

La ilegalidad no formulada: Vivencias de estudiantes de derecho en su contacto con el mundo profesional^(*)^(**)

Unformulated illegality: Law students' experiences in their contact with the professional world

Fernando Del Mastro Puccio^(*)**

Pontificia Universidad Católica del Perú (Lima, Perú)

Cindy Quispe Valencia^(**)**

Pontificia Universidad Católica del Perú (Lima, Perú)

Resumen: En su primer contacto con el mundo profesional, las y los estudiantes de derecho viven situaciones en las que se incumple la ley que regula sus prácticas preprofesionales. En la presente investigación, nos preguntamos por los modos en que ellos y ellas formulan dichas vivencias, es decir, por el sentido particular que dan a las experiencias en las que se les perjudica a través de incumplimientos a la ley. Desde aproximaciones hermenéuticas al psicoanálisis, partimos de reconocer que el modo en que las personas formulan sus experiencias no es neutral: entre diversos sentidos posibles, el sujeto elude aquel que muestra una imagen de sí mismo y de la realidad que no puede tolerar. En esta investigación, sostenemos que los estudiantes de derecho no formulan sus experiencias como practicantes como reguladas, ni como contrarias a la ley y a la ética profesional, sino que las justifican de diversas maneras, adaptándose a ellas desde miradas fatalistas del entorno profesional. Con ello, pueden evitar verse como sujetos de derechos vulnerados e impotentes, en una profesión donde deben hacer dócilmente aquello que se les manda. Esto ocurre en contextos institucionales, propios de los centros de prácticas y las facultades de derecho, que no reconocen las problemáticas, ni forma a los estudiantes para hacerles frente, lo que dificulta que estos puedan formular de modo distinto lo vivido. Advertir el modo en que formulan sus experiencias y ensayar formulaciones alternativas, podría dar a los y las estudiantes mayor margen para desarrollar y entrenar su agencia frente a las ilegalidades en el entorno profesional.

Palabras clave: Enseñanza del derecho - Ética legal - Ética profesional - Psicología - Psicoanálisis - Prácticas preprofesionales - Educación superior - Identidad profesional - Experiencia no formulada

(*) Nota del Equipo Editorial: Este artículo fue recibido el 03 de marzo de 2024 y su publicación fue aprobada el 20 de abril de 2024.

(**) La presente investigación se realizó en el marco del proyecto ganador del Fondo Concursable para la innovación en docencia, de la Dirección Académica del Profesorado, titulado "Curso Piloto: Aprendizaje en el ámbito pre-profesional" e implementado durante el 2022.

(***) Abogado por la Pontificia Universidad Católica del Perú (Lima, Perú). Máster en Derecho por la Universidad de Duke, fue becario Fulbright y ganador del Justin Miller Award en dicha universidad. Doctorando en Estudios Psicoanalíticos en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Profesor asociado de la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú, coordinador del Área de Ética, miembro del Consejo de Facultad y director de la Maestría en Política Jurisdiccional. Máster en Estudios Teóricos en Psicoanálisis. Asimismo, en la facultad de derecho, lideró la creación de la Oficina de Ética y Bienestar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1599-7598>. Correo electrónico: fdelmastro@pucp.pe

(****) Abogada por la Pontificia Universidad Católica del Perú (Lima, Perú). Máster en Políticas Públicas por el Institut d'études politiques de Paris-Sciences Po Paris. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8096-1420>. Correo electrónico: qv.cindy@gmail.com



Abstract: In their first contact with the professional world, law students experience diverse situations in which the law that regulates their internships is violated. In this research, we seek to understand how law students formulate those experiences, that is, the way in which they give them a particular meaning. Drawing from hermeneutical approaches to psychoanalysis, we start by recognizing that the way in which people formulate their experiences is not neutral: between different possible meanings, people elude those that show an intolerable image of themselves and their context. In this paper, we argue that law students don't formulate the situations they experience, in which regulation and their rights are violated, as illegalities and violations of professional ethics standards. On the contrary, in different manners, they justify what happens, adapting to the events with fatalistic views of the professions' environment, which is presented as not regulated. This occurs in an institutional context (that of law schools) where these problematic situations are not recognized and are not pedagogically addressed, which makes it more difficult for law students to formulate them differently. By gaining consciousness on how they formulate their experiences and trying different formulations, law students' might develop and increase their agency, in order to deal with situations in which regulation is infringed in the professional context.

Keywords: Legal education - Legal ethics - Professional ethics - Psychology - Psychoanalysis - Higher education - Professional identity - Unformulated experience

1. Introducción

En el Perú, durante sus estudios en las facultades de derecho, los y las estudiantes de derecho deben realizar prácticas preprofesionales en entidades privadas o públicas poniendo en práctica las enseñanzas que han recibido y que continúan recibiendo en la universidad. En ese sentido, se trata de su primer contacto con el mundo profesional. Por ley, las prácticas preprofesionales tienen una finalidad formativa, de modo que se conciben como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de quien busca ser abogado o abogada.

