto para quienes estudien Derecho Constitucional General o Teoría de la Constitución y Derecho Constitucional Peruano, razón por la cual tiene un público bastante amplio. Si se revisa el capítulo VII dedicado a la separación de poderes, se podrá corroborar que el profesor Carlos Hakansson Nieto no solo ha escrito cómo ha sido regulado tal principio en la Constitución Política del Perú y cuáles son sus principales rasgos, sino que previamente se aproximó al tema a través del pensamiento político de John Locke y del barón de Montesquieu (2019, pp. 252-268).

No está de más resaltar que el mencionado profesor señaló que abordaría «[...] los alcances del principio de la separación de poderes en la doctrina clásica, acudiendo a las fuentes directas [...]» (Hakansson Nieto, 2019, p. 253), algo que dice mucho de la seriedad de su trabajo académico, ya que no pocas veces se menciona el *Segundo Tratado sobre el Gobierno Civil* (1690) de John Locke y *Del espíritu de las leyes* (1748) del barón de Montesquieu sin haberlos consultado directamente, es decir, hay la mala praxis de recurrir a la cita de cita.

Otro buen ejemplo en el ámbito de la doctrina es el libro *Reforma constitucional. Un proceso recurrente a lo largo de nuestra historia*, del profesor Omar Sar. A diferencia del caso anterior, se trata de un libro más especializado, por cuanto gira en torno al procedimiento de reforma previsto en la Constitución Política.

No obstante, antes de explicar las particularidades de la reforma constitucional en nuestro país e incluso analizar la emblemática sentencia que emitió el Tribunal Constitucional sobre la reforma total y parcial de la Constitución, el profesor Omar Sar dedica el capítulo II de su libro a la teoría del poder constituyente, centrándose en el aporte doctrinal del abate Emmanuel-Joseph Sieyès en su clásico *¿Qué es el Tercer Estado?* (1789) (Sar, 2012, pp. 21-41). Es más, para comprender mejor las ideas de Sieyès sobre el poder constituyente, el profesor Sar también recurrió a los aportes de pensadores como John Locke, Jean Bodin, Karl Marx, Jean-Jacques Rousseau, el barón de Montesquieu, Robert Filmer y Benjamin Constant.

Dentro de esta literatura más especializada, debemos mencionar el libro *El Control del Poder en el Estado Constitucional. Fundamentos para una teoría integral del control constitucional* del profesor y actual magistrado del Tribunal Constitucional peruano, Pedro A. Hernández Chávez. Al revisar esta obra se advierte, sobre todo en el capítulo I dedicado a proporcionar nociones generales sobre el control del poder, un abundante uso de las teorías políticas clásica y moderna, resaltando pensadores como Aristóteles,

Cicerón, Polibio, Juan de Salisbury, santo Tomás de Aquino, Marsilio de Padua, François Hotman, Johannes Althusius, Jean Bodin, Thomas Hobbes, Jean-Jacques Rousseau, James Harrington, John Locke, el vizconde de Bolingbroke, el barón de Montesquieu, William Blackstone, Alexander Hamilton, James Madison, John Jay, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Johann Gottlieb Fichte, entre otros (2023, pp. 35-112).

Así, a través de un adecuado manejo de los aportes de los pensadores mencionados, el profesor Hernández Chávez fue perfilando el surgimiento y evolución del control del poder político, desde la Antigüedad grecolatina hasta la sociedad contemporánea, para, sobre esta base, plantear un concepto integral del control del poder político en el marco del Estado Constitucional (2023, pp. 184-188). Se trata, pues, de un libro en el que se puede identificar claramente un enfoque no solo jurídico, sino también politológico y, más precisamente, de corte teórico-filosófico político, el cual – sin duda alguna– contribuye significativamente en la argumentación jurídica que emplea en los siguientes capítulos.

Este uso de la Historia de las Ideas Políticas en la jurisprudencia y en la doctrina constitucionales, también podemos verlo en el ámbito de la producción normativa. Si bien antes hemos mencionado que el legislador no precisa en la ley cuáles son las ideas, conceptos y teorías políticas en la que se inspira, esto no significa que no podamos identificarlas a través de la exposición de motivos del proyecto de ley.

Así, a guisa de ejemplo, podemos mencionar el Proyecto de Ley N° 4639/2022-CR que fue presentado, el 31 de marzo del año 2023, por el congresista Hernando Guerra García. El proyecto de ley pretende modificar el artículo 135 de la Constitución Política para fortalecer el control político de la Comisión Permanente del Congreso de la República durante el interregno parlamentario. Y en la exposición de motivos del Proyecto de Ley N° 4639/2022-CR, entre otros argumentos, se señaló lo siguiente:

En ese orden de ideas, desde la teoría política, en concreto con John Locke en el Segundo Tratado del Gobierno Civil, y de manera más explícita, Charles Louis de Secondat, señor de la Brède y barón de Montesquieu en el Espíritu de las Leyes, se suele afirmar, que el poder suele expandirse, razón por la cual, la mejor forma de controlar al poder, es por intermedio del propio poder, tanto así que la división tripartita entre Poder Legislativo, Poder Ejecutivo y Poder Judicial, aseguraría, al menos en la teoría, que la toma de decisiones no recayera en pocas manos, sino que al estar distribuido, los poderes se controlarían entre sí. Esta teoría fue mejorada, con la aparición de nuevos órganos constitucionalmente autónomos, que cada vez distribuían mejor el poder. (pp. 3-4)

Las citas y comentarios que hemos realizado han sido con la finalidad de que se pueda advertir que la argumentación jurídica que construyen distintos operadores jurídicos suele utilizar ideas, conceptos y teorías políticas, algo que –debemos recalcar– no la desmerece, sino que, por el contrario, la enriquece considerablemente al no encerrarse en los recovecos del Derecho y buscar insumos argumentativos en otras áreas. Siendo esto así, no se puede desconocer la importancia que tiene una asignatura como la Historia de las Ideas Políticas en la formación profesional del estudiante de Derecho contemporáneo.

Sobre la base de lo señalado hasta el momento, muy probablemente puede surgir en algunos la siguiente pregunta: ¿el estudio de la Historia de las Ideas Políticas puede aportar a la argumentación jurídica de otras áreas jurídicas? Se trata de una pregunta válida, si se tiene presente que los ejemplos que hemos ofrecido son todos vinculados al Derecho Constitucional. Ciertamente, es innegable que la Historia de las Ideas Políticas puede resultar mucho más útil para construir una argumentación jurídica en el ámbito del Derecho Constitucional que en otras áreas jurídicas, dado que, además de tener una dimensión jurídica, la Constitución Política también posee –como se precisa en su *nomen iuris*– una dimensión política.

Sin embargo, eso no significa que en otras áreas jurídicas no se pueda recurrir a la información, ideas, conceptos y teorías políticas que se estudian en tal asignatura. Esto último será visible o no dependiendo mucho de la formación humanística y profesional de quien construya una determinada argumentación jurídica y la visión holística que tenga del fenómeno jurídico. Una vez más lo resaltamos, el Derecho no surge de la nada, se crea partiendo de determinados postulados filosófico-políticos, aun si los órganos de producción normativa no son conscientes de esto. En este sentido, en cualquier otra rama del Derecho se podrá identificar el influjo del pensamiento político de algunos filósofos o pensadores, quizá en unas más que en otras, pero en todas existe un sustento teórico-filosófico político.

Así las cosas, podemos advertir que el Derecho Internacional Público también es un área jurídica en la que se puede utilizar insumos que proporciona la Historia de las Ideas Políticas para argumentar jurídicamente. Esto es así si se recuerda que uno de los principales temas que ha sido abordado por distintos pensadores políticos de la historia ha sido el de la soberanía del Estado, concepto que es de capital importancia para el surgimiento y la organización del Derecho Internacional Público. Además, otros temas que han sido del interés de ambas disciplinas han sido el de la personalidad jurídica del Estado (lo que, en el plano internacional, le permite ser sujeto de obligaciones y responsabilidades) y el reconocimiento y protección de derechos de la persona a nivel internacional.

Al respecto, de la revisión de la doctrina internacionalista en nuestro país se puede evidenciar lo que hemos señalado en el párrafo anterior. Así, en el libro *Derecho Internacional Público. Tomo I. Introducción y Fuentes* de Fabián Novak Talavera y Luis García-Corrochano Moyano se puede apreciar que, al momento de explicar la fundamentación del Derecho Internacional, se recurre a los aportes teóricos de los alemanes Georg Wilhelm Friedrich Hegel y Georg Jellinek para abordar la doctrina de la autolimitación (2003, pp. 45-46) o, respecto al aporte doctrinal del iusnaturalismo, se utiliza a pensadores como santo Tomás de Aquino (1224-1274), Francisco de Vitoria,

Francisco Suárez (1548-1617), Hugo Grocio, Samuel Pufendorf, entre otros (2003, pp. 52-54).

El Derecho Penal es otra de las ramas jurídicas que tiene una estrecha vinculación con la Historia de las Ideas Políticas, en particular con uno de los conceptos capitales que han abordado los principales pensadores políticos de la historia, esto es, la justicia. Piénsese, por ejemplo, en las teorías que se han elaborado en torno a la pena sobre la base de una concepción retributiva de la justicia (teorías absolutas de la pena).

En ese sentido, no es de extrañar que al momento de explicar las teorías absolutas de la pena se utilice el pensamiento político de algunos filósofos, como en efecto hizo el profesor Felipe Villavicencio Terreros (1955-2020) en su libro *Derecho Penal. Parte General*, al mencionar a san Agustín de Hipona (354-430), santo Tomás de Aquino, Immanuel Kant y Georg Wilhelm Friedrich Hegel (2019, pp. 47-54). Incluso en las teorías relativas de la pena –que ya no se justifican en la búsqueda de la justicia, sino más bien en la prevención– menciona a pensadores como Protágoras, Platón o Jeremy Bentham (Villavicencio Terreros, 2019, pp. 54-65).

La relación entre el plano de las ideas políticas y el Derecho se puede apreciar muy bien y de forma bastante clara en el libro *La filosofía penal de la Ilustración* del jurista español Luis Prieto Sanchís. En este sugestivo libro se utiliza el pensamiento político de los principales filósofos de la Ilustración (John Locke, el barón de Montesquieu, Jean-Jacques Rousseau, Christian Thomasius, Denis Diderot [1713-1784], Jeremy Bentham, Wilhelm von Humboldt [1767-1835], entre otros) al momento de abordar temas como la secularización y racionalización del Derecho Penal, la finalidad de la pena, el principio de legalidad, la reforma del proceso penal (Prieto Sanchís, 2007, pp. 31-83). Y, como era de esperarse, Luis Prieto Sanchís dedica un capítulo a explicar el pensamiento de Cesare Beccaria (1738-1794) y los aportes de su libro *De los delitos y las penas* (1764) (2007, pp. 97-119), el cual puede ser considerado como uno de los grandes clásicos del Derecho Penal.

Pero no solo en las áreas del Derecho Público podemos advertir una utilización de los aportes teórico-filosóficos de los pensadores políticos de la historia, de hecho, también en las ramas del Derecho Privado se puede apreciar tal uso. Esto tiene sentido si se tiene presente que temas como la libertad (no la relacionada a la locomoción o a las garantías individuales, sino la vinculada a la autonomía de la voluntad), la familia, la propiedad, la herencia, el contrato, entre otros, han tenido algún tipo de tratamiento – menor o mayor– por parte de distintos pensadores políticos.

Por poner algunos ejemplos, el profesor Enrique Varsi Rospigliosi en su libro *Tratado de Derecho de Familia. La nueva teoría institucional y jurídica de la familia* menciona a pensadores como Aristóteles, santo Tomás de Aquino, Jean-Jacques Rousseau o Friedrich Engels (1820-1895) para explicar la familia (2011, pp. 14-17); mientras que, en otra área del Derecho Civil, el profesor Rómulo Morales Hervias, en su libro *Estudios sobre teoría general del contrato*, utiliza los aportes Hugo Grocio, Samuel Pufendorf y Christian Wolff para explicar la causa en el contrato (2006, pp. 169-174).

Como se puede ver de las obras que hemos mencionado, corroboramos que la doctrina de distintas áreas del Derecho, en menor o mayor medida (dependiendo de cada profesor o jurista), suele recurrir a los pensadores políticos más importantes de la historia para explicar sus respectivos temas. No obstante, habría que ver si existe un uso parecido en la jurisprudencia de los órganos jurisdiccionales especializados por materias; algo que sería interesante de investigar, pero que sobrepasa considerablemente los límites de la presente investigación y, además, en nada cambiaría nuestra forma de ver las cosas si corroboramos o no tal uso de la Historia de las Ideas Políticas por parte de los jueces especializados.

Un último aspecto que nos parece importante abordar en el presente acápite es el de la constitucionalización del ordenamiento jurídico (véase el acápite 4.6) y cómo este fenómeno exige un manejo –aunque sea elemental– de la Historia de las Ideas Políticas por parte de los operadores del Derecho.

Para entender ello hay que tener en claro que hemos venido explicando cómo la Historia de las Ideas Políticas puede ser útil para la argumentación jurídica en distintas áreas del Derecho de forma directa, es decir, partiendo del supuesto de que son los propios constitucionalistas, internacionalistas, penalistas, civilistas, etcétera, quienes consideran prudente y necesario recurrir –en menor o mayor proporción, según sea el caso– a las ideas, conceptos y teorías políticas para enriquecer sus respectivos discursos jurídicos. Todos los ejemplos que hemos proporcionado anteriormente son, pues, un uso directo de la Historia de las Ideas Políticas en la argumentación jurídica.

Sin embargo, consideramos que también es posible que los operadores del Derecho utilicen ideas, conceptos y teorías políticas de forma indirecta para construir sus respectivos discursos jurídicos. ¿A qué nos referimos con que las utilicen de forma indirecta? Con esto estamos haciendo referencia a que los operadores jurídicos utilizan ideas, conceptos y teorías políticas, no tanto porque estén convencidos de su utilidad para sus respectivas argumentaciones jurídicas, sino más bien porque saben que tal uso es necesario en un ordenamiento jurídico constitucionalizado. Conviene explicar esto un poco más en detalle, para evitar malentendidos.

Como se recordará, la constitucionalización del ordenamiento jurídico es un fenómeno del Derecho contemporáneo que supone que la Constitución Política irradie su fuerza normativa en todas las áreas del ordenamiento jurídico, lo cual tiene como consecuencia que todos los operadores jurídicos deban interpretar y aplicar las normas jurídicas en clave constitucional y, por esta razón, la jurisprudencia del Tribunal Constitucional adquiere una importancia visible, no solo para los constitucionalistas, sino también para los demás operadores jurídicos, en la medida que los efectos de ella son *erga omnes*.

En tal sentido, en el Derecho contemporáneo no es extraño que los penalistas, civilistas, laboristas, administrativistas, etcétera, al momento de

argumentar jurídicamente en sus respectivas áreas –ya sea en el plano doctrinal o jurisprudencial– hagan una lectura en clave constitucional de los cuerpos normativos de sus respectivas áreas jurídicas. Siendo esto así, las ideas, conceptos y teorías políticas ingresan a la argumentación jurídica de los distintos operadores del Derecho a través del enfoque constitucional que se ven obligados a utilizar por las particularidades del ordenamiento jurídico contemporáneo.

Así, por ejemplo, un civilista que construye una argumentación jurídica sobre el derecho a la propiedad ciertamente utilizará el Código Civil, así como la doctrina y jurisprudencia especializadas en civil, pero también debería revisar lo que la Constitución y la jurisprudencia constitucional han señalado sobre la propiedad. En esta última es probable que el Tribunal Constitucional haya utilizado en su argumentación jurídica a algunos pensadores políticos para desarrollar los fundamentos de la propiedad en el sistema constitucional, razón por la cual el civilista debería tener cierto manejo de la Historia de las Ideas Políticas para poder comprender apropiadamente lo que ha señalado tal órgano jurisdiccional.

Por todo lo señalado anteriormente, nos reafirmamos en que la Historia de las Ideas Políticas es una asignatura que le proporciona al estudiante de Derecho insumos muy útiles para enriquecer su argumentación jurídica, ya sea porque tenga una perspectiva amplia del fenómeno jurídico y entiende que es perfectamente válido utilizar a los principales pensadores políticos o porque entiende que la constitucionalización del ordenamiento jurídico le exige ello para incorporar apropiadamente los argumentos jurídicos construidos por el Tribunal Constitucional en sus propios discursos jurídicos.

De ello se desprende que los alumnos de Derecho están en condiciones de comprender la utilidad práctica de esta asignatura no necesariamente cuando la estudian, sino más bien cuando han adquirido algunos conocimientos jurídicos y caen en cuenta –con la debida orientación de sus profesores– que podrían darle una perspectiva más holística a su argumentación jurídica si utilizan ideas, conceptos y teorías políticas, en la

medida que esto sea necesario y con una prudencia que evite excesos que distorsionen el discurso jurídico.

Y es que, en última instancia, no podemos negar que quienes podrían aprovechar mejor lo aprendido en la asignatura de Historia de las Ideas Políticas son –paradójicamente– los estudiantes que ya la han cursado y no quienes recién la estudian. No obstante, esto no niega en lo absoluto el aporte de esta asignatura a la formación profesional de los estudiantes de Derecho, sino que más bien coloca el problema en el ámbito del profesor, en la medida que es este quien deberá hacer ver a los estudiantes que cursan esta asignatura su utilidad práctica para la argumentación jurídica.

6.3. La Historia de las Ideas Políticas y la formación ciudadana

Conforme lo mencionamos en el acápite 2.3.6, la universidad contemporánea tiene el deber de formar ciudadanos responsables, toda vez que la sociedad espera y exige que quienes han podido tener una educación superior puedan contribuir en los distintos ámbitos de la existencia y continuidad de la comunidad política. Sin embargo, en aquella oportunidad solo dimos algunas pinceladas sobre la formación ciudadana que debe proporcionar la universidad contemporánea, advirtiendo que dejábamos pendiente un desarrollo más orgánico para más adelante.

