

Contradicciones entre lo declarado, lo enseñado y lo vivido en la enseñanza del Derecho*

FERNANDO DEL MASTRO PUCCIO**

RESUMEN

En el presente trabajo proponemos que existen tres “fuentes” de concepciones del Derecho en las facultades de derecho: lo declarado, lo enseñado y lo vivido. Lo que buscamos es aproximarnos a las concepciones que fluyen de dichas fuentes y mostrar sus contradicciones y contrastes. Para el nivel de lo declarado, presentamos un estudio preliminar de un grupo de perfiles de egreso de facultades de derecho en el Perú, a fin de mostrar la centralidad que dan a valores como la justicia para el quehacer jurídico, así como al rol de sus egresados como agentes de cambio en la sociedad. A nivel de lo enseñado, nos centramos en investigaciones críticas de la enseñanza del Derecho, que cuestionan las concepciones formalistas, legalistas y positivistas que emergen de los contenidos, métodos y sistemas de evaluación. Desde estas aproximaciones, se critica que el Derecho se presente como un producto neutral cuando es marcadamente ideológico y particularmente conservador. Finalmente, a nivel de lo vivido, mostramos los resultados de dos entrevistas con estudiantes de dos facultades de derecho en el Perú, en las que comparten vivencias

* Al profesor CÉSAR DELGADO BARRETO, con gratitud por su reconocimiento y ejemplo.

** Director de la Maestría en Derecho con Mención en Política Jurisdiccional en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), en la que se desempeña como profesor asociado, miembro del Consejo de Facultad y Coordinador del Área de Ética de la Facultad de Derecho. Magister y doctorando en Estudios Psicoanalíticos por la PUCP y Máster en Derecho por la Universidad de Duke, como becario Fulbright. Ha formado parte de diversas comisiones vinculadas a la enseñanza del Derecho y publicado diversas investigaciones interdisciplinarias acerca de dicha materia. Derecho PUCP, fdelmastro@pucp.pe

problemáticas de la regulación en la relación con sus docentes. Partiendo de las reflexiones acerca de las contradicciones y contrastes entre estas diversas concepciones, planteamos ideas que se pueden seguir para que los estudiantes construyan una concepción propia del Derecho. En este punto, la idea de “concepción propia” toma una relevancia importante y un matiz distinto, puesto que no refiere exclusivamente al plano del saber intelectual-teórico, sino al entendimiento del Derecho que se manifiesta en nuestro modo de vivirlo como profesionales. En esa línea, la “concepción” propia es un tipo especial de saber: es más una postura que una definición, una posición en el mundo del Derecho más que una preferencia teórica que opera a nivel del discurso.

PALABRAS CLAVE

Concepción del Derecho - Teoría del Derecho - Currículo oculto - Enseñanza del Derecho - Ética profesional - Abogados.

Contradictions between the stated, the taught and the lived in Legal Education

ABSTRACT

The present study suggests that there are three “sources” for conceptions of Law in Law schools: what is stated, what is taught and what is lived. Our aim is to approach the conceptions that flow out of these sources and expose the contradictions and contrast between them. For the level of the stated, we present a preliminary study of a group of Peruvian Law school profiles of graduation in order to demonstrate the centrality they place on values like justice in the practice of the law, as well as the graduates’ role as agents of change in society. For the level of the taught, we focus on critical research studies on legal education, which question formalistic, legalistic and positivistic conceptions that emanate from its contents, methods and evaluation systems. These standpoints criticize Law for presenting itself as neutral, when it is markedly ideological and particularly conservative. Finally, for the level of lived experience, we show the results of two interviews with students from

two Law schools, in which they share problematic experiences of regulation in their relationship to their teachers. A conception of Law flows at this level that is tied to a model of authority that is unequal, hostile and arbitrary and disrespectful of the rules that regulate its function. Drawing from reflections on the contradictions and contrasts between these diverse conceptions, we propose actions to promote that our law students develop their own conception of Law. At this point, the notion of our “own conception of Law” acquires relevance, for it does not exclusively refers to an intellectual knowledge, but to our understanding of the Law, which operates in our way of living the Law. In that sense, a “conception” is a special kind of knowledge: it is more a posture than a definition, more a position than a theoretical preference.

KEYWORDS

Law legal theory - Hidden curriculum - Legal education - Legal ethics - Lawyers.

I. INTRODUCCIÓN

Las investigaciones críticas de la enseñanza del Derecho en el Perú y Latinoamérica suelen enfocarse en la concepción formalista y legalista del Derecho, centrada en la memorización y aplicación mecánica de textos normativos y la prioridad dada al seguimiento de las formas, así como de una concepción positivista que presenta al Derecho como un sistema cerrado, que niega su carácter intrínsecamente ético. El foco de las críticas recae así en la conceptualización que se materializa en los cursos de los planes de estudios, particularmente en aquellos nucleares y a través sus contenidos, métodos y sistemas de evaluación.

En ese contexto, consideramos necesario advertir que existen otras “fuentes” de concepciones del Derecho que operan a lo largo de la formación jurídica. De un lado, lo que presentan las instituciones a nivel de sus metas educativas, en los perfiles de egreso. En este caso, atendemos al nivel de lo declarado como objetivo formativo, que debería permear todo el plan de estudios, particularmente en un modelo de formación por competencias. De otro lado, las vivencias que tienen los estudiantes de la regulación con sus docentes. En este punto, atendemos al “derecho

vivido" en dicho vínculo, puesto que el docente ejerce un rol regulado y, en esa línea, debe cumplir con una serie de normas y actuar conforme a ciertos valores en su relación con sus estudiantes.

En esta investigación, conducimos un análisis temático preliminar de 53 perfiles de egreso, así como un análisis cualitativo de las vivencias de dos grupos de estudiantes de Derecho (uno de una universidad privada y otro de una universidad pública) de la regulación en la relación con sus docentes. A nivel de los perfiles de egreso, advertimos, de un lado, la presencia de valores como la justicia en la definición del rol que juega el egresado en la sociedad y del modo en que aplica el Derecho. Asimismo, se presenta al egresado como un agente de cambio y transformación de la sociedad. A nivel de las vivencias, realizamos dos entrevistas a estudiantes de dos facultades de derecho en el Perú. La indagación estuvo dirigida a conocer vivencias problemáticas con sus docentes. En ellas, se presenta un tipo de docente que actúa, en su rol de autoridad, en contravención con valores: a través del trato desigual y hostil, las inasistencias y tardanzas y la arbitrariedad en la evaluación.

Vale resaltar, respecto a las entrevistas realizadas para aproximarnos al nivel de las vivencias, que los hallazgos en este nivel son producto de una aproximación cualitativa que no pretende generalizarlos a la enseñanza del Derecho en el Perú. En esa misma línea, se trata de una aproximación a experiencias problemáticas en la relación docente-estudiante, por lo que no representan la diversidad de vivencias con docentes y, en esa línea, la diversidad de concepciones del Derecho que fluyen a dicho nivel. Sin perjuicio de ello, las vivencias analizadas son relevantes porque muestran un modelo de autoridad, frente al cual los y las estudiantes adoptan actitudes relevantes para su formación.

En esa línea, el propósito de este artículo es mostrar cómo concepciones que fluyen de estas tres fuentes en las facultades de derecho tienen contradicciones y presentan contrastes. Particularmente, buscamos llamar la atención respecto a la necesidad de tomar conciencia de las vivencias estudiantiles de la regulación con sus docentes como una fuente de una concepción del Derecho que en parte se distingue y en parte se contradice con aquello que las facultades de derecho declaran como su finalidad. Sin perjuicio de ello, este esfuerzo es también relevante porque muestra las contradicciones entre la visión del Derecho que las facultades plasman

en sus perfiles (permeada por valores) y aquella que diversos investigadores critican (formalismo, legalismo, positivismo). Desde este foco, se puede establecer nexos entre las facultades de derecho y quienes critican su enseñanza, puesto que aquello que las primeras declaran en sus perfiles puede justificar diversos cambios en la enseñanza, que suelen ser propuestos por los críticos.

Finalmente, en el artículo presentamos ideas que, a partir de nuestro análisis, pueden contribuir a que los y las estudiantes adopten o construyan una concepción del Derecho que sea encarnada en su modo de ejercer la profesión. La idea de “concepción propia del Derecho” toma una relevancia especial como subyacente a las ideas presentadas, puesto que supone comprender que la tarea de nuestros y nuestras estudiantes a este nivel no es exclusivamente intelectual o teórica, sino que supone hacer nacer en uno mismo un entendimiento del Derecho que opere en nuestro modo de vivirlo. Por supuesto, la reflexión académica es crucial en la formación de una concepción propia del Derecho, pero no es suficiente. Esta debe ser fruto de un proceso en el que tiene lugar el examen de uno mismo y que apunta a un compromiso en el orden del ser. La concepción que tenemos del Derecho, de ese modo, tiene fuerza vinculante respecto a nuestra acción como profesionales. En esa medida, es un tipo especial de saber: una postura en el mundo del Derecho, una posición que se toma como profesional y no una teoría que opera en el orden del discurso.