Pese a la relevancia de estas experiencias en la construcción de la identidad profesional, se trata de vivencias que no cuentan con un seguimiento a nivel pedagógico por parte de las facultades de derecho y son escasamente investigadas por quienes se interesan por la enseñanza del derecho en el Perú.

El presente artículo da cuenta de las vivencias problemáticas de un grupo de estudiantes de la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú, en el desarrollo de sus prácticas preprofesionales en el área de derecho laboral. A través del análisis de aquello que los y las estudiantes narran, queremos comprender los modos en que dan sentido a las situaciones que viven para, sobre esa base, pensar en posibles aproximaciones pedagógicas que permitan asumir la responsabilidad formativa que tienen las facultades de derecho.

Con tal fin, comenzaremos describiendo el marco legal de las prácticas preprofesionales en Perú, así como algunas investigaciones que muestran las problemáticas propias del contacto de los estudiantes en su contacto con el mundo profesional. Luego, describiremos las aproximaciones psicoanalíticas, con las que planteamos analizar las narraciones estudiantiles. En tercer lugar, presentaremos los resultados de las entrevistas, en las que se evidencian diversas situaciones de incumplimiento de la regulación de las prácticas preprofesionales, en temas como la excesiva carga de tareas y la falta de respeto al horario máximo establecido por ley, la falta de espacios para que los y las estudiantes piensen los casos y formulen su opinión y el maltrato. Como veremos, en las vivencias de los y las estudiantes que formaron parte de las entrevistas, se muestra una desnaturalización de la finalidad de las prácticas preprofesionales, al ser consideradas como un "trabajo" y no con una naturaleza formativa. Finalmente, en nuestro análisis mostramos que los y las estudiantes no formulan las situaciones que viven como incumplimientos a la ley. De hecho, los relatos tienen a la regulación como un personaje ausente, primando una formulación de la realidad como una fatalidad, con justificaciones diversas a lo que acontece y una actitud adaptativa.

En ese contexto, nuestra investigación explora, de modo preliminar y desde una aproximación psicoanalítica, por qué los estudiantes de derecho formulan estas situaciones como una fatalidad en la que lo problemático se justifica y en la que nada se puede hacer, y no como ilegalidades y faltas a la ética profesional que los dañan, afectan sus derechos y frente a las cuales podrían aprender a actuar.

Vale resaltar que nuestra investigación no busca hacer una representación generalizada de lo que acontece en las prácticas preprofesionales, sino comprender el modo en que el grupo de estudiantes que fueron parte de las entrevistas formulan las situaciones de ilegalidad y faltas a la ética profesional que viven. Sin perjuicio de ello, nuestros resultados se suman a otras investigaciones que, en su conjunto,



muestran un contexto de ilegalidad preocupante y normalizado en el primer contacto de estudiantes de derecho con el mundo profesional. Por supuesto, es necesario seguir esta línea de investigación, incluyendo aspectos como las dinámicas económicas y sociales que subyacen a las dinámicas en los centros de prácticas o las expectativas que tienen los y las estudiantes a futuro, cuando ocupen el puesto de jefes y jefas.

Finalmente, en línea con lo anterior, es importante señalar que las los y las practicantes de derecho tienen múltiples experiencias positivas, que contribuyen a su formación. Esta investigación, sin embargo, se centra en vivencias problemáticas de incumplimiento a la ley que regula las prácticas y que afectan negativamente el aprendizaje, para explorar los modos en que los y las estudiantes le dan sentido.

2. Entre la regulación y la realidad en el contacto con el mundo profesional

Queremos iniciar con un recuento de los aspectos más relevantes del marco regulatorio de las prácticas preprofesionales que se realizan en el sector privado y en el sector público, así como de algunas investigaciones relevantes para nuestro análisis. Como veremos, estas evidencian diversos incumplimientos legales en el marco de las prácticas preprofesionales de estudiantes de derecho.

2.1. La regulación de las prácticas preprofesionales

A continuación, con el objetivo de conocer las reglas que regulan el desarrollo de las prácticas preprofesionales compartimos un acercamiento hacia dos normas con rango de ley: la Ley 28518 – Ley sobre modalidades formativas laborales (en adelante, Ley 28518), norma aplicable a las prácticas preprofesionales en el sector privado, y el Decreto Legislativo 1401 – Decreto Legislativo que aprueba el régimen especial que regula las modalidades formativas de servicios en el sector público (en adelante DL 1401). Cabe señalar que cada una de estas normas, cuenta con un reglamento: el Decreto Supremo 007-2005-TR y el Decreto Supremo 083-2019-PCM.

