



Venga a nosotros tu reino: la justicia como fuerza anímica ausente en la enseñanza del derecho

Let Your Kingdom Come: Justice as an Absent Driving Force in Legal Education

FERNANDO DEL MASTRO PUCCIO*

Pontificia Universidad Católica del Perú

*A mi mamá y a mi papá, profesora y abogado,
por avivar en mí la vocación por la enseñanza del derecho.*

Resumen: El presente artículo plantea una aproximación a la justicia como una fuerza anímica que mueve al ser humano hacia la rectitud, el equilibrio y la armonía. Como fuerza opuesta, se presenta a la *hybris*, la cual anima al sujeto a actuar y pensar movido por la perversión, la dominación y la discordia. Sobre esta base, se desarrollan diversos aspectos de la enseñanza del derecho que promueven el desarrollo de la *hybris* en el ánimo de los y las estudiantes. En concreto, mostramos que, a través de un currículo oculto, la enseñanza del derecho aviva en el ánimo la perversión, la dominación y la discordia. Este esfuerzo busca ser un aporte a los estudios críticos de la enseñanza del derecho, al brindar un marco que permite articular diversas críticas que suelen formularse de modo desintegrado y darles un sentido a partir de un enfoque en lo anímico y en la justicia. Asimismo, contribuye mostrando problemáticas y experiencias que no suelen ser reconocidas en las reflexiones sobre la enseñanza del derecho. Finalmente, se trata de un esfuerzo muy relevante en la coyuntura actual del Perú, la cual muestra a la abogacía en una seria crisis ética que exige que las facultades de derecho se pongan, con genuina actitud autocrítica, cuál es su rol en ella.

Palabras clave: enseñanza del derecho, mitología, historia de las religiones, justicia, teoría crítica del derecho, currículo oculto

Abstract: This paper proposes an approach to justice as a driving force which moves people towards rectitude, balance and harmony. The *hybris* is presented as the opposite force, one that animates the subject towards perversion, domination and discord. Drawing on that perspective, we describe diverse aspects of legal education that elicit the *hybris*. Particularly, we argue that, through hidden curriculum channels, legal education fuels perversion,

* Profesor ordinario e investigador en la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), donde ocupa el cargo de coordinador del Área de Ética y Responsabilidad Profesional y del curso Derecho y Psicología. También en la Facultad de Derecho de la PUCP es responsable de la Oficina de Plan de Carrera y Bienestar. Máster en Derecho por la Universidad de Duke como becario Fulbright. Máster en Estudios Teóricos en Psicoanálisis en la PUCP, donde actualmente es estudiante del Doctorado en Estudios Psicoanalíticos. Certificado por la American Management Association para aplicar el Myers & Briggs Type Indicator. Abogado por la PUCP. Código ORCID: 0000-0003-1599-7598. Correo electrónico: fdelmastro@pucp.pe

domination and discord within the inner world of law students. This effort seeks to contribute to legal education's critical studies by providing a framework through which criticisms—usually unarticulated—on this matter can be integrated around the idea of justice as a driving force. Furthermore, it presents issues and experiences that are usually not recognized as problematic in the reflections about legal education. Finally, this is a highly relevant effort given the current social context in Peru, where the practice of law—both private and public—is going through a serious ethical crisis. This demands law schools to ask themselves, with genuine self-critical attitude, which role they are playing in this crisis.

Key words: legal education, mythology, history of religions, justice, critical legal studies, hidden curriculum

CONTENIDO: I. INTRODUCCIÓN.- II. JUSTICIA DIVINA, REALIDAD QUE ANIMA.- II.1. LO DIVINO COMO REALIDAD ANÍMICA.- II.2. LA FUERZA DIVINA DE LA JUSTICIA.- III. ESCUELAS DE DERECHO O CANTERAS DE LA *HYBRIS*.- III.1. EL DERECHO Y SU ENSEÑANZA COMO OCULTAMENTE ANIMADOS.- III.2. EL REINO DE LA *HYBRIS*.- III.2.1. PERVERSIÓN.- III.2.2. DOMINACIÓN.- III.2.3. DISCORDIA.- III.3. AVIVAR LA JUSTICIA.- IV. CONCLUSIONES.

I. INTRODUCCIÓN

En el presente artículo me pregunto cuál es el lugar que tiene la justicia en la enseñanza del derecho. Concretamente, me refiero a la justicia en su dimensión anímica, esto es, no como un concepto que se comprende desde el intelecto, sino como una fuerza que, como el amor o el miedo, se experimenta y comprende cuando anima nuestro modo de pensar y actuar. En esa línea, me pregunto si la enseñanza del derecho promueve el desarrollo de la justicia como fuerza anímica en sus estudiantes.

Hablar de la dimensión anímica de la justicia constituye un reto, el primero que enfrentamos en este trabajo. Como veremos, las reflexiones sobre el tema, en el ámbito del derecho, suelen centrarse en la justicia como un concepto que debe ser definido, delimitado, argumentado y comprendido teóricamente, así como aplicado a través de la interpretación y argumentación. En esa línea, la justicia no se concibe como una fuerza cuya comprensión involucre el plano anímico del sujeto, sino un concepto que apela a un saber centralmente conceptual y procedimental¹.

1 Comprendo que la discusión sobre la dicotomía emoción-razón podría verse implicada en lo dicho. Al respecto, me situó en la línea de quienes reconocen que lo emocional y lo racional se encuentran relacionados y se impactan de diversos modos. Esta mirada está implícita en mi aproximación a la idea de lo anímico como lo que impacta y moldea el modo de pensar y actuar. Desde mi punto de vista, y dicho de modo muy preliminar, considero que la diferencia está en cuál es el centro de gravedad. Si entendemos la justicia como un concepto, es claro que esa comprensión no es netamente racional, en tanto desligada de lo emocional. Sin embargo, la centralidad está en el intelecto, con vocación

¿Cómo hablar, en ese contexto, de la justicia como una fuerza anímica? En la primera parte de este artículo, buscamos hacerlo tomando como referencia el pensamiento mitológico y religioso² a través del cual el ser humano experimenta y concibe el cosmos, la naturaleza y a sí mismo como realidades animadas por fuerzas divinas³.

La justicia fue concebida como una de esas fuerzas que animaba hacia la rectitud, el equilibrio y la armonía, mientras que su opuesto, la *hybris*, incitaba a la perversión, la dominación y la discordia. En mitologías como la egipcia y la griega, ambas fuerzas tuvieron un lugar central en la construcción y el mantenimiento del orden cósmico. A la luz de las correspondencias entre macrocosmos y microcosmos, típicas del pensamiento mitológico y religioso, la justicia y la *hybris* animaban también a los seres humanos, incluyendo especialmente su pensamiento y acción en el mundo de la ley.

Desde esta aproximación, en la segunda parte del artículo sostendré que existen indicios de que la enseñanza del derecho promueve el desarrollo de la *hybris* como fuerza que anima el pensamiento y la conducta de quienes ejercerán la profesión en el futuro. En primer lugar, sostendré que los estudiantes son inclinados hacia la perversión cuando se forman en el uso de un saber ilimitado al servicio del ego que depende de la valoración de otro, y no en una profesión con límites y un sentido asociado a la justicia. En segundo lugar, sostendré que los estudiantes son inclinados hacia la dominación cuando se forman en derecho sin ser conscientes de sus injusticias y cuando se desenvuelven acriticamente en entornos formativos injustos, en los que sufren o reproducen desequilibrios. En tercer lugar, sostendré que son inclinados hacia la discordia cuando se forman en la idea del éxito a través de la derrota del otro y en un derecho centralmente bélico, y no en una profesión que los conduzca a generar armonía entre intereses y posiciones opuestos.

de definir. Por el contrario, cuando hablamos de una fuerza anímica, la centralidad está en el ánimo, consciente o no, con vocación de guiar pensamientos y acciones.

- 2 Por supuesto, reconozco el carácter preliminar de mis reflexiones. Hablar de la justicia como fuerza anímica en el mundo antiguo es una tarea vasta y compleja. Sin duda, todo lo dicho en la primera parte de este artículo es preliminar, puede ser ampliado y contrastado desde diversas disciplinas. Particularmente, será relevante en una próxima oportunidad profundizar en la parte ritual y la actitud religiosa hacia las figuras divinas de la justicia, así como sobre su función como fuerza anímica en el mundo de la ley. De otro lado, no examinamos históricamente cómo la justicia, en su dimensión anímica y filosófica, llega al plano de la formación jurídica hoy en día. Lo que buscamos es preguntarnos si la fuerza anímica de la justicia, tal como concebimos a partir de nuestro marco, se encuentra o no presente. Por supuesto, examinar el modo en el que las concepciones de la justicia fueron cambiando desde el mismo mundo antiguo hasta la modernidad y el presente, así como el modo en el que llegan a la enseñanza del derecho y a realidades como la nuestra nos aportaría muchos elementos para mejorar nuestra comprensión del tema de fondo de este artículo. Ese esfuerzo, sin embargo, quedará pendiente para una siguiente ocasión.
- 3 El mundo de la mitología y de las creencias religiosas —de lo divino, de lo que anima— se encuentra muy desprestigiado actualmente como fuente de realidad. Esto se debe, como apuntan diversos autores, a prejuicios poco informados que hoy en día se repiten como ecos de la mirada moderna. Menciono esto porque creo que la sensibilidad por el simbolismo mitológico y religioso —que habla de las fuerzas que marcan los diversos tipos de relaciones que el humano tiene con la autoridad y la ley— es central para comprender el derecho.

465

VENGA A NOSOTROS
TU REINO: LA
JUSTICIA COMO
FUERZA ANÍMICA
AUSENTE EN LA
ENSEÑANZA DEL
DERECHO

LET YOUR KINGDOM
COME: JUSTICE AS
AN ABSENT DRIVING
FORCE IN LEGAL
EDUCATION

Asimismo, indicaré que estos aprendizajes se dan a través del currículo oculto, es decir, mediante mensajes no reconocidos e inadvertidos dentro de la enseñanza del derecho. Estos mensajes se generan y transitan tanto mediante canales oficiales del proceso formativo —como, por ejemplo, los contenidos de los planes de estudios y las metodologías de enseñanza— como por aquellos no oficiales —como, por ejemplo, lo que llamaremos el «derecho vivido» en las interacciones entre estudiantes con docentes, autoridades y compañeros—⁴. En la parte final del trabajo, plantearé dos caminos a seguir para avivar la justicia en la enseñanza del derecho, así como los retos asociados a ellos.

Antes de iniciar, quisiera dedicar unas líneas a la relevancia de este esfuerzo. En nuestro país, el mundo del derecho está cada vez más desprestigiado, lo mismo que la profesión del abogado, la política y, en general, todo lo que se refiere al Estado y las leyes. El nivel ético de los profesionales del derecho es preocupante y contribuye a este desprestigio. Ejemplos claros son la defensa que hacen los abogados de personas acusadas de feminicidio, el involucramiento de abogados en el caso Odebrecht y la reciente crisis del sistema de justicia, la cual muestra a profesionales que conforman organizaciones criminales dedicadas a la corrupción. La imagen que dejan estos casos es la de abogados que someten su juicio profesional y su ética a quien les da órdenes y encargos. Esta crisis debe fortalecer y aumentar los esfuerzos por comprender qué papel juega la enseñanza del derecho en ella. Esta tarea debe asumirse desde el plano de la investigación académica y la gestión pedagógica, con miras a conducir reformas de fondo que puedan impactar en la práctica de nuestra profesión.

En nuestro país, a nivel académico, existen importantes contribuciones a la comprensión de esta problemática. En los últimos veinte años, autores que vienen estudiando el tema hace mucho —como Gorki Gonzales y Luis Pásara— han planteado reflexiones críticas desde diversos ángulos y con diferentes enfoques. Gorki Gonzales ha planteado, por ejemplo, entre otras importantes críticas, que la enseñanza del derecho «es un factor decisivo en la conformación de la cultura legal del país» (2007, p. 51) y que, en esa línea, justifica, sin ser consciente de ello, «el quehacer de los abogados en la constitución de intereses y posiciones de poder» (2010, p. 287). De ahí que la enseñanza del derecho tenga un contenido ineludiblemente político. Por su parte, Pásara, en un estudio empírico titulado. «La enseñanza del derecho en el Perú: su impacto sobre la administración de justicia», el cual involucró a 33 facultades de derecho, dio cuenta de una serie de problemas serios y estructurales en diversos

⁴ La definición de «currículo oculto» ha sido tomada de la lectura de diversas investigaciones sobre el tema, en el marco de la elaboración de mi tesis doctoral, en la que investigaré cómo se construye el conocimiento sobre la norma en la enseñanza del derecho (véanse Berghenhenegouwen, 1987; Andarvazh *et al.*, 2018).

aspectos de la enseñanza del derecho, tales como su carácter formalista y memorista y la formación en contra valores. Dichos problemas, como indicó Pásara, afectan la práctica de la profesión y exigen «cambios radicales» (2004, p. 69).

De otro lado, autores como Beatriz Boza y Félix Morales han criticado los contenidos formativos de la enseñanza del derecho. La primera, líder en la enseñanza de la ética profesional, se ha pregunta preguntado, por ejemplo: «¿estamos formando al ser humano abogado? ¿Estamos dándole a las futuras generaciones de abogados las herramientas necesarias para que desde el fuero interno de su voluntad puedan optar libre e informadamente por hacer del derecho un medio para la realización de su vida?» (2005, p. 72). Morales, a su vez, ha cuestionado que la formación que se brinda puede limitar a nuestros y nuestras estudiantes a un único perfil de abogado, centrado en la representación de intereses privados, relegando la opción por otros quehaceres jurídicos valiosos (2010).

La presente investigación busca aportar a estos esfuerzos con un enfoque crítico centrado en la dimensión anímica de la justicia. En esa medida, contribuye a explorar un punto sobre el que no ha habido mayor desarrollo: el modo en que diversos aspectos de la enseñanza del derecho avivan lo opuesto a la justicia en el ánimo de los y las estudiantes.

A nivel de la gestión pedagógica, a propósito del último proceso de reforma del plan de estudios en la Facultad de Derecho de la PUCP, se han desarrollado también esfuerzos de reflexión académica y difusión, liderados por Alfredo Villavicencio. La realización de eventos internacionales sobre la enseñanza del derecho⁵, la publicación de un texto comprensivo sobre la temática a cargo de Lorenzo Zolezzi (2017) y la creación de un observatorio de la calidad curricular a cargo de Elena Alvites son algunas muestras de ello. En el caso de la formación en ética profesional, un grupo de facultades de derecho ha mostrado su interés por reflexionar y mejorar la formación en el plano actitudinal y ético. En efecto, algunas facultades de derecho de la Red Peruana de Universidades, con ocasión de un encuentro en la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú, suscribió la Declaración «Por un cambio en la abogacía desde las aulas» (firmada en Lima el 16 de diciembre de 2017). En ella, reconocieron que nuestra profesión se encuentra en una seria crisis e indicaron que las facultades de derecho tienen una responsabilidad con respecto a ella.

La presente investigación busca aportar también en este nivel. La formación por competencias presenta un reto importante: cómo formar

5 La memoria del Primer Seminario Internacional sobre Enseñanza-Aprendizaje del Derecho puede encontrarse en Verona (2016).

VENGA A NOSOTROS
TU REINO: LA
JUSTICIA COMO
FUERZA ANÍMICA
AUSENTE EN LA
ENSEÑANZA DEL
DERECHO

LET YOUR KINGDOM
COME: JUSTICE AS
AN ABSENT DRIVING
FORCE IN LEGAL
EDUCATION

y evaluar el componente actitudinal del aprendizaje. Este reto se hace manifiesto cuando hablamos del rubro ético de la formación. En suma, podemos decir que tenemos mayor facilidad para formar el «pensar y actuar como abogado», pero encontramos dificultad para atender a aquello que anima ese pensar y actuar. Con este trabajo quisiera contribuir en este punto al mostrar que el currículo oculto, y la dimensión anímica de la justicia, deben ser ejes a tener en cuenta cuando nos enfocamos en lo actitudinal y lo ético. Asimismo, busco mostrar el valor formativo que, aunque inadvertido, tiene la vivencia de las reglas que rigen la vida en las facultades de derecho.

Por otro lado, la relevancia de esta investigación puede enmarcarse a nivel del debate público. Si bien históricamente la enseñanza del derecho no se ha asociado con los problemas del sistema jurídico, recientemente advertimos un cambio, el cual se presenta como una oportunidad para que las reflexiones de este trabajo puedan tener mayor alcance. En efecto, frente a alarmantes evidencias de corrupción en el sistema de justicia, el Presidente de la República ha propuesto un Proyecto de Ley de Probidad en el Ejercicio de la Abogacía⁶, el cual tiene como uno de sus focos la formación ética en las facultades de derecho. Esto constituye un hito en nuestra profesión, al ser la primera vez que en un discurso presidencial se vincula la ética de la abogacía a la crisis del sistema de justicia. Frente a esto, el Colegio de Abogados ha indicado que la problemática ética toca a todas las profesiones, por lo que no debe estigmatizarse a la abogacía. Sobre la base de esa afirmación, se ha mostrado en contra del Proyecto de Ley presentado por el Presidente⁷.

Este trabajo constituye, en ese contexto, un esfuerzo por aportar a un debate público que no suele entrar en las particularidades de la enseñanza del Derecho, ni comprender la problemática desde su dimensión anímica⁸.