II. TRES “FUENTES” DE LAS CONCEPCIONES DEL DERECHO: LO DECLARADO, LO ENSEÑADO, LO VIVIDO

En las reflexiones acerca de la enseñanza del Derecho, es un lugar común que sus objetivos y procesos pedagógicos dependen de la concepción que se tenga del Derecho. Sin embargo, puede que esta formulación resulte engañosa si pensamos que existe una única manera de entender el Derecho en cada institución que emana de un único ámbito formativo. Así, advertimos que en cada facultad de derecho pueden confluir diversas concepciones y reconocemos al menos tres “fuentes” en las que podemos identificarlas.

A. LO DECLARADO

En primer lugar, los perfiles de egreso muestran las competencias que se espera que los y las estudiantes desarrollen. En esa medida, plasman una concepción del Derecho de modo indirecto en tanto que se da cuenta de cómo y con qué finalidad se debe ejercer.

Para el presente trabajo, revisamos los perfiles de cincuenta y tres facultades de derecho en el Perú. De su lectura y relectura fuimos agrupando los perfiles en función a elementos en común que resultaban relevantes para nuestra indagación, es decir, que mostrasen de modo implícito características de ciertas concepciones del Derecho. Los elementos fueron: i) presencia de valores asociados a principios constitucionales como finalidad general que debe perseguir el egresado y, más precisamente, como componente necesario en la labor de aplicar el Derecho, y ii) presencia de la finalidad de transformar la sociedad y generar cambios, asociados al conocimiento de la realidad y el pensamiento crítico. Del total de facultades de derecho, el 80% presentó uno o los dos elementos. A continuación, mostramos los perfiles que mejor los ejemplifican.

En primer lugar, un conjunto de perfiles muestra cómo la finalidad del quehacer profesional radica en contribuir a que ciertos valores tengan lugar en la sociedad.

Desarrollar actividades con juicio crítico lógico dialéctico (...) al servicio de la praxis y a favor de la equidad, justicia, dignidad y libertad del ser humano en las interacciones e interrelaciones sociales (U. Toribio Rodríguez de Mendoza).

Brindar asesoramiento a las personas naturales y jurídicas en la solución de los conflictos de intereses o en la declaración de sus derechos en pro de una sociedad libre, justa y solidaria (U. de Huánuco).

Busca la libertad, la equidad y la democracia... (U. Nacional de Barranca).
...aportar a la sociedad los componentes sociales de justicia, equidad, estado de derecho y paz social (U. Santiago Antúnez de Mayolo).

Contribuir a la formación de una conciencia colectiva, sustentada en el reconocimiento y respeto de la dignidad y el valor de la persona humana y en los ideales de la justicia, la democracia, la paz y la libertad (U. San Antonio Abad del Cusco).

Interpretar normas jurídicas que regulan las conductas del ser humano en sociedad para garantizar la seguridad, la paz y la lucha por la justicia (U. César Vallejo).

La finalidad del quehacer jurídico radica entonces en contribuir (aportar, buscar, desarrollar, brindar, garantizar) a una sociedad justa, libre, solidaria, pacífica, equitativa y democrática. En ese sentido, se asocia la finalidad de la profesión a la finalidad misma del Derecho y en algunos casos especialmente a su rol dentro de un Estado Constitucional como, por ejemplo, cuando se alude a la dignidad y a la justicia. En algunos casos, se indica explícitamente que dicha finalidad se logra a través de la interpretación jurídica, del asesoramiento o de actividades con juicio crítico.

En similar línea, en otros casos el eje de valores está más asociado a la praxis misma y no tanto en la finalidad general del profesional.

...es sensible a los requerimientos de la defensa de los derechos humanos y fundamentales de la persona (...) formula y aplica soluciones legales y justas (U. La Salle).

Desempeñar la función profesional con alto rigor científico y académico en los problemas relacionados con la solución de conflictos personales y sociales, acorde con los valores morales y jurídicos (U. Católica Santa María).

En este caso, encontramos que la solución que se plantea no puede ser "solo" legal o jurídica, sino que debe sostenerse también en valores morales y ser justa. Si bien en algunos casos lo legal y jurídico se presenta como distinto de lo moral y justo, las fórmulas los integran como elementos de la aplicación del Derecho, de las soluciones que los egresados deben dar a los conflictos. En otros casos, el eje moral o valores como la justicia se encuentran unidos al quehacer jurídico.

...capaz (...) de proponer soluciones de justicia (U. San Pablo).

...capaces de utilizar herramientas jurídicas para la solución justa de las situaciones puestas a su conocimiento y asesoramiento (U. Nacional de San Martín).

...conoce y aplica los principios del Estado Constitucional de Derecho y los Derechos Fundamentales (Pontificia Universidad Católica del Perú).

En otros casos, se utiliza las fórmulas “solución justa” o “soluciones de justicia”, que no distinguen, sino que fusionan lo moral con lo jurídico y lo legal con lo justo. De ese modo, se reconoce el carácter intrínsecamente ético de lo jurídico. En esa línea, los principios del Estado Constitucional de Derecho son aplicables en el quehacer del abogado.

De otro lado, advertimos que los perfiles asignan al estudiante (futuro profesional) un rol activo en la búsqueda de dichos valores. En ese sentido, dan cuenta de la importancia que tiene el ser consciente de la realidad y buscar transformarla.

Actúa éticamente dentro y fuera de la universidad, a fin de fortalecer sus valores y transformar la sociedad (U. Nacional San Agustín).

...examinar, reflexionar y sugerir cambios y mejoras al sistema de justicia en donde ejerzan profesionalmente (U. Nacional de Piura).

...capaces de generar los cambios que exigen el entorno natural y social con profundo sentido de la justicia (U. Nacional de Piura).

...responder a las urgentes necesidades que tiene la justicia en el país (U. Antonio Ruiz de Montoya).

...compromiso real con el país y sus necesidades ciudadanas (U. Nacional Mayor de San Marcos).

Los egresados responden a necesidades urgentes de justicia, son capaces de generar los cambios que exige el entorno natural y social, fortalecen sus valores y transforman la sociedad, examinan y proponen cambios en el sistema de justicia. Advertimos entonces la concepción del Derecho como herramienta de transformación y a los y las profesionales como quienes llevan a cabo dicha labor. Para ello, en otros casos se enfatiza que se debe tener una comprensión crítica de la realidad y la habilidad de operar en ella para transformarla.

Conoce la realidad social, económica, jurídica y política del Perú y del mundo, lo que constituye la base con la que cultiva el pensamiento crítico (U. Ricardo Palma).

Aptitud crítica frente a la injusticia y el desorden. Promotor de la igualdad, tolerancia, justicia y desean el bienestar familiar y colectivo (U. Privada Antenor Orrego).

El pensamiento crítico y la aptitud crítica se asocian entonces al conocimiento de la realidad en sus diversas dimensiones, de la injusticia y el desorden.

B. LO ENSEÑADO

En segundo lugar, una serie de concepciones del Derecho provienen de lo que se enseña en los cursos, fundamentalmente a nivel de los contenidos, aunque también de los métodos y sistemas de evaluación. Un modo de conocer dichas concepciones es a través de las investigaciones críticas de la enseñanza del Derecho. En el Perú (Pásara, 2004; Gonzales, 2007) y en Latinoamérica (Montoya, 2015) se muestra una concepción muy presente en las diversas facultades de Derecho: aquella propia del legalismo y formalismo, así como del positivismo.

Desde lo pedagógico, lo que se critica al formalismo y legalismo es que reduce el Derecho al aprendizaje memorístico del texto de las leyes, que aplica de modo estático y mecánico, priorizando en el seguimiento de las formas, sin considerar factores de contexto y sin que la interpretación y la argumentación tengan un lugar importante. Por supuesto, la crítica no se centra en el seguimiento de formalidades en el Derecho, que se justifican como modo de garantizar derechos y el respeto de principios, sino en el "...absolutizar los elementos formales del Derecho (...) que (...) se caracteriza por la tendencia a simplificar las operaciones de aplicación e interpretación..." (Atienza, 2015, p. 26).