Pues bien, acercándonos al final de la presente investigación, corresponde ahora abordar la formación ciudadana que debe proporcionar la universidad contemporánea, centrándonos –como no podía ser de otra manera– en la formación ciudadana del estudiante de Derecho a través de la asignatura de Historia de las Ideas Políticas; aunque esto no obsta que pueda extrapolarse lo que señalaremos a cualquier estudiante universitario, toda vez que en la mayoría de las carreras se han contemplado asignaturas de humanidades y ciencias sociales que pueden proporcionar tal formación.

6.3.1. Ejercicio activo de la ciudadanía

Un aspecto fundamental dentro de la formación ciudadana que consideramos es cultivado a través de la Historia de las Ideas Políticas es el concerniente al ejercicio activo de la ciudadanía en la comunidad política. Así, en primer lugar, pensamos en el ejercicio del derecho de sufragio en su dimensión activa, es decir, el derecho que tiene todo ciudadano para emitir un voto en el marco de un proceso electoral destinado a elegir a sus representantes ante el Congreso de la República o a las autoridades políticas (presidente de la república, gobernadores regionales, alcaldes y regidores municipales).

A efectos de que se comprenda en su justo peso nuestro planteamiento respecto al ejercicio activo de la ciudadanía como una manifestación de la formación ciudadana que debe proporcionar la universidad contemporánea, es necesario que antes exponamos brevemente una definición sobre lo que entendemos por ciudadano. Precisamente, uno de los grandes temas que han abordado, a lo largo del tiempo, distintos pensadores políticos es el concepto de ciudadano, razón por la cual es también uno de los temas que se suele estudiar en la asignatura de Historia de las Ideas Políticas. Por cierto, de lo anterior se podrá advertir que el ciudadano –en cuanto categoría política– tiene una historia conceptual de larga data, la cual por razones obvias no es objeto de la presente investigación.

El término ciudadano alude a la condición jurídico-política que asume la persona natural en el seno de una comunidad política, es decir, dentro del Estado. Esta condición política se adquiere al cumplir determinados requisitos previstos normalmente por la norma fundamental o las leyes; así, en nuestro país, el artículo 30 de Constitución Política precisa que «[s]on ciudadanos los peruanos mayores de dieciocho años». Y el artículo 31 de la carta política reconoce como derechos de los ciudadanos el participar en los asuntos públicos (a través del referéndum, la iniciativa legislativa, la remoción y revocación de autoridades y la rendición de cuentas), el sufragio (activo y pasivo) y la participación en el gobierno municipal, todos estos siempre ejercidos según las regulaciones previstas en las respectivas leyes.

Dado que la condición de ciudadano exige alcanzar la mayoría de edad, aquellos peruanos que no cumplan con este requisito no son titulares de los derechos antes mencionados, por lo menos hasta que cumplan los 18 años. Esto es importante tenerlo presente, porque la mayoría de los jóvenes que ingresan a la universidad son menores de edad y, en consecuencia, todavía no son ciudadanos y tampoco son titulares de los derechos que se derivan de la ciudadanía y que son reconocidos por la Constitución Política. En un contexto como este, el rol formativo en ciudadanía que cumple la universidad contemporánea adquiere una relevancia mayor, porque acompañará a los jóvenes ingresantes en su tránsito hacia la ciudadanía.

Ahora bien, los derechos que la Constitución Política le reconoce a los ciudadanos son denominados derechos políticos, porque la naturaleza de los ámbitos de la existencia humana que protegen está vinculada a la existencia, actividad y continuidad de la propia comunidad política. No obstante, el concepto de ciudadano va más allá de lo meramente formal, es decir, no se limita a lo que se prevé en las normas constitucionales y legales.

En tal sentido, es perfectamente posible que tanto los jóvenes que tienen la condición de ciudadanos como los que no, se preocupen por cuestiones que inciden directamente en la ciudadanía en general, aunque no necesariamente ejerzan los derechos políticos de los que son titulares (en este último caso, obviamente aludimos a los mayores de edad). Y esto es así por razón de que, además de adquirir una condición jurídico-política dentro de la comunidad política al cumplir la mayoría de edad, todas las personas tienen un vínculo con la comunidad política que va más allá de la condición de ciudadanos que pueden tener, un lazo que no distingue entre hombres y mujeres, menores y mayores de edad, entre peruanos y extranjeros, entre personas con educación superior y los que no la tienen, etcétera. La comunidad política los engloba a todos ellos y, por esta razón, todos se sienten con el derecho de participar de la *res publica*.

Pero, así como las personas sienten el derecho de participar en la comunidad política, la ciudadanía también exige a las personas ciertos

deberes y obligaciones que se derivan, precisamente, de su condición jurídico-política de ciudadanos de un Estado. Por lo tanto, el ciudadano no debe ser visto únicamente como una condición jurídico-política que signifique un cúmulo de derechos políticos reconocidos a las personas, sino también como un titular de un conjunto de deberes y obligaciones impuestas en, por y para la comunidad política.

Así las cosas, el ejercicio de los derechos políticos y el cumplimiento de las obligaciones que se le atribuyen al ciudadano, en cuanto constituyen una reafirmación de su naturaleza política y un reconocimiento manifiesto de su pertenencia a una comunidad política –respectivamente–, exigen que todos los niveles de la educación formen responsablemente a las personas como ciudadanos comprometidos con la *res publica*.

Por tal razón, la sociedad contemporánea le exige a la universidad que asuma el reto de formar ciudadanos responsables, más aún si se tiene en consideración que muchos de los miembros de la comunidad universitaria ocuparán los principales cargos de conducción de la comunidad política o, desde otros espacios, aportarán con sus respectivas orientaciones y recomendaciones profesionales que permitan adoptar una correcta toma de decisiones.

En virtud de lo señalado, nos interesa resaltar que la principal forma de ejercer activamente la ciudadanía es a través de la participación en los procesos electorales. Y es que las elecciones que organiza una comunidad política constituyen el momento más importante de la vida política, toda vez que, por un lado, se reafirma el derecho de cada ciudadano de participar en la elección del gobierno que regirá por los próximos años y, por el otro lado, el gobierno y los representantes elegidos adquieren la legitimidad de origen (que solo les puede proporcionar los votos de los ciudadanos) para conducir a la comunidad política.

Si bien el derecho de sufragio (en su dimensión activa) reconoce a los ciudadanos su capacidad jurídico-política para elegir a sus representantes

ante el Congreso de la República y a sus autoridades políticas (presidente de la república, gobernadores regionales, alcaldes y regidores municipales), no se puede olvidar que el sufragio no solo es un derecho, sino que –al mismo tiempo– también es una obligación, conforme lo dispone el artículo 31 de nuestra Constitución Política. Independientemente de la discusión sobre la obligatoriedad o no del voto, se parte de la premisa de que es necesario que el mayor número de ciudadanos emita su voto, para así garantizar la legitimidad el gobierno que ha sido elegido para conducir a la comunidad política (sea de alcance nacional, regional o local).

Siendo ello así, la Historia de las Ideas Políticas deviene en una de las asignaturas más relevante para despertar en el estudiante de Derecho el rol activo que debe cumplir como ciudadano de una comunidad política. Y esto es posible gracias a que tal asignatura aproxima a los estudiantes de Derecho al estudio y discusión de temas de capital importancia para la comunidad política, como son los conceptos de ciudadano, gobierno, democracia, derechos y obligaciones, desde la perspectiva de los distintos pensadores políticos de la historia. De esta manera, al estudiar estos temas los jóvenes van adquiriendo consciencia de la importancia de que ejerzan activamente la ciudadanía, lo cual pasa necesariamente porque participen en los procesos electorales emitiendo su voto.

Ciertamente esto puede resultar complejo en un contexto en el que un sector considerable de la sociedad prioriza la formación técnica y especializada que brindan las universidades, por encima de la formación integral que permite el desarrollo de la persona en todos sus ámbitos (incluyendo, claro está, su rol como ciudadano), pero esto no significa que la universidad contemporánea deba claudicar al deber que tiene de formar ciudadanos responsables. En este orden de ideas, coincidimos con el filósofo Gonzalo Gamio Gehri cuando, al criticar las universidades societarias con fines lucrativos, precisó lo siguiente:

Los apologistas de la universidad-empresa pueden argüir que ellos ‘*capacitan*’ técnicos y empresarios «*con valores*» (¿?), pero

por lo general esta referencia parece converger con la tarea de la inculcación –básicamente acrítica– de un catálogo de principios vinculados al trabajo de calidad en el sentido de los textos de autoayuda y motivación que difunden (y que suelen recordarnos que, por si acaso, «*los valores también venden*»), fundamentalmente un discurso de raquílica profundidad y de discreta relevancia pública. El relato del '*individuo emprendedor*', celoso observante de sus intereses económicos y sus libertades exclusivamente privadas, es insuficiente respecto del tema de la responsabilidad cívica de las personas para con sus conciudadanos e instituciones. El saber práctico propiamente *cívico* nos interpela como agentes políticos, y llama la atención acerca de nuestra responsabilidad histórica en torno a los mecanismos sociopolíticos de exclusión, los vínculos entre Estado y sociedad, los problemas y retos vinculados a la defensa de los derechos humanos y el multiculturalismo. Más que promover el activismo partidario, la universidad estimula el sentido de ciudadanía y la cultura constitucional. Nos invita a reconsiderar reflexivamente nuestros lazos comunitarios, y a estar dispuestos a comprometernos con ellos. (2006, p. 233)

Dado que la universidad es el espacio por excelencia para formar ciudadanos responsables, es necesario resaltar que la Historia de las Ideas Políticas no solo debe invitar al estudiante de Derecho a reflexionar sobre los lazos que mantiene con la comunidad política –en cuanto ciudadano que es– sino que también es un momento apropiado para que pueda advertir que no basta con ir a votar para ejercer activamente su rol ciudadano.

En efecto, participar de los procesos electorales emitiendo un voto no es suficiente para considerar que una persona ejerce su ciudadanía responsablemente, será también necesario que su voto sea fruto de una meditación previa, crítica y ética respecto a lo que le conviene a la comunidad política; si bien, como es evidente, esto no supone que todos

coincidan con las mismas opciones políticas que compiten por llegar al gobierno.

Lo anterior no debe suponer que la asignatura de la Historia de las Ideas Políticas se convierta en una suerte de cuadrilátero de lucha política, sino más bien debe ser vista como un espacio y un momento idóneos para que el estudiante de Derecho tenga la oportunidad de aproximarse a algunas ideas políticas que puedan servirle para que medite individualmente y fuera del aula de clase por quién votar y, sobre todo, por qué proyecto político apostar.

Para tales efectos, las distintas competencias que los estudiantes adquieren en su formación universitaria servirán para viabilizar o encaminar la forma como decida cada uno participar en la comunidad política. En efecto, competencias como una adecuada comunicación oral y escrita, la capacidad para argumentar, el pensamiento crítico, el saber interrelacionarse con personas de distintas posiciones socioeconómicas e ideologías políticas, entre otras, facilitarán la participación del ciudadano en la comunidad política.

Al respecto, Liliana del Basto Sabogal ha precisado que «[e]l ejercicio de la ciudadanía en la universidad y desde la universidad hacia los demás ámbitos públicos requiere de una educación política que, en este caso, se entiende como el desarrollo de competencias ciudadanas» (2006, p. 97). Por esta razón, la comunicación y el pensamiento crítico devienen en competencias necesarias para ejercer activamente la ciudadanía, en cuanto le permitirán al estudiante de Derecho entablar un intercambio de ideas con otras personas (no necesariamente con sus compañeros de la universidad) en torno a las opciones políticas que compiten en un proceso electoral y, asimismo, podrá analizar sus propuestas con mayor detenimiento. Y como ya antes lo hemos señalado, la Historia de las Ideas Políticas contribuye a que el estudiante de Derecho cultive estas competencias necesarias no solo para un adecuado ejercicio profesional, sino también para el ejercicio responsable y activo de la ciudadanía.

Un segundo ámbito dentro del ejercicio activo de la ciudadanía que nos interesa abordar es el concerniente al derecho de sufragio en su dimensión pasiva, esto es, la facultad que tiene todo ciudadano para postular –en el marco de un proceso electoral– a un cargo de elección popular.

En particular, entendemos que la Historia de las Ideas Políticas contribuye en la formación ciudadana de los estudiantes de Derecho que tienen un interés por incursionar en la política. Si bien la universidad no puede politizarse y el proselitismo político está prohibido, esto no impide que muchos de sus estudiantes despierten su vocación por la política y aspiren, en un futuro cercano o lejano, a postular a algún cargo político. En cuantos ciudadanos que son, es un legítimo interés el querer convertirse en políticos.

Como se comprenderá, normalmente son pocos los estudiantes de Derecho que deciden incursionar en la política, toda vez que se trata de una decisión personalísima que afectará su forma de vida e incluso la de sus familiares y amigos más cercanos; frente a estos pocos, la gran mayoría de estudiantes de Derecho optará por ejercer la abogacía o dedicarse incluso a otras actividades. No porque sean pocos los que deseen ser políticos significa que la universidad los va a olvidar, menos aún si partimos de la premisa de que la formación integral que debe proporcionarle comprende todos los posibles ámbitos en los que el ser humano puede desarrollarse, entre estos, la incursión en la vida política para hacer carrera como político.

Desde nuestro punto de vista, el estudiante de Derecho que quiere ser político tiene la ventaja de tener conocimientos jurídicos que le facilitarán considerablemente su trabajo como político, lo cual lo pone en una mejor situación frente a otros eventuales políticos que no tienen una formación jurídica. Sin embargo, el conocimiento del Derecho no es suficiente para ser un político preparado; en realidad, es necesario que recurra a otros conocimientos extrajurídicos, que le permitan desenvolverse ágilmente en la política, con independencia del cargo que ocupe.

Uno de esos conocimientos extrajurídicos es, sin duda alguna, el conocimiento teórico-filosófico sobre la política que proporciona, en grandes rasgos, la Historia de las Ideas Políticas. Y es que, aun el político más pragmático o diletante requiere de un conocimiento mínimo sobre los aportes de los principales pensadores políticos de la historia.

Muchas de las instituciones, mecanismos, procedimientos, derechos y cuestiones de la política contemporánea hunden sus raíces en el pensamiento político occidental. ¿Cómo comprender adecuadamente la reforma constitucional si el político no conoce lo elemental del aporte del abate Emmanuel-Joseph Sieyès? ¿Cómo comprender la libertad de expresión si el político no conoce las contribuciones de John Milton? ¿Cómo comprender la separación de poderes si no se conoce a John Locke o al barón de Montesquieu? ¿Cómo comprender la presidencia de la república si no se conoce *El federalista*? Y así podríamos seguir mencionando varios ejemplos.

En tal sentido, el estudio de la teoría política resulta indispensable para aquellos que tienen una vocación por hacer una carrera como políticos, toda vez que la fundamentación oral o escrita que hagan de sus propuestas políticas (proyectos de ley, debate parlamentario, discursos en mítines políticos, debate con candidatos, etcétera) debe estar respaldada en un marco teórico que maneje los principales conceptos, categorías y teorías que se han formulado sobre la política a lo largo del tiempo. En esta dirección, John Rawls señalaba que «[...] son los autores y los lectores quienes, juntos, producen obras de filosofía política y las acaban apreciando con el tiempo, y siempre depende de los votantes que las ideas en ellas representadas terminen encarnadas en las instituciones básicas o no» (2009, p. 28).

El poseer este conocimiento no debe suponer una mera formalidad, ni mucho menos una forma de ostentación académica, sino que más bien debe servirle a quienes participan en la política para que comprendan la dinámica de esta y no cometan deslices o desatinos en las decisiones que adopten.

Finalmente, hay que destacar que la Ley Universitaria ha señalado como uno de los fines de la universidad el «[c]olaborar de modo eficaz en la afirmación de la democracia, el estado de derecho y la inclusión social» (artículo 6, numeral 6.4). Teniendo en consideración este fin de la universidad, nos reafirmamos en que la educación superior debe formar a ciudadanos responsables a través de sus distintas actividades, ocupando un papel importante para alcanzar tal fin las humanidades y las ciencias sociales, en la medida que acercan a los estudiantes de Derecho a los temas que interesan a la comunidad política y le permiten desarrollar competencias necesarias para el ejercicio de la ciudadanía, con lo que, en última instancia, la democracia se revitaliza. Visto así, la asignatura de Historia de las Ideas Políticas –en cuanto constituye una zona de frontera entre las humanidades y las ciencias sociales– contribuye en la formación integral del estudiante de Derecho y en específico en su formación ciudadana.

6.3.2. Discusión de los temas públicos

Un segundo ámbito en el cual la Historia de las Ideas Políticas resulta de utilidad al estudiante de Derecho para participar en la comunidad política es en la discusión de los temas que son considerados por la sociedad como públicos, es decir, temas que son de interés de toda la sociedad (independientemente de si se tiene la condición de ciudadano o no), razón por la cual deben ser discutidos por la colectividad con la finalidad de adoptar determinadas decisiones o influir en quienes detentan el poder político para que, efectivamente, tomen una determinada decisión política y siempre –se supone– con miras a alcanzar el bien común.

De hecho, la discusión de temas considerados como de interés público es una de las características más antiguas de la democracia. No se debe olvidar que en la antigua Grecia el ciudadano (*polites*) tenía el deber de participar en la asamblea (*ekklesia*) –órgano representativo conformado por todos los ciudadanos (*politai*)– para discutir públicamente sobre los asuntos que importaban a la comunidad política (*polis*).

Así, aproximadamente desde el siglo VI antes de Cristo, la discusión pública ha sido uno de los pilares de la democracia, para la cual se requiere necesariamente del concurso de todos los ciudadanos. Es cierto que en sus inicios la discusión pública estaba restringida a un pequeño número de personas (pues la democracia ateniense excluía de la ciudadanía a las mujeres, a los extranjeros y a los esclavos), pero esto no niega que haya tenido un poderoso impacto en el pensamiento político. Empero, si bien la civilización occidental heredó de la antigua Grecia la forma de gobierno democrática, esta ha ido cambiando a través del tiempo, hasta incorporar a todas las personas que forman parte de una comunidad política.