6 El Proyecto puede consultarse en https://www.minjus.gob.pe/wp-content/uploads/2018/08/PL_3164_20180802_INCENTIVAR-LA-PROBIDAD-EN-EL-EJERCICIO-DE-LA-ABOGACIA.pdf

7 El Pronunciamiento puede consultarse en <http://www.cal.org.pe/v1/pronunciamiento-7/>

8 En el plano de la enseñanza del derecho, debo advertir que presentaré reflexiones a modo de insumos, en buena medida sostenidos en literatura autorizada en la materia, en mis reflexiones sobre temas relacionados al bienestar y a la formación ética, y en mi experiencia discutiendo estos temas con docentes y estudiantes de diversas facultades de derecho del país durante los últimos años. El propósito de estos insumos no es demostrar la hipótesis mencionada líneas arriba, lo que requeriría un trabajo más profundo e incluso centrado en alguna realidad específica, sino promover la reflexión en quienes estén interesados en mejorar la educación legal. Ellas y ellos podrán leer mis ideas a la luz de su propia experiencia, con el propósito de comprender, no de demostrar. De otro lado, vale anotar que mis reflexiones se centrarán en una parte sombreada de la enseñanza del derecho. No tengo dudas de que muchos y muchas docentes promueven la justicia en sus clases e interacciones y tampoco dudo de que diversas escuelas de derecho, como la de la PUCP, trabajen en ese camino. Sin perjuicio de ello, me inclino a pensar que la formación legal, en sus metas y métodos típicos, está aún lejos de ser un espacio en el que la justicia tenga un valor anímico, tal como sostengo a lo largo de este artículo.

II. JUSTICIA DIVINA, REALIDAD QUE ANIMA

En este primer acápite, comienzo por hablar de la realidad divina como una realidad anímica, de la que dan cuenta la mitología y las creencias religiosas, para luego centrarme en la fuerza divina de la justicia y su sentido anímico en el cosmos y los asuntos humanos, incluyendo el plano de la ley⁹.

II.1. Lo divino como realidad anímica

El pensamiento religioso capta el mundo como materia animada por fuerzas divinas que se sienten y comprenden en las vivencias. El ser humano, integrado a ese mundo, está animado por las mismas fuerzas. Desde este modo de concebir la realidad, «los grandes sentimientos, como la justicia, el amor o el pudor, que se imponen al individuo como más poderosos que él, son recibidos [...] como si emanasen de seres sobrenaturales, o de Dios: son energías divinas» (Hani, 1992, p. 98). Así, por ejemplo, en la Grecia antigua sucedía lo siguiente:

Quando se decía que el amor o la victoria son dios, o, con más precisión, un dios, lo que primero y ante todo se pensaba era que se trataba de algo más que humano, no sometido a la muerte, imperecedero [...]. De cualquier poder, de cualquier fuerza que vemos operar en el mundo, que no haya nacido con nosotros y continúe después de nuestra desaparición, se podía decir que era un dios (Tarnas, 2009, p. 136).

La experiencia de estas fuerzas, de lo divino, «no es una simple experiencia óptica para el ser humano, sino una experiencia que se produce en su interior» (2009, p. 161). De ese modo, el ser humano «capta la divinidad menos como persona que como poder, como fuerza comprendida en el acontecimiento u ocasión en los que se manifiesta» (p. 99).

Este entendimiento es complejo e incluye, entre otras, las determinaciones de cuándo surgen las diversas fuerzas, de qué modos se manifiestan, cómo impactan, cuáles son sus finalidades, cómo interactúan entre ellas, o cómo animan los diversos ámbitos de la vida. Esto es posible, en parte, porque «[t]odos los ámbitos de la vida eran al mismo tiempo formas de manifestación de los dioses, todo dios era el origen del ámbito que resplandecía a partir de él cuando era reconocido en su particularidad» (Kerényi, 1999, p. 160).

La maduración del ser humano, por ejemplo, estaba animada, es decir, lo divino marca etapas en la propia vida de la persona. En esa línea, se

9 Considero relevante advertir que he optado por construir mi argumentación a partir de muchas referencias y citas, principalmente en el primer acápite. Lo he hecho, en parte, porque las ideas citadas están expresadas con mucha claridad por los autores y, al mismo tiempo, pienso haber logrado presentarlas de tal modo que no se afecte la fluidez en la lectura. Por otra parte, considero valioso mostrar a los estudiantes de derecho referencias a autores que puedan llamar su atención y ser luego consultados.

puede decir que «en la niña resplandeció Artemisa, en el adolescente, Apolo» (1999, p. 160). En una línea similar, Joseph Campbell muestra muy diversos ejemplos de cómo los mitos y las religiones narran, en los viajes de los héroes, los tránsitos de crecimiento y maduración anímica por los que pasa el ser humano (2008).

El tiempo mismo está animado a través de un calendario que es en esencia festivo. En las celebraciones de los diferentes dioses, la presencia del dios se hacía aún más presente y «determinaba el ambiente del día» (Kerényi, 2010, p. 11); en algunas festividades, como en los *Dionysia*, todas las cosas, personas y lo que ocurría ese día tomaban carácter dionisiaco. El espacio también está diseñado y organizado como animado. «No es exagerado decir que el templo griego es una música de piedra hecha de acordes puros, de armonía que refleja la armonía del cosmos, [...] la de los dioses» (Hani, 1992, p. 205). Al mismo tiempo, «del templo a la casa no hay realmente discontinuidad, muy al contrario; a niveles diferentes, se trata de edificios semejantes y de la misma naturaleza» (Hani, 1992, p. 231). Las profesiones se conciben y experimentan también como animadas por fuerzas divinas. Se puede decir, por ejemplo, que «el arte griego conservó siempre un carácter... sagrado. Este hecho se debe a la existencia de colegios de artesanos y de artistas que siguieron siendo conscientes del origen suprahumano del arte que ellos referían a sus “patronos”, Apolo, Hermes, Hefesto...» (Hani, 1992, p. 203).

En este punto, vale notar que este modo de comprender el mundo se construye por experiencias que revelan realidades. Como vimos en referencias anteriores, lo divino se comprende «en la ocasión en que se manifiesta» y «en la particularidad» del ámbito que animan. Se trata, así, de una verdad que se experimenta y que es de índole existencial, y no de una respuesta a una interrogante de corte científico que tiene fines explicativos (Segal, 1998). En ese sentido, podemos comprender a Kerenyi cuando dice que «... el arte de la pregunta nace en la historia de la filosofía antigua mucho después que el arte de *contemplar* lo esencial del mundo y *expresarlo*... En su forma original, viva y válida, las ideas religiosas pertenecen a una esfera muy distinta de las de las preguntas y planteamientos de problemas, respuestas y soluciones» (1999, p. 127). En esa línea, «las llamadas culturas primitivas no eran tan estúpidas como nos gusta creer, y sus mitologías pueden haber tenido otros propósitos muy distintos de los intentos de resolver los problemas especiales en que nuestra ciencia se interesa» (Watts, 1998, p. 18).

Lo dicho es central porque llama la atención sobre un modo de captar la realidad que parte de una posición de apertura a la experiencia de lo anímico, pero también porque permite advertir que esta dimensión prefiere, para expresarse, un modo de hablar centralmente simbólico. Sin este modo de manifestar la vivencia interior, el ser humano no

471

VENGA A NOSOTROS
TU REINO: LA
JUSTICIA COMO
FUERZA ANÍMICA
AUSENTE EN LA
ENSEÑANZA DEL
DERECHOLET YOUR KINGDOM
COME: JUSTICE AS
AN ABSENT DRIVING
FORCE IN LEGAL
EDUCATION

podría dar cuenta de una dimensión de la realidad de ese «ser»¹⁰. En ese sentido, Durkheim dijo que «las religiones primitivas se afirman en la realidad y la expresan. Hay que aprender a mirar por debajo del símbolo a la realidad que el símbolo representa, la que le da su sentido. Ninguna religión es falsa: todas responden, aunque de diferentes maneras, a las condiciones dadas de la existencia humana» (citado por Turner, 2013, p. 40).

El símbolo es aquello que «permite el paso de lo visible a lo invisible» (Ries, 2008, p. 18), de la realidad material a la realidad anímica. Por supuesto, «la piedra sagrada sigue siendo una piedra, pero a los ojos del hombre religioso está revestida de sacralidad y participa, por tanto, de una fuerza invisible» (2008, p. 16). En similar sentido, Eliade indica que «se conoce la complejidad del simbolismo lírico y el carácter religioso de las piedras y rocas. La roca, la losa, el bloque de granito hablan de la duración infinita, de la permanencia, la incorruptibilidad, de un modo de *existir*, en definitiva, independiente del devenir temporal» (Eliade, 1999a, p. 161)¹¹.

El simbolismo liga al ser humano con la naturaleza en tanto encuentra en ella modos de existir que le resuenan y le permiten tomarla para dar cuenta de la propia existencia. Desde una concepción materialista de la realidad, podemos notar hoy playas, plantas y montañas que antes «brillaron de manera diferente porque un dios brillaba a través de ellas» (citado por Fitzpatrick, 1998, p. 50).

Los personajes mitológicos y religiosos, conocibles en sus historias y tramas, tienen también valor simbólico. Como advierte Moisés en un estudio sobre personajes bíblicos: «La Biblia no se ocupa de la psicología individual, no analiza las motivaciones. Muestra a los personajes en situaciones tipificadas y asigna a su comportamiento un significado universal. De la suma de estos comportamientos se desprende, entonces, no un carácter, sino una suerte de arquetipo que representa uno de los posibles de la realidad humana» (2007, p. 31).

En su estudio sobre Esaú y Jacob, Moisés indica, por ejemplo, que el primero representa «lo acabado», lo que está fijo y satisfecho, mientras que Jacob representa «lo que cambia», lo que se mueve y está en búsqueda de lo nuevo. Podemos advertir, de este breve ejemplo, otra característica de las fuerzas anímicas: que se presentan, en gran parte

10 Esto se está reconociendo en los movimientos que resaltan el arte como modo de expresión, a partir de marcos teóricos como el de Jung, para resaltar su validez como vehículo de comprensión.

11 El simbolismo forma parte también de la mitología griega, por ejemplo, en la historia de Deucalión y Pirra, los humanos salvados por Zeus del diluvio que mató al resto de la humanidad. Sin saber qué hacer, se dirigieron al templo de Temis y le preguntaron cómo restaurar la humanidad. Temis responde con palabras oraculares: «arrojad detrás de vuestra espalda los huesos de vuestra abuela». Como dice Ferry, la abuela era la diosa Gea y sus huesos son las piedras, estructura ósea de la tierra. Desde la lectura del hombre moderno, esto es «puro cuento», algo imposible e irracional (2008, pp. 170-171).

de las religiones y mitologías, como fuerzas opuestas que se relacionan a través de diversas dinámicas: enfrentamiento, complementariedad, alternancia, entre otras.

En el pensamiento occidental, dentro del ámbito del psicoanálisis, Freud hablará de Eros y *Thanatos*: un impulso a la creación y a la unión (llamado pulsión de vida), el otro a la destrucción y a la separación (llamado pulsión de muerte). Jung, por su parte, trabajará en torno a Apolo y Dionisio, como dioses que expresan también fuerzas opuestas: una al límite y el orden, la otra al desenfreno y el caos. En el oriente, el taoísmo presenta a las dos energías vitales, *yin* y *yang*, como fuerzas que están en relación y que animan todo plano de la realidad. En lo que toca a los humanos, por ejemplo, *yin* se asocia a la suavidad y a la pasividad, mientras que *yang* a la firmeza y a la actividad. *Yang* anima el verano, en el que todo avanza, y *yin*, el invierno, en el que todo se detiene: «el primero estimula las energías vitales, mientras que el *yin* trae consigo el reposo» (Eliade, 1999b, p. 47).

Finalmente, una característica importante de ciertas tradiciones está en la humildad que surge al notar la dimensión anímica de la realidad, marcada por fuerzas trascendentes que van más allá del ego. De hecho, para tradiciones como la del sufismo, el ego es una prisión que nos impide acercarnos a lo divino: con sus preocupaciones, prejuicios, temores y deseos, y usualmente enfocado en lo exterior, convierte al mundo en su reflejo e impide advertir la realidad profunda que anima a las personas y que trasciende lo individual (Nurbakhsh, 2009). Similar aproximación podemos encontrar en el taoísmo (Lao Tsé, 2009, p. 11) y en el budismo zen (Suzuki, 1996).

II.2. La fuerza divina de la justicia

Para comprender el lugar de la justicia en el pensamiento religioso y mitológico, debemos tener presente la teoría de las «correspondencias entre macrocosmos y microcosmos [...] que ha desempeñado un papel importante en todas las religiones tradicionales» (Eliade, 1999b, p. 33). El ser humano «religioso vive en un mundo abierto. Su habitación es un macrocosmos; su cuerpo, por lo demás, también lo es» (2014, p. 126). Como advierte Eliade, este modo de ver el mundo concibe que «tanto el cosmos como la sociedad se rigen por las mismas potencias mágico-religiosas que influyen en el hombre» (1999b, p. 40).

La justicia, desde esta lógica, anima al cosmos, a la naturaleza, al ser humano y a la sociedad. Partamos de reconocer que, dentro de diversas mitologías, el origen del cosmos se concibe a partir de la tensión entre fuerzas del caos y del orden. El enfrentamiento entre un dios ordenador y un monstruo destructor es un «tema mítico muy difundido». Así, «la

victoria del dios constituye el paso previo para la cosmogonía» (1999a, p. 271)¹², es decir, para la instauración de un orden cósmico.

En la mitología griega, por ejemplo, esta tensión es representada por el enfrentamiento de Zeus contra los titanes y luego contra Tifón. Los titanes son «encarnación de la fuerza desmesurada y violenta» (1999a, p. 323) y el triunfo de Zeus «equivale en consecuencia a una nueva organización del universo» (pp. 323-324). Esta nueva organización se sostiene en la distribución del poder en zonas: cielo, tierra, mundo subterráneo y océano, a cargo de diversos dioses. Cada una de estas tiene sus correspondientes elementos, sentidos, roles y, en esa línea, cada dios tiene sus funciones y atributos; asimismo, entre ellos existe equilibrio de fuerzas y sus relaciones se sostienen en una interacción con dinámicas comprendidas en la armonía general del cosmos y la naturaleza. Previamente a este momento, reinaba el caos que regía la confusión, la destrucción, la sucesión caótica del tiempo y el poder a través de la fuerza.

Luego de instituido el orden, Zeus contrae una serie de matrimonios, incorporando en él los atributos de las diosas con las que se casaba. Esto está claramente representado en la historia con su primera esposa, Metis, que es devorada por Zeus, de modo tal que «el dios se incorporó ya para siempre la prudencia» (Ferry, 2008, p. 175). Estas incorporaciones dan cuenta de cómo Zeus va tomando atributos necesarios para el mantenimiento de un orden, amenazado por las fuerzas del caos. El origen de Themis, como diosa de la justicia, se encuentra en esta tensión entre el respeto del orden cósmico y las fuerzas del caos que lo pervierten. «Zeus toma una segunda esposa [...] para ayudarlo a conservar el poder en el seno del orden cósmico incipiente: a saber, Temis, la justicia. Temis es una de las hijas de Urano y de Gea; es, pues, una Titánide. Con ella, Zeus tendrá hijos que simbolizan también a la perfección las virtudes necesarias para construir y luego mantener un orden cósmico armonioso y equilibrado» (2008, p. 175).

En Egipto existe también una diosa asociada a la justicia, la cual juega un rol central en el origen del cosmos. Como dice Eliade, «la creación llevada a cabo por Ra se resume a menudo en una fórmula precisa: él puso orden (*ma'at*) en el lugar del caos [...]. El faraón encarnaba en su persona la *ma'at*, término que suele traducirse por “verdad”, pero tiene significado general de “recto orden” y, en consecuencia, de “derecho”, “justicia» (1999a, p. 131).

12 Ejemplos de estos enfrentamientos son: «la lucha de Ra contra Apofis, entre el dios sumerio Ninurta y Asag, de Marduk contra Tiamat, del dios hijita de la tormenta contra la serpiente Illiyankas, de Zeus contra Tifón, del héroe iranio Thraetaona contra el dragón tricéfalo Azhi-dahaka» (Eliade, 1999a, p. 271).

473

VENGA A NOSOTROS
TU REINO: LA
JUSTICIA COMO
FUERZA ANÍMICA
AUSENTE EN LA
ENSEÑANZA DEL
DERECHO

LET YOUR KINGDOM
COME: JUSTICE AS
AN ABSENT DRIVING
FORCE IN LEGAL
EDUCATION

La justicia, como fuerza divina, anima, entonces, al respeto de un orden en el que sus partes se encuentran en equilibrio y se relacionan en armonía. Esto se manifiesta en el cosmos; en el tránsito de los astros, entre el día y la noche, entre claridad y oscuridad; en las estaciones, que pasan de calor a frío, e impactan los ritmos de crecimiento y decaimiento; en la presencia de los elementos y su interacción, como el aire, el agua, la tierra y el fuego, entre otros.

Los humanos pueden verse, en este contexto, animados por la justicia. Esto ocurrirá cuando tiendan al respeto de un orden equilibrado que se oriente hacia la armonía. Por el contrario, quien esté animado por el opuesto de la justicia, la *hybris*, buscará destruir o pervertir el orden, atentando contra el equilibrio y la armonía a través del poder y la desmesura.