En similar línea, el positivismo, particularmente en su versión normativista, aísla el fenómeno y el quehacer jurídico de su contexto, niega su carácter intrínsecamente ético, dinámico y argumentativo (Atienza, 2001, pp. 276-279). Desde esta lógica, los saberes conceptuales tienen prevalencia y se enfocan en lo escrito en leyes y la doctrina jurídica, que se presenta como una realidad dada y, por ende, descontextualizada y estática.

Algo central que se critica de las concepciones formalistas y positivistas en la enseñanza del Derecho es que lo presenta como un producto neutral, pese a ser profunda e inadvertidamente ideológico. En ese sentido, por ejemplo, Gómez Sánchez se pregunta, desde el contexto colombiano, si la enseñanza del Derecho forma abogados para la democracia o para el

mercado, para combatir las desigualdades y la falta de vigencia en los derechos o para mantener un orden desigual (2016, p. 225). Apoyándose en los trabajos previos de Montoya (2008), uno de sus puntos a partir de los cuales teje su respuesta es el de “la educación jurídica como espacio de reproducción de un saber formal y una ideología conservadora” (Gómez Sánchez *et al.*, p. 233). Indica que si bien en la educación jurídica se han creado cursos que muestran otra concepción, como sociología del derecho, opera en los planes de estudios una “jerarquía interna entre los cursos núcleo duro y los periféricos” (Gómez Sánchez *et al.*, p. 235). Los cursos núcleo duro son los que reproducen la conceptualización del Derecho como un producto neutral, lo que se sostiene con la centralidad del formalismo y la negación del carácter ideológico. En esa línea, una de sus propuestas es que los cambios deban darse a nivel de la conceptualización del Derecho y no mediante la creación de nuevos cursos.

En nuestro país, el punto ha sido desarrollado por Gorki Gonzales, quien sostiene que la enseñanza del Derecho busca legitimar y mantener un modo de concebirlo y practicarlo favorable para quienes ostentan poder. En esa línea, muestra que la enseñanza del Derecho es crucial en la configuración de la cultura jurídica y, en esa medida, puede ser pensada como una política pública (Gonzales, 2010; 2018).

Por supuesto, existen múltiples aproximaciones críticas a la concepción del Derecho que opera en su enseñanza, con focos y énfasis diversos. Sin perjuicio de ello, los ejemplos citados muestran lo central de estos cuestionamientos. Vale recalcar, ahora bien, que se trata de críticas que por momentos simplifican la complejidad, presentan al estudiante de Derecho como un sujeto pasivo y que rara vez tienen un foco empírico centrado en analizar, desde los cursos (los sílabos, el dictado, las opiniones de estudiantes y docentes), qué se enseña. En parte por ello, los críticos de la enseñanza del Derecho han sido cuestionados desde marcos como el de las relaciones de fuerzas en Foucault (Benente, 2011), que permitirían una comprensión de la concepción del Derecho como un saber que se encarna en relaciones de fuerzas complejas, en las que no hay un sujeto (los docentes tradicionales, el mercado legal) que tenga todo el poder de determinar por completo aquello que se enseña y la subjetividad de los estudiantes.

C. *Lo vivido*

En tercer lugar, encontramos una fuente en las vivencias de la regulación dentro de las facultades de derecho, que suelen hacer parte de lo que se denomina el currículo oculto. Reza indica que la naturaleza del currículo oculto está en que opera a través de mensajes implícitos, no intencionales, no establecidos de modo específico. Estos mensajes fluyen de distintos ambientes en el entorno educativo que se suman al académico: el ambiente social, que incluye la “...regulación, la comunicación entre pares y con docentes”, y el ambiente cultural, que incluye las actividades y ceremonias que tienen lugar en las clases y fuera de ellas (Reza, p. 200). Siguiendo con su descripción, indica que otros autores ponen el foco en los sujetos que llevan los mensajes, resaltando a los educadores que forman a través de “valores, normas y actitudes implícitas” (*et al.*, p. 201).

A nivel internacional, existen diversos estudios que apuntan a problemáticas que podemos asociar al constructo en cuestión, tales como los vínculos jerárquicos entre docentes y estudiantes (Kennedy, 1982), la existencia de estereotipos de género (Guinier, 2005), la poca relevancia que se brinda a la voz de los estudiantes (Moss, 2013), entre otros. Algunas investigaciones, por ejemplo, hablan de una enseñanza del Derecho totalizante, que exige al estudiante adaptarse sin cuestionar, pese a que lo declarado es la formación de profesionales líderes y autónomos (Autor alumno, 1998). En similar sentido, Arterian identifica, a partir de su experiencia docente en varias facultades de Derecho en Estados Unidos, diversos mensajes implícitos que los docentes brindan con sus acciones y que forman en antivalores (2009, pp. 39-41).

A nivel nacional, con un enfoque centrado en la baja calidad de la enseñanza del Derecho, se han advertido también evidencias de problemáticas en el quehacer docente, como el que brindan consejos sobre cómo eludir la ley o las tardanzas e inasistencias (Pásara, 2004). Con aproximaciones al currículo oculto, nosotros también hemos registrado algunas evidencias de prácticas reñidas con la justicia y asociadas a la *hybris* como fuerza anímica, como el actuar desmesurado de los docentes, sin consciencia de sus deberes y límites; es decir, como sujetos no regidos por un orden institucional (Del Mastro, 2018).

En otros países de Latinoamérica, como Bolivia, también se ha criticado a la enseñanza del Derecho desde el marco del currículo oculto. El profesor Rojas Tudela, por ejemplo, desde una aproximación que se apoya en ideas de Bourdieu, sostiene que este currículo forma a los estudiantes para que luego ingresen a un campo jurídico cargado de violencia simbólica. Asimismo, llama la atención acerca de las contradicciones entre el currículo expreso y el oculto:

Por ejemplo, un docente de la materia de Derechos Humanos puede tener comportamientos contradictorios, puede recrear un comportamiento discriminatorio, pese a que en su avance de la materia haga referencia constante a los derechos humanos, en la praxis puede ser un agente que reproduzca la discriminación, el racismo, el sexismo, etc., siendo contradictoria su enseñanza de currículum expreso con el currículum oculto... (2010, s/p).

En nuestro país, la existencia de un currículo oculto problemático ha sido reconocida por un conjunto de facultades de derecho de la Red Peruana de Universidad (Del Mastro, 2019), que, en una declaración suscrita en diciembre de 2017, fue titulada *Por un cambio en la abogacía desde las aulas*: “en la mayoría de casos (...) existe un currículo oculto, que fomenta la práctica implícita de antivalores, a través de mensajes, actitudes y conductas que los alumnos pueden observar tanto en aula como en los espacios en los que el docente se desempeña (...)”¹ (p. 2).

Esta declaración, así como las investigaciones mencionadas, dan cuenta de la relevancia de las vivencias en la enseñanza del Derecho y ponen el foco en asuntos problemáticos. Sin embargo, a nivel metodológico, parecen estar centradas en el saber desde la experiencia de los investigadores. Si bien esto es válido en el marco de cada investigación, deja la necesidad de comprender el currículo oculto en su ambiente natural: aquel de las vivencias de los y las estudiantes.

¹ La Declaración fue suscrita en Lima, por las facultades de derecho de las siguientes universidades: Nacional San Cristóbal de Huamanga, Santiago Antúnez de Mayolo, Nacional de San Agustín, Nacional de Piura, Nacional del Altiplano, Nacional de Jorge Basadre, Nacional de Ucayali, Nacional de Cajamarca, Nacional de la Amazonía Peruana y la Pontificia Universidad Católica del Perú.

En ese contexto, para el presente trabajo, realizamos dos entrevistas grupales de corte narrativo: una a seis estudiantes de Derecho de último año de una facultad de derecho privada con sede en Lima y otra a cuatro estudiantes de mitad de carrera de una facultad de derecho pública, también ubicada en Lima. Por supuesto, reconocemos la necesidad de ampliar este estudio tanto a nivel geográfico como en el número de facultades de derecho. Sin perjuicio de eso, la finalidad en este caso es tan solo mostrar que existen vivencias estudiantiles de la regulación con sus docentes que son problemáticas, a fin de dar cuenta, de modo preliminar, de la relevancia de esta “fuente” de concepciones del Derecho.

A los y las estudiantes, les preguntamos cómo era la relación con sus docentes y luego les pedimos, con mayor precisión, que rememorasen alguna situación que hubieran vivido con ellos y ellas. Como hemos dicho, nuestro foco eran vivencias que fueran problemáticas, toda vez que nos interesaba acceder a la concepción del Derecho que se construye en dicho tipo de situaciones. En ese sentido, una advertencia necesaria es que no estamos ante el único tipo de vivencia con docentes y, en tanto que se trata de un estudio cualitativo (Martínez, 2006), tampoco pretendemos generalizar nuestros hallazgos. Sin perjuicio de eso, encontramos vivencias que no son excepcionales y que muestran en sí mismas una concepción del Derecho a la que los y las estudiantes están expuestos y frente a la cual adoptan diversas actitudes de gran relevancia para la construcción de su identidad profesional.