La discusión de los temas públicos es tan importante en el gobierno de la comunidad política que la teoría política contemporánea la ha convertido en uno de los puntos cardinales dentro de lo que se ha denominado la democracia deliberativa, término acuñado en 1980 por el profesor estadounidense Joseph M. Bessette y que ha generado valiosos aportes de Bernard Manin, Joshua Cohen, James Bohman, John Rawls, Jürgen Habermas y Carlos Santiago Nino, entre otros.

En términos generales la democracia deliberativa alude a aquella forma de democracia en la que la deliberación se constituye en uno de los fundamentos legitimadores de la decisión política, lo que supone que deban existir espacios y momentos para que las personas puedan participar de una deliberación efectiva y, como consecuencia de la reflexión, se adopte una determinada decisión, de tal forma que se evite o excluya las posibilidades de imposición o agregación de los intereses particulares (Cortina, 2007, pp. 145-146).

Aun cuando aceptamos la importancia de la deliberación en la comunidad política, entendemos que no toda discusión de temas públicos supone necesariamente una participación directa en la toma de decisiones políticas y esto es así en la medida que en la sociedad contemporánea hay un incremento apabullante (y, lamentablemente, irresponsable) de las opiniones públicas de cada persona.

En efecto, en las últimas décadas, y como consecuencia de la aparición de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, la discusión de los temas públicos se ha incrementado masivamente, aunque esto no supone que haya mejorado la calidad o el contenido de los argumentos que se utilizan para opinar, pese a que –hoy como nunca– hay una mayor facilidad para acceder a una abundante información. En un escenario en el cual los individuos opinan por opinar, sobre todo a través de las redes sociales, no toda discusión de un tema público pretende incidir en la adopción de una decisión política; aunque esto no niega que tenga una repercusión en la opinión pública y mediatamente en quienes detentan el poder y adoptan decisiones políticas.

Sea como sea, el ciudadano y, en general, toda persona participa de las discusiones que se abren en torno a temas que son considerados de interés público y que, por tanto interesan (o deberían interesar) a toda la sociedad, como pueden ser, a manera de ejemplos, la pena de muerte, la despenalización del aborto, la unión civil, la convocatoria a una asamblea constituyente, el voto facultativo, el cambio del régimen económico de nuestro sistema constitucional, el reconocimiento de los animales como sujetos de derechos, las restricciones a determinados grupos migrantes, el financiamiento público de los partidos políticos, la declaración del estado de emergencia de algunas zonas del país por los altos índices de inseguridad ciudadana, la eliminación de la tesis para obtener el título profesional, el servicio militar obligatorio, la prohibición de las corridas de toros, la eliminación del lenguaje inclusivo de las comunicaciones del Estado y un largo etcétera. Como se ve, hemos señalado temas de muy distinta naturaleza, pero que todos ellos interesan a la sociedad en general y no solo a la ciudadanía, en cuanto tienen una estrecha vinculación con la moral, la economía, la cultura, la política, etcétera.

Ante tal diversidad de temas, las humanidades y las ciencias sociales contribuyen a que las personas formen su propia opinión y, sobre todo, bien cultivadas les proporcionan competencias para poder expresar sus ideas en

los espacios públicos en los que interactúan los miembros de la sociedad contemporánea. En este orden de ideas, consideramos que la Historia de las Ideas Políticas le proporciona una brújula y, a veces, un norte a los estudiantes de Derecho que participan en la discusión de los temas públicos ya sea que se realice en un aula de clase, en una red social, en una reunión informal de amigos, en un conversatorio académico, en un foro político, etcétera.

Con lo anterior no pretendemos decir que los estudiantes de Derecho construyan sus opiniones únicamente sobre la base de la Historia de las Ideas Políticas, ni mucho menos que analicen los temas públicos sometidos a debate o discusión solo recurriendo a las ideas políticas; una consideración de este tipo desconoce la necesidad de la interdisciplinariedad en toda formación universitaria. En realidad, lo que sostenemos es que además del enfoque jurídico –que es el que corresponde desarrollar y utilizar a quienes estudian Derecho–, muchas veces las humanidades y las ciencias sociales pueden auxiliar a los estudiantes en el análisis de un tema en específico y los pueden orientar en la construcción discursiva de las opiniones que han adoptado después de una necesaria reflexión.

Téngase en consideración que el estudio de la Historia de las Ideas Políticas aproxima al estudiante de Derecho a una reflexión teórico-filosófica sobre los temas que preocuparon a distintos pensadores políticos a lo largo de la historia, en cuanto fueron miembros y, al mismo tiempo, observadores de los problemas que interesaban a las comunidades políticas en las que vivieron.

De esa manera, si el estudiante de Derecho comprende bien las reflexiones de los distintos pensadores políticos que ha estudiado, puede extrapolar algunas de sus ideas a las discusiones contemporáneas sobre los temas de interés público. Como es evidente, la extrapolación demanda que los estudiantes de Derecho tengan algunas competencias específicas, que ciertamente convergen –en su mayoría– en el pensamiento crítico que deberían cultivar en la universidad.

En este punto, los críticos de las humanidades y las ciencias sociales en la educación superior podrían cuestionar lo siguiente: ¿por qué tendría que leer a autores que escribieron hace siglos para formar una opinión sobre los temas de interés público de la sociedad contemporánea? Es más, podrían agregar: ¿acaso los temas que discutieron los filósofos políticos son los mismos que preocupan en el presente? Estas preguntas son provocadoras, pero deben ser entendidas a partir del divorcio manifiesto que no pocas veces hay entre lo que se estudia en la asignatura de Historia de las Ideas Políticas y la realidad presente y más concretamente en los problemas actuales.

Por tal razón, lo primero que habría que responder es que si existe una disciplina que estudia las reflexiones teórico-filosóficas de los principales pensadores políticos de la historia no solo es por el mero hecho de saber por saber, sino que partimos del supuesto innegable de que tales reflexiones teórico-filosóficas de naturaleza política influyeron notoriamente en el pensamiento político de los intelectuales posteriores y tuvieron un impacto, en menor o mayor medida, en las instituciones políticas de distintas épocas. Esto, pues, justifica que en la actualidad se estudie la Historia de las Ideas Políticas, porque a través de esta asignatura el estudiante de Derecho puede comprender no solo el pasado, sino también el presente.

No debe obviarse que un filósofo político es considerado un clásico en virtud a la capacidad que tiene su pensamiento político para seguir invitando a la reflexión sobre temas que –si bien fueron abordados tiempo atrás– pueden tener valía o inspirar a los individuos del presente en las reflexiones que hacen sobre la sociedad en la que viven.

Todo lo señalado anteriormente no debe significar, en ninguna circunstancia, que la Historia de las Ideas Políticas sirva para ideologizar al estudiante de Derecho. Advertimos esto en razón de que algunos estudiantes tienen la equivocada impresión de que en esta asignatura se les inyecta una determinada ideología política, lo cual puede ser consecuencia –

en algunos casos– de una falta de pericia o de prudencia por parte del profesor al momento de abordar determinadas ideas políticas, como puede ocurrir cuando explica el liberalismo o el socialismo. Si bien el objeto de estudio de la Historia de las Ideas Políticas tiene un fuerte contenido político, ciertamente dependerá del profesor tener la habilidad, la apertura y el manejo suficiente de su propia explicación para disipar las impresiones erróneas de los estudiantes respecto a una supuesta ideologización política de estos.

Ahora bien, el que la Historia de las Ideas Políticas le proporcione al estudiante de Derecho una brújula o un norte para formar su propia opinión y así discutir los temas públicos coadyuva, en última instancia, a formarlo como un ciudadano responsable. En efecto, la Historia de las Ideas Políticas contribuye positivamente en la formación ciudadana del estudiante de Derecho al despertar en este uno de los rasgos que debe tener todo ciudadano, esto es, el interés por la discusión de los temas públicos, característica sumamente necesaria para que una democracia real funcione vigorosamente; o, como diría el maestro Pablo Lucas Verdú, contribuye a que formen su cultura política (1984, p. 215).

No se debe olvidar nunca que en una democracia la legitimidad de una decisión política requiere de un consenso de la ciudadanía y este acuerdo de voluntades solo se puede alcanzar en la medida que exista una deliberación pública, lo que –a su vez– presupone la discusión de temas de interés público por parte de todos los miembros de una sociedad (sean ciudadanos o no).

Pero la formación ciudadana que el estudiante de Derecho cultiva a través del estudio de la Historia de las Ideas Políticas no solo supone que tendrá algo más de información y un rico marco teórico-filosófico para argumentar su posición en la discusión de los temas públicos, sino que también supone la apertura y comprensión de la visión que tienen otros ciudadanos respecto a los temas públicos.

Anteriormente hemos señalado que los temas públicos son aquellos temas que interesan a la colectividad, o sea, a la sociedad en su conjunto, razón por la cual cuando una persona discute temas públicos se aproxima, consciente o inconscientemente, a las preocupaciones, intereses, deseos, ambiciones, temores y en general a las formas de ver las cosas de otras personas con las que, precisamente, discute un tema de relevancia pública.

En tal sentido, consideramos que cuando una persona logra comprender los puntos de vista de otras personas sobre los temas públicos que se discuten (lo que no significa necesariamente que se adopte una posición similar o se llegue a un acuerdo), los lazos entre los ciudadanos se fortalecen y, en consecuencia, se contribuye a la cohesión social que toda comunidad política necesita. No le faltaba razón a la filósofa estadounidense Martha C. Nussbaum cuando afirmaba lo siguiente:

A mi juicio, cultivar la capacidad de reflexión y pensamiento crítico es fundamental para mantener a la democracia con vida y en estado de alerta. La facultad de pensar idóneamente sobre una gran variedad de culturas, grupos y naciones en el contexto de la economía global y de las numerosas interacciones entre grupos y países resulta esencial para que la democracia pueda afrontar de manera responsable los problemas que sufrimos hoy como integrantes de un mundo caracterizado por la interdependencia. Y la facultad de imaginar la experiencia del otro (capacidad que casi todos los seres humanos poseemos de alguna manera) debe enriquecerse y pulirse si queremos guardar alguna esperanza de sostener la dignidad de ciertas instituciones a pesar de las abundantes divisiones que contienen todas las sociedades modernas. (2012, pp. 29-30)

Así las cosas, no resulta descabellado afirmar que la formación ciudadana que proporciona la Historia de las Ideas Políticas –en cuanto despierta el interés por la discusión de temas públicos–, contribuye a sembrar la empatía por otras personas en los estudiantes de Derecho, la

que bien orientada puede ayudar a desarrollar las capacidades de interrelación que son necesarias para el ejercicio profesional de abogado en la sociedad contemporánea.

6.4. Reformas curriculares de la Historia de las Ideas Políticas

Casi todo lo que hemos señalado en la presente investigación ha sido desarrollado de una forma general, es decir, sin centrarnos necesariamente en una universidad en específico, pues nuestro planteamiento es válido –así lo consideramos– para cualquier casa de estudios en la que se dicte la asignatura de Historia de las Ideas Políticas en la carrera de Derecho. Es cierto que en algunas partes nos hemos centrado en el caso de la Universidad de San Martín de Porres (como cuando abordamos el Modelo Educativo, las competencias genéricas y específicas de la carrera de Derecho, entre otros temas), pero esto ha sido para poder aterrizar aquello sobre lo que comentábamos en un nivel teórico.

Ahora ocurre algo diferente, puesto que no abordamos un tema teórico, sino que más bien el presente acápite gira en torno a analizar si son necesarias o no algunas reformas curriculares en la carrera de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres en lo concerniente a la Historia de las Ideas Políticas. De esta manera, la finalidad de lo que explicaremos a continuación es hacer unas críticas y, al mismo tiempo, una serie de recomendaciones a algunas cuestiones que nos han llamado la atención. Para efectos de mantener un orden, presentaremos nuestras críticas y recomendaciones agrupadas en función de los niveles mesocurricular y microcurricular.

Lo primero que se debe tener presente en el nivel mesocurricular (conforme se señaló en el acápite 5.4.3) es que en el plan de estudios de la carrera de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres se ha previsto que en el primer ciclo se dicte Historia de las Ideas Políticas I (hasta el siglo XVIII) y en el segundo ciclo Historia de las Ideas Políticas II (siglos XIX y XX).

Al respecto, nos parece positivo que se haya previsto dos asignaturas con el carácter de obligatorias en el plan de estudios, puesto que de esta manera se puede dar una visión general sobre los principales pensadores políticos de la civilización occidental de una forma bastante holgada, lo cual contrasta bastante con los casos en los que solo se ha considerado una sola asignatura (véanse las tablas 7 y 8).

Sin embargo, dada la importancia de la Historia de las Ideas Políticas en la formación integral del estudiante de Derecho, consideramos que debería incorporarse en el plan de estudios de la carrera de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres la asignatura de Historia de las Ideas Políticas en el Perú. Esta propuesta obedece a que estimamos necesario que el estudiante de Derecho tenga la posibilidad de poder aprender sobre los principales aportes teórico-filosóficos políticos que se han hecho en nuestra historia, ya que –según nuestra forma de ver las cosas– este tipo de conocimientos puede contribuir sustancialmente en su formación integral.

En particular, consideramos que una asignatura de Historia de las Ideas Políticas en el Perú puede contribuir a que el estudiante de Derecho comprenda cómo se ha formado nuestra comunidad política, por qué se optó por la forma de gobierno republicana, cómo se han ido justificando políticamente el reconocimiento de los derechos, cómo se ha entendido el rol del Estado, entre otros temas de capital importancia para asumir una ciudadanía responsable.

Una asignatura como esa se vuelve más necesaria si se recuerda que algunos estudiantes de Derecho aspiran a incursionar en la vida política del país, razón por la cual tendrían la oportunidad de poder aproximarse a las distintas visiones políticas de los intelectuales más influyentes hasta el día de hoy, los que –en menor o mayor medida– han tenido un impacto en los programas ideológicos de los partidos políticos de nuestra sociedad contemporánea.

No obstante resaltar la valía de la Historia de las Ideas Políticas en el Perú, consideramos que –en una eventual reforma curricular– esta no debería ser una asignatura obligatoria en el plan de estudios, sino más bien debería proponerse como un curso electivo. Esto es así por razón de que no necesariamente todos los estudiantes de Derecho estarán interesados en estudiar la Historia de las Ideas Políticas en el Perú, sino solo aquellos que tengan un interés académico por incrementar su cultura general y quienes aspiren a participar en la vida política.

Además, no nos parecería pertinente que se pretenda reemplazar alguna de las asignaturas obligatorias por un curso como Historia de las Ideas Políticas en el Perú, ya que esto podría afectar la formación jurídica que se proporciona con el actual plan de estudios. En efecto, por un lado, una asignatura como la propuesta no podría estar ubicada en el primer ciclo ni en el segundo ciclo (en los cuales únicamente hay asignaturas obligatorias), porque lo aconsejable es que previamente el estudiante haya cursado Historia de las Ideas Políticas I (hasta el siglo XVIII) e Historia de las Ideas Políticas II (siglos XIX y XX), pues sobre la base de estas podrá entender mejor el pensamiento político peruano.

Y, por otro lado, como solo podría estar ubicada entre el tercer y el décimo ciclo (por razones obvias, no podría ubicársela en ninguna de las especialidades), esto supondría que si se la reemplaza por alguna asignatura obligatoria se afectaría la secuencia lógica de algunas áreas jurídicas. Por tales razones, consideramos que, ante una eventual reforma curricular, se debe considerar dentro de los cursos electivos la Historia de las Ideas Políticas en el Perú.

Ahora bien, determinar los temas que debería comprender una asignatura como la Historia de las Ideas Políticas en el Perú es algo que sobrepasa la crítica y recomendación que hemos planteado, toda vez que –a diferencia de lo que ocurre cuando se formula una reforma normativa– no es necesario en este momento que se precisen los contenidos, ya que lo

principal es advertir por qué se debería incorporar tal asignatura en el plan de estudios.

Asimismo, dado que los sílabos en la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres son elaborados en conjunto por todos los profesores de cada asignatura, correspondería –en el supuesto de considerarse esta reforma mesocurricular– a ellos el determinar primero los objetivos y competencias a alcanzar y después los temas.

En cuanto al nivel microcurricular, hemos revisado los sílabos correspondientes al semestre 2024-II de las asignaturas de Historia de las Ideas Políticas I (hasta el siglo XVIII) e Historia de las Ideas Políticas II (siglos XIX y XX) y consideramos que se debe aligerar los temas que se han previsto para cada una de ellas. En efecto, al revisar los temas se puede advertir que se ha seguido un enfoque cronológico (conforme a lo que hemos explicado en el acápite 3.4.4, literal a) para organizar los temas de ambas asignaturas, pero esto genera –desde nuestro punto de vista– que se gane en extensión, a costa de perder en profundidad.

No se debe olvidar que estas asignaturas están destinadas no a estudiantes de Ciencia Política o de Filosofía, sino a alumnos de Derecho, razón por la cual estimamos que es más prudente que se aborden solo algunos pensadores políticos y no se siga una secuencia lineal y progresiva. De esta manera, se podrá profundizar mejor en el pensamiento político de los filósofos que se estudien y así será más provechoso en la formación humanística del estudiante de Derecho.

Además, si bien este tipo de asignaturas proporcionan una base teórica importante, son también –al mismo tiempo– invitaciones para que los estudiantes, que tengan interés sobre los temas abordados en ellas, profundicen por su propia cuenta en temas relacionados o en pensadores políticos que no se han estudiado.

Como ya lo adelantamos, dado que los sílabos se elaboran en conjunto por los profesores del área, no tiene sentido que propongamos un nuevo orden temático. Sin embargo, aprovechamos la oportunidad para señalar que esta forma de elaborar los sílabos no es la más apropiada, toda vez que –desde nuestro punto de vista– limita la libertad de cátedra de cada profesor al constreñirlo a desarrollar los temas determinados no por uno mismo, sino por un grupo de profesores.