Ferry muestra, en esa línea, diversos ejemplos en la mitología griega en los que los humanos atentan contra el orden cósmico seducidos por la *hybris*, tal como los casos de Asclepio y Midas. El primero recibe el don de curar y termina salvado a todos de la muerte, alterando el ciclo de la vida y enfadando a Hades, rey del inframundo. Midas pide el poder de transformar todo lo que toque en oro, lo que termina por convertir lo orgánico en inorgánico, impidiéndole, por ejemplo, comer alimentos. Vida y muerte, orgánico e inorgánico, asociados a las ideas de renacimiento, son pares de opuestos que se encuentran en un balance y deben estar en una armonía que, en estos casos, es pervertida por los humanos que utilizan sus atributos sin límites¹³. En ambos casos, los humanos reciben un atributo que terminan utilizando con desmesura, afectando el orden natural de las cosas, estableciendo un desequilibrio entre los planos que antes tenían un mismo peso asignado y estableciendo vínculos de discordia entre quienes tienen a su cargo esos planos, lo que se enfrenta a la armonía. Los humanos, en caso de ser seducidos por la *hybris*, no reconocen límites —ya sea por codicia y por querer «ser como dioses» o por no ser conscientes de ellos—.

Los humanos se ven animados por justicia o *hybris* no solo cuando se ven con la posibilidad de alterar ritmos y leyes del cosmos o de la naturaleza. La justicia anima también la rectitud, el equilibrio y la armonía en las

13 En el Edén tenemos otro buen ejemplo de esta conducta. Adán y Eva, seducidos por la serpiente que les dice que serán como Dios al comer del árbol de la ciencia, dividen la existencia humana en opuestos vinculados en relaciones de dominio. Por ejemplo, Dios establece, como consecuencia, que Eva deseará a su marido y le dice a ella que este «te dominará». De otro lado, al comer de la manzana, Adán y Eva «abrieron sus ojos y vieron su desnudez». En otra oportunidad, he sostenido que este simbolismo nos lleva a pensar que Adán y Eva se hacen conocedores de la realidad exterior (de ojos abiertos, donde ven su cuerpo material) y olvidan aquella dimensión del ser que es interior, de naturaleza divina (de ojos cerrados). A partir de esto, a lo largo del Antiguo Testamento, se presentará una dominación de la dimensión exterior del ser sobre la interior, es decir, el opuesto «material, visible» dominará al «interior, invisible». Entonces, el deseo de ser como Dios, esto es, de ser un sujeto ilimitado e ir en contra de la propia condición de ser humano, lleva a la dominación de lo masculino sobre lo femenino y de lo exterior sobre lo interior (Del Mastro Puccio, 2016).

relaciones entre humanos, al igual que la *hybris* anima la perversión, la dominación y la discordia. En su sentido etimológico, por ejemplo, «los adjetivos derivados de *thémis*, negativos» refieren a quienes ignoran las reglas y son asociales, como los cíclopes (Poratti, 2000, p. 34).

El sentido anímico de estas fuerzas se manifiesta también en el plano legal. En las edades de plata y bronce, la *hybris* se encontraba asociada a la violencia física entre los humanos y a la invasión del espacio ajeno con soberbia. Durante la edad de hierro, la violencia sigue presente, pero «las edades de la guerra han quedado atrás, y la *hybris* presenta aquí un rostro nuevo, que consiste más bien en palabras torcidas y juramentos falsos, es decir, en la peculiar violencia de los abusos jurídicos [...]. Puede indicar el desprecio del procedimiento pacífico, con el uso directo de la fuerza, o bien su aceptación, pero pervertido por el fraude y la mentira» (2000, p. 34).

Esta perversión lleva implícita también una falta de equilibrio, puesto que supone el uso de la fuerza, aunque no de modo directo. Tengamos presente que el equilibrio, etimológicamente, presenta un estado en el que lo que se opone está «a la misma altura» y es «del mismo peso» (Gómez de Silva, 1998, pp. 261-262). El abuso de las palabras torcidas y juramentos falsos no está a disposición de todos por igual: algunos, por diversos motivos, pueden tener mayor capacidad para utilizar las palabras y manipular los procedimientos, de modo que se impongan a quienes tienen menor capacidad. Así, una y otra parte no tienen el mismo peso, sino que pesa más quien tiene mayor poder para torcer el orden a su favor.

El equilibrio se ve ligado a la justicia también en otros planos, cercanos al legal, como el de la política, o lejanos, como el del destino. En ambos encontramos al azar como vehículo de la justicia, en tanto frente a la suerte todos somos tratados con igualdad. Las Moiras, hijas de Themis, eran

las diosas del destino: su tarea es la de repartir los bienes y los males entre los mortales, pero también deciden el tiempo de vida que le corresponde a cada uno. A menudo se ayudan para realizar este reparto según el azar, es decir, según lo que para los griegos es también una forma suprema de justicia: después de todo, ante un sorteo todos somos iguales, no hay privilegios, ni prebendas, ni enchufes como se dice vulgarmente (Ferry, 2008, p. 87).

Castoriadis muestra, en una línea similar, cómo el azar era parte central de la democracia griega. Por ejemplo, la *Boulé* era un «consejo formado por quinientos ciudadanos elegidos por sorteo y [...] tenía de algún modo un papel de filtro con respecto a la asamblea, consistente en [...] someter a un primer examen las propuestas de ley emanadas de ella»

475

VENGA A NOSOTROS
TU REINO: LA
JUSTICIA COMO
FUERZA ANÍMICA
AUSENTE EN LA
ENSEÑANZA DEL
DERECHO

LET YOUR KINGDOM
COME: JUSTICE AS
AN ABSENT DRIVING
FORCE IN LEGAL
EDUCATION

(2012, p. 99). Este es solo un ejemplo de cómo «la democracia griega no se basa en el principio electivo, y el sorteo o la rotación de los cargos se considera como las instituciones democráticas por excelencia» (p. 104).

Además de pervertir el orden y alterar el equilibrio, la *hybris* tiene una nota de violencia, de enfrentamiento y destrucción. Esta nota se mantiene de sus connotaciones previas a la edad de hierro, aunque de modo camuflado. De ese modo, se enfrenta a la búsqueda de armonía que, etimológicamente, en la tradición griega, nos habla de «acuerdo, concordancia; medios de unión» (Gómez de Silva, 1998, p. 78). La violencia de los argumentos, la fuerza, las conexiones y prebendas, aunque camufladas, no son «medios de unión» sino de destrucción; no solucionan armonizando los opuestos, sino que uno de ellos, el más fuerte, acaba con el otro. Con ello, se mantiene el conflicto y la discordia, y la solución se da tan solo en el plano formal.

Vale anotar en este punto una clara asociación de la *hybris* con la mentira, el fraude, el engaño. Así, esta no lleva solo a pervertir, dominar y destruir, sino también a camuflar dichas conductas y motivaciones. Esto no debería llamar la atención, puesto que la justicia ha estado asociada, muy cercanamente, a otra fuerza divina: la verdad. Lo hemos visto en la referencia a la *ma'at*, la diosa egipcia que lo es tanto de la justicia como de la verdad.

Un ejemplo de esta asociación entre justicia y verdad lo constituyen las reformas de Akhenatón, quien por primera vez introdujo «el lenguaje popular en las inscripciones reales y en los decretos oficiales» y «renunció a los convencionalismos rígidos impuestos por la etiqueta, dejando que sus relaciones con los miembros de la familia real y sus íntimos se rigieran por la mayor espontaneidad». Eliade indica que estas reformas «se justifican por el valor religioso que Akhenatón otorgaba a la verdad (*ma'at*) y, por consiguiente, a todo lo que era natural y estaba en consonancia con los ritmos de la vida» (1999a, p. 150).

En el plano de lo legal, entonces, la justicia animó a que la palabra sea clara y la relación se rija por lo espontáneo, lo que todos pueden conocer y sentir. El orden, entonces, puede ser conocido y el engaño se hace menos posible cuando se sigue lo espontáneo y el lenguaje natural. La violencia de la palabra se inicia cuando esa palabra no puede ser comprendida por quien se verá profundamente impactado por ella y, por el contrario, es utilizada con más fuerza por quien más sabe torcerla dentro de unas formalidades que también se pervierten.

De otro lado, la palabra puede ser utilizada de modo tal que sirva para confundir los planos de lo declarado y de la realidad. Podemos, por ejemplo, decir que tenemos un orden democrático mientras que

el verdadero orden es timocrático¹⁴ o podemos decir que hay debido proceso cuando el dinero es la variable que más impacta en el éxito dentro de un proceso. La *hybris* reina en un orden real que se oculta en un orden declarado, el cual solo existe en palabras que pueden ser pervertidas.

Por otro lado, vale recalcar que la justicia es una fuerza sentida en el plano anímico. En Egipto, por ejemplo, todo lo legal estaba animado por la *ma'at*. En su «Estudio preliminar» sobre el Código de Hammurabi, Lara Peinado dice lo siguiente: «La justicia del país del Nilo, que gozaba de un formalismo procesal muy variado, según los textos, descansaba en la *maat* (término de difícil traducción y que puede equivaler a “verdad y justicia”, “rectitud”, “orden”). Era un principio femenino, nacido de Re, y dotado de la categoría de divinidad, bajo cuya advocación se hallaban jueces y visires y que se había identificado con el más alto ideal del Estado» (2012, p. LVI).

En esa línea, como advierte Eliade, «la *ma'at* puede ser conocida personalmente por cada individuo. En los textos de origen y época diferentes pueden leerse afirmaciones como estas: “Incita a tu corazón a conocer la *ma'at*”; “Yo hago de manera que puedas conocer la *ma'at* en tu corazón”» (1999a, p. 131).

Queremos, final y brevemente, añadir algunas reflexiones desde un acercamiento preliminar al simbolismo de la justicia que, como advierte Nichols, es una diosa representada con una espada, una balanza y, algunas veces, con los ojos vendados. Quisiera enfocarme en el símbolo de la balanza. En primer lugar, Esta tiene en sí una vara, de la que surgen los brazos y los platillos. La vara, como advierte Hani,

pasa fácilmente de la idea de recta a la de rectitud, derechura; en muchas lenguas, palabras como corrección, enderezamiento, o rectificación, proceden de raíces que expresan la noción de línea recta vertical [...]. Así, el cayado, el báculo, como la vara [...] pueden convertirse en signo de enderezamiento, y ello porque participa de la idea de rectitud. O sea que, aquí, no nos encontramos frente a un emblema cualquiera, sino a un verdadero símbolo que hunde sus raíces en la realidad de las cosas; si la vertical traduce la idea de rectitud y de enderezamiento, eso es por su propia naturaleza, o, para expresar las cosas todavía de manera más exacta, hay que decir que la recta vertical, en el mundo de los cuerpos, es la rectitud misma. Por eso es el medio más apropiado para hacernos captar intuitivamente la rectitud (1992, p. 74).

¹⁴ Como advierte Castoriadis, en el orden timocrático los derechos y el poder dependen del dinero, mientras que en la democracia dicho poder reside en la autonomía del pueblo (2012, p. 100).

477

VENGA A NOSOTROS
TU REINO: LA
JUSTICIA COMO
FUERZA ANÍMICA
AUSENTE EN LA
ENSEÑANZA DEL
DERECHO

LET YOUR KINGDOM
COME: JUSTICE AS
AN ABSENT DRIVING
FORCE IN LEGAL
EDUCATION

La vara, por lo demás, en su verticalidad, asocia el orden de arriba con el de abajo, de modo tal que este último debe ser conforme al primero.

De otro lado, los platillos, en sí, tienen como función pesar objetos que se ubican de manera opuesta —uno en cada platillo—, siendo pesados por el mismo mecanismo, el cual está conectado, por lo demás, a la vara central. De ese modo, y como se refuerza con el simbolismo de los ojos cubiertos, la decisión justa es aquella en donde los argumentos y razones son pesados del mismo modo, sin que pese el exterior de las partes que, por lo general, es donde se manifiestan los rasgos de poder. Con los dos opuestos en equilibrio, pesados por el mismo medio, la balanza busca generar una unidad que armonice ambos pesos. En ese sentido, «el simbolismo de la justicia alude constantemente a la unión armoniosa de fuerzas opuestas [...] los dos platillos de la balanza son, de hecho, parte de un todo [...]. El modo en que los dos platillos se oponen entre sí ilustra el sentido original de la palabra opuestos, la cual se refiere únicamente a la colocación en el espacio. En su origen, esta palabra no tenía implicaciones de hostilidad ni conflicto; suponía relación» (Nichols, 2012, p. 222). Así, podríamos hablar de un simbolismo que no supone una fuerza que se enfrenta a otra, sino dos fuerzas cuyos pesos, pesados del mismo modo, y a la luz de la rectitud, pasan a formar parte de una unidad en la que están armonizados. En similar línea, Lee afirmaba que «la aplicación de la teoría del yin-yang al gung fu es conocida como la ley de la armonía, según la cual se debe estar en armonía con, y no en oposición contra, la fuerza y potencia del oponente» (1997, p. 132)¹⁵.

En resumen, postulamos, según lo dicho en este acápite, que un ser humano que actúa en el mundo del derecho estará animado por la justicia cuando busque rectitud, equilibrio y armonía en sus actuaciones, reconociendo con humildad la trascendencia y potencia de las fuerzas que animan su profesión y su vocación. Por el contrario, estará animado por la *hybris* cuando genere desequilibrio, participe de él, o sea indiferente frente a este; cuando disfrute de pervertir el orden o no sea consciente de estar haciéndolo; cuando se enfrente y gane por su poder; cuando siembre discordia y no logre armonía; cuando no reconozca, con arrogancia, los límites en su quehacer.

¹⁵ Vale la pena anotar que la balanza pareciera guardar cierta similitud con el símbolo del caduceo propio de la medicina, símbolo que también representa la búsqueda de armonía. Como dice Hani, «[l]as serpientes del caduceo designan las dos fuerzas fundamentales que actúan en el universo a todos los niveles y que, para mayor comodidad, llamaremos positiva y negativa; más exactamente, son los dos aspectos, opuestos y complementarios al mismo tiempo, de la Energía universal, que se polariza para producir el universo; estas dos fuerzas se armonizan simbólicamente en torno a la vara [...]. El equilibrio armonioso en este nivel, que es el más elevando, se refleja naturalmente en los niveles inferiores, por ejemplo, en el ámbito de la vida social». Debemos recordar también que «ese simbolismo universal y microcósmico del caduceo funciona también, por supuesto, en el plano individual y microcósmico» (1992, pp. 268-269). Sobre el símbolo de la vara en Egipto, véase Hornung (2016).

III. ESCUELAS DE DERECHO O CANTERAS DE LA *HYBRIS*

En esta parte del trabajo, quiero comenzar por brindar algunos alcances sobre el surgimiento del derecho moderno, el cual niega y desprecia su dimensión anímica, lo que marca la concepción del derecho que parece reproducirse en su enseñanza. Luego, me detendré a mostrar indicios de la ausencia de la justicia y de la presencia, aunque oculta, de la *hybris* como fuerza anímica que se inculca a los y las estudiantes. Finalmente, plantearé caminos que se pueden seguir para avivar la justicia en la enseñanza del derecho.

III.1. El derecho y su enseñanza como ocultamente animados

En el pueblo ndembu, al noroeste de Zambia, el árbol *musoli* tiene un fruto muy apetecible para los animales, pero el árbol suele estar aislado. Por ello, los animales que buscan sus frutos se exponen a ser cazados por un cazador escondido. Entonces, el árbol «hace visible» a los animales y eso lo transforma en un símbolo de «hacer visible» algo que luego puede ser «cazado». De allí que dicho árbol forme parte de diversos rituales en los que se busca que salga algo oculto, como es el caso del ritual *ihamba*. En este, un poblador, víctima de la posesión de un espíritu que lo hace actuar de modo conflictivo con el resto, es considerado como paciente. Cuenta Turner sobre este ritual lo siguiente:

El especialista que supervisa el procedimiento [...] insiste usualmente en que aquellos miembros del poblado que alberguen rencores (*yitela*), los unos contra los otros, o contra el paciente (*muyeli*), se adelanten y hagan una confesión pública de sus animosidades ocultas [...]. Ahora bien, la principal medicina de este ritual, la medicina con la que se hace una invocación al espíritu [...] es una raíz del árbol *musoli*. Mis informantes me dijeron que [...] la especia *musoli* se usa «para hacer [...] que la gente hable verdadera y abiertamente». La idea que subyace, sin duda, es que si los malos sentimientos ocultos salen a la luz, tanto el paciente como el grupo social afligidos experimentarán un alivio (2013, p. 50).

La realidad anímica se hace visible en este ritual, lo que permite el regreso al orden a través del trabajo simbólico sobre aquello que anima el acto. Esta es, de acuerdo con Turner, una de las funciones que cumple el ritual: regresar a un orden que se ha visto afectado por situaciones anímicas. Podemos especular, sobre la base de la realidad conocida de nuestro sistema penal, que el *muyeli* en nuestro mundo jurídico no sería paciente, sino delincuente. La realidad anímica, es decir, aquello que motivó su acto, no sería jurídicamente relevante; el ritual tendría lugar en la comisaría y la medicina divina, que solo algunos tienen, sería el

479

VENGA A NOSOTROS
TU REINO: LA
JUSTICIA COMO
FUERZA ANÍMICA
AUSENTE EN LA
ENSEÑANZA DEL
DERECHO

LET YOUR KINGDOM
COME: JUSTICE AS
AN ABSENT DRIVING
FORCE IN LEGAL
EDUCATION

dinero que corrompe. Sin esa plata, y sin contactos, quizá el destino sería una cárcel donde, nuevamente, el dinero marcaría la calidad de la celda.