Como hemos adelantado en la introducción, el análisis de la información fue temático-inductivo (Braun & Clarke, 2006) y se centró en el docente como la figura de autoridad, tal cual es presentado en las narraciones de los y las estudiantes. Lo que llama la atención de inmediato es un conjunto de actuaciones incorrectas. Los ejes temáticos identificados son: i) trato hostil y desigual, ii) inasistencias y tardanzas, y iii) arbitrariedad en la evaluación.

En cuanto al trato hostil y desigual frente a un grupo de estudiantes, una estudiante rememora.

Yo recuerdo que estaba en una clase en la que el profesor, ya tiene sus años, tiene su nombre acá pero bien marcado y era una de las personas (...) que distinguía mucho a los alumnos (...) Eran tres chicas que habían

venido de intercambio de provincia, de Cusco (...) una de ellas habló de una lectura que el profesor había preguntado, y dijo: "Ah, el autor dijo tal y tal cosa (...)", y él le contestó diciéndole: "No quiero saber lo que dice el autor, quiero saber lo que piensas tú, ¿o no piensas?", le dijo. La chica se quedó (...) Y como estaba avergonzada, se empezó a trabar, no podía contestar, dijo: "Ya, está bien. No quiero saber nada (E1, Estudiante H).

El docente así se muestra como alguien hostil que avergüenza a la estudiante que ha cumplido con leer. Le pregunta, entonces, qué piensa y de inmediato agrega: ¿o no piensas? Con ello, presenta como una posibilidad el que la chica no piensa por sí misma y frustra la posibilidad de que ella brinde una opinión. Este trato no se "reparte" a todo el salón por igual.

...Y habló con otras chicas adelante, que siempre les decía: "Oye, tu tío, yo conozco a tu tío, mándale saludos a tu tío...", que no sé qué, que no sé cuánto (...) Y siempre tenía como la predisposición de tratarlas bien a ellas y las chicas (...) se sintieron muy mal (...) y ya empezaban a faltar a clase, empezaban a sentarse atrás, no querían participar, no querían hablar y el profesor tampoco las tomaba en consideración. Y yo considero que eran unas chicas bastante aplicadas porque no es que estuvieran lejos de la realidad, estaban comentando lo que el profesor mismo estaba hablando, ¿no? (E1, Estudiante H).

Las estudiantes que son bien tratadas se sientan adelante, participan y tienen cercanía. Con ellas se refuerza el vínculo en función a contactos compartidos. Se advierte así una "predisposición de tratarlas bien..." En contraste con ello, a las chicas que llegan de provincia se les trata de modo hostil, lo que hace que estas se ubiquen atrás y pasen a estar ausentes. Las otras estudiantes, por el contrario, son "las chicas de adelante". Vale resaltar, asimismo, que estamos ante un docente reconocido, que "tiene sus años" y "su nombre". La misma estudiante recuerda otra vivencia:

En mi ciclo, el profesor te señalaba y te decía: "no sabes (...) tu papá está pagando por las puras..." (E1, Estudiante H).

Advertimos, en este caso a una autoridad que denigra y que establece una distinción entre él y los que saben con el ignorante, cuyo esfuerzo

es inútil. Vale resaltar también el silencio generado por el miedo a pasar al grupo de aquellos rechazados por el docente. En efecto, frente a la pregunta respecto a si alguien dijo algo en el salón, la estudiante responde:

No, todo silencio, le tenían miedo (E1, Estudiante H).

En otro caso, el docente también se muestra hostil frente a quien no responde bien, pero con lenguaje sexista.

“Ordena tus ideas, mamita y luego me dices”, y fue como (...) Pues así nadie se sentía motivado a hablar en realidad porque muchos podían saber un poco el tema, pero era el miedo a cómo iba a recibir el profesor este comentario o pregunta (E2, Estudiante D).

...el trato era muy tosco en el sentido de si opinabas, o comentabas, preguntabas y él consideraba que tu pregunta no estaba a la altura, la forma de decirlo era muy, muy mala. O sea, menospreciaba mucho (E2, Estudiante L).

El docente utiliza un lenguaje indebido, que coloca a la estudiante en una posición de subordinación y que la busca reducir a través del lenguaje sexista. La reacción de la estudiante es similar al caso de las estudiantes de Cuzco: dejar de hablar. El resto del salón, a su vez, no dice nada.

Sí, bueno, la mayoría se quedó callado y lamentablemente es así, ¿no? Porque si dices algo, de repente no le gusta al profesor y te pone una mala nota o halla alguna represalia después (E2, Estudiante L).

Frente a un trato hostil, integrantes del salón piensan que está mal, pero no dicen nada. Al explicar su no decir, lo atribuyen al riesgo de ver afectada su nota.

En segundo lugar, una serie de vivencias en las que el docente se presenta llegando tarde o faltando a clase, así como devolviendo las notas fuera del plazo.

...no dictó semanas porque me acuerdo que era el mundial, se fue a Rusia (..) por eso no dictó (...) Justo los días del mundial se fue a Rusia, subió fotos al Facebook como nunca... (E1, Estudiante M).

Entonces hay profesores que a mitad de clase te dicen: “Tengo una conferencia en Brasil, en Chile, en Estados Unidos y me voy a ir por un mes” (E1, Estudiante Z).

...cuatro semanas sin verlo y mandaba a su adjunto. Entonces me hubiera inscrito con el profesor adjunto que a mí no me parece (...) A mí, en mi criterio, no me parece un profesor que llegue a mí, ¿no? (...) (E1, Estudiante H).

Era repetitivo, como tu venías a clase, esperabas diez minutos y el delegado llegaba diciendo: “El profesor dice que no va a venir”. Entonces lo que la gente decía era: “¿Sabes qué? Ya no vengo” (E2, Estudiante L).

El docente se muestra como un personaje que deja de asistir cuando surge otro compromiso y no parece ser consciente de la existencia de deberes que emanan de su rol. En ese sentido, no justifican su acción en razones en función del marco regulatorio. En un caso, así, simplemente el docente dice que no va a venir. Frente a estas situaciones, algunos estudiantes optan por dejar de asistir.

A nivel de las tardanzas, una estudiante cuenta:

La clase era en la mañana encima, o sea (...) A varios que tenemos sueño pesado nos cuesta llegar temprano. Hubo ocasiones (...) Bueno, el curso dura hora y media y llegaba cuarenta y cinco minutos, prácticamente a la mitad. Llegaba y empezaba a hablar, ¿no? Ni una disculpa, ni un saludo, nada (...) Ni buenos días, nada (...) (E1, Estudiante J).

El docente llega a la mitad de la clase y así el tiempo de inicio depende de su voluntad y no de aquello regulado. Se advierte también la falta de consciencia respecto a sus deberes en tanto que llega y empieza a hablar sin “...disculpa, ni un saludo, nada”. El docente es presentado, de ese modo, como alguien que no advierte que está incurriendo en una falta o que está haciendo algo incorrecto.

Otra problemática que se comparte en las narraciones es el del plazo de entrega de notas.

He tenido profesores que han subido (...) con la nota del final, todos los controles, o la mayoría de ellos... (E1, Estudiante J).

...hay profesores que no, que no te entregan la nota en todo el año y eso es de conocimiento público, de hecho (E2, Estudiante D).

Se trata, en este caso, de un problema continuado ya que diversas evaluaciones parciales no se entregan en su momento, sino que los y las estudiantes toman conocimiento de todas en el final. Como indica otra estudiante, las demoras son de conocimiento público. Entre otras consecuencias, la demora deriva en que no se puede enviar a recalificación, tal como indica otra estudiante:

...tu derecho a recalificación desapareció... (E1, Estudiante H).

La demora del docente, así, hace desaparecer el derecho, sin que se conciba la posibilidad de reclamarlo. Asimismo, desde el plano pedagógico, no tienen posibilidad de conocer aquello que deben mejorar a lo largo del semestre. En algunas ocasiones, los estudiantes piden, los docentes prometen, pero al final no se cumple.

Entonces, el profesor se iba, decía: "Ya, ya vamos a entregar las notas", etc., etc. Pero nunca entregaba las notas. O sea, llegaba la siguiente semana, era lo mismo. Profesor, preguntas, las notas y no sabías. Llega un momento, al final del año en el que dice: "Ya, yo voy a tener las notas finales tal día", pero increíblemente después se desaparecen, ¿no? Entonces desaparecen completamente de la facultad (E2, Estudiante U).