Al respecto, debemos señalar que, en otras universidades del país, los sílabos son elaborados por cada profesor de la asignatura, de tal forma que hay tantos sílabos como profesores hay para el mismo curso (si bien, evidentemente, parten de los mismos objetivos académicos). Consideramos que este es el diseño microcurricular que se debería seguir en la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres, toda vez que, por un lado, garantiza la libertad de cátedra de cada profesor y, por otro lado, permite que cada estudiante pueda elegir entre distintas formas de organizar los temas de una misma asignatura e incluso distintos enfoques.

A partir de ello abordamos la importancia de la Historia de las Ideas Políticas en la formación integral del estudiante de Derecho, en específico, en tres ámbitos perfectamente reconocibles: la formación humanística, la formación jurídica y la formación ciudadana. En todas estas tratamos de explicar cómo contribuye tal asignatura en la adquisición, desarrollo y consolidación de ciertas competencias del estudiante de Derecho, como son la capacidad para argumentar jurídicamente, la comunicación oral y escrita, el pensamiento crítico, la interrelación, la deliberación como fundamento de la democracia, etcétera.

Y, finalmente, hicimos unas muy puntuales críticas y recomendaciones que consideramos podrían servir para mejorar la organización y diseño de la Historia de las Ideas Políticas a nivel curricular en nuestra Facultad.

CONCLUSIONES

Al finalizar la presente investigación interdisciplinaria podemos hacer las siguientes conclusiones generales, a saber:

1. Existe la idea generalizada de que la asignatura de Historia de las Ideas Políticas solo proporciona cultura general a los estudiantes de Derecho. Sin embargo, en la presente tesis hemos sostenido que, en realidad, su aporte es mucho mayor, toda vez que contribuye en la formación integral de los estudiantes de Derecho. Para comprender apropiadamente esto, se debe tener en consideración las particularidades del fenómeno jurídico contemporáneo, así como la universidad y la sociedad del siglo XXI. Solo así se podrá comprender holísticamente la importancia de enseñar tal asignatura en la carrera de Derecho.
2. En el contexto de la sociedad contemporánea, la enseñanza en la carrera Derecho debe responder y adaptarse a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (sociedad de la información), en la medida que ellas han impactado en todas las estructuras sociales, económicas, culturales, etcétera; y, además, debe partir del supuesto que el conocimiento se ha convertido en la piedra angular de la economía de los tiempos actuales, reconfigurando así la forma como los abogados prestan sus servicios jurídicos (sociedad del conocimiento), al igual que los demás profesionales.
3. Como consecuencia de las transformaciones sociales, económicas, culturales, tecnológicas, etcétera, que se han dado desde fines del siglo XX y se han acrecentado en lo que va del siglo XXI, la universidad asume un rol importante en la sociedad contemporánea, toda vez que a sus misiones nucleares (la enseñanza, la investigación y la formación profesional), ahora se le suman la responsabilidad social universitaria, la formación en valores y ética de la persona y la formación de

ciudadanos. De esta manera, la universidad contemporánea no solo debe proporcionar una formación profesional de calidad a sus estudiantes, sino que debe brindarles una formación integral que les permita desarrollarse en todos los ámbitos de su existencia.

4. Si bien existe dificultades para tener una definición clara sobre lo que es el Derecho, en la presente tesis hemos utilizado los tres sentidos más conocidos, estos son, entenderlo como: i) el sistema de normas jurídicas (Derecho objetivo), ii) la facultad o atributo que el ordenamiento jurídico reconoce a la persona (derecho subjetivo) y iii) como la disciplina que estudia el fenómeno jurídico en su totalidad. Estas diferenciaciones semánticas son necesarias para comprender las características de la enseñanza en la carrera de Derecho en la universidad contemporánea y, en particular, para abordar la contribución de una asignatura como Historia de las Ideas Políticas en la formación integral de los estudiantes de Derecho.
5. Además de las particularidades del Derecho contemporáneo, la sociedad y la universidad del siglo XXI, que han impactado y reconfigurado la enseñanza en la carrera de Derecho, esta se ha visto en la necesidad de adaptarse a las nuevas tendencias y enfoques pedagógicos. En particular, el constructivismo y el enfoque por competencias han rediseñado el proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho, manifestándose esto en los roles, funciones y conductas que asumen los docentes y estudiantes.
6. Desde el punto de vista pedagógico, es necesario que los profesores que enseñan en la carrera de Derecho posean las competencias cognitiva, pedagógica, metacognitiva, comunicativa, interpersonal, investigadora y ética para optimizar la enseñanza que brindan. Por esta razón, también es necesario que los docentes tengan en consideración las características generacionales de sus estudiantes (*centennials*), las particularidades que estos presentan en cuanto que son nativos digitales y las múltiples inteligencias que poseen.

7. Y desde un ángulo psicopedagógico, es sumamente importante que los profesores que enseñan en la carrera de Derecho puedan promover ciertas conductas que suponen operaciones cognitivas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de Derecho (las cuales las hemos identificado a partir de la taxonomía de Bloom) y deben permitir que estos construyan su propio conocimiento y adquieran, desarrollen y consoliden las competencias propias del perfil del egresado de Derecho, conforme a las necesidades de la sociedad contemporánea.
8. A partir de considerar a la Historia de las Ideas Políticas como una asignatura que se encuentra en la frontera entre las humanidades y las ciencias sociales (en virtud a su objeto de estudio, los métodos, enfoques y marcos teóricos que utiliza), hemos identificado que su contribución a la formación integral del estudiante de Derecho se da en tres ámbitos perfectamente delimitados: la formación humanística, la formación profesional y la formación ciudadana.
9. La contribución de la Historia de las Ideas Políticas en la formación humanística de los estudiantes de Derecho se manifiesta en la adquisición de una cultura general y el cultivo especial de la competencia comunicativa, el pensamiento crítico y los valores y principios que inspiran y sustentan la civilización occidental. Estos contribuyen significativamente en la formación integral del estudiante de Derecho, en particular como individuo, como miembro de la sociedad y como ciudadano de la comunidad política; además, evidentemente, de facilitar su futuro ejercicio profesional (con independencia del ámbito de la abogacía a la que se dedique).
10. En el ámbito de la formación profesional es en donde se puede evidenciar de forma más clara la utilidad práctica de la enseñanza de la Historia de las Ideas Políticas, toda vez que el conocimiento de esta permitirá enriquecer sustancialmente la argumentación jurídica que poco a poco debe ir cultivando el estudiante de Derecho. En la medida que el Derecho es entendido como argumentación (porque todos los operadores jurídicos argumentan en todo momento) y a causa de la

constitucionalización del ordenamiento jurídico, la Historia de las Ideas Políticas viene a auxiliar al estudiante de Derecho al adiestrarlo en la práctica argumentativa a través del estudio y análisis de las obras de los principales pensadores políticos y, además, al tomar consciencia de que muchas de las ideas, conceptos y teorías políticas estudiadas pueden ser utilizadas en la argumentación jurídica, como de hecho lo hace la doctrina y la jurisprudencia (en especial la constitucional) e incluso el legislador durante el *iter* legislativo.

11. La Historia de las Ideas Políticas también contribuye en la formación ciudadana del estudiante de Derecho, en particular al devenir tal asignatura en un espacio idóneo para que tome consciencia de su rol como ciudadano y, en consecuencia, ejerza su derecho de sufragio en sus dimensiones activa y pasiva, esto es, votando y postulando a un cargo político, respectivamente. Adicionalmente, la Historia de las Ideas Políticas también constituye un espacio para despertar su interés por la discusión de los temas públicos que interesan a la comunidad política, con lo cual participa en la opinión pública y contribuye en la deliberación de la ciudadanía, en cuanto requisito indispensable para la democracia.
12. Habiendo demostrado que la Historia de las Ideas Políticas contribuye en la formación integral del estudiante de Derecho, consideramos que debería discutirse la necesidad de hacer algunas reformas curriculares en la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres vinculadas a estas asignaturas. En particular, nos parece que debería pensarse en la posibilidad de incluir como una asignatura electiva la Historia de las Ideas Políticas en el Perú y nos parece que los contenidos previstos en los sílabos de Historia de las Ideas Políticas I (hasta el siglo XVIII) e Historia de las Ideas Políticas II (siglos XIX y XX) deberían aligerarse para ganar en profundidad, razón por la cual debería adoptarse un enfoque personal y descartar, en consecuencia, el cronológico (en los términos que hemos señalado en la presente tesis).

FUENTES DE INFORMACIÓN

Libros

Adrianzén, Alberto (editor). (1987) *Pensamiento político peruano*. Lima: DESCO Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo.

Aguiló Regla, Josep. (2004). *La Constitución del Estado Constitucional*. Bogotá: Palestra Editores y Temis.

Aguiló Regla, Josep. (2012). *Teoría general de las fuentes del Derecho (y el orden jurídico)*. Barcelona: Ariel.

Altuve-Febres Lores, Fernán. (2022). *Los conservadores. Vida y obra de una élite intelectual en los albores de un Perú independiente*. Lima: Taurus, 2022.

Alzamora Valdez, Mario. (1987). *Introducción a la Ciencia del Derecho*. (10a ed.). Lima: EDDILI.

Anchustegui Igartua, Esteban. (2013). *El tiempo de la filosofía política*. Lima: Grijley.

Angulo Argomedo, Jorge M. (1962). *Enseñanza y Aprendizaje del Derecho. Conferencias Latinoamericanas de Facultades de Derecho. Primera Convención de Facultades de Derecho del Perú*. Trujillo: s/i.

Antón Mellón, Joan y Torrens, Xavier (editores). (2016). *Ideologías y movimientos políticos contemporáneos*. (3a ed.). Madrid: Editorial Tecnos.

Arce Ortiz, Elmer Guillermo. (2019). *Teoría del Derecho*. (2a reimp.). Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Arendt, Hannah. (2018). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.

Arias-Schreiber Barba, Félix y otros. (2019). *La evaluación de las leyes en el Perú. El análisis costo-beneficio en el Congreso de la República*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Aristóteles. (2018). *Política*. Madrid: Editorial Tecnos.

Atienza, Manuel. (2013). *Curso de argumentación jurídica*. Madrid: Editorial Trotta.

Atienza, Manuel. (2017). *El sentido del Derecho*. (5a reimp.). Barcelona: Ariel.

Atienza, Manuel. (2018). *Introducción al Derecho*. Puno: Zela Grupo Editorial.

Barberis, Mauro. (2015a). *Introducción al estudio del Derecho*. Lima: Palestra Editores.

Barberis, Mauro. (2015b). *Juristas y filósofos. Una historia de la Filosofía del Derecho*. Lima: Communitas.

Benavides Correa, Alfonso. (1957). *Rumbos contemporáneos del pensamiento político. Ensayo de interpretación sobre las corrientes ideológicas y regímenes políticos en su perfil teórico y operancia real*. Lima: Librería Internacional del Perú.

Beneitone, Pablo y otros. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final – Proyecto Tuning – América Latina. 2004-2007*. Bilbao: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.

Berlin, Isaiah. (2013). *Conceptos y categorías. Ensayos filosóficos*. (4a reimp.). México: Fondo de Cultura Económica.

Berlin, Isaiah. (2017). *Sobre la libertad*. Madrid: Alianza Editorial.

Berlin, Isaiah. (2021). *Jospeh de Maistre y los orígenes del fascismo*. Barcelona: Página Indómita.

Bidart Campos, Germán J. (2002). *Lecciones elementales de política. (Sociedad, Estado y Derecho)*. Lima: Grijley.

Biggs, John. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. (2a ed.). Madrid: Narcea.

Blanco Valdés, Roberto L. (2006). *El valor de la Constitución. Separación de poderes, supremacía de la ley y control de constitucionalidad en los orígenes del Estado Liberal*. Madrid: Alianza Editorial.

Bloom, Benjamin S. y otros. (1990). *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales. Manual I y II*. (10a ed.). Buenos Aires: El Ateneo.

Bobbio, Norberto. (2015). *Iusnaturalismo y positivismo jurídico*. Madrid: Editorial Trotta.

Bobbio, Norberto. (2018). *Teoría general del Derecho*. Buenos Aires: Editorial Temis y Ediciones Olejnik.

Borea Odría, Alberto. (1994). *Los Elementos del Estado Moderno. Tratado de Derecho Constitucional. Tomo I*. Lima: Centro de Estudios Legislativos, Económicos y Sociales.

Borja, Rodrigo. (2012a). *Enciclopedia de la política. Tomo I. A-G.* (4a ed.). México: Fondo de Cultura Económica.

Borja, Rodrigo. (2012b). *Enciclopedia de la política. Tomo II. H-Z.* (4a ed.). México: Fondo de Cultura Económica.

Brunkhorst, Hauke. (2004). *Introducción a la historia de las ideas políticas.* Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

Bunge, Mario. (2020). *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía.* (8a ed.). México: Siglo XXI Editores.

Calamandrei, Piero. (1960). *Demasiados abogados.* Buenos Aires: Ediciones Jurídicas Europa-América.

Capella, Juan-Ramón. (2017). *El aprendizaje del aprendizaje. Una introducción al estudio del Derecho.* (1a reimp., 5a ed.). Madrid: Editorial Trotta.

Castells, Manuel. (2017). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Volumen I. La sociedad red.* (3a ed.). Madrid: Alianza Editorial.

Castillo Córdova, Luis. (2008). *El Tribunal Constitucional y su dinámica jurisprudencial.* Lima: Palestra Editores.

Castro Alfín, Demetrio. (1999). *La Historia de las Ideas Políticas. Contenido y métodos.* Barcelona: Institut de Ciències Polítiques i Socials.

Chanamé Orbe, Raúl. (2015). *Lecciones de Derecho Constitucional.* Lima: Grupo Editorial Lex & Iuris.

Chevallier, Jean-Jacques. (1965) *Los grandes textos políticos. Desde Maquiavelo a nuestros días.* (5a ed.). Madrid: Aguilar.

Couture, Eduardo J. (2003). *Los mandamientos del abogado*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Dargent, Eduardo y otros. (2015). *Poder, Dragones y la Casa Blanca: Ensayos sobre Game of Thrones y House of Cards desde la Ciencia Política*. Lima: Politai.

De Ruggiero, Guido. (2004). *Historia del liberalismo europeo*. Granada: Editorial Comares.

Delors, Jacques y otros. (1996). *La educación como un tesoro*. Madrid: UNESCO y Santillana Ediciones.

Drucker, Peter F. (1994). *La sociedad post capitalista*. Bogotá: Editorial Norma.

Eccleshall, Robert; Geoghehan, Vincent; Jay, Richard y Wilford Rick. (2012). *Ideologías políticas*. (reimp., 3a ed.). Madrid: Editorial Tecnos.

Ferrajoli, Luigi. (2010). *Cultura jurídica y paradigma constitucional. La experiencia italiana del siglo XX*. Lima: Palestra Editores.

Ferrajoli, Luigi. (2016). *Principia iuris. Teoría del derecho y de la democracia. 1. Teoría del derecho*. (2a ed.). Madrid: Editorial Trotta.

Ferrero Rebagliati, Raúl. (2003). *Ciencia Política. Teoría del Estado y Derecho Constitucional*. (9a ed.). Lima: Editorial Grijley.

Ferrero Rebagliati, Raúl. (2003). *El liberalismo peruano. Contribución a una historia de las ideas. Ensayo, textos y notas. El Perú y los peruanos. Ensayos, escritos, semblanzas y apuntes históricos*. (2a ed.). Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos y Universidad de Lima.

Fronzizi, Risieri. (1958). *¿Qué son los valores? Introducción a la axiología*. México: Fondo de Cultura Económica.

Garavito Amézaga, Hugo. (1989). *El Perú liberal. Partidos e ideas políticas de la Ilustración a la república aristocrática*. Lima: El Virrey.

García Belaunde, Domingo. (2007). *Constitución y Política*. (3a ed.). Lima: s/i.

García Belaunde, Domingo. (2016). *Las constituciones del Perú*. (3a ed.). Lima: Jurado Nacional de Elecciones.

García Calderón Rey, Francisco. (2001). *El Perú contemporáneo*. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.

García Calderón Rey, Francisco. (2001). *Las democracias latinas de América*. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.

García de Enterría, Eduardo. (1995). *La lengua de los derechos. La formación del Derecho Público europeo tras la Revolución Francesa*. Madrid: Alianza Editorial.

García Toma, Víctor. (1999). *Teoría del Estado y Derecho Constitucional*. Lima: Universidad de Lima.

García Toma, Víctor. (2019). *Introducción al Derecho. Constitución y sistema jurídico*. Lima: Lex & Iuris.

Gettell, Raymond G. (1937). *Historia de las ideas políticas. Tomo I*. (2a ed.). Barcelona: Editorial Labor.

Gonzales Mantilla, Gorki. (2008). *La enseñanza del Derecho o los molinos de viento. Cambios, resistencias y continuidades*. Lima: Palestra Editores.

Gonzales Ojeda, Magdiel. (2004). *Historia de las ideas políticas*. Lima: Palestra Editores.

González, Julia y Wagenaar, Robert. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.

Guastini, Riccardo. (1999). *Distinguiendo. Estudios de teoría y metateoría del derecho*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Guastini, Riccardo. (2010). *Lecciones de Teoría del Derecho y del Estado*. Lima: Communitas.

Guastini, Riccardo. (2014). *Interpretar y argumentar*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

Guastini, Riccardo. (2016). *Las fuentes del derecho. Fundamentos teóricos*. Lima: Raguel Ediciones.

Guerra Martinière, Margarita. (1994). *Historia General del Perú. Tomo IX. La república*. Lima: Editorial Brasa.

Häberle, Peter. (2003). *El Estado constitucional*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú y Universidad Nacional Autónoma de México.

Hakansson Nieto, Carlos. (2019). *Curso de Derecho Constitucional*. (3a ed.). Lima: Palestra Editores.

Hernández Chávez, Pedro A. (2023). *El Control del Poder en el Estado Constitucional. Fundamentos para una teoría integral del control constitucional*. Lima: Grijley.

Hernando Nieto, Eduardo. (2002). *Pensando peligrosamente: el pensamiento reaccionario y los dilemas de la democracia deliberativa*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Herrera Paulsen, Darío. (1987). *Derecho Constitucional e Instituciones Políticas*. (2a ed.). Lima: EDDILI.