El contraste entre ambos modos de concebir y solucionar el problema es notorio. Desde el plano anímico, podríamos decir que el pueblo ndembu actúa conforme a la fuerza de la justicia, mientras que el sistema penal peruano —en el ejemplo hipotético brindado— está animado por la *hybris*. En el primer caso, lo que anima es develar la verdad de aquello que ha alterado el orden, con la finalidad de regresar a una situación de armonía. En el segundo caso, lo que tenemos es, por el contrario, la perversión oculta del orden por el poder del dinero. En este escenario, la ley declara un orden —incluyendo, por ejemplo, el debido proceso como derecho de toda persona— que pervierte una realidad en la que el respeto depende del poder.

La modernidad consideró salvaje, primitiva e irracional toda expresión anímica semejante a la que observamos en el pueblo ndembu. Como advierte Fitzpatrick (1998), el hombre moderno e ilustrado se definió como racional, científico y evolucionado, negando toda realidad que no fuera visible y demostrable en lo exterior conforme a sus propios métodos. Entonces, a diferencia del mundo del pueblo ndembu, en el que un símbolo anima a hacer visible aquello que alteró el orden, en nuestro derecho lo anímico permanece invisible, negado y denigrado. La expresión de lo anímico se considera irracional, indemostrable, desordenada, sucia, falsa y contraria a la imagen idealizada de un derecho científico, construido supuestamente sobre bases racionales, pero, en el fondo, fuera de control consciente.

Desde el positivismo jurídico, el derecho se concibió como producto de la razón, como algo que es como es gracias a dicha razón y a la lógica científica, y no como consecuencia de fuerzas y dinámicas que lo animan a ser de ese modo (Fitzpatrick, 1998). El positivismo marca un paradigma que postula la posibilidad de encontrar la verdad de modo objetivo, sin que la subjetividad de quien conoce influya en la construcción de dicha verdad.

Cuando Kelsen se preguntó *¿Qué es la justicia?*, comenzó afirmando que quizá esta sea «una de esas preguntas para las cuales vale el resignado saber que no se puede encontrar jamás una respuesta definitiva» (1991, p. 8). De entrada, Kelsen se refiere a un saber, no a un sentir, con resignación por no poder encontrar una respuesta «definitiva», en el sentido de científica y objetiva. Sus reflexiones comienzan por la dimensión filosófica, sin advertir las ideas de rectitud, equilibrio y armonía entre los opuestos que parten de religiones y mitologías antiguas. Muy por el contrario, al inicio del libro, Kelsen dice que un orden justo debería permitir «a todos [...] alcanzar la felicidad» (p. 9), sin advertir que no hay felicidad sin tristeza y que la justicia lleva a buscar un vínculo

armónico entre ambas. Luego menciona diversos ejemplos de conflictos donde plantea que debe haber un ganador feliz y un perdedor infeliz, sin tener presente la idea de armonía. El derecho, así, no buscaría justicia, en el sentido mostrado en el acápite anterior. Lo que se buscaría, más bien, sería declarar al correcto ganador en el marco de un conflicto en el que, por lo demás, la realidad anímica no sería jurídicamente relevante.

En «Qué es el positivismo jurídico», Kelsen se pregunta lo siguiente:

¿No debe la *ciencia del derecho* limitarse única y exclusivamente a considerar el origen *real* de las normas que constituyen su objeto e ignorar las especulaciones religiosas que buscan el origen del derecho en la voluntad trascendente de una divinidad, la que es radicalmente diferente en las distintas religiones y, además, y desde el punto de vista de la ciencia, no puede ser ni observada ni reconocida? (1967, p. 133).

La pregunta de Kelsen evidencia una ignorancia propia del hombre moderno, el cual exige observar para conocer y niega la posibilidad de reconocer lo divino por considerarlo como algo exterior cuya existencia no ha sido observada. La misma ignorancia se muestra al afirmar que hay «una» divinidad que es «radicalmente diferente» en todas las religiones. En su mente está presente el dogma de la iglesia monoteísta, no una comprensión del pensamiento religioso y mitológico. Esta falta de conocimiento, por lo demás, lo lleva a considerar que el «origen real» de las normas es un acto humano racional, sin incorporar a la ecuación aquello que anima ese acto.

La ilusión fue una de control, propia de la modernidad: se sobreestimó la capacidad del ser humano para generar algo sin que la creación esté marcada por algo que ese humano no controla y que es de naturaleza anímica. En sí misma, esta actitud es cercana a la *hybris*, la cual lleva al ser humano a colocarse en una situación de arrogancia que niega tanto la compleja realidad de su mundo interior como los límites de su capacidad para controlarlo. Cabe traer a colación aquí una característica de la *hybris*, definida por Jung como «estrechez de conciencia» (2009, p. 51), esto es, como un no advertir aquello que mueve la propia acción. Hemos visto antes la relación entre justicia y verdad, así como entre *hybris* e ilusión. La definición de Jung entra en estas dicotomías para mostrar que el no ser consciente está asociado a la *hybris* como una falta de verdad que es condición pertinente para la falta de control.

Se puede sostener, entonces, que la justicia, en el sentido anímico que le hemos dado, no se encuentra en las reflexiones de Kelsen. Incluso, en su dimensión filosófica, Kelsen no encuentra ninguna certeza que permita dar un lugar importante a la justicia en el derecho. Vale notar que en la modernidad lo filosófico también perdió su nexo con lo jurídico, contribuyendo aún más al aislamiento de la realidad jurídica.

481

VENGA A NOSOTROS
TU REINO: LA
JUSTICIA COMO
FUERZA ANÍMICA
AUSENTE EN LA
ENSEÑANZA DEL
DERECHO

LET YOUR KINGDOM
COME: JUSTICE AS
AN ABSENT DRIVING
FORCE IN LEGAL
EDUCATION

Como bien explica Hannah Arendt, en la ilustrativa introducción de su último libro, *La vida del espíritu*, «con el surgimiento de la edad moderna, el pensamiento se convirtió sobre todo en el siervo de la ciencia». Dirá luego la autora que esta servidumbre falló al no advertir que la metafísica y la filosofía «se ocupaban de cuestiones que no eran dadas a la percepción sensible, y su comprensión trascendía el razonamiento del sentido común, que surge de la experiencia sensible y puede ser confirmado mediante pruebas y métodos empíricos» (2010, p. 33).

Por supuesto, la concepción positivista del derecho no fue la única aproximación. Un claro ejemplo fue Sigmund Freud, quien, en textos como *Tótem y tabú* (1991a) y *¿Por qué la guerra?* (Einstein & Freud, 1991), argumentó que el derecho declara buscar ciertos fines —como, por ejemplo, frenar la violencia o el uso de la fuerza—, pero termina animado por esas mismas fuerzas que buscaba limitar. En similar línea, Jerome Frank cuestionó la pretensión positivista de unicidad y coherencia del derecho, sosteniendo que esa mirada, en sí misma, parecía animada por un deseo infantil de contar con una figura paterna infalible (véase Bruner, 2016).

Más allá de las concepciones teóricas, el derecho moderno como realidad jurídica y social fue una construcción compleja y diversa. Sin perjuicio de ello, su lógica central se construyó en un clima positivista, donde quienes apuntaban a lo anímico estaban en la periferia. Por ello, supongo que el positivismo vivía, y en buena medida vive aún, en la conciencia de los operadores del derecho.

Esta concepción del derecho pareciera ser uno de los factores centrales que han marcado los propósitos de la enseñanza del derecho, que no incluye metas formativas enfocadas en lo anímico. En efecto, en sus objetivos centrales y explícitos, la formación no se enfoca en lo anímico y no es consciente de sus manifestaciones. Aun cuando los perfiles de egreso puedan indicar, en ciertos casos, que el egresado es ético y actúa según valores, lo cierto es que los planes de estudios no contienen cursos ni métodos centrados en experimentar, comprender y formar aquello que anima a los y las estudiantes¹⁶. Incluso la formación ética, a la que por lo general se le brinda poca importancia en comparación con el lugar que ocupan otras áreas del derecho, suele estar relegada a un curso en

16 Una excepción muy valiosa es la evaluación 360°, diseñada y desarrollada por la Profesora Beatriz Boza. En ella, los y las estudiantes viven la experiencia de evaluar y ser evaluados en un sistema que cuenta con un reglamento que asigna roles y brinda opciones de acción. Luego de la evaluación se realiza una reflexión sobre la experiencia, en la que se evidencia qué animó a los participantes. Este método de evaluación presenta muchos retos para los y las docentes, que deben tener la suficiente preparación para manejar una dinámica grupal donde está en juego la nota de los estudiantes. En similar línea, la Profesora Boza diseñó y desarrolló también 20 ediciones de la Contienda de Ética Abogados al Banquillo, en la que grupos de estudiantes tramitan y debaten un caso de responsabilidad profesional. Este es otro ejemplo claro de una formación que toca lo anímico y permite reconocerlo.

el que se muestran los deberes generales, con una lógica centralmente conductual: «esto no se puede hacer porque hay sanción». De ese modo, la ética de la profesión, la cual podría enfocarse en aquello que anima nuestra nuestro pensamiento y conducta profesional, se reduce a una lógica normativa sostenida en la sanción.

Los planes de estudios están dominados por contenidos conceptuales y procedimentales. Se forma, entonces, en «saber» y «saber hacer», sin que haya un espacio de reflexión y empatía con qué significa el «ser» del abogado (Boza & Del Mastro Puccio, 2009). La poca relevancia brindada a la ética profesional ha sido mostrada por estudios empíricos (Del Mastro Puccio, 2008; véase también Tapia & Acosta, 2016) que han dado cuenta de la limitada presencia de la responsabilidad profesional y los valores en general dentro de los perfiles de egreso. Asimismo, estos estudios han expuesto la relegación de toda la formación en ética profesional a un curso de bajo creditaje y poca importancia. Aun cuando a nivel del discurso la ética sea relevante y aunque las autoridades lo declaren así, lo cierto es que se trata de un rubro casi ausente en la realidad vivida de los planes de estudios y las aulas.

La formación se centra en el saber y el saber hacer, sin preocuparse por experimentar y comprender las fuerzas que animan el uso de esos conocimientos y destrezas. Así, el o la estudiante aprende a «pensar como abogado» y no sobre lo que significa «sentir como abogado». Además de la ausencia de lo anímico en la acción pedagógica, la concepción del derecho como un producto neutral de la razón llega a las aulas junto con la concepción de una profesión no animada, a cargo de sujetos no animados. Con esto quiero decir que el derecho, como objeto de estudio, se reduce a su dimensión jurídica y no contempla la posibilidad de comprender su dimensión anímica.

Es necesario notar, en este punto, que el positivismo no está únicamente en la realidad del derecho y de su enseñanza. La pedagogía en general parece haber sido seducida por el afán de medir resultados predeterminados con objetividad. Cuando se propone alguna acción que esté dirigida a trabajar en la complejidad anímica de los estudiantes, la primera crítica que surge es la siguiente: «eso no se puede medir». Así, pese a que se reconoce que toda competencia tiene una parte actitudinal, en los hechos esta suele quedar relegada o circunscrita a nuestra capacidad para medir con cierta objetividad. Esto es problemático por múltiples motivos. De un lado, quienes estamos en la gestión pedagógica, pero hemos sido formados como abogados, no somos especialistas en mediciones. Esto nos limita, por lo general, a lógicas cuantitativas que establecemos según un sentido común demasiado básico. Esto se agrava, además, porque el tiempo dedicado a pensar cómo medir es muy reducido y no solemos contar con especialistas en evaluar el impacto en lo anímico.

483

VENGA A NOSOTROS
TU REINO: LA
JUSTICIA COMO
FUERZA ANÍMICA
AUSENTE EN LA
ENSEÑANZA DEL
DERECHO

LET YOUR KINGDOM
COME: JUSTICE AS
AN ABSENT DRIVING
FORCE IN LEGAL
EDUCATION

Desde una mirada psicoanalítica, esta coyuntura ha sido muy criticada, ya que este tipo de mediciones tiende a reducir la diversidad y a concebir y evaluar a las personas como si todas fueran iguales. Se ha sostenido que el afán de medir, en sí mismo, pareciera estar animado por un deseo inconsciente de no ver lo particular, de negar lo individual y de reducir al otro a aquello que uno mismo desea ver (Kanai, 2015). Así, afirma Kanai lo siguiente: «at the center of of this narcissist demand for knowledge and idealization, which cries for being just another one alike, a violent rejection operates in the unconscious against difference, and therefore against the desire to know [...] the desire of not desiring anything different from the idealized» (2015, p. 195).

A esto podemos agregar lo dicho por Felman, en el sentido de que el psicoanálisis plantea una crítica a la pedagogía. Para este autor, el psicoanálisis ha modificado y renovado «the very concept of both ignorance and knowledge —the understanding of what “to know” and “not to know” may really mean—» (1982, pp. 28-29). La idea es que, en los gestos, en las palabras utilizadas, en el «*excess of signs*» (p. 29) propio de la comunicación humana, se transmite «*unmeant knowledge which escapes intentionality and meaning*» (p. 28). A la par, la ignorancia no es pasiva, sino que se entiende como «an active dynamic of negation, and active refusal of information [...]». Teaching, like analysis, has to deal not so much with *lack of knowledge* as with *resistances to knowledge*» (p. 30).

Estas miradas dan cuenta de que la construcción del conocimiento no es algo controlable y medible, delimitado a aquello que queremos a nivel consciente y explícito. Por el contrario, esta construcción es algo complejo que podemos comprender con humildad y atendiendo justamente a lo que no queremos observar.

Asociado a lo que hemos indicado sobre la negación de lo anímico, podríamos también mencionar la problemática de la poca relevancia que se brinda a lo ético desde el plano de lo filosófico. Una crítica clásica a la educación legal en Latinoamérica es su formalismo y carácter memorista. En esa línea, si bien un estudiante puede saber que el derecho busca la justicia en la sociedad, esto se dice en uno o dos cursos. Luego, en la mayoría de clases, cuando los problemas se abordan y las normas se interpretan, la justicia y la finalidad del derecho pasan a estar ausentes. Rómulo Morales llama la atención sobre esta realidad en el derecho civil, donde los valores jurídicos de esta área del derecho, como la buena fe o la solidaridad contractual, no suelen formar parte de aquello que se transmite a los estudiantes, quienes aprenden técnicas y conceptos fuera de su matriz ética¹⁷. Rocío Villanueva indica que esto es un serio problema,

17 Entrevista a Rómulo Morales sobre la profesión legal. La entrevista fue realizada en el marco de mis labores como coordinador del área de ética de la Facultad de Derecho de la PUCP.

ya que el quehacer jurídico debería ser aprendido en su matriz ética, que lo sostiene y justifica. La argumentación y la interpretación deberían tener como eje a los valores propios de un régimen Constitucional, sea cual fuere el área del derecho¹⁸. Este aporte fundamental de la filosofía del derecho, el constitucionalismo y la argumentación jurídica reduciría el margen de acción de la *hybris* al introducir un eje ético sobre la base del que es posible preguntarse cuáles son las mejores decisiones y soluciones. Aun cuando estas aproximaciones no se enfocan en la parte anímica, dar centralidad a la ética en el razonamiento haría más posible sentir la justicia animando el pensamiento y menos probable voltear la cara frente a la *hybris* propia y ajena.

Lejos de esto, he oído en diferentes oportunidades a estudiantes de derecho, de diversas facultades en nuestro país, contar una anécdota como la siguiente: en una clase, el profesor plantea lo que dice una norma o el modo de interpretar una ley en un caso concreto. Una alumna interviene y dice: «profesor, pero no me parece justo»; el profesor responde que «no se trata de ver qué es justo sino de saber aplicar la ley» o, quizá le pregunta, «¿quién sabe qué es justo? El derecho necesita ser claro y predecible»¹⁹.

Esta realidad es lamentable y muestra con claridad cómo lo anímico se separa de lo que se estudia y se hace. La estudiante siente algo —que bien podría comprenderse desde esa vivencia—, pero el docente niega su relevancia y responde con una agresividad camuflada de intelectualidad, aunque en rigor se sostiene en su propia ignorancia. Entendida como fuerza anímica, pero también como concepto propio de la filosofía del derecho, existen múltiples razones por las que una solución a un caso puede ser concebida como injusta, así como diversos modos para lograr que no lo sea. La respuesta del docente, lejos de promover la reflexión, niega de plano la relevancia de la justicia en el derecho, entregándolo a las fuerzas de la *hybris*. Por lo demás, esa mirada de la justicia la centra en el tema de fondo, buscando un ganador en aplicación de una norma que se toma como algo dado, al estilo de Kelsen. Así, no se advierte que la injusticia se encuentra también en aspectos estructurales y funcionales del derecho, los cuales derivan en un trato desequilibrado a favor de quien tiene poder.

18 Intervenciones de Rocío Villanueva en el marco de la Comunidad de Aprendizaje Permanente en la que participamos los y las docentes de la Facultad de Derecho de la PUCP. En ellas, la profesora Villanueva ha mostrado con claridad que la transversalidad de la ética tiene lugar en tanto esta es matriz indelible de todo campo jurídico.