Se muestra al docente como alguien que se desentiende de su responsabilidad sin mayor resistencia ni consecuencia. Frente a ello, los estudiantes preguntan y esperan sin resultados y finalmente quedan sin respuesta.

Finalmente, a nivel del sistema de evaluación, se presentan situaciones diversas. De un lado, en las narraciones se presenta a los docentes como autoridades que no asumen su rol. Así, por ejemplo, encargan a asistentes (estudiantes que apoyan en los cursos) corregir evaluaciones y sin supervisión.

...al final, los controles, los termina revisando el asistente o los termina revisando algún chico que le ayuda con la cátedra, ¿no? Incluso a mí me tocó corregir controles de (...) y no es que mi conocimiento en el área (...) era abrumador, pero no sabía nada y al final cómo es que sigues el progreso del alumno si ni siquiera sabes qué ha escrito en su control o cómo va incrementando su capacidad a lo largo del ciclo (E1, Estudiante Y).

...he tenido amigas que han corregido los exámenes de personas, o sea, de otros alumnos menores y como dice J ¿no? A veces (...) También están en la formación, son prácticamente alumnos que han dejado de ser alumnos, o sea, un ciclo nada más que siguen prácticas preprofesionales, ¿no?... (E1, Estudiante H).

Los estudiantes advierten, desde su propia experiencia evaluando, que no es una calificación justa, ya que no saben, son estudiantes como aquellos evaluados y, al igual que ellos, están en formación. Los estudiantes reconocen además que el docente no está siguiendo el aprendizaje de los estudiantes ya que no revisa sus evaluaciones. La situación se abre además para el trato desigual.

Y evalúan de acuerdo a su criterio porque no son exámenes objetivos (...) o también, si conoce a la persona (...) tenía una asistente (...) que tenía tres amigos en el salón, esas tres personas siempre (...) tenían las notas más altas del salón y yo los considero unos alumnos promedio. Sabían siempre lo que iba a tocar, era muy curioso, las personas hablaban, comentaban que conoce al asistente o que conoce al adjunto, que su amigo, su amiga y esos rumores (E1, Estudiante H).

...yo he escuchado de cursos en los que el asistente tiene influencia directa en tu nota (...) si eres amigo del asistente (...) entonces vas a tener buena nota (E2, Estudiante Y).

De ese modo, se presenta a los asistentes como estudiantes que pueden actuar de modo arbitrario favoreciendo a quienes conocen, a quienes son amigos. Esto genera sospechas entre los y las estudiantes, que no cuestionan a los asistentes o dan cuenta de la situación al docente.

En otros casos, son los docentes quienes se presentan actuando de modo arbitrario al calificar.

Entonces era una evaluación subjetiva y yo creo que tampoco respondía a un criterio adecuado (...) simplemente conversa con él y por simpatía tiene incluso un promedio mejor que tú... (E2, Estudiante N).

...les invitaba a ir a su estudio a apoyarlo y de repente formarse para que de repente el próximo año sean asistente de cátedra. Eso me consta porque fue lo que hizo con una amiga y a mí me pareció como que en parte: "Bueno, de repente la ha ayudado", pero tampoco era justo (...) ella estaba por jalar y pasó de diez a un promedio de diez y nueve, en

promedio final. Que la haya invitado a su estudio, a que lo ayude y que sea asistente, ¿no? En principio para ser asistente uno dice que debería seleccionar a los que han estado bien en todo el año porque se entiende que es por la capacidad académica y el desenvolvimiento que ha tenido durante el curso, ¿no? (E2, Estudiante N).

El docente se muestra arbitrario en función a simpatía, pero también a conductas que vulneran la igualdad de género con abuso de la posición de poder y que lindan con situaciones de acoso. Los estudiantes advierten estas situaciones y reconocen cómo deberían ser las decisiones del docente (en función al mérito). La arbitrariedad tiene lugar también en el sentido de cambio de reglas.

...di el control, me salió terminado el control porque eran tres horas de clase (...) cuando tuve la nota, estaba jalada. Tenía el control en físico y estaba aprobada y era porque me habían promediado mi control, mas cero por haber faltado a clase. Por haberme salido. "Porque no estabas ahí, porque no participaste...", tenía desaprobada la nota. Es algo que no, no me parece (E1, Estudiante Z).

...“Profesora, he llegado un poco tarde. Por favor, quería saber si me podía entregar el examen”. Y me dijo que no, que cómo es posible (...) Tu llegaste tarde, vas para el rezagado”. Y yo dije: “No, porque el rezagado yo no quiero darlo, quiero dar este examen...” le digo (...) “La tolerancia para dar el examen final es de media hora. Así que usted ha cambiado las reglas del juego” (E1, Estudiante H).

Fue horrible. Tuvimos siete horas de examen, ¡siete horas de examen! (E1, Estudiante H).

De ese modo, el docente toma una evaluación que supera el tiempo asignado y permitido, cambia la regla respecto a la tolerancia para dar una evaluación o desapueba a una estudiante por no haberse quedado en la clase luego del examen, pese a que dicha regla no existía. De otro lado, cuando tienen errores o cambian las reglas de juego se niegan a reconocerlo.

El profesor lo puso en la nota de práctica y todos nos quedamos como que: “¿Tan rápido subió la práctica? (...) Después, sube la nota del control en la nota de la práctica. Ahí nos dimos cuenta que se había confundido y el profesor no lo quería cambiar por nada” (E1, Estudiante M).

Se eliminan dos controles, chicos. “Lo dijo clarito (...) así que la mayoría, casi el noventa por ciento pensaba que se eliminaban dos controles. Ibas con la idea de que podías dejar de ir a ese control. Al final del ciclo el profesor dijo: “Bueno chicos (...) Sí se elimina un control”. Y todos: “¿¡Qué?! ¿Cómo?”, “No, yo dije que se eliminaba un control”, y el profesor se contradijo (...) y la delegada habló con él, le mandamos correos, creo que, como veinte alumnos (...) El profesor dijo: “No, se elimina, que el sistema sale, no puedo hacer nada...” Pero fue claro y varios de nosotros estábamos buscando los audios para ver que (...) Porque el profesor lo había dicho en clase y te quedas como (...) Yo lo había apuntado, en mi cuaderno (...) así que lo tenía bien claro. El profesor dijo: “Que no, que no, que no...” (E1, Estudiante H).

En estos casos, advertimos a docentes que se cierran en su postura, sin dar razones para mantenerse en su decisión. Pareciera que el cerrarse es un mecanismo suficiente para persistir en el error. Aun cuando se perjudica a los y las estudiantes en su nota, la complicación de enmendar el error pesa más y no se da vuelta atrás.

III. CONTRADICCIONES Y CONTRASTES ENTRE LAS CONCEPCIONES DEL DERECHO

En este punto, queremos mostrar contradicciones y contrastes entre las concepciones del Derecho que fluyen de las tres fuentes. En primer lugar, encontramos contradicciones entre lo declarado y lo enseñado. A nivel de lo declarado, los perfiles no permiten concluir con claridad que estamos ante una concepción precisa del Derecho, toda vez que esta se construye dando respuestas articuladas a diversas interrogantes (Atienza, 2015, p. 19).

Sin embargo, la presencia clara de valores que hacen parte de un marco constitucional, tanto en la finalidad general que debe buscar el profesional como en lo que toca a su modo de aplicar el Derecho, nos permite postular la presencia implícita de elementos propios de las concepciones del Derecho desarrolladas dentro de los paradigmas del neo-constitucionalismo o del neo-positivismo (Sotomayor, 2020, pp. 211-222), aunque en algunos casos podríamos también inclinarnos más a advertir concepciones iusnaturalista. En cualquier caso, observamos en los ejemplos de perfiles que quien ejerce la profesión debe tener en cuenta la

centralidad de los valores constitucionales en su quehacer, tales como la dignidad, la justicia, la libertad o la equidad. La solución que se debe dar, en ese sentido, debe ser justa. Asimismo, en los perfiles se resalta el juicio crítico, la lógica jurídica, la labor interpretativa como creativa y científica, lo que muestra la centralidad de la práctica argumentativa en la concepción del quehacer jurídico y del Derecho.