Heywood, Andrew. (2017). *Introducción a la teoría política*. (2a ed.). Valencia: Tirant lo Blanch.

Hohfeld, W. N. (2017). *Conceptos jurídicos fundamentales*. (6a ed.). México: Fontamara.

Hortal Alonso, Augusto. (2004). *Ética general de las profesiones*. (2a. ed.). Bilbao: Desclée De Brouwer.

Ismodes Cairo, Aníbal. (1996). *El conocimiento político*. Lima: Universidad de San Martín de Porres.

Jamanca Vega, Marco Antonio. (2015). *La Constitución inacabada. Ideas y modelos constitucionales en el momento fundacional del Perú. Primera mitad del siglo XIX*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Jellinek, Georg. (2002). *Teoría general del Estado*. (reimp.). México: Fondo de Cultura Económica.

Kant, Immanuel. (2009). *Sobre pedagogía*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba y Encuentro Grupo Editor.

Kantorowicz, Ernst H. (2018). *Los dos cuerpos del rey. Un estudio de teología política medieval*. (reimp.). Madrid: Ediciones Akal.

Kennedy, Duncan. (2014). *La enseñanza del derecho como forma de acción política*. (1a reimp.). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Landa Arroyo, César. (2018). *La constitucionalización del Derecho. El caso del Perú*. Lima: Palestra Editores.

Leguía, Jorge Guillermo. (1989). *Estudios Históricos*. Lima: Asociación Cultural Integración.

Levin, Yuval. (2015). *El gran debate. Edmund Burke, Thomas Paine y el nacimiento de la derecha y de la izquierda*. Madrid: Fundación FAES.

Lucas Verdú, Pablo. (1984). *Curso de Derecho Político. Volumen I*. (2a reimp, 2a ed.). Madrid: Tecnos.

Mac Gregor, Felipe E., S. J. (1988). *Sociedad, ley y universidad peruana*. (2a ed.). Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú y CONCYTEC.

Mattelart, Armand. (2002). *Historia de la sociedad de la información*. Barcelona: Editorial Paidós.

Mayer, J. P. (1961). *Trayectoria del pensamiento político*. (2a ed.). México: Fondo de Cultura Económica.

McCoy, Charles N. R. (1967). *La estructura del pensamiento político. Estudio de la Historia de las Ideas Políticas*. Madrid: Editorial Universitaria Europea.

Meinecke, Friedrich. (2014). *La idea de la razón de Estado en la Edad Moderna*. (4a ed.). Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

Miró Quesada Rada, Francisco. (2006). *Introducción a la Ciencia Política*. (2a ed.). Lima: Grijley.

Montesquieu. (2017). *Del Espíritu de las Leyes*. (6a ed.). Madrid: Editorial Tecnos.

Morales Hervias, Rómulo. (2006). *Estudios sobre teoría general del contrato*. Lima: Grijley.

Mosca, Gaetano. (1941). *Historia de las doctrinas políticas*. Madrid: Editorial Revista de Derecho Privado.

Neira, Hugo. (2012). *¿Qué es república?* Lima: Universidad de San Martín de Porres.

Neira, Hugo. (2013). *¿Qué es nación?* Lima: Universidad de San Martín de Porres.

Neira, Hugo. (2017). *Lecciones sobre los filósofos de la política. De Aristóteles a Hannah Arendt*. Lima: Universidad de San Martín de Porres.

Neira, Hugo. (2018). *¿Qué es política en el siglo XXI? Desde los griegos a nuestros días*. Lima: Universidad de San Martín de Porres.

Nino, Carlos Santiago. (2017). *Introducción al análisis del Derecho*. (4a imp.). Barcelona: Editorial Ariel.

Novak Talavera, Fabián y García-Corrochano Moyano, Luis. (2003). *Derecho Internacional Público. Tomo I. Introducción y Fuentes*. (2a reimp.). Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Núñez Vaquero, Álvaro. (2017). *Teorías normativas de la ciencia y dogmática jurídicas*. Lima: Palestra Editores.

Nussbaum, Martha C. (2012). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. (3a reimp.). Buenos Aires: Katz Editores.

Oakeshott, Michael. (2009). *La voz del aprendizaje liberal*. Buenos Aires: Katz Editores.

Oakeshott, Michael. (2012). *Lecciones de Historia del Pensamiento Político. Volumen I. Desde Grecia hasta la Edad Media*. Madrid: Unión Editorial.

Ortega y Gasset, José. (2017a). *El tema de nuestro tiempo* en Ortega y Gasset, José. *Obras completas. Tomo III (1917-1925)*. (1a reimp., 5a ed.). Barcelona: Taurus, pp. 557-652.

Ortega y Gasset, José. (2017b). *Misión de la universidad* en Ortega y Gasset, José. *Obras completas. Tomo IV (1926-1931)*. (3a ed.). Barcelona: Taurus, pp. 529-568.

Ortega y Gasset, José. (2017c). *En torno a Galileo* en Ortega y Gasset, José. *Obras completas. Tomo VI (1941-1955)*. (1a reimp., 2a ed.). Barcelona: Taurus, pp. 367-506.

Ortega y Gasset, José. (2017d). *Meditación de nuestro tiempo. Introducción al presente* en Ortega y Gasset, José. *Obras completas. Tomo VIII (1926-1932). Obra póstuma*. (1a reimp.). Barcelona: Taurus, pp. 29-114.

Palomino Manchego, José F. (director). (1999). *Discusión sobre el carácter anti-científico del Derecho. (De Kirchmann a la discusión epistemológica actual)*. Lima: Grijley.

Pásara, Luis. (2019). *Tres claves de la justicia en el Perú. Jueces, justicia y poder en el Perú / La enseñanza del Derecho / Los abogados en la administración de justicia*. (1a reimp.). Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Peces-Barba, Gregorio; Fernández, Eusebio y Asís, Rafael. (2000). *Curso de Teoría del Derecho*. (2a. ed.). Madrid: Marcial Pons.

Pereira Menaut, Carlos-Antonio. (2008). *Doce tesis sobre la política*. (1a reimp.). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Pérez Lledó, Juan Antonio. (2006). *La enseñanza del Derecho. (Dos modelos y una propuesta)*. Lima: Palestra Editores y Editorial Temis.

Pérez Luño, Antonio-Enrique. (2005). *Trayectorias contemporáneas de la Filosofía y la Teoría del Derecho*. (4a. ed.). Lima: Palestra Editores.

Pérez Luño, Antonio-Enrique. (2008). *Lecciones de Filosofía del Derecho. Presupuestos para una filosofía de la experiencia jurídica*. Lima: Universidad Inca Garcilaso de la Vega.

Pérez Luño, Antonio-Enrique. (2018). *Teoría del Derecho. Una concepción de la experiencia jurídica*. (17a. ed.). Madrid: Editorial Tecnos.

Pisier, Évelyne; Duhamel, Olivier y Châtelet, François (2006). *Historia del pensamiento político*. Madrid: Editorial Tecnos.

Podestá, Bruno. (1975). *El pensamiento político de González Prada*. Lima: Instituto Nacional de Cultura.

Pokrovski, V. S. y otros. (1966). *Historia de las Ideas Políticas*. México: Editorial Grijalbo.

Portocarrero Suárez, Felipe. (2017). *La idea de universidad reexaminada y otros ensayos*. Lima: Universidad del Pacífico.

Pozzolo, Susanna. (2011). *Neoconstitucionalismo y positivismo jurídico*. Lima: Palestra Editores.

Prélot, Marcel. (1971). *Historia de las Ideas Políticas*. Buenos Aires: La Ley.

Prélot, Marcel. (1972). *La Ciencia Política*. (6a ed.). Buenos Aires: EUDEBA.

Prieto, Fernando. (2007). *Historia de las Ideas y de las Formas Políticas. I. Edad Antigua*. (2a. ed.). Madrid: Unión Editorial.

Prieto Sanchís, Luis. (2007). *La filosofía penal de la Ilustración*. Lima: Palestra Editores.

Prieto Sanchís, Luis. (2016). *Apuntes de teoría del Derecho*. Madrid: Editorial Trotta.

Ramos Núñez, Carlos. (2007). *Cómo hacer una tesis de Derecho y no envejecer en el intento (y cómo sustentar expedientes)*. (4a ed.). Lima: Gaceta Jurídica.

Rawls, John. (2009). *Lecciones sobre la historia de la filosofía política*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Real Academia Española. (2014a). *Diccionario de la lengua española. Tomo I. a/g*. (23a ed.). Bogotá: Espasa.

Real Academia Española. (2014b). *Diccionario de la lengua española. Tomo II. h/z*. (23a ed.). Bogotá: Espasa.

Rivara de Tuesta, María Luisa. (1972). *Ideólogos de la emancipación peruana*. Lima: Comisión Nacional del Sesquicentenario de la Independencia del Perú.

Romano, Santi. (2013). *El ordenamiento jurídico*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

Rubio Correa, Marcial. (1999). *Estudio de la Constitución Política de 1993*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, tomo II.

Rubio Correa, Marcial. (2002). *Ideas sobre qué es aprender (y enseñar) Derecho en un pregrado*. (1a reimp.). Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Rubio Correa, Marcial. (2004). *El Sistema Jurídico. (Introducción al Derecho)*. (5a reimp., 8a ed.). Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Rubio Correa, Marcial. (2014). *El legado vigente de los viejos liberales políticos*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Rüthers, Bernd. (2018). *Teoría del Derecho. Concepto, validez y aplicación del Derecho*. Argentina: Ediciones Olejnik y Editorial Temis.

Sabine, George H. (2010). *Historia de la Teoría Política*. (9a reimp., 3a ed.). México: Fondo de Cultura Económica.

Salazar Bondy, Augusto. (2013). *Historia de las ideas en el Perú contemporáneo. ¿Existe una filosofía de nuestra América?* (3a ed.). Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú y Banco Central de Reserva del Perú.

Sánchez Garrido, Pablo y Martínez-Sicluna y Sepúlveda, Consuelo (editores). (2011). *Historia del análisis político*. Madrid: Editorial Tecnos.

Sanguinetti, Horacio. (2000). *Curso de derecho político. Historia del pensamiento político universal y argentino. Ciencia Política y Teoría del Estado*. (4a ed.). Buenos Aires: Editorial Astrea.

Sar, Omar. (2012). *Reforma constitucional. Un proceso recurrente a lo largo de nuestra historia*. Arequipa: Editorial Adrus.

Sartori, Giovanni. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Buenos Aires: Taurus.

Sartori, Giovanni. (2013). *La política. Lógica y método en las ciencias sociales*. (7a reimp., 3a ed.). México: Fondo de Cultura Económica.

Schaal, Gary S. y Heidenreich, Felix. (2016). *Introducción a las teorías políticas de la modernidad*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Schunk, Dale H. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. (6a ed.). México: Pearson.

Scruton, Roger. (2021). *Conservadurismo*. (3a ed.). Madrid: El buey mudo.

Silva Santisteban García Seminario, Luis. (1986). *Fundamentos de Ciencia Política*. Lima: Universidad de Lima.

Skinner, Quentin. (2008). *Maquiavelo*. Madrid: Alianza Editorial.

Skinner, Quentin. (2013). *Los fundamentos del pensamiento político moderno. I. El Renacimiento*. (2a reimp.). México: Fondo de Cultura Económica.

Steiner, George. (2013). *En el castillo de la Barba Azul. Aproximación a un nuevo concepto de cultura*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Strauss, Leo. (2014). *¿Qué es la filosofía política? Y otros ensayos*. Madrid: Alianza Editorial.

Strauss, Leo y Joseph Cropsey (compiladores). (2016). *Historia de la filosofía política*. (10a reimp.). México: Fondo de Cultura Económica.

SUNEDU. (2018). *Informe bienal sobre la realidad universitaria peruana*. Lima: SUNEDU. Disponible en <https://www.gob.pe/institucion/sunedu/informes-publicaciones/606251-informe-bienal-sobre-la-realidad-universitaria-2018>

Tajadura Tejada, Javier. (2001). *El Derecho Constitucional y su enseñanza*. Lima: Grijley.

Theimer, Walter. (1969). *Historia de las Ideas Políticas*. (2a ed.). Barcelona: Editorial Ariel.

Touchard, Jean. (2015). *Historia de las ideas políticas*. (2a reimp., 6a ed.). Madrid: Editorial Tecnos.

Vallaeys, François. (2016). *Introducción a la Responsabilidad Social Universitaria (RSU)*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Vallaeys, François; Cruz, Cristina de la y Sasia, Pedro M. (2009). *Responsabilidad social universitaria. Manual de primeros pasos*. México: Banco Interamericano de Desarrollo y McGraw-Hill.

Vallespín, Fernando (editor). (2002). *Historia de la Teoría Política. 1*. Madrid: Alianza Editorial.

Vargas Llosa, Mario. (2015). *Elogio de la educación*. Lima: Taurus.

Varsi Rospigliosi, Enrique. (2011). *Tratado de Derecho de Familia. La nueva teoría institucional y jurídica de la familia. Tomo I*. Lima: Gaceta Jurídica.

Vega Centeno, Máximo. (2017). *Ética y deontología. La universidad, la ética profesional y el desarrollo*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Villavicencio Terreros, Felipe. (2019). *Derecho Penal. Parte General*. (11a reimp.). Lima: Editora Jurídica Grijley.

Witker Velásquez, Jorge. (1987). *Metodología de la enseñanza del Derecho*. Bogotá: Editorial Temis.

Wolin, Sheldon S. (2012). *Política y perspectiva. Continuidad e innovación en el pensamiento político occidental*. México: Fondo de Cultura Económica.

Zagrebelsky, Gustavo. (2011). *El derecho dúctil. Ley, derechos, justicia*. 10a. ed., Madrid: Editorial Trotta.

Zippelius, Reinhold. (2009). *Teoría general del Estado. Ciencia de la política*. (5a ed.). México: Editorial Porrúa y Universidad Nacional Autónoma de México.

Zolezzi Ibárcena, Lorenzo. (2018). *La enseñanza del derecho*. (1a reimp.). Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Artículos

Aboites, Hugo. (2010). «La educación superior en Latinoamérica y el proceso de Bolonia: de la comercialización al proyecto Tuning de competencias» en *Cultura y representaciones sociales*. Año 5, Núm. 9, pp. 122-144.

Abugattas, Gattas. (2010). «La formación en valores: algunas ideas a modo de ensayo» en *Derecho PUCP. Revista de la Facultad de Derecho*. Núm. 65, pp. 245-249.

Agudo González, Jorge. (2011). «Evolución y negación del derecho subjetivo» en *Revista Digital de Derecho Administrativo*. N° 5, pp. 9-42.

Alarcón García, Gloria y Guirao Mirón, Cristina. (2013). «El enfoque de las capacidades y las competencias transversales en el EEES» en *Historia y Comunicación Social*. Vol. 18, Número especial, pp. 145-157.

Álvarez, Margarita María. (2011). «Perfil del docente en el enfoque basado en competencias» en *Revista Electrónica Educare*. Vol. XV, N° 1, pp. 99-107. <https://doi.org/10.15359/ree.15-1.7>.

Álvarez Basabe, Maria Gladys. (2010). «Diseñar el currículo universitario: un proceso de suma complejidad» en *Signo y Pensamiento*. Vol. XXIX, Núm. 56, pp. 68-85.

Apaza Jallo, Niels J. (2020). «La formación jurídica basada en competencias: rol de las competencias en la educación del futuro abogado» en *Ius Inkarri. Revista de la Facultad de Derecho y Ciencia Política*. N° 9, pp. 379-391.

Arriagada Cáceres, María Beatriz. (2014). «El concepto hohfeldiano de derecho subjetivo» en *Revista de Ciencias Sociales*. 65, 13-45.

Arriagada Cáceres, María Beatriz. (2016-2017). «Conceptos jurídicos de Derecho subjetivo» en *Eunomía. Revista en Cultura de la Legalidad*. 11, 152-162.

Ayala Pérez, Teresa Cecilia. (2015). «Redes sociales e hiperconectividad en futuros profesores de la generación digital» en *Ciencia, Docencia y Tecnología*. Vol. 26, N° 51, pp. 244-270.

Basto Sabogal, Liliana Margarita del. (2006). «Relación universidad-sociedad civil en el ámbito de lo público. Una reflexión necesaria» en *Revista de Historia de la Educación Colombiana*. Vol. 9, Núm. 9, pp. 93-109.

Bolívar, Antonio. (2005). «El lugar de la ética profesional en la formación universitaria» en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 10, núm. 24, pp. 93-123.

Bozu, Zoia y Canto Herrera, Pedro José. (2009). «El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes» en *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*. Vol. 2, N° 2, pp. 87-97.

Bustamante Alarcón, Reynaldo. (2005). «El papel de la filosofía política en la interpretación de los derechos fundamentales. Una aproximación a propósito de las concepciones republicana y liberal sobre la libertad» en *Foro Jurídico*. Núm. 4, pp. 164-172.

Castorina, Franco y Wieczorek, Tomás. (2020). «Historia de las ideas» en Nosetto, Luciano y Wieczorek, Tomás (directores). *Métodos de teoría política. Un manual*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Universidad de Buenos Aires y CLACSO, pp. 15-37.

Celis Danzinger, Gabriel. (2011). «Relaciones entre Filosofía del Derecho, Ciencia Jurídica y Teoría del Derecho» en *Revista de Derecho. Escuela de Postgrado*. N° 1, pp. 111-150.

Chang Chuyes, Guillermo. (2022). «¿Es la responsabilidad social universitaria verdadera responsabilidad social universitaria?: un análisis jurídico» en *Revista de Derecho* [Universidad de Piura]. Vol. 23, núm. 1, pp. 57-75.

Chiassoni, Pierluigi. (2011). «Disposición y norma: una distinción revolucionaria» en Pozzolo, Susanna y Rafael Escudero (editores). *Disposición vs. Norma*: Lima Palestra Editores, pp. 7-17.

Coloma Manrique, Carmen Rosa y Tafur Puente, Rosa María. (1999). «El constructivismo y sus implicancias en educación» en *Educación* [PUCP]. Vol. 8, Núm. 16, pp. 217-244.