19 En similar sentido, Pásara, sobre la base de su vasta experiencia investigando la labor del juez en diversos sistemas jurídicos, dice lo siguiente: «Lo que los jueces hacen es administrar justicia. Sin embargo, ellos saben, y lo dicen, que lo que hacen es aplicar la ley. Incluso, cuando se justifican con respecto a una sentencia concreta y uno los cuestiona por dicha sentencia —parte de mi trabajo profesional ha sido interrogar jueces y discutir sentencias—, la respuesta es “yo solo aplico la ley”» (2016, p. 239).

485

VENGA A NOSOTROS
TU REINO: LA
JUSTICIA COMO
FUERZA ANÍMICA
AUSENTE EN LA
ENSEÑANZA DEL
DERECHOLET YOUR KINGDOM
COME: JUSTICE AS
AN ABSENT DRIVING
FORCE IN LEGAL
EDUCATION

La enseñanza del derecho, entonces, no concibe como parte de sus objetivos el formar lo anímico. Esta no es una decisión consciente y razonada, es más bien una consecuencia de un prejuicio moderno que marca nuestro modo de concebir la realidad, el derecho y su enseñanza. Sin perjuicio de ello, como notaremos a continuación, la formación sí impacta en el ánimo de sus estudiantes, aunque de modos no reconocidos.

III.2. El reino de la *hybris*

En este punto queremos sostener que la enseñanza del derecho, pese a no reconocer explícitamente que forma lo anímico, sí lo hace: mediante canales oficiales y no oficiales fluyen una serie de mensajes no reconocidos que marcan lo anímico y nutren el gusto por la perversión, la dominación y la discordia.

III.2.1. Perversión

La rectitud anima a preguntarnos con sinceridad qué es lo correcto, y a actuar con coraje conforme a esa convicción. Asimismo, nos lleva a conocer y cumplir las normas. «Quien actúa con rectitud no voltea la cara frente a lo incorrecto y no camufla para evitar la sanción» (Del Mastro Puccio, 23 de julio de 2018). Por el contrario, la perversión seduce «con el arte de poner la realidad y los argumentos del modo que nos conviene» (23 de julio de 2018), de someter el orden a nuestro deseo y de actuar como si no hubiera límites.

En este punto, sostendré que la enseñanza del derecho forma en el uso de un saber ilimitado al servicio del ego que busca reconocimiento, y no en una profesión que tenga un sentido asociado a la justicia y unos límites claros en su práctica. Diversas características de la enseñanza del derecho pueden derivar en esto. De un lado, un conjunto de mensajes, métodos y prácticas que asocian el éxito a la capacidad para torcer según lo que otro indica. De otro lado, la ausencia de la ética en la formación, la cual deriva en la ausencia de un espacio mental y de marcos de referencia para preguntarnos qué es lo correcto y actuar conforme a eso.

Por un lado, al estudiar derecho, solemos escuchar que es necesario aprender a defender cualquier posición y que el éxito depende de la habilidad para convencer. Esto no solo se escucha, sino que se experimenta, por ejemplo, en los debates en que el o la estudiante defiende alguna postura que le ha sido asignada sin preguntarse qué es lo que consideran correcto. Esta realidad la podemos también notar en las competencias tipo *moots*. En la Contienda de Ética Abogados al Banquillo, que trata temáticas de responsabilidad profesional, he oído muchas veces argumentos que no parten de un convencimiento del grupo que los sostiene, sino del deseo de ganar el puntaje asignado por la audiencia y el tribunal. En estos casos, he podido compartir reflexiones

luego con los y las estudiantes, para quienes no pasó nunca por su mente la posibilidad de allanarse o de reconocer alguno de los cargos imputados a su defendido. De hecho, partían de la consigna de encontrar los argumentos a favor de la postura asignada, con miras a ganar.

Estos mensajes oídos y estas experiencias contribuyen a crear la sensación de que no hay posiciones correctas o incorrectas, o, en todo caso, de que la propia convicción es menos relevante de cara al triunfo que la habilidad para moldear el orden y convencer.

A esto debemos añadir el desarrollo de la necesaria capacidad «de descubrir qué quiere leer la persona que formuló la pregunta» (Guinier, 2005, p. 56)²⁰. Es decir, el juicio profesional se forma como un juicio dirigido a encontrar la respuesta correcta, pero esta no es la que parte de nuestra convicción, sino la que espera el sujeto que está en la posición de otorgarnos valor en forma de nota. Se forma, así, un «pensar como abogado» dirigido a satisfacer a otro, de quien depende, en buena medida, nuestra autoestima.

En clase, he podido hablar de este tema en diversas oportunidades. Recuerdo, por ejemplo, haber preguntado: cuando resuelven un caso práctico en una evaluación, ¿en qué piensan? ¿Qué buscan con su respuesta? Las y los estudiantes se suelen reír y decir: «sacar buena nota» o «no desaprobado». Les pregunté, entonces, «¿y cómo logran eso?» Muchas respuestas van en la línea de «lo que el profesor quiere leer» o «lo que el profesor explicó en clase». Dijeron también que muchas veces se pide que asuman una postura y que, en esos casos, no se preguntan «¿qué considero correcto?» sino que se centran en seguir la pauta. Algo similar ocurre con las participaciones en clase: cuando se dice lo que el docente quiere oír, se obtiene un refuerzo positivo en forma de felicitación o gesto aprobatorio. Por el contrario, al decir algo distinto o que no va en la línea que el docente busca seguir, lo que se obtiene es una respuesta negativa o indiferente.

Resulta pertinente, en este punto, aludir a lo dicho por Foucault respecto a la *parrhesía* en la Grecia antigua y a su diferencia con la retórica. Ambas son un arte: la primera es el arte del «hablar franco», de revelar la verdad del propio pensamiento, mientras que la segunda es el arte de convencer al otro, sin importar si quien convence piensa o no aquello que sostiene. En ese sentido, sostiene Foucault que «la retórica, por consiguiente, no implica un lazo entre quien habla y lo que dice, y su finalidad es en cambio instaurar una relación vinculante, una relación de poder entre lo que se dice y la persona a quien uno se dirige; la *parrhesía*, al contrario,

VENGA A NOSOTROS
TU REINO: LA
JUSTICIA COMO
FUERZA ANÍMICA
AUSENTE EN LA
ENSEÑANZA DEL
DERECHO

LET YOUR KINGDOM
COME: JUSTICE AS
AN ABSENT DRIVING
FORCE IN LEGAL
EDUCATION

20 Agradezco a Marisol Fernández por compartir este artículo y el número de la revista en que se encuentra, el cual está dedicado exclusivamente al tema del género en la enseñanza del derecho.

entraña un lazo fuerte y constituyente entre el que habla y lo que dice» (2014, p. 26).

La enseñanza del derecho que afirma que no hay respuestas correctas, y que forma al estudiante en destrezas y recursos que le permiten manipular las normas con amplio margen, olvida la importancia de encontrar lo correcto según la verdad del propio pensamiento, del examen respecto a cuál es la verdad propia conforme a un juicio autónomo y de la necesidad de que la postura a adoptar sea consecuente con esa verdad. El estudiante usa la retórica para ganar y para imponer una postura que le es asignada, o que es aquella que le garantizará una buena nota, aun cuando no sea la correcta en su propia mente e, incluso, sin preguntarse si es la correcta en su propia mente.

En este contexto, recuerdo una experiencia como practicante preprofesional en la que me encargaron contestar una demanda. Al leerla y pensar en ella, concluí que el demandante tenía la razón. Me dirigí donde mi jefe, quien me dijo lo siguiente: «es en esos casos donde uno demuestra que es un buen abogado, encontrando nuevas interpretaciones, buscando los argumentos». En aquella oportunidad, sentí que había quedado como un sonso, como alguien que no había pensado lo suficiente. Regresé a mi lugar motivado a encontrar argumentos que apoyasen a nuestro cliente y, al hacerlo, sentí un profundo orgullo, como una especie de fuerza, por mi capacidad para encontrar la salida. Luego de presentar el escrito, y de ser felicitado por mi jefe, ese sentimiento aumentó. Anímicamente, en nada me afectaba estar haciendo algo que había considerado incorrecto y que podría además generar consecuencias negativas, e injustas, a personas reales. Estuve animado, en aquella ocasión, por la *hybris*, la cual usa la palabra para torcer el orden en mi propio beneficio. Lo correcto pasó a ser, entonces, aquello que me garantizaba reconocimiento.

Otro punto que quisiera añadir tiene que ver con la verdad de los hechos. En la enseñanza del derecho, se suele decir que la verdad jurídica es aquella que se puede probar; por lo tanto, lo que no se puede probar no es verdad para el derecho. De otro lado, los casos prácticos que se brindan a los y las estudiantes no suelen contener problemáticas a nivel de la verdad. Los hechos de los casos suelen estar dados y considerarse ciertos, de modo tal que los estudiantes no enfrentan la problemática de sostener o cuestionar hechos que no son ciertos. Considero que todo esto puede derivar en que, en el ejercicio profesional, se pueda dejar de lado la verdad conocida y se trabaje con la verdad que se puede demostrar o que se puede cuestionar. En la vida profesional, si el cliente debe dinero, lo correcto es que lo pague. De igual modo, si el cliente mató a alguien, lo correcto es que reciba una sanción. Sin perjuicio de esto, la enseñanza nos lleva a considerar que esto no es así. Por el

contrario, lo que importaría es si el acreedor puede demostrar que se le debe dinero o si el fiscal puede probar el asesinato; y, de nuestro lado, lo central es si podemos mantener la realidad que conocemos alejada de la realidad que importa, esto es, la que vive en el expediente.

Dicho esto, es preciso reconocer que en el derecho hay mucho de interpretable, pero eso no nos debe llevar a voltear la cara frente a las problemáticas antes descritas. Si bien hay mucho que se puede interpretar, lo que debe guiar el juicio profesional no es lo que otro me pide o lo que otro quiere oír, ni lo que debo sostener para obtener algo que me beneficie. A la luz de la rectitud, el juicio profesional debería estar animado por lo que uno considera correcto en la verdad del propio pensamiento, la realidad de los hechos que conocemos y la interpretación del derecho inspirada en los valores superiores.

Es preciso, en este punto, advertir una problemática central que se vincula muy negativamente con lo dicho previamente: la ausencia de formación ética. En primer lugar, podríamos indicar que la formación en derecho se centra en transmitir conocimientos y destrezas, no el sentido de una profesión. De acuerdo con el Código de Ética que regula nuestra profesión en nuestro país, el abogado es un servidor de la justicia y juega un rol central en el orden democrático y el buen funcionamiento del sistema de justicia. Pese a ello, la enseñanza del derecho no es una enseñanza de la profesión: de su sentido, lo que implica, de su estado, de su importancia. De ese modo, cada quien usa el derecho según sus propios fines y no siente que haya una identidad común que lo ligue a algo que trascienda su ego. Llama particularmente la atención la ausencia de espacios curriculares donde se hable de la profesión, de la vocación, de lo que estudiantes y docentes sienten sobre el estado y la misión de la carrera que estudian y enseñan. Resulta elocuente, en este punto, la falta de compromiso institucional, en muchas facultades, para debatir e investigar sobre la profesión. La realidad actual del sistema de justicia, que muestra a nuestra profesión corrupta en todo nivel, no ha generado, por ejemplo, pronunciamientos de la gran mayoría de facultades de derecho del país.

La formación está, así, enfocada en adquirir un saber y un saber hacer al servicio del ego, no de la justicia. Esto sería diferente si uno aprendiese una profesión que tiene un sentido y un estado, ya que ese sentido y ese estado harían que el «pensar como abogado» deje de ser un «pensar como me conviene» y pase a ser un «pensar y sentir como un profesional del derecho».

En segundo lugar, la ética concierne al derecho como objeto de estudio: el aprendizaje de las instituciones jurídicas y del razonamiento jurídico no debería darse fuera de una matriz ética. Quiero decir con esto que, además de las normas de responsabilidad profesional, la ética

489

VENGA A NOSOTROS
TU REINO: LA
JUSTICIA COMO
FUERZA ANÍMICA
AUSENTE EN LA
ENSEÑANZA DEL
DERECHO

LET YOUR KINGDOM
COME: JUSTICE AS
AN ABSENT DRIVING
FORCE IN LEGAL
EDUCATION

debe influir en la comprensión y el trabajo relativo a la aplicación del derecho. La constitucionalización del derecho es central en este punto. Lamentablemente, las instituciones jurídicas suelen aprenderse en sus aspectos formales y conceptuales, pero no según su finalidad. En todo caso, se puede hablar de su finalidad brevemente, pero luego lo central tiene que ver con un marco conceptual y procedimental que deja de lado la finalidad ética de cada institución jurídica. Como veremos, esto se ve reforzado por la falta de enseñanza de la realidad. Por ejemplo, al enseñar una institución jurídica como la apelación o la nulidad, no se muestra, en la realidad, cómo se usan estas instituciones, de modo que se pueda notar, en función de su finalidad y de esa realidad, qué es un buen uso y un mal uso de dicha institución, o cuál es una buena interpretación y cuál es una mala interpretación de la misma. Así, las instituciones jurídicas no se aprenden dentro de su matriz ética y no tienen una vocación. Se transforman, entonces, en instrumentos maleables a favor de uno mismo y de quien nos otorga reconocimiento.

Finalmente, no se interiorizan los valores y deberes de responsabilidad profesional y su importancia, es decir, la práctica jurídica se aprende como ilimitada y la responsabilidad se asume como enfocada exclusivamente en la satisfacción de otro. La libertad de patrocinio y el deber de veracidad, por ejemplo, establecen límites a los intereses que uno puede defender, así como supuestos en los que uno no puede asumir un encargo. En esa línea, uno no puede defender un interés ilícito, ni alegar la inocencia de quien es culpable, ni asumir un encargo cuando uno no está preparado en el tema. El secreto profesional, a su vez, exige que uno revele información confidencial cuando sea necesario para evitar que el cliente genere un daño a la vida o a la integridad de una persona.

He oído diversas anécdotas de prácticas preprofesionales donde estos deberes se vulneran gravemente. Así, un estudiante tuvo que defender a una empresa minera que había contaminado el agua de una población por un derrame al no ser diligente en el mantenimiento de sus maquinarias. Otra estudiante tuvo que plantear la defensa de una empresa que había despedido a todos los trabajadores que querían formar un sindicato —a quienes tenía ilegalmente como personal de confianza—. Otro estudiante fue enviado a la fiscalía a conseguir un documento al que, conforme a las disposiciones, solo podía acceder el abogado. Cuando regresó al estudio sin la información, su jefe le dijo «un buen abogado sabe convencer y logra lo que busca».

Los ejemplos son muchos y dan cuenta de una falta de respeto a normas claras de ética profesional. Pareciera que estas normas no tienen vigencia en la mente de muchos y muchas profesionales del derecho y eso se transmite a los y las estudiantes. Por supuesto, la formación en responsabilidad profesional debería ser también anímica, de modo

tal que un estudiante pueda, con coraje, negarse a hacer aquello que considera incorrecto.

Esto no es solo una cuestión de ausencia: existen evidencias de profesores de derecho que explícitamente forman en perversión, dando ejemplos de cómo evadir los mandatos de la ley e incluso entrando en escenarios de corrupción como la venta de notas a sus estudiantes. He oído también ejemplos de esto en temas como el traspaso de bienes a otras personas a fin de evitar embargos, la presentación de recursos para dilatar los procesos, el seguir estrategias de negociación que asusten a la contraparte diciéndole que no podrá solventar un proceso que durará muchos años, entre otros.

Hasta este punto hemos hablado de la perversión tomando al derecho como objeto de estudio. A esto debemos agregar el «derecho vivido» en las facultades, es decir, la vivencia de los valores y normas que regulan las interacciones y actividades dentro de las mismas facultades. En estas experiencias, puede ser una constante que las normas no sean cumplidas, lo que es signo de la *hybris* en tanto no se tiene una actuación conforme al orden.

A nivel de docentes, existen ejemplos de muy diversa índole, como la impuntualidad en la llegada a clases, el no respetar los plazos para devolver evaluaciones, el no seguir las pautas de la facultad en la construcción de los cursos o en la carga de lecturas asignadas, el cambiar las reglas de juego a lo largo del curso, el no designar al delegado o la delegada del curso, entre otros. En mi caso, por ejemplo, el semestre pasado falté a un número significativo de clases por un tema de salud y nunca recuperé las clases, lo que constituye una falta, sin que nada ocurra. En el siguiente acápite volveremos a esto, para verlo a la luz del desequilibrio, pero en este punto vale mencionarlo porque da cuenta de una conducta docente centrada en su propio placer que no se concibe como limitada y que, en esa línea, en signo de perversión.

Del lado de los estudiantes, la compra de trabajos de investigación y tesis, así como la realidad del plagio, son también muestras del reino de la *hybris* en diversas facultades de derecho (Pásara, 2004). En los cursos a mi cargo, suelo incluir una nota de autoevaluación de la participación, donde pido que los y las estudiantes indiquen a cuántas clases han faltado, qué tan atentos han estado, entre otras preguntas. Luego de haber aplicado este sistema durante dos semestres, se me acercaron estudiantes a decirme que muchas personas mentían al llenar la autoevaluación y que quienes decían la verdad se veían perjudicados. He oído también casos en los que los y las estudiantes, en una negociación que tenía lugar como parte juego de roles, mentían a la contraparte y ocultaba información para ganar y tener más nota.