Con ello, está implícito el reconocimiento del Derecho como permeado por valores que, en esa medida, deben guiar la interpretación y la aplicación de las normas. En ese sentido, los perfiles sí permiten decir con claridad qué concepciones del Derecho no encajan: el formalismo y legalismo, que forman en la aplicación directa del texto de la ley sin mayor interpretación ni creatividad, con foco en la memorización y aplicación mecánica, conforme a rituales carentes de justificación en principios. La prioridad desde una óptica formalista y legalista es el respeto de las formas, no la búsqueda de una solución justa. En similar línea, los perfiles son contradictorios con una concepción positivista de corte normativista, toda vez que esta niega la naturaleza ética del Derecho y la aplicabilidad jurídica de los principios.

De otro lado, la concepción formalista y legalista, como anotan los críticos, esconde la raíz profundamente ideológica del Derecho y elude la pregunta respecto al rol del Derecho en la realidad. De ese modo, aquello que se desapruueba está también en abierta oposición a la concepción del Derecho como herramienta de transformación social, que los perfiles de egreso presentan asociado a profesionales que deben conocer la realidad desde una perspectiva crítica, para poder transformarla. Lejos de ello, los investigadores critican que la mirada acrítica del Derecho, como producto neutral, esconde su rol en el mantenimiento del estatus quo en la sociedad, incluyendo las desigualdades sociales.

Advertir estas contradicciones es importante, al menos por dos razones. De un lado, permite poner en cuestión la generalidad de las críticas que se formulan a las facultades de derecho. En efecto, las investigaciones críticas formulan observaciones generales y rara vez tienen base empírica. Ello no nos lleva a invalidar los cuestionamientos, puesto que estos son formulados por investigadores que conocen y viven la realidad de la enseñanza del Derecho. Sin embargo, podemos suponer que las concepciones del Derecho que operan a nivel de lo enseñado son más diversas.

En efecto, los perfiles muestran con tanta claridad el lugar de los valores y del Derecho como herramienta de transformación social, lo que hace suponer que dicha concepción opera también a cierto nivel en algunos cursos y espacios de las facultades de derecho. De otro lado, el status de lo declarado se presenta como información relevante para los críticos, puesto que puede dar lugar a una buena estrategia para generar cambios sustentados en lo que los mismos perfiles de egreso establecen. En una lógica de formación por competencias, dichas declaraciones deberían vincular a las instituciones y ser entonces un camino para promover cambios desde lo enseñado.

En segundo lugar, encontramos contradicciones entre lo declarado y lo vivido.

A nivel de lo declarado se presentan valores propios de un Estado de Derecho y de un Estado Constitucional de Derecho. En ese sentido, se alude a que los egresados deben contribuir a la convivencia segura y pacífica en la sociedad, así como a la libertad, la justicia, la dignidad y la democracia. Su rol de transformación de la sociedad está asociado también a dichos valores, por los que debe luchar en contextos que exigen un juicio crítico y acción.

En esa línea, los perfiles llevan implícita una idea de autoridad y de ciudadanía. Estamos ante una autoridad que deriva su autoridad y sus límites de la norma que regula su función, que tiene actitudes democráticas y trata por igual, que no se sitúa por fuera del orden jurídico y que se debe a los derechos de las personas. En similar sentido, la idea de ciudadanía en un modelo democrático está cargada de sentido en tanto le asigna a la persona agencia y derechos que debe ejercer como parte de una comunidad, que le permiten desarrollar su libertad y que debe hacer respetar.

En contradicción con ello, las vivencias problemáticas con docentes los exhiben como autoridades que no son conscientes de los límites y deberes que emanan de su función. Parecen, así, concebirse a sí mismos como libre de límites. En efecto, el docente se presenta desconociendo las normas que regulan su función y limitan su poder y actuando según su parecer, con arbitrariedad y sin justificar sus decisiones ni responder a pedidos debidamente fundados. Los docentes son presentados, entonces,

como figuras que no conciben a los y las estudiantes como sujetos de derechos, ni a sí mismos como sujetos con deberes.

Entonces, podemos postular que estamos ante vivencias contrarias al Estado legal de Derecho (Brunner, 2016), toda vez que este tiene como elemento central a la ley concebida como límite al poder, así como mecanismos para que la administración respete dichos límites (García-Pelayo, 1991) y la garantía de aplicación a todos en condiciones de igualdad (Freud, 1930). Por supuesto, se trata también de un modelo de autoridad contrario a aquel que se espera que opere en un Estado Constitucional y a concepciones del Derecho que resaltan la importancia de la deliberación, la argumentación y la justificación de las decisiones. En rigor, advertimos en las vivencias que no existe un diálogo ni se esbozan razones para criticar actuaciones reñidas con principios de justicia.

Siguiendo la aproximación de Hanna Arendt al concepto de autoridad, podríamos decir también que estamos ante una relación despótica más que autoritaria, en tanto que esta última supone un reconocimiento de una autoridad limitada por la ley y la primera desconoce límites y exige obediencia por el poder y la fuerza (Arendt, 2019).

Siguiendo con el análisis, encontramos también contradicción de lo vivido con los perfiles, particularmente cuando indican que sus egresados deben transformar la realidad en que se producen injusticias, a través de la mirada crítica y la acción en contexto. En las vivencias los y las estudiantes no conocen ni activan los mecanismos para hacer frente a los actos incorrectos de los y las docentes. A juicio de una estudiante, un docente discrimina a compañeras y prefiere a otras, mientras que en otro caso elige como asistente y mejora la nota de una estudiante que no lo merece. Estas realidades de arbitrariedad no generan acciones frente a autoridades de la institución ni a modo de reclamo directo al docente, aun cuando se advierte su carácter incorrecto. Es claro, entonces, que a la luz de situaciones de este tipo los perfiles buscan aquello que niegan las vivencias de sus estudiantes.

El docente se sitúa fuera de la ley, por ejemplo, cuando exige puntualidad y respeto de los plazos, pero no es puntual ni respeta los plazos. Los estudiantes no reclaman ni comunican a sus docentes su malestar con la situación. Incluso cuando el docente no ha entregado ninguna

nota parcial en todo el semestre, se le pide que por favor entregue las notas, no se le exige ni se presentan quejas. Esto contradice la pretensión de los perfiles, puesto que ante el desequilibrio no se busca que impere la justicia. Lejos de ello, se presentan como sujetos que piden a quien puede otorgar o no otorgar, lo que es contrario al modelo de autoridad en un Estado Constitucional en que opera la interdicción de la arbitrariedad.

Por supuesto, esta contradicción no es responsabilidad de los estudiantes y hay casos en los que estos actúan frente a la arbitrariedad. Podemos decir que es centralmente atribuible a los docentes que encarnan este modelo de autoridad contradictorio con el perfil, así como las instituciones en las que estas vivencias tienen lugar sin que se diseñen acciones para hacerles frente desde lo pedagógico. En ello, por supuesto, tomamos la idea de currículo oculto, toda vez que son realidades que impactan en la formación, pero no son reconocidas por la institución. Quizá el carácter oculto esté justamente ligado con la contradicción con el perfil de egreso, que opera a nivel de lo explícitamente declarado como meta formativa. La tendencia de ocultar aquello que contradice nuestra autoimagen es una idea clave del psicoanálisis (Jung, 2001) y, particularmente, de la pedagogía psicoanalítica (Felman, 1982).

IV. POSIBLES IMPACTOS EN EL EJERCICIO PROFESIONAL

Hemos mostrado que las investigaciones críticas resaltan el modo en que la concepción del Derecho que es enseñada impacta en el futuro ejercicio profesional. Por supuesto, si se aprende el Derecho en su concepción formalista, su aplicación en el ejercicio tenderá al formalismo.

Quizá, sin embargo, se sobredimensiona el efecto del nivel de lo enseñado en el modo en que se ejercerá el Derecho. Ello puede tener que ver con el grado de lo vivido, toda vez que en este operan patrones de relacionamiento con figuras de autoridad. Las vivencias pueden tornar los modos de actuar como aceptables. En la carrera, se normalizan el modo de vivir estas situaciones: muchos habrán encontrado su manera de aceptar la arbitrariedad de quien tiene poder, de justificar su inacción frente a ella, de eludir el dilema respecto a la propia acción. En el ejercicio profesional, se ingresa a relaciones de jerarquía, en las que los y las

estudiantes les toca recibir y cumplir encargos de jefes y jefas. Esto ocurre en todo ámbito de ejercicio profesional. En ese sentido, podrá existir la actitud de diversos egresados de cumplir sin cuestionar, de moldear su juicio profesional a aquello que se les exija, incluso cuando no lo consideren correcto.