Cortés Rodas, Francisco. (2019). «Del *homo academicus* al *homo oeconomicus*» en Giusti, Miguel. (ed.). *El conflicto de las facultades. Sobre la universidad y el sentido de las humanidades*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú y Anthropos Editorial, pp. 181-193.

Cortina, Adela. (2000). «Educación moral a través del ejercicio de la profesión» en *Diálogo Filosófico*. Vol. 16, Núm. 47, pp. 253-258.

Cortina, Adela. (2007). «Democracia deliberativa» en Rubio Carracedo, José; Salmerón, Ana María y Toscano Méndez, Manuel. (eds.). *Ética, ciudadanía y democracia*. Málaga: Contrastes, pp. 145-161.

Cotarelo, Ramón. (2004). «Teoría del Estado» en Díaz, Elías y Ruiz Miguel, Alongo (ed.) *Filosofía política II. Teoría del Estado*. Madrid: Editorial Trotta y Consejo Superior de Investigaciones Científicas, pp. 15-23.

Di Pasquale, Mariano A. (2011). «De la historia de las ideas a la nueva historia intelectual: retrospectivas y perspectivas. Un mapeo de la cuestión» en *UNIVERSUM. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*. Vol. 26, Núm. 1, pp. 79-92.

Domínguez Pachón, María Jesús. (2009). «Responsabilidad social universitaria» en *Humanismo y Trabajo Social*. Vol. 8, pp. 37-67.

Favoreu, Louis. (2001). «La constitucionalización del Derecho» en *Revista de Derecho*. 12 (1), 31-43.

Flores Barboza, José Clemente y Paredes Rosales, Franks. (2020). «Surgimiento y ocaso de la universidad lucrativa en el Perú» en *Tradición*. N° 20, pp. 9-17.

Flores Flores, Pavel. (2021). «La enseñanza del Derecho: reflexiones pedagógicas y jurídicas sobre seis frases universitarias» en *Vox Juris*. Vol. 39, Núm. 2, pp. 112-144.

Gamio Gehri, Gonzalo. (2006). «Liberalismo y universidad» en *Foro Jurídico*. N° 05, pp. 229-234.

García Aretio, Lorenzo. (2021). «COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento» en *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. Vol. 24, Núm. 1, enero-junio, pp. 9-32.

García Marco, Francisco Javier. (1998). «El concepto de información: una aproximación transdisciplinar» en *Revista General de Información y Documentación*. Vol. 8, N° 1, pp. 303-326.

García Rangel, Fabiola; Vega Cano, Rosa y Vallaeys, François. (2022). «Ética, Desarrollo Sostenible y Responsabilidad Social desde la docencia en instituciones de educación superior latinoamericanas» en *Emerging Trends in Education*. Vol. 4, Núm. 8A, pp. 48-61.

Germaná Cavero, César. (2002). «La universidad en los inicios del siglo XXI» en Aljovín de Losada, Cristóbal y Germaná Cavero, César (editores). *La Universidad en el Perú*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, pp. 69-78.

Giusti, Miguel. (2010). «El sentido de las humanidades» en Giusti, Miguel y Patrón, Pepi. (editores). *El futuro de las humanidades, las humanidades en el futuro*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, pp. 37-46.

Gómez Francisco, Taeli y Menares Ossandón, Néstor. (2014). «Los aportes de paradigmas complejos y constructivistas para la enseñanza de la ciencia jurídica» en *Ius et Praxis* [Universidad de Talca]. Año 20, N° 1, pp. 199-220.

Granado Palma, Manuel. (2019). «Educación y exclusión digital: los falsos nativos digitales» en *Revista de Estudios Socioeducativos*. N° 7, pp. 27-41.

Guillén Navarro, Miguel Ángel; López Ayuso, Belén; Paniagua Arís, Enrique y Cárdenas Figueredo, José Manuel. (2015). «Una revisión de la Cadena Datos-Información-Conocimiento desde el Pragmatismo de Peirce» en *Documentación de las Ciencias de la Información*. Vol. 38, pp. 153-177.

Hawes B., Gustavo. (2003). «Pensamiento crítico en la formación universitaria». Documento de Trabajo 2003/6. Disponible en http://www.pregrado.otalca.cl/docs/pdf/documentos_interes/Pensamiento%20Critico%20en%20la%20Formacion%20Universitaria.pdf [13 de agosto de 2024].

Hayek, Friedrich A. von. (1997). «El uso del conocimiento en la sociedad» en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. N° 80, pp. 215-226.

Huerta Guerrero, Luis Alberto. (2009). «Sociedad de la información y derechos fundamentales» en *Memoria del X Congreso Iberoamericano de Derecho Constitucional*. (Lima, 16-19 de septiembre de 2009). Lima: IDEMSA, tomo I, pp. 304-326.

Huerta Rosales, Moisés y otros. (2017). «Construcción del currículo universitario con enfoque por competencias. Una experiencia participativa de 24 carreras profesionales de la UNASAM» en *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 74, pp. 83-106.

Inciarte González, Alicia y Canquiz Rincón, Liliana. (2009). «Una concepción de formación profesional integral» en *Revista de Artes y Humanidades UNICA*. Vol. 10, núm. 2, pp. 38-61.

Jaramillo Castro, Oscar; Castellón Aguayo, Lucía y Estévez Martínez, Maricarmen. (2013). «Nativos digitales en los entornos universitarios» en *Textual & Visual Media*. N° 6, pp. 177-196.

Leccardi, Carmen y Feixa, Carles. (2011). «El concepto de generación en las teorías sobre la juventud» en *Última década*. Vol. 19, Núm. 34, pp. 11-32.

Ledesma Uribe, José de Jesús. (2013). «El proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación jurídica» en *Revista de la Facultad de Derecho de México*. Vol. 63, Núm. 260, pp. 85-132.

León, Federico R. (2014). «Sobre el pensamiento reflexivo, también llamado pensamiento crítico» en *Propósitos y representaciones. Revista de psicología educativa*. Vol. 2, núm. 1, pp. 161-188.

López Atanes, Francisco Javier. (2012). «Estudio introductorio» en Oakeshott, Michael. *Lecciones de Historia del Pensamiento Político*.

Volumen I. Desde Grecia hasta la Edad Media. Madrid: Unión Editorial, pp. 11-38.

López Medina, Rocío del Carmen. (2015). «Cultura jurídica» en *Eunomía. Revista en Cultura de la Legalidad*. N° 7, pp. 229-235.

López Ruiz, Juan Ignacio. (2011). «Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias» en *Revista de Educación*. N° 356, septiembre-diciembre, pp. 279-301.

López Zavala, Rodrigo. (2013). «Ética profesional en la formación universitaria» en *Perfiles Educativos*. Vol. XXXV, núm. 142, pp. 15-24.

Lucio A., Ricardo. (1989). «Educación y Pedagogía, Enseñanza y Didáctica: diferencias y relaciones» en *Revista de la Universidad de La Salle*. Año XI, N° 17, pp. 35-46.

Lynch Gamero, Nicolás. (2002). «El futuro de la universidad peruana» en Aljovín de Losada, Cristóbal y Germaná Cavero, César (editores). *La Universidad en el Perú*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, pp. 299-307.

Mannheim, Karl. (1993). «El problema de las generaciones» en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. Número 62, pp. 193-242.

Martínez Rizo, Felipe. (2021). «Aprendizaje, enseñanza, conocimiento, tres acepciones del constructivismo» en *Perfiles Educativos*. Vol. XLIII, Núm. 174, pp. 170-185.

Martino, Silvia C. y Naval Durán, Concepción. (2013). «La formación ética y cívica en la universidad. El papel de los docentes» en *Edetania. Estudios y propuestas socio-educativas*. Núm. 43, pp. 161-186.

Medina Flores, Víctor Andrés y Escudero Aguilar, Gudelia Sofia. (2008). «La educación universitaria en el siglo XXI» en *Investigaciones Sociales*. Vol. 12, N° 20, pp. 129-149.

Mejía Navarrete, Julio. (2017). «El proceso de la educación superior en el Perú. La descolonialidad del saber universitario» en *Investigaciones Sociales*. Vol. 21, N° 38, pp. 199-212.

Minolli, Cristina Beatriz. (2010). «La sociedad del conocimiento, el moderno sujeto laboral y el desarrollo de talentos» en *Serie Documentos de Trabajo de la Universidad del CEMA*. N° 431. Disponible en <https://ucema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/431.pdf> [13 de agosto de 2024].

Monge Morales, Gonzalo. (2017). «Las universidades en el Perú: análisis constitucional y legal desde su condición de personas jurídicas» en *Thēmis. Revista de Derecho*. N° 72, pp. 211-224.

Montero Curiel, Marisa. (2010). «El Proceso de Bolonia y las nuevas competencias» en *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura*. N° 9, pp. 19-37.

Montuschi, Luisa. (2001a). «Datos, información y conocimiento. De la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento» en *Serie Documentos de Trabajo de la Universidad del CEMA*. N° 192. Disponible en <https://ucema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/192.pdf> [13 de agosto de 2024].

Montuschi, Luisa. (2001b). «La economía basada en el conocimiento: importancia del conocimiento tácito y del conocimiento codificado» en *Serie Documentos de Trabajo de la Universidad del CEMA*. N° 204. Disponible en <https://ucema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/204.pdf> [13 de agosto de 2024].

Mora Olate, María Loreto. (2020). «Educación como disciplina y como objeto de estudio: aportes para un debate» en *Desde el Sur*. Vol. 12, Núm. 1, pp. 201-211.

Moreno Alcázar, María Teresa. (2017). «Una discusión sobre la pertinencia de los enfoques por competencias en los espacios de formación general en la universidad» en Quintanilla, Pablo y Valle, Augusta (editores). *El desarrollo de las competencias básicas en los estudios generales*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú – Estudios Generales Letras, pp. 30-49.

Nadal Vivas, Blanca. (2015). «Las inteligencias múltiples como una estrategia didáctica para atender a la diversidad y aprovechar el potencial de todos los alumnos» en *Revista de Educación Inclusiva*. Vol. 8, Núm. 3, pp. 121-136.

Ortiz Granja, Dorys. (2015). «El constructivismo como teoría y método de enseñanza» en *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*. Núm. 19, pp. 93-110.

Palti, Elías J. (2004-2005). «De la historia de 'ideas' a la historia de los 'lenguajes políticos'. Las escuelas recientes de análisis conceptual. El panorama latinoamericano» en *Anales*. N° 7-8, pp. 63-81.

Paoli Bolio, Francisco José. (2019). «Multi, inter y transdisciplinariedad» en *Problema. Anuario de Filosofía y Teoría del Derecho*. Núm. 13, pp. 347-357.

Parra Moreno, Ciro. (2005). «La universidad, institución social» en *Estudios sobre Educación*. N° 9, pp. 145-165.

Piscitelli, Alejandro. (2006). «Nativos e inmigrantes digitales. ¿Brecha generacional, brecha cognitiva, o las dos juntas y más aún?» en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 11, Núm. 28, pp. 179-185.

Porras Lavalle, Raúl E. (2006). «Notas para el estudio de la formación profesional en Perú» en López Segrera, Francisco. *Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 107-141.

Prensky, Marc. (2010). «Nativos e Inmigrantes Digitales». Disponible en [https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf) [13 de agosto de 2024].

Prieto, Fernando. (1989). «Filosofía, pensamiento e ideas políticas. Ensayo de clarificación terminológica» en *Revista de Estudios Políticos*. N° 63, pp. 189-217.

Rabasa Gamboa, Emilio. (2011). «La escuela de Cambridge: historia del pensamiento político. Una búsqueda metodológica» en *EN-CLAVES del pensamiento*. Año V, Núm. 9, pp. 157-180.

Rendón Rojas, Miguel Ángel. (2001). «Un análisis del concepto *sociedad de la información* desde el enfoque histórico» en *Información, Cultura y Sociedad*. N° 4, pp. 9-22.

Ríos Ortega, Jaime. (2014). «El concepto de información: dimensiones bibliotecológica, sociológica y cognoscitiva» en *Investigación Bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información*. Vol. 28, Núm. 62, pp. 143-179.

Rubio Correa, Marcial. (1999). «Proyecto de nuevo sistema de enseñanza del Derecho en la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú» en *Derecho PUC. Revista de la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú*. Núm. 52, pp. 957-1010.

Rubio Correa, Marcial. (2010). «Sobre la importancia de las humanidades en la formación general» en Giusti, Miguel y Patrón, Pepi. (editores). *El*

futuro de las humanidades, las humanidades en el futuro. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, pp. 183-185.

Ruiz Corbella, Marta y López Gómez, Ernesto. (2019). «La misión de la universidad en el siglo XXI: comprender su origen para proyectar su futuro» en *Revista de Educación Superior*. N° 48 (189), pp. 1-19.

Salvadori, Massimo. (1950). «Introduction» en UNESCO. *Contemporary Political Science. A Survey of Methods, Research and Teaching*. Lieja: UNESCO, pp. 1-20.

Sánchez Garrido, Pablo. (2011). «Consideraciones metodológicas para una historificación del análisis político» en Sánchez Garrido, Pablo (director y editor) *Historia del análisis político*. Madrid: Tecnos, pp. 23-46.

Secada Koechlin, Jorge. (2002). «La naturaleza de la universidad en el siglo XXI» en Aljovín de Losada, Cristóbal y Germaná Cavero, César (editores). *La Universidad en el Perú*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, pp. 49-67.

Serrano González-Tejero, José Manuel y Pons Parra, Rosa María. (2011). «El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación» en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 13, Núm.

Skinner, Quentin. (2000). «Significado y comprensión en la historia de las ideas» en *Prismas. Revista de historia intelectual*. N° 4, pp. 149-191.

Tafur Puente, Rosa María y Sánchez Huarcaya, Alex Oswaldo. (2019). «Capítulo 11. La gestión de la responsabilidad social en las universidades de Perú» en Gairín Sallán, Joaquín y López-Crespo, Saida (coordinadores). *La gestión de la responsabilidad social en las universidades iberoamericanas*. Barcelona: Red de Apoyo a la Gestión Educativa, pp. 201-224.

Touriñán López, José Manuel. (2017). «El concepto de educación. Carácter, sentido pedagógico, significado y orientación formativa temporal. Hacia la construcción de ámbitos de educación» en *Revista Boletín Redipe*. Vol. 6, Núm. 12, pp. 24-65.

Trazegnies Granda, Fernando de. (1975). «La enseñanza del Derecho como actividad subversiva» en AA. VV. *II Conferencia sobre la enseñanza del Derecho y el desarrollo*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, pp. 47-68.

Twining, William. (2005). «Teoría General del Derecho» en *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*. N° 39, pp. 597-644.

Vallaey, François y Álvarez Rodríguez, Juliana. (2022). «El problema de la responsabilidad social de la universidad» en *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. Vol. 34, núm. 2, pp. 109-139.

Valle Acevedo, Aldo. (2006). «Cultura jurídica y enseñanza del Derecho. ¿Creencias o competencias?» en *Revista de Derecho* [Universidad Católica de Temuco]. Año 7, Núm. 7, pp. 85-98.

Van Hoecke, Mark. (2014). «Doctrina jurídica: ¿qué método(s) para qué tipo de disciplina?» en *Ciencia Jurídica*. Año 3, núm. 6, pp. 127-148.

Vergara Blanco, Alejandro. (2015). «Delimitar y distinguir: Teoría del Derecho, Filosofía del Derecho y doctrina jurídica» en *Revista de Derecho de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*. N° XLIV, pp. 623-660.

Villamizar, Gustavo y Donoso, Roberto. (2013). «Definiciones y teorías sobre inteligencia. Revisión histórica» en *Psicogente*. Vol. 16, Núm. 30, pp. 407-423.

Villardón Gallego, Lourdes. (2016). «El porqué y el cómo de las competencias genéricas en educación superior» en Díaz Villavicencio, Carlos (editor). *II Encuentro Internacional Universitario. Las competencias*

genéricas en educación superior. Ponencias y conversatorio. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú – Dirección de Asuntos Académicos, pp. 15-44.

Zolezzi Ibárcena, Lorenzo. (2010). «La responsabilidad social en la formación de los abogados» en *Derecho PUCP. Revista de la Facultad de Derecho*. Núm. 65, pp. 251-261.

Zusman Tinman, Shoschana. (1999). «Nuevas tendencias en la enseñanza del Derecho: la destreza legal» en *Derecho PUC. Revista de la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú*. Núm. 52, pp. 929-935.

Tesis

Almeida, Reginaldo Rodrigues de. (2003). *De la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento: la sociedad bit.* [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio institucional de la UCM <https://eprints.ucm.es/id/eprint/5161/>.

Briones Delgado, Jesús M. (2014). *Datos, información y conocimiento. Promesas y realidades de la red global.* [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio institucional de la UCM <https://eprints.ucm.es/id/eprint/27622/>.

Chipana Catalán, Jhoel Williams. (2020). *El estudio de la jurisprudencia en la enseñanza del Derecho Civil. Método para un adecuado análisis.* [Tesis de maestría, Universidad de San Martín de Porres]. Repositorio institucional de la USMP <https://repositorio.usmp.edu.pe/handle/20.500.12727/6216>.

García Berbén, Ana Belén. (2008). *Proceso de enseñanza/aprendizaje en educación superior.* [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. Repositorio institucional de la UGR <https://digibug.ugr.es/handle/10481/1976>.

Guzmán Halberstadt, César Armando. (2020). *La transversalidad del método económico y su importancia en enseñanza del Derecho*. [Tesis de maestría, Universidad de San Martín de Porres]. Repositorio institucional de la USMP <https://repositorio.usmp.edu.pe/handle/20.500.12727/6355>.

Moreno Nieves, Jefferson Gerardo. (2021). *La importancia del curso de Litigación Oral en la enseñanza del Derecho Penal*. [Tesis de maestría, Universidad de San Martín de Porres]. Repositorio institucional de la USMP <https://repositorio.usmp.edu.pe/handle/20.500.12727/8230>.