491

VENGA A NOSOTROS
TU REINO: LA
JUSTICIA COMO
FUERZA ANÍMICA
AUSENTE EN LA
ENSEÑANZA DEL
DERECHO

LET YOUR KINGDOM
COME: JUSTICE AS
AN ABSENT DRIVING
FORCE IN LEGAL
EDUCATION

Tanto en docentes como estudiantes se viven también realidades de actos ilícitos, como son los casos de acoso y hostigamiento. He sabido también de supuestos en los que estudiantes pagan dinero al docente por pasar un curso.

Quisiera retomar, en este punto, una característica de la rectitud, representada en el símbolo de la vara. Esta tiene, como vimos antes, una parte inferior y otra superior, de modo tal que el orden de abajo debe ser conforme al orden de arriba. Aplicado a lo que hemos visto en este acápite, diríamos que las normas deben legitimarse y asociarse a un orden de valores superior. Esto debería funcionar tanto para el derecho que es objeto de estudio como para el «derecho vivido» en las facultades. Hemos visto líneas arriba que, en el primer caso, se suele aprender un orden desvinculado de su matriz ética. De igual modo, en el caso de las normas vividas en las facultades, podemos notar también que no están asociadas a valores que las justifiquen y doten de sentido. Una facultad de derecho puede estar llena de reglamentos que regulan todo tipo de proceso y formalidades, sin que estos se desprendan de un marco ético compartido como orden superior que pueda sentirse en lo anímico. Esto deriva muchas veces en lecturas literales de normas o en interpretaciones que se ajustan a la conveniencia de quien las formula, lo que es también signo de *hybris*. Sin un orden superior, la pregunta respecto a qué es lo correcto queda entregada al propio deseo.

Tenemos, entonces, una imagen muy preocupante: la formación en la capacidad para usar lo que uno aprende al servicio del ego, sin límites y sin sentido ético; ello va de la mano con una falta de respeto a las normas que regulan la convivencia dentro de las mismas facultades, que tampoco se asocian a una matriz ética. El mensaje entonces no es uno de rectitud, sino de perversión.

III.2.2. Dominación

La búsqueda de equilibrio anima a reconocer «a cada quien... usando los mismos platillos en una balanza bien calibrada, es evitar valorar a uno más que a otro por la posición, por el género, por el color, por la edad» (Del Mastro Puccio, 2018) o por el propio beneficio. Asimismo, quien está animado por la búsqueda de equilibrio, percibe cuando se beneficia o gana por alguna de estas razones y no porque lo merezca de acuerdo con criterios bien balanceados. Por el contrario, estar animado por la dominación es desear y gozar la posición de poder, así como beneficiarse por razones que no puede confesar y por balanzas mal balanceadas e intervenidas.

En este punto, sostendré que la enseñanza del derecho forma la capacidad, acrítica, de desenvolverse en entornos injustos, sufriendo o reproduciendo sus desequilibrios, y no desarrolla el interés ni la capacidad de corregirlos en la propia experiencia y en el entorno.

Diversas características de la enseñanza del derecho pueden derivar en esto. De un lado, la falta de conciencia y actitud crítica con respecto a la realidad de la injusticia en el mundo del derecho y, de otro, la vivencia normalizada y hasta prestigiada del desequilibrio dentro de las facultades de derecho.

Partimos de reconocer que el objeto de estudio, en una facultad de derecho, es centralmente su dimensión jurídica. ¿Qué no se estudia? La realidad vivida del mundo del derecho, en la que existe mucha injusticia. Los casos prácticos que se entregan a los y las estudiantes muchas veces son casos sin contexto social: las partes no tienen lugar de nacimiento, no tienen aspecto físico ni género, no se sabe cuánto dinero tienen, ni cuáles son sus contactos y sus apellidos. Al presentar sujetos de ese modo, toda la problemática de la injusticia real del derecho, marcada por el trato desigual en función de las variables mencionadas, no forma parte de lo «jurídicamente relevante». Se crea, así, la ilusión de que el derecho funciona igual para todos y todas. De ese modo, se puede presentar un caso donde la pregunta es si se vulnera o no el debido proceso en función de parámetros como la debida motivación de las sentencias, pero no un caso donde una persona cuente con un ejército de abogados muy caros y la otra cuente con un defensor de oficio.

Al ser los y las docentes muchas veces profesionales prestigiosos, lo que presentan a sus estudiantes es una mirada del derecho desde la realidad de los temas y problemas que plantean quienes les pueden pagar. Los docentes que tienen un perfil académico pueden presentar otro problema: hablar de las normas e interpretarlas de acuerdo con la doctrina de otros países. En ambos casos, la realidad del desequilibrio en el derecho en nuestro país es dejada de lado. Reproduzco a continuación la vivencia de un estudiante a partir de esta problemática:

Los profesores explicando teorías italianas, alemanas, portuguesas, que yo decía internamente: al chino de la esquina no le interesa estas teorías solo quiere que le respeten su propiedad y su persona, ¿cómo le hago entender que todo esto se aplicará en su caso? Pensar como abogado para mi persona, era tedioso. Uno tenía que revisar normas y conjugarlas con el caso descrito, pero ninguno de los casos descritos tenía vinculación con los problemas de mi barrio, parecían casos sacados más para casas de La Molina, San Isidro y lugares exclusivos que para lugares de zona popular. Yo, que vivía en un barrio, cuando leía una lectura de derechos reales, pensaba ¿en serio? ¿Registrar todos los bienes para la seguridad jurídica? ¿Y qué hago si los recursos no me alcanzan? ¿Qué hago si es que mi televisor es robado y lo compré a mi pata de la esquina, que se lo robó de una casa de Miraflores? Su respuesta era que era propiedad precaria y yo pensaba: que venga al barrio y veremos qué tan precaria es la propiedad. Después de todo, no iban a bajar a mi barrio [...].

493

VENGA A NOSOTROS
TU REINO: LA
JUSTICIA COMO
FUERZA ANÍMICA
AUSENTE EN LA
ENSEÑANZA DEL
DERECHO

LET YOUR KINGDOM
COME: JUSTICE AS
AN ABSENT DRIVING
FORCE IN LEGAL
EDUCATION

Y eso en realidad deprime, decía yo: al parecer los abogados de esta universidad no viven en Lima sino en otro mundo. Y yo me sentía así, de otro mundo. Esa sensación no era agradable [...]. Mis profesores de derecho laboral hablaban de la negociación laboral, indicaban que era un derecho tuitivo que equiparaba al trabajador con el empleador. Yo nunca vi eso, muchos amigos con los que jugaba pelota se quejaban de sus condiciones de trabajo, reclamaban subidas de sueldo [...] a uno lo botaron [...] por intentar formar un sindicato, simplemente lo despidieron y las autoridades no hacían nada [...]. En Trujillo que es donde reside la familia de mi papá, los derechos laborales ni existen, las jornadas para limpiar el arroz son de 8 a 8, la jornada de las 8 horas parece que nunca existió en estas tierras. Y para mal de males, ni seguro tienen los pobres. ¿Creen que eso no deprime? Pues a mí, me deprimía mucho. Después de todo, estudiaba derecho para buscar la justicia, no para ver papeles y reclamar normas que no se iban a aplicar jamás²¹.

El ocultamiento de la desigualdad no se da solo en los casos que se plantean, sino también en la presentación misma de normas sin historia y sin consideraciones vinculadas al poder que determina en parte que existan o que digan lo que dicen. Así, no se muestra que la regulación es, muchas veces, producto de intereses en el marco de relaciones de desequilibrio, sino que se presenta como algo dado con lo que hay que trabajar. De ese modo, se puede discutir la reforma del Código Procesal Civil sin advertir que quienes integran la comisión reformadora son en su gran mayoría profesionales de prestigiosos estudios de abogados. Sin perjuicio de su calidad profesional y académica, la experiencia de quien no tiene los medios económicos para pagar un abogado de prestigio no es tenida en cuenta al reformar las normas. Lo mismo pasa en el Código Civil, en temas en los que existen intereses y experiencias opuestas, como la regulación de la propiedad. En temas como el derecho regulatorio, muy marcado por intereses económicos, la discusión también parte de la norma dada, sin advertir que la norma misma puede ser injusta por no partir de una valoración equilibrada de los intereses en juego.

En las facultades de derecho, se puede hablar mucho sobre el fin resocializador de la sanción penal y no saber nada de la realidad de las cárceles, en las que el dinero compra distintos tipos de experiencias. Un alumno puede recitar las normas que regulan el derecho de propiedad y saber aplicarlas muy bien, pero no saber nada sobre la situación de la precariedad de la propiedad en nuestro país y el rol de los intereses económicos en su regulación. El estudiante puede recitar teorías sobre el debido proceso en diversos países y no ser consciente de la profunda

21 Exposición de un estudiante de derecho en un evento organizado por la Oficina de Plan de Carrera y Bienestar.

desigualdad entre la parte con plata y la parte sin plata dentro de los procesos.

Considero que la lejanía de la realidad es un factor que aleja también de la justicia en su dimensión anímica, principalmente porque oculta al estudiante toda una realidad de desequilibrio, marcada por el poder que brinda el dinero y los contactos dentro del mundo del derecho. Llama la atención que este sea un tema poco discutido, que no se muestra y sobre el que no se reflexiona. Si la enseñanza del derecho estuviera animada por la justicia, se trataría de un asunto medular, puesto que nada altera más el equilibrio que el que unos intereses tengan más poder y dinero y que, por eso, tengan un mejor trato y más posibilidades de ganar. La situación de quien no tiene plata dentro del sistema jurídico es ocultada, al igual que la realidad de corrupción en la profesión, de influencia del dinero en la legislación y la regulación, entre otros problemas.

La falta de equilibrio se ve, además, en muy diversos ámbitos más particulares: el problema del abuso contra la mujer y la infancia, la situación del medio ambiente y el poder económico internacional frente a las comunidades nativas, la trata de gentes, la realidad de la extorsión y la corrupción alrededor de la construcción, el trato discriminatorio, entre muchos otros asuntos. Esta lejanía se evidencia también en que no se brindan herramientas para combatir la injusticia estructural del derecho en temas como los recién mencionados. En esa línea, se ha advertido que la enseñanza del derecho «treats the rules as given, static, and almost immutable and does not prepare [...] the social reformer who wants to change the rules» (Menkel-Meadow, 1998, p. 68).

Por otro lado, la vivencia dentro de las facultades de derecho puede mostrar que no todos son iguales antes la ley, que quien tiene poder puede hacer con ella lo que quiera y que quien le gusta más a la autoridad es tratado mejor. Quisiera comenzar a discutir este punto con una anécdota de un estudiante en su centro de prácticas, que es, por lo demás, una experiencia común entre los estudiantes. El estudiante había sido contratado como practicante en un prestigioso estudio de abogados. De cara a la primera reunión con el socio del estudio, el estudiante hizo su horario en un cuadro de Excel, colocando las 30 horas que manda la Ley de Prácticas. Algunos de los casilleros del Excel estaban vacíos —por ejemplo, después de una clase que terminaba a las 4 p.m. un día, el estudiante había dejado el resto de horas (5 p.m., 6 p.m., 7 p.m., etcétera) sin llenar—. Ello era así en razón de que sus 30 horas ya estaban cubiertas y de que no tenía más clases ese día. Cuando llegó a la sala de practicantes, les enseñó a sus compañeros el horario. Estos se rieron y le dijeron «no dejes espacios en blanco que te van a hacer venir, invéntate algo». El practicante no lo hizo y fue con su horario como estaba hecho a la reunión con el socio. En esta, el abogado confirmó el presagio de

495

VENGA A NOSOTROS
TU REINO: LA
JUSTICIA COMO
FUERZA ANÍMICA
AUSENTE EN LA
ENSEÑANZA DEL
DERECHO

LET YOUR KINGDOM
COME: JUSTICE AS
AN ABSENT DRIVING
FORCE IN LEGAL
EDUCATION

los compañeros. Le dijo: «¿y este día por qué no regresas al estudio?». La respuesta, ya tímida y nerviosa, fue la siguiente: «doctor, discúlpeme, pensé que eran 30 horas». Frente a esto, el socio del estudio le dijo: «acá el que menos hace 30 horas, si quieres hacer carrera y sobresalir tienes que esforzarte al máximo». El Excel fue cambiado.

En esta anécdota se muestra una enseñanza no explícita, pero muy real: el éxito no tiene nada que ver con cumplir la ley; es más, cumplirla es para los que no «la hacen», para los que no sobresalen. El mensaje de los amigos fue «miente», el del socio fue «incumple en tu propio perjuicio o queda mal». No se trata, en este caso, de torcer la ley para ganar: es un claro incumplimiento de la ley, por parte de quien tiene poder, en su propio beneficio. El socio tiene poder no solo como empleador, sino como fuente del reconocimiento que el joven busca. Esto hace que todo sea aún más desequilibrado y contrario a la justicia. Además, el practicante debe mentir, porque declara ante las autoridades, estatales y académicas, cumplir con un horario.

Debo anotar que la *hybris* seduce al vender sus artes como vehículos del éxito, lo que enmascara su naturaleza. Posiblemente, el socio considere que está haciendo un bien al estudiante y no advierta el desequilibrio desde el cual manda a incumplir la ley.

La vivencia puede enseñar, también en el salón, que quien tiene poder puede imponer el orden y manejarlo a su antojo. Por ejemplo, cuando el profesor exige que se cumpla un plazo y él mismo no cumple con sus plazos, o cuando exige responsabilidad y compromiso cuando él mismo no muestra esto en su curso. Un ejemplo interesante de esto está en el proceso de recalificación de evaluaciones. Los estudiantes deben cumplir con un plazo para solicitarla y los docentes para devolverla. Si los primeros no cumplen, la recalificación no se acepta, pero los segundos -como yo en diversas oportunidades- pueden devolverla fuera de plazo sin ninguna consecuencia. Asimismo, los y las estudiantes deben justificar su solicitud, mientras que los y las docentes pueden simplemente marcar «justificado» o «injustificado». Desde mi punto de vista, esto muestra un claro desequilibrio en la regulación y en el modo en que esta se aplica ya que las consecuencias del incumplimiento son severas en un caso e inexistentes en el otro.

Las interacciones entre docentes y estudiantes pueden enseñar también que la autoridad puede ser incongruente, particularmente entre su «decir» y su «hacer»: esta divergencia es arte de la *hybris*. El profesor puede decir mucho sobre la libertad de expresión, conforme al plan de clase, pero hacer vivir exactamente lo contrario al asumir el papel de fuente superior de verdad. Puede decir mucho sobre la relevancia que tiene la motivación de las sentencias para el debido proceso y, al mismo tiempo, hacer vivir al alumno la arbitrariedad de un examen devuelto

con nota y sin comentarios; puede exigir que el estudiante cumpla con el plazo, bajo pena de desaprobación si no lo hace, y demorarse excesivamente en corregir y devolver las evaluaciones; puede exigir sinceridad y compromiso un día y, al día siguiente, inventar excusas que justifiquen una irresponsabilidad en la gestión del curso.

Podemos sumar aquí los ejemplos de profesores que prefieren a los estudiantes que más satisfacen su narcisismo y que ni miran a aquellos que no lo hacen. Las historias de este tipo son muchas. Por ejemplo, un docente pregunta en su clase: «¿quién siguió el curso prerequisite de este curso con el docente x?» (el docente «x» es un «rival intelectual» del profesor que hace la pregunta). Quienes levantan la mano son sometidos a un interrogatorio que tiene por finalidad demostrar que lo que aprendieron no vale. Desde ese momento, se convierten en ciudadanos de segunda clase en el salón. Quienes llevaron el prerequisite con el profesor, por el contrario, se convierten en los preferidos. En otro ejemplo, el docente enseña en una clase donde hay amigos de su hijo, a quienes trata notoriamente con más cercanía y amabilidad que al resto. A esto podemos sumar discriminaciones de muy diverso tipo, en las que quienes son «imagen y semejanza» del docente reciben un mejor trato.

Los desequilibrios se dan también a otro nivel, cuando la enseñanza del derecho evalúa mejor a ciertas habilidades y formas de ser, en perjuicio de otras. Así, por ejemplo, quienes tienen una personalidad introvertida sufren ante un sistema de evaluación de la participación centrado en la extroversión. En similar línea, quienes tienen habilidades centrales para la profesión, como la empatía, no encuentran vías en las que se reconozcan dichas virtudes²². El sistema de evaluación, en estos ejemplos y muchos otros, evalúa injustamente y prefiere a quienes se amoldan mejor a un parámetro de éxito poco integral. No solo los sistemas de evaluación son, desde esta óptica, injustos. La metodología de enseñanza y los atributos reconocidos son también desequilibrados. Desde una crítica feminista, se ha dicho lo siguiente: «Feminists observe, for example, that specific hierarchies in the law and legal education develop out of pairs of false dichotomies (rational-irrational, soft-hard, intellectual-emotional) in which what is tied to the “female” is usually viewed as inferior to or subordinated to that which is labeled “male”» (Menkel-Meadow, 1998, p. 71).