En el Perú, esto se advierte ya en las prácticas preprofesionales que los y las estudiantes deben hacer para graduarse. En ellas, es un lugar común que no se respeta el horario máximo de treinta horas semanales establecido en la Ley de Prácticas, pero no se dice nada al respecto ni se activan los mecanismos disponibles para que la situación mejore. Frente a esto, los y las estudiantes adoptan ciertos pensamientos congelados (Arendt, 2010), es decir, verdades que no son propias en tanto que han sido incorporadas del entorno sin examinarse, tales como “hay que pagar derecho de piso”, “hay que ponerse la camiseta”, “así funcionan las cosas”. El modo de razonar acerca de una situación en que una norma no se cumple, entonces, se ajusta al deseo de la figura de autoridad a la que no se quiere alterar. Otro ejemplo lo tenemos en la situación del practicante que, frente al encargo de contestar una demanda, dice a su jefe que cree que el cliente (demandado que debe contestar) no tiene la razón. Frente a esto, el jefe le indica que en ello radica la capacidad del profesional del Derecho, de encontrar la interpretación y la versión de los hechos que dé razón al cliente.

Alguien podría sostener, así, que la concepción del Derecho que encarnarán los y las estudiantes quizá no dependerá tanto de aquello que aprendieron en los cursos de filosofía del Derecho, argumentación jurídica, ni en los de derechos reales o societario. Lejos de ello, podrían decir que en los casos y en los encargos que reciban, se adoptará una lectura formalista, positivista o pospositivista según lo que convenga al cliente o lo que ordene quien ejerza el rol de autoridad. Así, estas concepciones, podría decirse, son saberes teóricos que impactan menos en el modo de pensar el Derecho al ejercerlo, que aquello que se les exija dentro de la jerarquía, particularmente con jefes y jefas que encarnen un modelo de autoridad como el que fluye de las vivencias. Esto, más aún si tenemos en cuenta que el modo de vivir la relación con la autoridad no se gesta en las facultades de derecho, sino que viene de la historia con otras figuras de autoridad, como hemos sostenido en otra ocasión (2020a).

Podría decirse también que estas vivencias tienen el potencial de influir en el ejercicio del propio rol de autoridad cuando a los estudiantes les toque asumirlo en el ejercicio profesional. De hecho, las vivencias muestran ya a estudiantes en el rol de asistentes calificando a sus amigos con notas más altas o, en general, colocando notas pese a no conocer debidamente la materia.

Una pregunta relevante es, entonces, si es que cursos como argumentación jurídica y filosofía del derecho u otros de corte interdisciplinario como derechos y psicología o sociología del derecho tienen la posibilidad de promover que sus estudiantes adopten o construyan una concepción propia del Derecho, que se encarne en el ejercicio profesional.

El problema radica, de un lado y en la línea de Gómez Sánchez, en que la reflexión acerca de las concepciones del Derecho tiene lugar en cursos que se ubican en la periferia, que pueden ser sentidos por los estudiantes como poco ligados a la realidad del ejercicio profesional. A esto se suma la dimensión de lo vivido, que en diversos casos lleva a los estudiantes a escindir el pensar del hacer. Pueden pensar que el profesor es hostil e injusto y que su respuesta a un cuestionamiento no tiene fundamento, pero sin decirle nada ni activar un mecanismo para que se enmiende la situación. El nivel de lo declarado puede también cumplir un rol negativo, toda vez que permite construir una narrativa de la propia corrección como egresados de una facultad de derecho que declara que son agentes de cambio y de la justicia, cuando en rigor no se efectúa un examen de los propios actos.

Sin perjuicio de lo dicho, consideramos que los cursos aludidos tienen una centralidad y que la reflexión acerca de las concepciones del Derecho tiene el potencial de lograr un impacto real en el modo de vivirlo en el ejercicio profesional. Lo dicho antes nos ayuda, sin embargo, a comprender que estamos ante una tarea difícil, que podemos cumplir mejor con diversas estrategias.

Algunas de las ideas para potenciar y complementar el impacto de dichos cursos y, en general, para promover que nuestros estudiantes formen una propia concepción del Derecho son:

i) De un lado, consideramos que se deben ampliar espacios de reflexión acerca de las concepciones del Derecho en la malla curricular,

particularmente hacia el final de la carrera y en lo que toca a las prácticas preprofesionales. En diversos casos, los cursos que reflexionan acerca de la concepción del Derecho se ubican al inicio de la carrera, lo que refuerza su carácter periférico y la idea de su desvinculación con la práctica y la realidad en el imaginario de los estudiantes.

Esta exigencia se sostiene en los propios perfiles de egreso y en las contradicciones que cada institución puede reconocer con el nivel de lo enseñado y vivido. Estos perfiles son más que declaraciones de buenas intenciones, son vinculantes y deben permear la malla curricular. De ese modo, atender el plano de lo declarado es crucial a nivel estratégico para lograr que los cursos aludidos salgan de la periferia y tengan lugar a lo largo de la carrera.

ii) De otro lado, es necesario operar a nivel de lo vivido, toda vez que este impacta profundamente en la capacidad de pensar de modo autónomo y de afirmar la propia decisión como guía de la acción. El trabajo debe darse en el ámbito de la reflexión acerca de las vivencias en sistemas regulatorios pasados y en aquel que está presente en las facultades de derecho y las prácticas preprofesionales.

Acerca de esto, es importante advertir que cuando pensamos en el Derecho desde la teoría y la filosofía del Derecho, solemos preguntarnos por su naturaleza, su origen y contenido, aquello que distingue lo jurídico de otros ámbitos regulatorios, el rol de los principios y la ética, los sujetos y sus roles de interpretación y creación, entre otros (Fitzpatrick, 1998). Las vivencias, sin embargo, no parecen referir a esas dimensiones del Derecho, con centro de gravedad en el quehacer jurídico asociado a la resolución de casos, sino a las relaciones entre los sujetos que adoptan roles de reguladores y regulados: las posiciones que adoptan, cómo se conciben, cuáles son sus límites, sus dinámicas, entre otros. En ello el Derecho puede encontrar, en sus dinámicas y prácticas relacionales, continuidades y semejanzas con otros sistemas regulatorios no jurídicos.

Nótese que este trabajo se puede hacer justamente en cursos que plantean reflexiones acerca de las concepciones del Derecho, pero tomando las vivencias como objeto de estudio a la luz de diversos marcos teóricos.

iii) Asimismo, es necesario operar a nivel de los cursos nucleares, para que la conceptualización del Derecho que encarnan sea explícita y pueda ser objeto de cuestionamiento y reflexión. Quizá diversificar la plana docente, de modo que una misma materia esté a cargo de docentes que encarnan concepciones distintas, pueda ser un buen camino. Esto se puede lograr también en diálogo genuino con quienes dictan dichos cursos.

A estas reflexiones subyace la idea de “concepción propia del Derecho”. Hasta el momento, hemos entendido el término “concepción” en la línea de Atienza como “...un conjunto de respuestas, con cierto grado de articulación, a una serie de cuestiones básicas en relación con el Derecho” (Atienza, 2015, p. 19). A partir de los contrastes y contradicciones vistas entre los tres niveles (declarado, enseñado, vivido), consideramos oportuno esbozar un aterrizaje, una concretización del término “concepción” al plano de la enseñanza del Derecho y del ser de nuestros estudiantes. La idea de “concepción propia del Derecho” nos sirve, en ese contexto, para ligar el plano intelectual-teórico al modo de vivir la profesión.

De lo contrario, un estudiante o un profesional puede profesar una “concepción” del Derecho como intrínsecamente ético y como herramienta de transformación social, pero en su vida profesional ser formalista en ocasiones e interpretar conforme a principios en otras ocasiones, según su conveniencia o según se le ordene. Puede también vivir su profesión actuando en instituciones donde no se respetan principios propios de un orden constitucional, sin decir algo al respecto ni actuar.

En este contexto, por “concepción propia” no entendemos únicamente a una definición ni a una teoría acerca del Derecho. Refiriendo a su etimología, “concebir” refiere a “formar una idea, formar en la mente” (Gómez de Silva, 2013, p. 180) y está asociado también a “concepción”, que alude al momento en que nace aquello que ha venido creciendo en y es parte de uno mismo. De otro lado, el objeto del concebir (aquello que se concibe) suele ser la realidad en que operamos, nuestro contexto y nuestro lugar en el mundo. Las concepciones, de ese modo, no son respuestas teóricas sino modos de comprender la realidad en la que operamos.