Neciosup Severino, David. (2015). *La enseñanza de la ética profesional como modo de concretizar la responsabilidad social universitaria*. [Tesis de maestría, Universidad de Piura]. Repositorio institucional de la UDEP <https://pirhua.udep.edu.pe/handle/11042/2240>.

Quiñonez Oré, Hector Daniel. (2018). *Etnografía de la corrupción en estudios de abogados de Lima*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio institucional de la UNMSM <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/9060>.

Valdivia Bocanegra, María Luisa Gabriela. (2020). *De la responsabilidad social de la empresa a los Objetivos de Desarrollo Sostenible: desafíos y límites del Estado y la empresa en el marco de la Agenda 2030*. [Tesis de doctorado, Universidad de San Martín de Porres]. Repositorio institucional de la USMP <https://repositorio.usmp.edu.pe/handle/20.500.12727/6031>.

Normas jurídicas

Código Nacional de la Integridad Científica.

Constitución Política del Perú (1993).

Decreto Legislativo N° 882, Ley de Promoción de la Inversión en la Educación.

Decreto Ley N° 17716, Ley de Reforma Agraria.

Decreto Supremo N° 165-2019-PCM, Decreto Supremo que disuelve el Congreso de la República y convoca a elecciones para un nuevo Congreso.

Ley N° 23733, Ley Universitaria.

Ley N° 30220, Ley Universitaria.

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

Proyecto de Ley N° 4639/2022-CR. Proyecto de ley de reforma constitucional que fortalece el control político de la Comisión Permanente en el interregno parlamentario mediante la modificación del artículo 135 de la Constitución Política.

Reglamento del Congreso de la República.

Resolución del Congreso N° 001-2020-2021-CR – Resolución del Congreso que declara la permanente incapacidad moral del presidente de la república y la vacancia de la presidencia de la república.

Resolución del Congreso N° 001-2022-2023-CR – Resolución del Congreso que declara la permanente incapacidad moral del presidente de la república y la vacancia de la presidencia de la república.

Texto Único Ordenado de la Ley N° 27444 – Ley del Procedimiento Administrativo General, aprobado mediante Decreto Supremo N° 004-2019-JUS.

Resoluciones y sentencias

Tribunal Constitucional. (2006a). Resolución de improcedencia del Exp. N° 3943-2006-PA/TC.

Tribunal Constitucional. (2006b). Sentencia que resolvió el Exp. N° 0047-2004-AI/TC.

Tribunal Constitucional. (2006c). Sentencia que resolvió el Exp. N° 0030-2005-PI/TC.

Tribunal Constitucional. (2020). Sentencia que resolvió el Exp. N° 0006-2019-CC/TC.

Tribunal Constitucional. (2023). Sentencia que resolvió el Exp. N° 0004-2022-PCC/TC.

Documentos de organismos internacionales

ONU. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, aprobada mediante resolución N° A/RES/70/1 de la Asamblea General del 25 de septiembre de 2015. Disponible en <https://www.un.org/es/ga/70/resolutions.shtml> [2 de agosto de 2024].

UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa [2 de agosto de 2024].

UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Ediciones UNESCO. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141908> [2 de agosto de 2024].

UNESCO. (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior – 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_spa [2 de agosto de 2024].

UNESCO. (2019). *Marco de aplicación de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) después de 2019*, aprobado en la 40ª reunión de la Conferencia General. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370215_spa [2 de agosto de 2024].

UNESCO. (2020). *Educación para el Desarrollo Sostenible. Hoja de ruta*. París: UNESCO. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374896> [2 de agosto de 2024].

Documentos de universidades

Pontificia Universidad Católica del Perú. *Perfil del egresado* [Derecho] [archivo PDF]. Disponible en <https://facultad-derecho.pucp.edu.pe/admision/perfil-de-egreso/> [13 de agosto de 2024].

Pontificia Universidad Católica del Perú. *Plan de Estudios. Ciencia Política y Gobierno* [archivo PDF]. Disponible en <https://facultad.pucp.edu.pe/ciencias-sociales/carreras/ciencia-politica-y-gobierno/plan-de-estudios/> [13 de agosto de 2024].

Pontificia Universidad Católica del Perú. *Plan de Estudios 36* [Derecho] [archivo PDF]. Disponible en <https://facultad-derecho.pucp.edu.pe/estudiantes/plan-de-estudios/> [13 de agosto de 2024].

Pontificia Universidad Católica del Perú. *Plan de Estudios de la Especialidad de Filosofía* [archivo PDF]. Disponible en <https://facultad.pucp.edu.pe/letras-ciencias-humanas/especialidades/filosofia/plan-de-estudios/> [13 de agosto de 2024].

Pontificia Universidad Católica del Perú. *Plan de Estudios de la Especialidad de Historia* [archivo PDF]. Disponible en <https://facultad.pucp.edu.pe/letras-ciencias-humanas/especialidades/historia/plan-de-estudios/> [13 de agosto de 2024].

Universidad Andina del Cusco. *PLAN DE ESTUDIOS 2020. ESCUELA PROFESIONAL DE DERECHO* [archivo PDF]. Disponible en <https://www.uandina.edu.pe/derecho/#1610926560834-68e353fd-def0bb7a-43e58074-380a0f21-8087> [13 de agosto de 2024].

Universidad Antonio Ruiz de Montoya. *MALLA CURRICULAR DE CIENCIA POLÍTICA* [archivo Word]. Disponible en <https://www.uarm.edu.pe/carrera/facultad-de-ciencias-sociales/ciencia-politica/#malla> [13 de agosto de 2024].

Universidad Antonio Ruiz de Montoya. *MALLA CURRICULAR DE DERECHO* [archivo Word]. Disponible en <https://www.uarm.edu.pe/carrera/facultad-de-ciencias-sociales/derecho/#malla-derecho> [13 de agosto de 2024].

Universidad Antonio Ruiz de Montoya. *MALLA CURRICULAR DE FILOSOFÍA* [archivo Word]. Disponible en <https://www.uarm.edu.pe/carrera/facultad-de-filosofia-educacion-y-ciencias-humanas/filosofia/#malla> [13 de agosto de 2024].

Universidad Antonio Ruiz de Montoya. *MALLA CURRICULAR DE PERIODISMO* [archivo Word]. Disponible en <https://www.uarm.edu.pe/carrera/facultad-de-filosofia-educacion-y-ciencias-humanas/periodismo/#malla> [13 de agosto de 2024].

Universidad Antonio Ruiz de Montoya. *Perfil del egresado [Derecho]* [en línea]. Disponible en <https://www.uarm.edu.pe/carrera/facultad-de-ciencias-sociales/derecho/perfil-del-egresado/> [13 de agosto de 2024].

Universidad Autónoma de Ica. *Derecho* [archivo PDF]. Disponible en <https://autonomadeica.edu.pe/pregrado/derecho/> [13 de agosto de 2024].

Universidad Autónoma del Perú. *Competencias Específicas* [Derecho] [en línea]. Disponible en <https://www.autonoma.pe/carrera/derecho/> [13 de agosto de 2024].

Universidad Autónoma del Perú. *Derecho* [archivo PDF]. Disponible en <https://www.autonoma.pe/carrera/derecho/> [13 de agosto de 2024].

Universidad Católica de Santa María. *PLAN DE ESTUDIOS VIGENTE DESDE 2021* [Ciencia Política y Gobierno] [archivo PDF]. Disponible en <https://www2.ucsm.edu.pe/ciencias-juridicas-y-empresariales/ciencias-politicas-y-gobierno/> [13 de agosto de 2024].

Universidad Católica de Santa María. *PLAN DE ESTUDIOS VIGENTE DESDE 2021* [Derecho] [archivo PDF]. Disponible en <https://www2.ucsm.edu.pe/ciencias-juridicas-y-empresariales/derecho/> [13 de agosto de 2024].

Universidad Católica de Trujillo. *DERECHO* [archivo PDF]. Disponible en <https://admission.uct.edu.pe/carreras-pregrado> [13 de agosto de 2024].

Universidad Católica San Pablo. *PLAN DE ESTUDIOS: DERECHO 2016* [archivo PDF]. Disponible en <https://ucsp.edu.pe/transparencia/plan-de-estudios-de-la-escuela-profesional-de-derecho/> [13 de agosto de 2024].

Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo. *PLAN DE ESTUDIO 2008 V4. DERECHO* [archivo PDF]. Disponible en <http://www.usat.edu.pe/facultad-de-derecho/derecho/> [13 de agosto de 2024].

Universidad Católica Sedes Sapientiae. *Currículo del Programa de Estudios de Derecho. Facultad de Derecho y Ciencias Políticas* [archivo PDF].

Disponible en <https://www.ucss.edu.pe/carreras-profesionales/derecho> [13 de agosto de 2024].

Universidad César Vallejo. *Derecho* [archivo PDF]. Disponible en <https://www.ucv.edu.pe/pregrado/admision/carreras-profesionales/derecho/> [13 de agosto de 2024].

Universidad de Ciencias y Humanidades. *Malla Curricular Derecho* [archivo PDF]. Disponible en <https://www.uch.edu.pe/carrera/derecho/malla-curricular-presencial> [13 de agosto de 2024].

Universidad Científica del Sur. *Derecho* [archivo PDF]. Disponible en <https://www.cientifica.edu.pe/ciencias-humanas/derecho> [13 de agosto de 2024].

Universidad Continental. *Derecho* [archivo PDF]. Disponible en <https://ucontinental.edu.pe/carrera/derecho/> [13 de agosto de 2024].

Universidad de Huánuco. *PLAN DE ESTUDIOS* [archivo PDF]. Disponible en <https://programas.udh.edu.pe/#!/derecho> [13 de agosto de 2024].

Universidad de Lima. *DERECHO. PERFIL DEL EGRESADO* [en línea]. Disponible en <https://www.ulima.edu.pe/pregrado/derecho/perfil-del-egresado> [13 de agosto de 2024].

Universidad de Lima. *PLAN DE ESTUDIOS 2021-1* [de Derecho] [archivo PDF]. Disponible en <https://www.ulima.edu.pe/pregrado/derecho/plan-de-estudios> [13 de agosto de 2024].

Universidad de Piura. *Perfiles* [en línea]. Disponible en <https://www.udep.edu.pe/derecho/carrera/derecho/> [13 de agosto de 2024].

Universidad de Piura. *PROGRAMA ACADÉMICO DE DERECHO* [archivo PDF]. Disponible en <https://www.udep.edu.pe/admision/lima/derecho/> [13 de agosto de 2024].

Universidad de Piura. *PROGRAMA ACADÉMICO DE HISTORIA Y GESTIÓN CULTURAL* [archivo PDF]. Disponible en <https://www.udep.edu.pe/admision/lima/historia-y-gestion-cultural/> [13 de agosto de 2024].

Universidad de Privada del Norte. *DERECHO* [archivo PDF]. Disponible en <https://www.upn.edu.pe/carrera/derecho> [13 de agosto de 2024].

Universidad de San Martín de Porres. *Plan de Estudios* [Derecho] [en línea]. Disponible en https://derecho.usmp.edu.pe/plan_de_estudios/ [13 de agosto de 2024].

Universidad de San Martín de Porres. *Competencias* [de la Facultad de Derecho], [en línea]. Lima. Disponible en <https://derecho.usmp.edu.pe/pregrado/perfil/> [13 de agosto de 2024].

Universidad de San Martín de Porres. (2024) *Facultad de Derecho. Historia de las Ideas Políticas I (hasta el siglo XVIII)* [sílabo].

Universidad de San Martín de Porres. (2024) *Facultad de Derecho. Historia de las Ideas Políticas II (siglo XIX y XX)* [sílabo].

Universidad de San Martín de Porres. *Modelo Educativo*, [en línea]. Lima. Disponible en http://www.fcctp.usmp.edu.pe/intra/tedqual/evidencias/Proceso03/3.3/3.3.1/2_Mode_Edu.pdf [13 de agosto de 2024].

Universidad de San Martín de Porres. *Objetivos Académicos del Programa Profesional de Derecho*, [en línea]. Lima. Disponible en <https://derecho.usmp.edu.pe/pregrado/objetivos/> [13 de agosto de 2024].

Universidad de San Martín de Porres. *Pregrado – Perfil del graduado* [de la Facultad de Derecho], [en línea]. Lima. Disponible en <https://derecho.usmp.edu.pe/pregrado/perfil/> [13 de agosto de 2024].

Universidad del Pacífico. *Perfil general del egresado* [Derecho] [archivo PDF]. Disponible en <https://www.up.edu.pe/carreras-postgrado-idiomas/carreras-pregrado/derecho/Paginas/documentos-importantes.aspx> [13 de agosto de 2024].

Universidad del Pacífico. *Plan de Estudios* [Derecho] [archivo PDF]. Disponible en <https://www.up.edu.pe/carreras-postgrado-idiomas/carreras-pregrado/derecho/Paginas/plan-estudios.aspx> [13 de agosto de 2024].

Universidad del Pacífico. *Plan de Estudios* [Política, Filosofía y Economía] [archivo PDF]. Disponible en <https://www.up.edu.pe/carreras-postgrado-idiomas/carreras-pregrado/politica-filosofia-economia/Paginas/plan-estudios.aspx> [13 de agosto de 2024].

Universidad ESAN. *PERFIL DE EGRESO* [Derecho Corporativo] [archivo PDF]. Disponible en <https://www.ue.edu.pe/carreras/derecho-corporativo> [13 de agosto de 2024].

Universidad ESAN. *Plan de estudios de la carrera de Derecho Corporativo* [archivo PDF]. Disponible en <https://www.ue.edu.pe/carreras/derecho-corporativo> [13 de agosto de 2024].

Universidad Femenina del Sagrado Corazón. *PERFIL DE LA EGRESADA DE DERECHO* [en línea]. Disponible en <https://www.unife.edu.pe/facultad/derecho/perfil.html> [13 de agosto de 2024].

Universidad Femenina del Sagrado Corazón. *PLAN DE ESTUDIOS VIGENTE DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE DERECHO* [archivo PDF].

Disponible en <https://www.unife.edu.pe/facultad/derecho/plan.html> [13 de agosto de 2024].

Universidad La Salle. *Plan de Estudios de Derecho* [en línea]. Disponible en <https://www.ulasalle.edu.pe/derecho-2/> [13 de agosto de 2024].

Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios. *Plan de Estudios de Derecho* [en línea]. Disponible en <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/4450343/DISE%C3%91O%20CURRICULAR%20DE%20DERECHO%20Y%20CIENCIAS%20POLITICAS.pdf> [13 de agosto de 2024].

Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. *PLAN DE ESTUDIOS* [en línea]. Disponible en <https://undac.edu.pe/facultad/derecho/> [13 de agosto de 2024].

Universidad Nacional de Barranca. *PLAN DE ESTUDIOS 2020* [archivo PDF]. Disponible en <https://unab.edu.pe/derecho-y-ciencia-politica/> [13 de agosto de 2024].

Universidad Nacional de Cajamarca. *Derecho (Plan de Estudios 2019)* [archivo PDF]. Disponible en <http://transparencia.unc.edu.pe/Academico/AcademicoPlanEstudiosPregrado> [13 de agosto de 2024].

Universidad Nacional de Huancavelica. *PLAN DE ESTUDIOS* [archivo PDF]. Disponible en <https://www.unh.edu.pe/documentos-de-interres/> [13 de agosto de 2024].

Universidad Nacional de la Amazonía Peruana. *PLAN DE ESTUDIOS. PROGRAMA 20: DERECHO Y CIENCIAS POLÍTICAS* [archivo PDF]. Disponible en <https://enlinea.unapiquitos.edu.pe/derecho.php> [13 de agosto de 2024].

Universidad Nacional de Moquegua. *PLAN CURRICULAR. P07. DERECHO Y CIENCIAS POLÍTICAS* [archivo PDF]. Disponible en <http://unam.edu.pe/ep-derecho/> [13 de agosto de 2024].

Universidad Nacional de Piura. *PROGRAMA DE ESTUDIO DE DERECHO* [archivo PDF]. Disponible en <https://www.unp.edu.pe/plancurric/plancurricular111.pdf> [13 de agosto de 2024].

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. *Plan de Estudios [Derecho]* [archivo PDF]. Disponible en <http://dr.unsaac.edu.pe/home/> [13 de agosto de 2024].

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. *Plan de Estudios [Filosofía]* [archivo PDF]. Disponible en <https://ffh.unsa.edu.pe/filosofia/plan-de-estudios/> [13 de agosto de 2024].

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. *Plan de Estudios [Historia]* [archivo PDF]. Disponible en <https://fchs.unsa.edu.pe/historia/plan-de-estudios/> [13 de agosto de 2024].

Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. *Plan CURRICULAR. DERECHO* [archivo PDF]. Disponible en <http://dr.unsaac.edu.pe/home/> [13 de agosto de 2024].

Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. *Plan de Estudios [Filosofía]* [archivo PDF]⁷².

Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. *Plan de Estudios [Historia]* [archivo PDF]⁷³.

⁷² El plan de estudios fue obtenido a través del procedimiento de acceso a la información pública ante la SUNEDU y el documento nos fue remitido mediante carta N° 4066-2023-SUNEDU-03-08-04 del 19 de octubre de 2023.

Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. *Currículo 2018* [Historia] [archivo PDF]⁷⁴.

Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. *Plan de Estudios* [Derecho] [archivo PDF]. Disponible en https://facultades.unsch.edu.pe/new_derecho/e-p-derecho/ [13 de agosto de 2024].

Universidad Nacional de San Martín. *Plan de Estudios* [archivo PDF]. Disponible en <https://unsm.edu.pe/facultad/derecho-ciencias-politicas/escuela-de-derecho-ciencias-politicas/> [13 de agosto de 2024].

Universidad Nacional de Trujillo. *CURRICULO DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS DE CIENCIA POLÍTICA Y GOBERNABILIDAD. VERSION 2021* [archivo PDF]. Disponible en <https://dpaunt.edu.pe/curriculos2018> [13 de agosto de 2024].

Universidad Nacional de Trujillo. *CURRICULO DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS. DERECHO. VERSIÓN 2021* [archivo PDF]. Disponible en <https://docplayer.es/228744219-Universidad-nacional-de-trujillo-facultad-de-derecho-y-ciencias-politicas.html> [13 de agosto de 2024].