De ese modo, lo emocional, la suavidad, la intuición son atributos que se asocian, incorrectamente, a la debilidad. Estos modos de reconocimientos muchas veces se traducen en notas y estas son también signo de distintos tipos de ciudadanía. «El tercio superior» es, por lo general, el único grupo visible. Quienes «no la hacen», quienes no sobresalen,

497

VENGA A NOSOTROS
TU REINO: LA
JUSTICIA COMO
FUERZA ANÍMICA
AUSENTE EN LA
ENSEÑANZA DEL
DERECHOLET YOUR KINGDOM
COME: JUSTICE AS
AN ABSENT DRIVING
FORCE IN LEGAL
EDUCATION

22 Una reflexión sobre el modo en que diversos tipos de personalidad encuentran barreras en el contexto de la enseñanza del derecho puede encontrarse en Del Mastro Puccio (2017).

quienes no hablan con los docentes, quienes tienen problemas para comprender y mantenerse en sus cursos tienden a ser dejados de lado, a no ser vistos, a no existir. Aquello que vale en ellos y ellas no vale para los sistemas y métodos de la enseñanza del derecho y sus dificultades, lejos de acercarlos a los docentes por la necesidad de apoyo, los aleja y relega. Diversos y reiterados mensajes condenan al anonimato a quienes no sobresalen, cuando, muy por el contrario, la tarea formativa debería buscar apoyar y formar a quienes más lo requieren.

Lo que hemos llamado «distintas ciudadanías» puede ser visto también en los vínculos entre estudiantes, donde la discriminación y el maltrato pueden estar presentes. He sabido de casos de asociaciones de estudiantes donde se hace *bullying* a quien no sabe, a quien responde algo mal en una clase, a quien tiene algún rasgo físico o un género que se sale de la norma.

Parte del parámetro para ser reconocido es el «ser bien visto por la autoridad». De ello se deriva que el trato desigual se normalice, porque, para evidenciarlo y corregirlo, uno debe cuestionar justamente a quien se encuentra en una posición de poder. Muchos de los puntos que he mencionado generan que algún o alguna estudiante, armándose de valor, se dirija al docente y le diga lo siguiente: «profesor, he asistido a todas las clases y tengo menos nota de participación que un compañero que ha hablado mucho, pero ha faltado varias veces». Frente a esto, el docente dice: «has debido hablar más». Y luego la alumna no dice nada y se retira. Otro ejemplo: un docente asigna una gran cantidad de lecturas de una semana a la otra; la estudiante le dice: «profesor, las lecturas son muy interesantes, pero son muchas y no logramos leerlas con detenimiento, ¿sería posible centrarnos en algunas?». El docente le responde: «siempre he hecho esto así, porque tú me digas esto no voy a cambiar». La alumna calla y se retira. En general, he escuchado muchos ejemplos como estos y todos tienen la misma estructura: una crítica, con cierto fundamento, que se desestima sin ninguna argumentación, tan solo desde la posición de poder. Así, para Menkel-Meadow, en las facultades de derecho «the student enters a world ordered in top-to-bottom ways that seem grossly ironic in a discipline whose mottos include “Equality Under the Law”» (1998, p. 67).

En la dinámica de las clases, los profesores pueden presentarse como concededores de la verdad y los estudiantes tienen que tratar de descubrir esa verdad para ser considerados como buenos por el profesor y los pares. En ese contexto, «many law students become passive and do not question and, further, lack an in-depth intellectual curiosity about their discipline» (Kennedy, 1982, p. 605). Kennedy indica, entonces, que los estudiantes terminan encontrando un modo de responder que cubre las expectativas del profesor. En similar línea, he oído a un gran número de

estudiantes que no preguntan en clase por miedo a quedar en ridículo o ser considerados como los que no entienden ya que la respuesta podría ser obvia. Con ello, la experiencia es una de desvalorizar las propias interrogantes y el propio pensamiento, lo que deja el terreno fértil para que otro sea el que nos dicte qué pensar y hacer. Kennedy llama también la atención sobre la posición de poder del docente y el modo en que ello lleva a los estudiantes a no hacer nada frente a conductas injustas o inadecuadas, como comentarios sexistas o racistas:

The lesson this teaches students is that one day they, too, after paying the price of submission, will be able to dominate others. Their role as lawyers not only provides the conceptual map for solving all problems within the limited framework of the law, but provides a safe, social home by allowing the role to justify the hierarchy it creates over others (véase Menkel-Meadow, 1998, p. 69).

Cuando algunas de estas injusticias en la vivencia dentro de las facultades de derecho son evidenciadas, algunos responden que: «los y las estudiantes deberían reclamar» o, incluso, que los alumnos «se quejan de todo, ya no es como antes». Esto muestra desconocimiento de la problemática en su dimensión cultural y anímica, así como una actitud poco autocrítica. Muchas veces, las instituciones mismas y los docentes no lideran a través del ejemplo al callar frente a situaciones constantes de incumplimiento de normas, como es el caso de la vulneración a la ley de prácticas preprofesionales. De este modo, al pedir que los y las estudiantes reclamen y denuncien esos incumplimientos, puede que el educador esté intentando «corregir en los niños los errores que no corrige en sí mismo» (Jung, 2010, p. 57).

Por supuesto, es central que los y las estudiantes tomen acciones frente a actuaciones incorrectas de docentes, compañeros o centros de prácticas, y que conozcan las normas y cuestionen aquellas que consideren injustas. Sin embargo, para ello es necesario reconocer la necesidad de formar el ánimo y de hacerlo a través del ejemplo.

III.2.3. Discordia

La armonía anima a buscar consensos, a unir aquello que está en oposición. Por el contrario, la discordia lleva a separar y enfrenar, con miras a establecer un triunfador.

En este punto, sostendré que los estudiantes son inclinados hacia la discordia cuando se forman en la idea del éxito a través de la derrota del otro, y no en una profesión que los conduzca a generar armonía entre quienes se oponen. De un lado, el derecho se interioriza como un objeto de estudio que concibe al conflicto como enfrentamientos de suma cero, donde uno gana y el otro pierde. De otro lado, la vivencia en

499

VENGA A NOSOTROS
TU REINO: LA
JUSTICIA COMO
FUERZA ANÍMICA
AUSENTE EN LA
ENSEÑANZA DEL
DERECHO

LET YOUR KINGDOM
COME: JUSTICE AS
AN ABSENT DRIVING
FORCE IN LEGAL
EDUCATION

la facultad, marcada por la competencia, establece también contextos de enfrentamiento con ganadores y perdedores.

Burt llama la atención sobre el modo en que el derecho suele concebir los conflictos. En un artículo sobre los usos del psicoanálisis en el derecho, plantea un caso de tenencia: una madre fallece y el padre deja a sus dos hijos menores con el abuelo y la abuela materna. Después de unos años, reaparece el padre. En una clase de derecho, se pregunta: ¿cómo debe resolverse el caso? Las mentes, de inmediato, piensan: los abuelos o el padre, ¿quién debe ganar? «Otra manera de plantear la pregunta es: ¿cómo se puede hacer entender a estas partes, que se encuentran en conflicto, que la mejor (o quizá la única) manera de suplir las necesidades de Mark es que su padre y abuelos encuentren una manera de trascender esta hostilidad y trabajar juntos, dando todo de sí para que Mark pueda tener una relación saludable y continua con ambos?» (2016, p. 20).

Este segundo modo de plantear el asunto está animado por la armonía, mientras que el primero está animado por la discordia. En la búsqueda de armonía deseamos unir y generar un consenso que tome en cuenta lo anímico, en el ánimo de discordia la pregunta es cómo derrotar, presuponiendo un enfrentamiento y un ganador.

Con este ejemplo quiero hacer notar que el derecho se autoafirma como un vehículo de armonía en la sociedad, pero su funcionamiento es muchas veces bélico. Al serlo, se forma a los estudiantes para ganar en pleitos, no para armonizar. Los casos que se leen y que se trabajan en las clases se sostienen en esa lógica de conflicto y pleito, con la necesidad constante de identificar quién gana. Esto marca, por supuesto, un modo de sentir la profesión. Anzola muestra el ejemplo de un abogado de un acusado de violación, el cual interioriza la necesidad de destruir a la víctima porque es lo necesario para ganar. A partir de dicho caso, indica lo siguiente:

En este proceso de revictimización juegan un papel fundamental los abogados. Las preguntas destinadas a buscar contradicciones en el relato de la víctima; las preguntas sobre su vida sexual con el objetivo de argumentar que la víctima tiende a tener relaciones sexuales con extraños de manera casual y que, por ende, lo ocurrido no fue una violación sino una relación consentida; los peritajes tendientes a demostrar que la memoria de la víctima no es confiable debido a su grado de intoxicación: son todas preguntas diseñadas y formuladas por los abogados con el único fin de ganar el caso para su cliente (2016, p. 211).

El carácter bélico del derecho contrasta con su pretensión de ser un vehículo de paz social. La enseñanza del derecho lo muestra como un

arte de la guerra, más que de la armonía, lo que se constituye como un aprendizaje inadvertido. He oído más de una vez a juezas de familia contar que, estando próximas a lograr consensos entre las partes, los abogados intervienen y echan a perder el esfuerzo.

Esto se vive también en los vínculos y dinámicas dentro de las facultades, cuando se asocia a la fuerza y al éxito con la firmeza que derrota.

Se gana al silenciar al oponente en el aula como un intercambio de retruques verbales. Se gana al silenciar al oponente o al ser el primero en levantar la mano, por lo que algunos estudiantes, sobre todo los hombres, levantan la mano para hacer preguntas sin tener organizadas sus ideas, tomando mucho tiempo en el aire mientras piensan en voz alta. Estos los dota de la importante habilidad de presentar sus ideas a una audiencia de forma tal de mantener su atención. Ser el primero en este ambiente, significa ganar (Guinier, 2005, p. 55).

En mi experiencia como estudiante y, luego, como docente, la participación en el salón puede ser concebida como un terreno individualista, donde cada persona busca dar a la respuesta correcta y ser bien visto. El docente no responde a todos igual y tiende a valorar a quien interviene en la línea de lo que quiere oír o decir. Así, a través de los gestos del docente, hay buenos y malos en el salón. A esto hay que sumar la competencia por las notas. Un 16 en un examen se puede convertir en un 13 cuando uno ve el 18 de la compañera. La idea es que la autoestima comienza a depender de la posición relativa y de las notas. El clima de las clases, entonces, es uno en el que se persigues fines individuales en formatos de enfrentamiento, no uno de colaboración y construcción conjunta del conocimiento. Los logros, así, no son colectivos, sino personales, y tienen que ver con indicadores exteriores y con el reconocimiento de quien tiene poder.

La habilidad de escuchar al otro, de valorar los puntos de vista diversos y alcanzar consensos —experiencias de armonía— no se forma en climas de competencia individualista, donde la calidad está asociada a estar adelante del otro, no junto a él o ella. Recuerdo que, al estar en una clase como estudiante de maestría, estaba tan concentrado en la intervención que quería hacer que no capté el curso de la discusión, la cual involucraba a estudiantes a quienes yo casi no había oído. Mi intervención estuvo, entonces, fuera de lugar. Mi experiencia como estudiante de pregrado, en alguna medida, me había formado así: en el arte de mostrarme y buscar quedar bien con la figura del docente, sin importar lo que decía el resto.

También recuerdo que, en mi experiencia como estudiante, consideraba mi vocación asociada a la justicia. En una oportunidad, me llamó la atención sentirme mal cuando un compañero de prácticas

501

VENGA A NOSOTROS
TU REINO: LA
JUSTICIA COMO
FUERZA ANÍMICA
AUSENTE EN LA
ENSEÑANZA DEL
DERECHO

LET YOUR KINGDOM
COME: JUSTICE AS
AN ABSENT DRIVING
FORCE IN LEGAL
EDUCATION

preprofesionales había logrado algo positivo para la justicia en el país. ¿Por qué, si esa era también mi meta, me molestaba su éxito? Quizá porque el éxito del otro está directamente asociado al fracaso o al «quedarse» de uno. La meta es, en ese contexto, hacer algo aún mejor, pero no porque eso sea bueno para la justicia, sino para adelantarme en un tablero donde el jefe es quien decide el valor propio.

De otro lado, la armonía debería ser una experiencia en la vivencia de los conflictos o cuando existen intereses opuestos en el ambiente de una facultad de derecho. Lejos de eso, ante un conflicto o crítica, el formato en que se coloca la situación tiende a ser uno de enfrentamiento. He oído algunas veces hablar a docentes y autoridades de estudiantes en términos casi de demandantes y lo mismo en boca de estudiantes. Cuando surge un problema, entonces, la realidad se torna en una en la que uno ganará y el otro perderá, donde uno tiene toda la razón y el otro ninguna, donde la crítica es un ataque que exige una defensa.

Muchas veces, como hemos visto en el punto anterior, esto deriva en una postura no motivada de parte de quien tiene más poder y en un silencio de parte de quien no lo tiene. Estudiantes y docentes no armonizan, entonces, sus puntos de vista y consideraciones, lo cual limita el crecimiento del curso y del grupo. Por el contrario, uno regula y el otro acata. Cuando esto deja de ser así y el estudiante critica, entonces muchos docentes dan cualquier respuesta que viene a su mente. Esto, lejos de mostrar por la fuerza del ejemplo lo que significa escuchar, dar a entender la propia postura y armonizar, enseña que los problemas se solucionan diciendo cualquier cosa desde el poder. La argumentación bien pensada y la empatía, centrales para la armonía, son irrelevantes cuando las tensiones y las oposiciones se resuelven así. Lo que ocurre con estas formas de sentir las oposiciones es que se acentúa la separación, los prejuicios y los enfrentamientos. El aprendizaje que queda es el de saber decir algo que deje al otro callado.

La armonía toca también la construcción y la vida misma de los cursos y planes de estudios. ¿Qué intereses marcan el contenido del curso, su metodología o sistema de evaluación? Sin duda, en este contexto, el docente cumple la función central ya que es quien conoce la materia y su dictado. La pregunta es si las decisiones que toma tienen en cuenta los intereses, experiencias y opiniones de sus estudiantes sobre el curso, ya que no necesariamente son iguales a los del docente. En mi experiencia, resulta difícil contar con la opinión sincera de estudiantes sobre el curso que uno dicta porque no existe la costumbre de opinar al respecto. En todo caso, no parece haber muchas experiencias de que sus opiniones e intereses tengan algún impacto en el desarrollo de un curso. Esta reflexión puede aplicarse también a la construcción de los planes de estudios y sus cambios. ¿Los intereses de quiénes priman en

dicha construcción? ¿Existe una verdadera apertura a comprender y armonizar los diversos puntos de vista y expectativas o impera un deseo de afirmar lo propio y desvalorar lo ajeno?

Quienes al egresar utilizarán el derecho para regular, es decir, para crear normas que impacten intereses distintos, tendrán en su educación legal una mala experiencia porque aprenderán que las reglas se dictan y se aplican desde el lado que tiene el poder. En esa línea, sabrán que no es necesario abrirse a conocer la opinión del receptor. La capacidad para lograr que se manifiesten los intereses y opiniones diversos, así como para comprenderlos y armonizarlos, no se forma con este tipo de experiencias.

La vivencia de la discordia se siente también entre docentes, ya sea por envidias, porque son de «grupos» distintos, porque son de «corrientes» distintas, porque son de «áreas» distintas, porque son discípulos de «maestros» distintos o por cualquier otra razón. Es como si uno se afirmara por negación del otro. El hecho es que, hijos de la misma formación, «rajamos» del otro en clases, en reuniones, en pasillos, y preferimos a «los nuestros». En mi caso, solía hablar mal y de modo hostil del análisis económico del derecho y de ciertas aproximaciones al derecho y la psicología, animado por la discordia y no por el deseo de construir conocimiento. Con todo esto, el aprendizaje para los y las estudiantes es el de afirmar la propia valía por oposición y enfrentamiento destructivo, de hacerse una idea del otro sin una apertura real a comprenderlo e incluso sin ser capaces de entablar un diálogo genuino. Es necesario, entonces, tomar un bando e identificar a un enemigo si se quiere ser alguien en un ambiente así.

III.3. Avivar la justicia

En este punto, quisiera proponer preliminarmente dos caminos que pueden seguirse para avivar la justicia en la enseñanza del derecho, así como examinar los retos que se deben asumir para seguirlos. La idea central, que es transversal a estas propuestas, guarda relación con lo dicho en la primera parte de este trabajo: es necesario abrirnos a experimentar nuestra dimensión anímica en las ocasiones en que esta se manifiesta. Se hace necesario, en esa línea, advertir a la justicia y a la *hybris* detrás de nuestros pensamientos y acciones, cuando estos tienen lugar en situaciones como las descritas en la segunda parte del trabajo. Este «advertir» debe, a su vez, sostenerse en una actitud de humildad, la cual permite reconocer que hay mucho por aprender sobre las fuerzas que animan nuestros pensamientos y acciones.

503

VENGA A NOSOTROS
TU REINO: LA
JUSTICIA COMO
FUERZA ANÍMICA
AUSENTE EN LA
ENSEÑANZA DEL
DERECHO

LET YOUR KINGDOM
COME: JUSTICE AS
AN ABSENT DRIVING
FORCE IN LEGAL
EDUCATION

En primer lugar, será muy difícil avivar la justicia sin que el currículo oculto pase a la consciencia dentro de las facultades de derecho. Aquello que no asumimos ni sentimos como propio, debe ser sentido y asumido.