Reafirmamos, entonces, que aquello que se forma, que crece y nace en uno mismo, que representa y da cuenta de nuestra realidad y nuestro lugar en el mundo no es únicamente producto de un convencimiento que opera a nivel teórico, esto es, de una reflexión académica o un contraste entre posiciones de autores. Y recalco que no es “exclusivamente”, porque sin duda la reflexión académica es parte medular en el proceso de crecimiento de una concepción propia del Derecho. Pero en nuestra propuesta, esta refiere al entendimiento del Derecho vivido, a una comprensión situada que opera y se manifiesta en nuestra acción como profesionales del Derecho y, en general, como sujetos que actúan en sistemas regulatorios. Así, una concepción propia es un tipo especial de conocimiento en tanto que se manifiesta en una postura, en una posición que es producto de un proceso de reflexión académica, pero en el que el sujeto se pregunta no solo qué aproximación es la que tiene más sustento, sino que se interroga cuál es aquella que quiere seguir en su vida y reconoce los retos que enfrenta en ese camino. La concepción propia del Derecho, en ese sentido, se forma y nace en nosotros como fruto de un proceso de reflexión que involucra al ser y que por ello lleva consigo fuerza vinculante respecto a la propia acción.

Cabe indicar, finalmente, que la idea de concepción propia tiene conexión con la de cultura jurídica en tanto que ambas refieren al plano de la acción. Sin embargo, en el caso al hablar de cultura jurídica usualmente tenemos en mente a un sistema jurídico concreto y, en ese sentido, a algo colectivo. Asimismo, se enfoca por lo general en asuntos muy específicos, como el rol atribuido a los jueces y su quehacer en la resolución de casos. Por el contrario, hablar de una concepción propia del Derecho nos lleva a pensar en el sujeto y en cómo construye, a lo largo de su vida como estudiante y luego profesional, dicha concepción. En esa línea, se trata de una aproximación más centrada en la vivencia de la persona que no sólo resuelve casos o aplica el Derecho como defensor, sino que vive dentro de organizaciones en las que también tiene un modo de vivir la regulación. Así, la concepción propia del Derecho toca no sólo la norma que uno interpreta, sino también aquellas que nos rigen como profesionales y dentro de las organizaciones en donde nos desempeñamos. El foco en lo personal nos lleva también a centrar la mirada en el proceso de aprendizaje, en las experiencias que derivan en

cuestionamientos a nuestra concepción y nos permiten revisarla, en los retos que tiene la búsqueda de congruencia, entre otros.

Asimismo, hablar de concepción propia del Derecho nos permite atender a las diferentes fuentes de concepciones que operan en la enseñanza y el ejercicio profesional, en sus diversos impactos en el sujeto, en cómo este organiza o escinde aquello que se plantea en distintos cursos y vivencias profesionales. En suma, nos puede ayudar a evitar generalizaciones respecto a “la” enseñanza del Derecho o “la” cultura jurídica en nuestro país, para abrirnos a comprender la multiplicidad de miradas que influyen en cómo estudiantes y profesionales construyen una concepción propia del Derecho.

BIBLIOGRAFÍA

- ARENDRT, Hannah, *La vida del espíritu*, Barcelona, Paidós, 2010.
- “¿Qué es la autoridad?”, en *La Pluralidad del Mundo*, Taurus, 1956/2019.
- ARTERIAN, Hannah, “The Hidden Curriculum”, en *University of Toledo Law Review*, 40, 2009, pp. 279-296.
- ATIENZA, Manuel, *El sentido del derecho*, Madrid, Ariel, 2001.
- *El derecho como argumentación*, Madrid, Ariel, 2015.
- BENENTE, Mauro, “La enseñanza del derecho desde la caja de Herramientas Foucaultiana”, en *Crítica Jurídica*, pp. 39-55, 2011.
- BRAUN, Virginia y Victoria CLARKE, “Using thematic analysis in psychology”, en *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), pp. 77-101, 2006.
- BRUNER, Jerome, “Freud y el gobierno del derecho: de Tótem y tabú a una teoría psicoanalítica del derecho”, en *Derecho PUCP* 77, pp. 27-48, 2016. doi: <https://doi.org/10.18800/derechopucp.201602.002>.
- CARL, Jung, “La lucha con la sombra”, en *Civilización en transición*, obra completa, vol. 10, Madrid, Trotta, 1946/2001.
- CISNEROS, Luis Jaime, Declaración de Facultades de Derecho. Por un cambio en la abogacía desde las aulas. Suscrita en diciembre de 2017 por 10 facultades de Derecho de la Red Peruana de Universidades, en la PUCP.
- Mis trabajos y los días*, Lima, Peisa, 2000.
- DEL MASTRO PUCCIO, Fernando, “El ethos socrático y la formación del ser en la enseñanza del derecho”, en *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 7 (1), pp. 195-224, 2020a. doi:10.5354/0719-5885.2020.57701.

- DEL MASTRO PUCCIO, Fernando, "La enseñanza del derecho frente al pasado de sus estudiantes", en *Derecho PUCP* 84, 2020b, pp. 393-442. <https://doi.org/10.18800/derechopucp.202001.013>.
- "¿Pueden las facultades de derecho impactar en la ética de sus estudiantes?", en *Reflexiones en torno a la enseñanza y la regulación de la ética y la responsabilidad profesional en la abogacía*, MINJUSDH & Derecho PUCP, 2019, pp. 35-50.
- "Venga a nosotros tu reino: la justicia como fuerza anímica ausente en la enseñanza del derecho", en *Derecho PUCP* 81, 2018, pp. 463-510; <https://doi.org/10.18800/derechopucp.201802.015>.
- FELMAN, Shoshana, "Psychoanalysis and education: teaching terminable and interminable", en *Yale French Studies*, 63, 1982, pp. 21-44.
- FOUCAULT, Michel, *El coraje de la verdad. El gobierno de sí y de los otros II*, Madrid, Akal, 1983/2014.
- FREUD, Sigmund, *El malestar en la cultura y otros escritos sobre violencia y sociedad*, trad. de Luis López Ballesteros, Barcelona, RBA, 1930/2012.
- GARCÍA-PELAYO, Manuel, "Estado legal y estado constitucional de derecho", en *Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas*, nro. 82, Universidad Central de Venezuela, 1991, pp. 32-45.
- GÓMEZ SÁNCHEZ, Gabriel, "¿Abogados para la democracia o para el mercado?: Repensar la educación jurídica", en *Revista de Derecho*, nro. 46, Barranquilla, 2016, pp. 225-256.
- GONZALES, Gorki, "Enseñanza del derecho y cultura legal en tiempos de globalización", en *Derecho PUCP* 60, 2007, pp. 51-96.
- "La enseñanza del derecho como política pública", en *Derecho PUCP* 65, 2010, pp. 285-305.
- GUINIER, Lani, "Las enseñanzas y desafíos de hacerse caballeros", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, nro. 3 (6), 2005, pp. 49-65.
- KENNEDY, Duncan, "Legal Education and the Reproduction of Hierarchy", en *Journal of Legal Education*, 32(4), 1982, pp. 591-615.
- MARTÍNEZ MIGUÉLEZ, Miguel, "La investigación cualitativa (síntesis conceptual)", en *Revista IIPSI* 9: 123-146, 2006. Consultado el 29-4-2021. https://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf.
- MONTOYA, Juny, "El estado actual de la reforma de la educación jurídica en América Latina: una valoración crítica", en *Revista de Docencia Universitaria*, 12(3), 2014, pp. 177-200.

- MONTOYA, Juny, "La reforma a la enseñanza del derecho en la Universidad de Los Andes", en *Cuadernos Unimetanos*, nro. 15, 2008, pp. 63-90.
- MORALES, Félix, "Cambios en el derecho, cambios en su enseñanza", en *Derecho PUCP* 58, 2015, pp. 433-452.
- MOSS, David, "Hidden Curriculum of Legal Education: Toward a Holistic Model for Reform", en *Journal of Dispute Resolution*, 1(3), 2013.
- PÁSARA, Luis, *La enseñanza del derecho en el Perú y su impacto sobre la administración de justicia*, Lima, MINJUS, 2004.
- REZA, M., L. AFSHAR y S. YAZDANI, "Hidden Curriculum: An Analytical Definition. *Journal of Medical Education*", 16(4), 2017, pp. 198-207.
- ROJAS, Farit, "Currículum oculto en la educación en Derecho", en *Rev. de Inv. Educ.*, vol. 3, nro. 3, La Paz, 2010, recuperada de: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S1997-40432010000300006&script=sci_arttext&tlng=en, consultado: 30 de abril de 2021.
- SOTOMAYOR, Enrique, "Una perspectiva crítica sobre el paso del Estado de derecho al Estado constitucional", en *Pensamiento constitucional*, nro. 24, pp. 297-231.
- Autor alumno, "Making docile lawyers: an essay on the pacification of law students", en *Harvard Law Review* 111, 1998, pp. 2027.

Fecha de recepción: 20-10-2020.

Fecha de aceptación: 26-6-2021.