Universidad Nacional de Trujillo. *OBJETIVOS EDUCACIONALES, COMPETENCIAS, PERFILES, MALLA CURRICULAR Y PLAN DE ESTUDIOS DE HISTORIA* [archivo PDF]. Disponible en <https://dpaunt.edu.pe/resumenes-curriculos-2018> [13 de agosto de 2024].

⁷³ El plan de estudios fue obtenido a través del procedimiento de acceso a la información pública ante la SUNEDU y el documento nos fue remitido mediante carta N° 4066-2023-SUNEDU-03-08-04 del 19 de octubre de 2023.

⁷⁴ El plan de estudios fue obtenido a través del procedimiento de acceso a la información pública ante la SUNEDU y el documento nos fue remitido mediante carta N° 4066-2023-SUNEDU-03-08-04 del 19 de octubre de 2023.

Universidad Nacional de Tumbes. *PLAN DE ESTUDIOS 2018* [archivo PDF]. Disponible en http://www.untumbes.edu.pe/transparencia_universitaria/documentos/P20-CP-DERECHO.pdf [13 de agosto de 2024].

Universidad Nacional de Ucayali. *Plan de Estudios* [archivo PDF]. Disponible en <https://www.unu.edu.pe/derecho/index.php/2013-08-22-03-38-29/2013-08-22-03-48-56> [13 de agosto de 2024].

Universidad Nacional del Altiplano. *PROGRAMA DE ESTUDIOS DE DERECHO* [archivo PDF]. Disponible en <https://derecho.unap.edu.pe/plan-de-estudios-2021-2026/> [13 de agosto de 2024].

Universidad Nacional del Santa. *PLAN DE ESTUDIOS* [en línea]. Disponible en <https://www.uns.edu.pe/#/humanidades/derecho-y-ciencias-politicas> [13 de agosto de 2024].

Universidad Nacional Federico Villarreal. *PLAN DE ESTUDIOS DE LA CARRERA PROFESIONAL DE CIENCIA POLÍTICA* [archivo PDF]. Disponible en <https://web.unfv.edu.pe/facultades/fdcp/index.php/escuela-profesional-de-ciencia-politica/curricula> [13 de agosto de 2024].

Universidad Nacional Federico Villarreal. *PLAN DE ESTUDIOS DE LA CARRERA PROFESIONAL DE DERECHO* [archivo PDF]. Disponible en <https://web.unfv.edu.pe/facultades/fdcp/index.php/escuela-profesional-de-derecho/curricula> [13 de agosto de 2024].

Universidad Nacional Federico Villarreal. *PLAN DE ESTUDIOS DE LA CARRERA PROFESIONAL DE FILOSOFÍA* [archivo PDF]. Disponible en <https://web.unfv.edu.pe/facultades/fh/index.php/escuelas/escuela-profesional-de-filosofia/itemlist/category/142-plan-curricular> [13 de agosto de 2024].

Universidad Nacional Federico Villarreal. *PLAN DE ESTUDIOS DE LA CARRERA PROFESIONAL DE HISTORIA* [archivo PDF]. Disponible en <https://web.unfv.edu.pe/facultades/fh/index.php/escuelas/escuela-profesional-de-historia/itemlist/category/25-plan-curricular> [13 de agosto de 2024].

Universidad Nacional Hermilio Valdizán. *Plan de Estudios* [archivo PDF]. Disponible en https://www.unheval.edu.pe/webs/pag/fac_derecho [13 de agosto de 2024].

Universidad Nacional Intercultural Fabiola Salazar Leguía de Bagua. *Plan de Estudios de Derecho* [archivo PDF]. Disponible en <https://www.unibagua.edu.pe/facultades/ciencias-sociales-y-empresariales/derecho> [13 de agosto de 2024].

Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann. *ESCUELA PROFESIONAL DE HISTORIA. CURRÍCULO 2014* [archivo PDF]⁷⁵.

Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann. *Plan de Estudios* [Derecho y Ciencias Políticas] [archivo PDF]. Disponible <http://esde.unjbg.edu.pe/plan-de-estudios> [13 de agosto de 2024].

Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión. *Plan No. 4* [en línea]. Disponible <http://intranet.unjfsc.edu.pe/Docentes/PlanDeEstudios.aspx?codigoescuela=1822> [13 de agosto de 2024].

Universidad Nacional Mayor de San Marcos. *Plan de Estudios* [Escuela Profesional de Filosofía] [en línea]. Disponible en

⁷⁵ El plan de estudios fue obtenido a través del procedimiento de acceso a la información pública ante la SUNEDU y el documento nos fue remitido mediante carta N° 4066-2023-SUNEDU-03-08-04 del 19 de octubre de 2023.

<https://unmsm.edu.pe/formacion-academica/carreras-de-pregrado/carrera-detalle/filosofia> [13 de agosto de 2024].

Universidad Nacional Mayor de San Marcos. *Plan de Estudios* [Escuela Profesional de Historia] [archivo PDF]. Disponible en <https://csociales.unmsm.edu.pe/ep-historia-plan-de-estudios/#1626487071283-6c4c0249-6e67> [13 de agosto de 2024].

Universidad Nacional Mayor de San Marcos. *PLAN DE ESTUDIOS 2018. ESCUELA PROFESIONAL DE CIENCIA POLÍTICA* [archivo PDF]. Disponible en <https://unmsm.edu.pe/formacion-academica/carreras-de-pregrado/carrera-detalle/ciencia-politica> [13 de agosto de 2024].

Universidad Nacional Mayor de San Marcos. *PLAN DE ESTUDIOS 2018 (Escuela Profesional de Derecho)* [archivo PDF]. Disponible en <https://unmsm.edu.pe/formacion-academica/carreras-de-pregrado/carrera-detalle/derecho> [13 de agosto de 2024].

Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac. *Plan de Estudios* [Ciencia Política y Gobernabilidad] [archivo PDF]. Disponible <https://www.unamba.edu.pe/pregrado/educacion-y-ciencias-sociales/ciencia-politica-y-gobernabilidad.html> [13 de agosto de 2024].

Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. *PROGRAMA DE CIENCIA POLÍTICA* [archivo PDF]. Disponible <https://fdcp.unprg.edu.pe/escuelas-profesionales/ciencia-pol%C3%ADtica> [13 de agosto de 2024].

Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. *PROGRAMA DE DERECHO* [archivo PDF]. Disponible <https://fdcp.unprg.edu.pe/escuelas-profesionales/derecho> [13 de agosto de 2024].

Universidad Nacional San Luis Gonzaga. *Plan de Estudios 2021* [archivo PDF]. Disponible <https://www.unica.edu.pe/derecho/> [13 de agosto de 2024].

Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo. *MALLA CURRICULAR DE LA ESCUELA DE DERECHO DE LA FDCCPP DE LA UNASAM* [archivo PDF]. Disponible

https://sga.unasam.edu.pe/res/mallas_firmadas/DERECHO%20Y%20CIENCIAS%20POL%C3%8DTICAS.pdf [13 de agosto de 2024].

Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas. *ESCUELA PROFESIONAL DE DERECHO Y CIENCIAS POLÍTICAS* [Plan de estudios] [archivo PDF]⁷⁶.

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. *Información Académica de la carrera de Derecho* [en línea]. Disponible en <https://pregrado.upc.edu.pe/carrera-de-derecho/informacion-academica/> [13 de agosto de 2024].

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. *Malla Curricular Ciencias Políticas* [archivo PDF]. Disponible en <https://pregrado.upc.edu.pe/carrera-de-ciencias-politicas/malla-curricular/> [13 de agosto de 2024].

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. *Malla Curricular Derecho* [archivo PDF]. Disponible en <https://pregrado.upc.edu.pe/carrera-de-derecho/malla-curricular/> [13 de agosto de 2024].

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. *Malla Curricular Relaciones Internacionales* [archivo PDF]. Disponible en <https://pregrado.upc.edu.pe/carrera-de-relaciones-internacionales/malla-curricular/> [13 de agosto de 2024].

⁷⁶ El plan de estudios fue obtenido a través del procedimiento de acceso a la información pública ante la SUNEDU y el documento nos fue remitido mediante carta N° 4066-2023-SUNEDU-03-08-04 del 19 de octubre de 2023.

Universidad Peruana del Centro. *Plan de estudios de Derecho y Ciencia Política* [en línea]. Disponible en <https://www.upecen.edu.pe/derecho-ciencia-politica/> [13 de agosto de 2024].

Universidad Peruana Los Andes. *Malla curricular* [archivo PDF]. Disponible <https://upla.edu.pe/carreras/derecho/> [13 de agosto de 2024].

Universidad Privada Antenor Orrego. *Programa de Estudio* [archivo PDF]. Disponible <https://upao.edu.pe/facultades/derecho-y-ciencias-politicas/derecho/> [13 de agosto de 2024].

Universidad Privada de Tacna. *Plan de Estudio* [archivo PDF]. Disponible <https://www.upt.edu.pe/upt/web/facultad/contenido/165/55576782> [13 de agosto de 2024].

Universidad Privada del Norte. *Competencias Específicas [Derecho]* [en línea]. Disponible <https://www.upn.edu.pe/carrera/derecho> [13 de agosto de 2024].

Universidad Privada del Norte. *Malla curricular [Derecho]* [archivo PDF]. Disponible <https://www.upn.edu.pe/carrera/derecho> [13 de agosto de 2024].

Universidad Privada Norbert Wiener. *Derecho y Ciencia Política* [archivo PDF]. Disponible en <https://www.uwiener.edu.pe/carreras/derecho-y-ciencia-politica/> [13 de agosto de 2024].

Universidad Privada San Juan Bautista. *PERFIL DE EGRESADO [Derecho]* [en línea]. Disponible en <https://www.upsjb.edu.pe/home/pregrado/facultad-de-derecho/upsjb-derecho/> [13 de agosto de 2024].

Universidad Privada San Juan Bautista. *Plan de Estudios [Derecho]* [archivo PDF]. Disponible en <https://www.upsjb.edu.pe/home/pregrado/facultad-de-derecho/upsjb-derecho/> [13 de agosto de 2024].

Universidad Ricardo Palma. *PERFIL DEL ABOGADO* [en línea]. Disponible <https://www.urp.edu.pe/pregrado/facultad-de-derecho-y-ciencia-politica/escuela-de-derecho/> [13 de agosto de 2024].

Universidad Ricardo Palma. *PLAN DE ESTUDIOS* [archivo PDF]. Disponible <https://www.urp.edu.pe/pdf/id/14764/n/plan-de-estudios.pdf> [13 de agosto de 2024].

Universidad San Ignacio de Loyola. *Derecho* [Malla Curricular] [archivo PDF]. Disponible en <https://usil.edu.pe/pregrado/derecho> [13 de agosto de 2024].

Universidad San Ignacio de Loyola. *Perfil del egresado* [Derecho] [en línea]. Disponible en <https://usil.edu.pe/pregrado/derecho> [13 de agosto de 2024].

Universidad San Ignacio de Loyola. *Relaciones Internacionales* [Malla Curricular] [archivo PDF]. Disponible en <https://usil.edu.pe/pregrado/relaciones-internacionales> [13 de agosto de 2024].

Universidad Señor de Sipán. *Plan de estudios de Derecho - Presencial* [archivo PDF]. Disponible <https://www.uss.edu.pe/uss/Escuela-derecho> [13 de agosto de 2024].

Universidad Tecnológica de los Andes. *Plan de Estudios* [archivo PDF]. Disponible <https://utea.edu.pe/derecho/> [13 de agosto de 2024].

Universidad Tecnológica del Perú. *Malla Curricular Derecho* [archivo PDF]. Disponible en <https://www.utp.edu.pe/pregrado/facultad-de-derecho/derecho> [13 de agosto de 2024].

Periódicos

Anónimo. (13 de mayo de 2001). «Empresa Textil de confección requiere para su área legal. ABOGADO(A)» en *El Comercio*, p. b8.

Doroteo Guerra, Mechaín. (13 de mayo de 2022). Caricatura en *Perú 21*, p. 1.

Ortiz Bisso, Bruno. (26 de junio de 2023). «Un problema que puede pasar una alta factura» en *El Comercio*, p. 14.

Referencias web

ChatGPT. «ChatGTP: 10 usos prácticos para abogados y estudiantes de derecho» en Jurispe [en línea]. Lima. Disponible en <https://juris.pe/blog/chatgpt-usos-practicos-abogados-estudiantes-derecho/> [13 de agosto de 2024].

INEI. *Número de alumnos/as matriculados en universidades privadas, 2012-2022*, [en línea]. Lima. Disponible en <https://www.inei.gob.pe/estadisticas/indice-tematico/sociales/> [2 de agosto de 2024].

INEI. *Número de alumnos/as matriculados en universidades públicas, 2012-2022*, [en línea]. Lima. Disponible en <https://www.inei.gob.pe/estadisticas/indice-tematico/sociales/> [2 de agosto de 2024].

INEI. *Población censada, según departamento y año censal*, [en línea]. Lima. Disponible en <https://www.inei.gob.pe/estadisticas/indice-tematico/poblacion-y-vivienda/> [2 de agosto de 2024].

INEI. *Población inmigrante y emigrante, según departamento y año censal (migración de toda la vida)*, [en línea]. Lima. Disponible en <https://www.inei.gob.pe/estadisticas/indice-tematico/poblacion-y-vivienda/> [2 de agosto de 2024].

IPSOS. (2022). *Imagen y percepción de universidades 2022*, [en línea]. Lima. Disponible en <https://www.ipsos.com/es-pe/imagen-y-percepcion-de-universidades-2022> [13 de agosto de 2024].

IPSOS. (2023). *Generaciones en el Perú 2022*, [en línea]. Lima. Disponible en <https://www.ipsos.com/es-pe/generaciones-en-el-peru-2022> [13 de agosto de 2024].

Jones, Gavin. [@ecologyofgavin]. (3 de septiembre de 2022). «Ok so... I'm fairly sure someone just directly translated and plagiarized an entire paper of mine... for their graduate tesis... in Spanish?» [Tweet]. Twitter. Disponible en <https://twitter.com/ecologyofgavin/status/1566053841518206979?s=20> [2 de agosto de 2024].

Litiuniuk, Román. [@romanliti]. (29 de mayo de 2023). «BASTA ARISTÓTELES» [Video]. TikTok. Disponible en https://www.tiktok.com/@romanliti/video/7238742319652932870?is_from_webapp=1&sender_device=pc&web_id=7071617394468898310 [8 de agosto de 2024].

RENATI. *Calvanapón Alva, Flor Alicia* [en línea]. Lima. Disponible en <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/17706/simple-search?filterquery=Calvanap%C3%B3n+Alva%2C+Flor+Alicia&filtername=advisor&filtertype>equals> [2 de agosto de 2024].

RENATI. *Murriel Santolalla, Luis Alberto*, [en línea]. Lima. Disponible en <https://renati.sunedu.gob.pe/simple-search?filterquery=Murriel+Santolalla%2C+Luis+Alberto&filtername=advisor&filtertype>equals> [2 de agosto de 2024].

RENATI. *Pontificia Universidad Católica del Perú*, [en línea]. Lima. Disponible en <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/127> [2 de agosto de 2024].

RENATI. *Universidad César Vallejo*, [en línea]. Lima. Disponible en <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/17706> [2 de agosto de 2024].

RENATI. *Universidad Científica del Sur*, [en línea]. Lima. Disponible en <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/74447> [2 de agosto de 2024].

RENATI. *Universidad de San Martín de Porres*, [en línea]. Lima. Disponible en <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/155> [2 de agosto de 2024].

RENATI. *Universidad de Lima*, [en línea]. Lima. Disponible en <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/180943> [2 de agosto de 2024].

RENATI. *Universidad del Pacífico*, [en línea]. Lima. Disponible en <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/159> [2 de agosto de 2024].

RENATI. *Universidad Nacional Agraria La Molina*, [en línea]. Lima. Disponible en <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/18903> [2 de agosto de 2024].

RENATI. *Universidad Nacional de Ingeniería*, [en línea]. Lima. Disponible en <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/163> [2 de agosto de 2024].

RENATI. *Universidad Nacional Federico Villarreal*, [en línea]. Lima. Disponible en <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/174748> [2 de agosto de 2024].

RENATI. *Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, [en línea]. Lima. Disponible en <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/191> [2 de agosto de 2024].

RENATI. *Universidad Peruana Cayetano Heredia*, [en línea]. Lima. Disponible en <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/134323> [2 de agosto de 2024].

RENATI. *Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas*, [en línea]. Lima. Disponible en <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/199> [2 de agosto de 2024].

RENATI. *Universidad Ricardo Palma*, [en línea]. Lima. Disponible en <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/215> [2 de agosto de 2024].

RENATI. *Universidad San Ignacio de Loyola*, [en línea]. Lima. Disponible en <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/74491> [2 de agosto de 2024].

RENATI. *Universidad Tecnológica del Perú*, [en línea]. Lima. Disponible en <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/49439> [2 de agosto de 2024].

SUNEDU. *Universidades con Licencia Denegada*, [en línea]. Lima. Disponible en <https://www.sunedu.gob.pe/lista-de-universidades-denegadas/> [2 de agosto de 2024].

SUNEDU. *Universidades Licenciadas*, [en línea]. Lima. Disponible en <https://www.sunedu.gob.pe/lista-de-universidades-licenciadas/> [2 de agosto de 2024].

Universidad Peruana Cayetano Heredia. (3 de agosto de 2023). *Perucetus colosuss: descubren en Perú restos del animal más pesado que habitó la Tierra*, [en línea]. Lima. Disponible en <https://cayetano.edu.pe/noticias/el-coloso-cetaceo-del-peru-perucetus-colossus-descubren-restos-del-animal-mas-pesado-que-habito-la-tierra-rodolfo-salas/> [13 de agosto de 2024].

Zamora Sánchez, Vicky. (1 de mayo de 2022). «¡Exclusivo! Más del 54%: Preocupantes hallazgos en la tesis del presidente de la República» en *Panorama*. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=IMV00F-augc&t=606s> [2 de agosto de 2024].