Este es un primer reto, en un contexto donde la autocrítica y el autoconocimiento son bienes escasos. La tendencia podría ser a proyectar en el otro la propia sombra²³. Esto, en términos de Jung, nos lleva a ver todo el mal en el otro y no reconocer aquello en lo que uno mismo debe madurar. En el mundo del derecho, la imagen es un valor fundamental y reconocer lo negativo en uno tiende a concebirse como un acto que la pone en riesgo. Las razones para no mirar lo sombrío en nuestro propio ánimo están ligadas a riesgos más profundos porque se vinculan a nuestras historias con la norma y la autoridad. Experimentar lo sombrío en el presente podría exigir mirar al pasado y ese camino, como enseña el psicoanálisis, está plagado de defensas. Esto es aplicable a las personas y a las instituciones. Estas últimas también tienen una imagen y una historia que los sujetos que las conforman tienden a proteger e idealizar.

A nivel de acción concreta, una opción sugerente sería hacer un diagnóstico del currículo oculto con la finalidad de notar de qué modos no advertidos estamos inclinando a nuestros y nuestras estudiantes hacia la *hybris*. Las investigaciones sobre este constructo, que incluyen marcos conceptuales y metodológicos aplicados al contexto universitario y de formación profesional, serían un buen punto de partida.

El segundo camino, tendría como meta ampliar aquello que se reconoce como valioso por medios oficiales y no oficiales dentro de las facultades de derecho. La idea es que se reconozca la rectitud, el equilibrio y la armonía en todos sus actores: estudiantes, docentes y en quienes trabajan en la dirección y gestión de las facultades. Con esto quiero decir que este no es solo un problema de estudiantes ni de planes de estudios: quienes no suelen concebirse como sujetos que deben aprender deben también ser educados en rectitud, equilibrio y armonía, y reconocidos cuando sus actos estén animados por la justicia. Desde la otra cara, la *hybris* no puede ser normalizada. Quizá esto deba hacerse a través de sanciones o de otros mecanismos, pero quienes actúan animados por la *hybris* deberían reconocerlo conscientemente y saber que no son prácticas queridas en la enseñanza del derecho.

El reto en este caso está en que estamos hablando de cambios en los modos de hacer las cosas y en el ánimo asociado a ese «hacer». Freud habló de la compulsión a la repetición, como una expresión de la pulsión de muerte. La pulsión de vida lleva a crear, a madurar, a crecer; por el

23 Sobre la sombra en la teoría de Jung y su aplicación al derecho, puede verse Del Mastro Puccio (2015).

contrario, la pulsión de muerte lleva a destruir, a no crecer, a mantener. La compulsión a la repetición lleva a repetir las dinámicas y formas del pasado y, en esa medida, se constituye como un no crecer. En la enseñanza del derecho es típico escuchar manifestaciones del tipo «todo tiempo pasado fue mejor», tales como «ahora los estudiantes no son como antes». Si bien se buscan cambios, estos no suelen tocar las bases de la enseñanza del derecho ni aquello que anima a sus actores. La acrítica afirmación del pasado evidencia una compulsión a la repetición. Cambiar los patrones de reconocimiento no es algo cosmético, no es un cambio en lo escrito: es un cambio en el ánimo que deriva en la modificación de estructuras, vínculos y métodos, para lo que se requiere cuestionar el propio pasado, no afirmarlo irreflexivamente. Estos cambios son muy difíciles de lograr porque suponen transformaciones a nivel individual en sujetos que han construido su subjetividad profesional y docente en el mismo ambiente que es cuestionado.

Los dos caminos planteados tienen entonces retos que tocan la posibilidad de abrimos a la experiencia de lo anímico. Quizá la primera acción a tomar sea, entonces, generar dinámicas de autoconocimiento en las personas, que permitan vivir situaciones en las que lo anímico se manifieste y pueda ser reconocido. Quien llega a una facultad de derecho lo hace con una historia, la cual tiene en todos sus capítulos vínculos con autoridades y normas, que han dejado huellas de justicia y *hybris*. Cumplir con las reglas por miedo a la sanción y leerlas a nuestro favor, así como interiorizar que quien tiene poder puede hacer con ellas lo que quiera, es algo que se puede aprender muy temprano en la vida y reforzarse en ámbitos de socialización como las escuelas²⁴. Teniendo esto en cuenta, las dinámicas de autoconocimiento podrían incluir también la oportunidad de explorar las propias vivencias de la justicia y de la *hybris*. Esta comprensión, a nivel individual y grupal, quizá sea la condición necesaria para luego examinar el currículo oculto y replantear aquello que se reconoce en la enseñanza del derecho. Cabe recalcar que deberá ser un espacio diseñado no solo para estudiantes, sino también para quienes no suelen concebirse como sujetos que deben aprender: los educadores.

Jung habló de la necesaria «educación de los educadores»; no en tanto conocedores de su materia, sino en cuanto a la máxima «*Exempla docent*, el ejemplo es el mejor maestro», ya que «lo fundamental no son los discursos buenos y sabios, sino la actuación» (2010 [1931], p. 39). En base a esto, «un educador no debe ser solo un portador pasivo de la cultura, sino que ha de desarrollar activamente la cultura mediante la

²⁴ En un trabajo que será publicado en el futuro desarrollo la idea de continuidad en los sistemas regulatorios, argumentando que las vivencias de la norma y la autoridad en la familia y la escuela dejan huellas que marcan las bases anímicas de futuras vivencias, incluyendo el plano de la regulación jurídica.

505

VENGA A NOSOTROS
TU REINO: LA
JUSTICIA COMO
FUERZA ANÍMICA
AUSENTE EN LA
ENSEÑANZA DEL
DERECHOLET YOUR KINGDOM
COME: JUSTICE AS
AN ABSENT DRIVING
FORCE IN LEGAL
EDUCATION

auto-educación. Su cultura no puede detenerse» (Jung, 2010 [1923], p. 57). En lo que toca a la *hybris* y la justicia, en una cultura social y abogadil marcada por la primera, los educadores del derecho debemos reconocer en nuestra propia actuación las evidencias que nos lleven a pensar en qué nos anima, con el fin de ser mejores vehículos de una nueva cultura animada por la justicia. Para ello, debemos advertir, como ya hemos mencionado, que «la auto-educación tiene una base imprescindible: el autoconocimiento» (2010 [1923], p. 57) y que nuestra opinión sobre nosotros mismos, como seres que no deben educarse a nivel anímico y moral, puede ser demasiado autocomplaciente. Lejos de esa actitud, se requiere una apertura humilde que nos permita sentir la intensidad de la propia dimensión anímica en los momentos en que se manifiesta.

IV. CONCLUSIONES

La justicia, como fuerza anímica, guía la conducta y el pensamiento hacia la rectitud, el equilibrio y la armonía. *La hybris*, como fuerza opuesta, conduce a la perversión, la dominación y la discordia.

La enseñanza del derecho, por diversos canales oficiales (plan de estudios, metodologías, sistemas de evaluación, entre otras) y no oficiales (modelos de éxito, tipos de vínculos, mensajes), puede promover la *hybris* en el ánimo de las y los estudiantes de derecho.

Abordar la problemática de la ausencia de la justicia como fuerza anímica en la enseñanza del derecho exige una actitud de apertura que nos permita experimentar lo anímico con humildad y en las ocasiones en que se manifiesta. A nivel concreto, sería recomendable tomar conciencia de la presencia de la *hybris* en el currículo oculto a través de un diagnóstico. En base a esto, se pueden buscar modos de reconocer los actos y pensamientos animados por la justicia en estudiantes, docentes y personal de dirección y administración.

Estos caminos presentan retos vinculados a la poca capacidad autocrítica, la proyección de la sombra en el otro y la compulsión a la repetición del pasado. La maduración, en este contexto, debe estar en lo anímico y no en estructuras y documentos escritos. Para ello, parece imprescindible generar dinámicas para promover el autoconocimiento de la propia vivencia de la justicia y de la *hybris*.

REFERENCIAS

Andarvazh, M.-R. et al. (2018). Hidden Curriculum: An Analytical Definition. *Journal of Medical Education*, 16(4), 198-207.

Anzola, S. (2016). La visión dominante de la ética profesional del abogado como obstáculo a la construcción de un trauma cultural y como causa de un trauma individual. *Derecho PUCP*, 77, 197-218. <https://doi.org/10.18800/derechopucp.201602.009>

Arendt, H. (2010). *La vida del espíritu*. Buenos Aires: Paidós.

Bergenhengouwen, G. (1987). Hidden Curriculum in the University. *Higher Education*, 16(5), 535-543. <https://doi.org/10.1007/bf00128420>

Boza, B. (2005). Inter estudios, escándalos y crisis: *Themis* y la responsabilidad profesional del abogado en el Perú. *Themis*, 50, 69-72. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/themis/article/view/8748>

Boza, B. & Del Mastro Puccio, F. (2009). Formación en valores: ¿responsabilidad de la Facultad de Derecho? *Derecho PUCP*, 62, 191-216. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/derechopucp/article/view/3165>

Bruner, J. (2016). Freud y el gobierno del derecho: de *Tótem y tabú* a una teoría psicoanalítica del derecho. *Derecho PUCP*, 77, 27-48. <https://doi.org/10.18800/derechopucp.201602.002>

Burt, R. (2016). Los usos del psicoanálisis en el derecho. *Derecho PUCP*, 77, 11-26. <https://doi.org/10.18800/derechopucp.201602.001>

Campbell, J. (2008). *The Hero with a Thousand Faces*. California: New World Library.

Castoriadis, C. (2012). *La ciudad y las leyes. Lo que hace a Grecia, 2*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Del Mastro Puccio, F. (2008). *Acreditación de Facultades de Derecho en el Perú* (tesis para obtención del título de abogado). Pontificia Universidad Católica del Perú.

Del Mastro Puccio, F. (2015). Estado sombra: lo inconsciente en las críticas al Estado Paternalista desde Carl G. Jung. *Derecho PUCP*, 74, 397-412. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/derechopucp/article/view/13602>

Del Mastro Puccio, F. (2016). La dimensión anímica del derecho: una aproximación preliminar desde la psicología analítica. *Derecho PUCP*, 77, 107-148. <https://doi.org/10.18800/derechopucp.201602.006>

Del Mastro Puccio, F. (2017). *Un modelo de consejería de carrera para estudiantes de derecho: reflexiones en torno a la educación legal y el bienestar de los estudiantes de derecho*. Lima: CICAJ.

Del Mastro Puccio, F. (23 de julio de 2018). Avivar la justicia en las facultades de derecho. *Blog Ventana Jurídica*. Recuperado de <http://facultad.pucp.edu.pe/derecho/blog/avivar-la-justicia-en-las-facultades-de-derecho/>

Einstein, A. & Freud, S. (1991). ¿Por qué la guerra? En *Obras completas de Sigmund Freud*. Volumen XXII (1932-1936). *Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis y otras obras* (pp. 179-199). Buenos Aires: Amorrortu.

507

VENGA A NOSOTROS
TU REINO: LA
JUSTICIA COMO
FUERZA ANÍMICA
AUSENTE EN LA
ENSEÑANZA DEL
DERECHO

LET YOUR KINGDOM
COME: JUSTICE AS
AN ABSENT DRIVING
FORCE IN LEGAL
EDUCATION

Eliade, M. (1999a). *Historia de las creencias y las ideas religiosas*. Volumen I: *De la Edad de Piedra a los Misterios de Eleusis*. Barcelona: Paidós.

Eliade, M. (1999b). *Historia de las creencias y las ideas religiosas*. Volumen II: *De Gautama Buda al triunfo del cristianismo*. Barcelona: Paidós.

Eliade, M. (2014). *Lo sagrado y lo profano*. Barcelona: Paidós.

Felman, S. (1982). Psychoanalysis and Education: Teaching Terminable and Interminable. *Yale French Studies*, 63, 21-44. <https://doi.org/10.2307/2929829>

Ferry, L. (2008). *La sabiduría de los mitos*. Madrid: Taurus.

Fitzpatrick, P. (1998). *Mitología del derecho moderno*. Madrid: Siglo XXI.

Foucault, M. (2014). *El coraje de la verdad. El gobierno de sí y de los otros II*. Madrid: Akal.

Fromm, E. (2003). *Ética y psicoanálisis*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Freud, S. (1991a). *Tótem y tabú*. En *Obras completas de Sigmund Freud. Volumen XIII: Tótem y tabú y otras obras (1913-1914) (1-164)*. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1991b). *El malestar en la cultura*. En *Obras completas de Sigmund Freud. Volumen XXI (1927-931). El porvenir de una ilusión, El malestar en la cultura y otras obras (57-140)*. Buenos Aires: Amorrortu.

Gómez de Silva, G. (1998). *Breve diccionario etimológico de la lengua española*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Gonzales, G. (2007). Enseñanza del derecho y cultura legal en tiempos de globalización. *Derecho PUCP*, 60, 51-96. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/derechopucp/article/view/2925>

Gonzales, G. (2010). La enseñanza del derecho como política pública. *Derecho PUCP*, 65, 285-305. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/derechopucp/article/view/3155>

Guinier, L. (2005). Las enseñanzas y desafíos de hacerse caballeros. *Revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, 3(6), 49-65.

Hani, J. (1992). Las abstracciones personificadas y los orígenes del politeísmo. En *Mitos, ritos y símbolos*. Mallorca: Sophia Perennis.

Hornung, E. (2016). *El Uno y los Múltiples. Concepciones egipcias de la divinidad*. Madrid: Trotta.

Jung, C. (2010 [1923]). El significado de la psicología analítica para la educación. En *Sobre el desarrollo de la educación. Obras completas (vol. 17)*. Madrid: Trotta.

Jung, C. (2010 [1931]). Introducción al libro de Frances G. Wickes *Análisis del Alma Infantil*. En *Sobre el desarrollo de la educación. Obras completas (vol. 17)*. Madrid: Trotta.

Jung, C. (2016). Inconsciente personal e inconsciente suprapersonal o colectivo. En *Escritos sobre espiritualidad y trascendencia* (pp. 29-46). Madrid: Trotta.

Jung, C. (2009). *El secreto de la flor de oro*. Barcelona: Paidós.

Kanai, E. (2015). Psychoanalytic Notes: Contemporary Discourses on Educational Assessment in Brasil. *Educação e Pesquisa*, 41 (1), 185-201.

Kennedy, D. (1982). Legal Education and the Reproduction of Hierarchy. *Journal of Legal Education*, 32(4), 591-615.

Kelsen, H. (1967). ¿Qué es el positivismo jurídico? *Colaboraciones jurídicas*, 61, 131-143. Recuperado de <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/rev-facultad-derecho-mx/article/view/26290/23671>

Kelsen, H. (1991). *¿Qué es la justicia?* (trad. E. Garzón Valdés). Ciudad de México: Fontamara.

Kerényi, K. (1999). *La religión antigua*. Barcelona: Herder.

Kerényi, K. (2010). Misterios de los cabiros. En *Imágenes primigenias de la religión griega*. Tomo III. Ciudad de México: Sexto Piso.

Menkel-Meadow, C. (1998). Feminist Legal Theory, Critical Legal Studies, and Legal Education or «The Fem-Crits Go to Law School”. *Journal of Legal Education*, 38(1/2), 61-85.

Morales, F. (2010). ¿En qué conocimientos y habilidades debe ser formado un estudiante de derecho? *Derecho PUCP*, 65, 237-243. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/derechopucp/article/view/16407>

Mosés, S. (2007). *El eros y la ley: lecturas bíblicas*. Buenos Aires: Katz.

Nichols, S. (2012). *Jung y el Tarot*. Barcelona: Kairos.

Nurbakhsh, J. (2009). *En el camino sufí*. Madrid: Nur.

Lara Peinado, F. (2012). *Código de Hammurabi: Estudio preliminar, traducción y comentarios*. Madrid: Tecnos.

Lee, B. (1997). *El tao del gung fu*. Barcelona: Paidotribo.

Pásara, L. (2004). *La enseñanza del derecho en el Perú y su impacto sobre la administración de justicia*. Lima: MINJUS.

Pásara, L. (2016). ¿Cómo se vive el derecho? Ponencia presentada en el evento «La ley en el Perú: un diálogo entre psicoanálisis y derecho». *Derecho PUCP*, 77, 237-263. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/derechopucp/article/view/15678>

Poratti, A. (2000). Diké, la justicia antes de la justicia. En autores varios, *Márgenes de la justicia*. Buenos Aires: Altamira.

Ries, J. (2008). *El símbolo sagrado*. Barcelona: Kairós.

Segal, R. (1998). *Jung on Mythology: Introduction*. Nueva Jersey: Princeton University Press.

- Susuki, D. (1996). *El zen y la cultura japonesa*. Barcelona: Paidós Orientalia.
- Tapia, A. & Acosta, O. (2016). *La enseñanza de la ética en las facultades de derecho del Perú* (tesis de licenciatura en Derecho). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Tarnas, R. (2009). *Cosmos y psique*. Gerona: Atalanta.
- Tsé, L. (2009). *Tao Teh King*. Málaga: Sirio.
- Turner, V. (2013). *La selva de los símbolos*. Madrid: Siglo XXI.
- Verona, A. (2016). La enseñanza-aprendizaje del derecho de cara al futuro. *Derecho PUCP*, 76, 461-507. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/derechopucp/article/view/14929>
- Watts, A. (1998). *Mito y ritual en el cristianismo*. Barcelona: Kairos.
- Winnicott, D. ([1960] 1993). La distorsión del yo en términos del verdadero y falso self. En *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador* (pp. 182-199). Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott, D. (1993). La ética y la educación. En *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador* (pp. 129-130). Buenos Aires: Paidós.
- Zolezzi, L. (2017). *La enseñanza del derecho*. Colección Lo Esencial del Derecho. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Recibido: 14/02/2018
Aprobado: 27/09/2018