Desde la lectura del título de ambas normas se advierte que estas regulan figuras que tienen objetivos pedagógicos, en el marco de procesos formativos propios de la educación superior. Asimismo, tanto la Ley 28518 como el DL 1401 señalan como sus objetivos que las personas en proceso de formación complementen sus conocimientos con una experiencia práctica, la cual permita adquirir mayores competencias para su inserción en el mercado laboral. La Ley 28518, además, hace una referencia expresa a la importancia de que la persona en proceso de formación comprenda su medio social en general y su medio de trabajo, en particular con el objetivo de que logren generar incidencia en ambos espacios. Se manifiesta, también, la necesidad de que el proceso formativo sea de

calidad y pertinente.

La naturaleza de las prácticas es, entonces, formativa. De ello se deriva, entre otros, que las prácticas preprofesionales sean un espacio en que los y las estudiantes aprendan y refuercen sus conocimientos sobre cómo abordar y resolver problemas jurídicos. Simultáneamente, y de conformidad con la ley, corresponde que aprendan competencias éticas, incluyendo la identificación de dilemas y la comprensión del modo en que los valores y deberes éticos de la abogacía se aplican en el ejercicio profesional.

Asimismo, las normas en cuestión establecen las responsabilidades y límites relacionados con las modalidades formativas. La Ley 28518 enmarca a las prácticas preprofesionales como una modalidad de formación con predominio en el centro de formación y establece límites temporales para el desarrollo de las prácticas. De este modo, el horario que corresponde a los practicantes es no mayor a seis (6) horas diarias o treinta (30) horas semanales. Del mismo modo, el DL 1401 delimita la jornada diaria y semanal de los practicantes en el sector público que no puede ser superior a seis (6) horas diarias o treinta (30) horas semanales.

Otro límite sobre la jornada de los practicantes preprofesionales se relaciona con el horario nocturno. En efecto, la Ley 28518 establece como una infracción que el programa de modalidades formativas, como las prácticas preprofesionales, se realice en una jornada que exceda el horario habitual de la empresa. También es una infracción que se realicen jornadas en el horario nocturno entre las 10:00 p.m. y las 6:00 a.m., sin autorización previa.

Hasta aquí nos hemos acercado a la regulación de las prácticas preprofesionales de manera general, es decir, a la regulación aplicable a cualquier profesión. Sin embargo, existen normas que inciden de forma específica en las prácticas preprofesionales de estudiantes de derecho y en las responsabilidades de los(as) abogados(as) en el desarrollo de estas.

En efecto, los y las profesionales del derecho se encuentran doblemente obligados a cumplir con las normas que regulan las



prácticas preprofesionales. Por un lado, por el solo hecho de que estamos ante una ley, esta es obligatorio cumplimiento para todos los ciudadanos. Por otro lado, porque en los incumplimientos que realicen de la ley implican afectar la profesión que ejercen. Particularmente, existen deberes propios de la ética profesional, regulados en el Código de Ética del Abogado (2012), que los obligan a cumplir la ley y no inducir a otros a incumplirla (artículo 7) y a ser ejemplo de idoneidad ética para sus colegas y, “en especial para los futuros profesionales del derecho” (artículo 76).

2.2. Investigaciones acerca de las prácticas preprofesionales de derecho: una realidad opuesta a la regulación

El contacto de los y las estudiantes de derecho con el mundo profesional, a través de las prácticas preprofesionales, es un asunto poco explorado, pese a la relevancia que tiene a nivel formativo. Sin perjuicio de ello, los problemas a los que se enfrentan los y las estudiantes de derecho durante el desarrollo de sus prácticas preprofesionales son diversos y han sido documentados a través de algunas investigaciones.

En el año 2005, la profesora Beatriz Boza presentó una importante reflexión sobre qué se enseña a los y las estudiantes de derecho a través de las prácticas preprofesionales en el artículo “Inter Estudios, escándalos y crisis: THEMIS y la responsabilidad profesional del abogado en el Perú”. Boza cuestiona ciertas prácticas de abogados de estudios limeños para asegurar sus oportunidades de ganar un renombrado campeonato de fútbol denominado Inter Estudios. Prácticas como contratar practicantes valorando especialmente sus méritos deportivos en fútbol más que sus méritos académicos o retrotraer la fecha de convenios de prácticas para que un practicante pueda llevar la camiseta del equipo; son entendidas como acciones contrarias a la ética. Para Boza el ejemplo de lo que sucede en el campeonato Inter Estudios:

(...) refleja de alguna manera la competitividad, las ansias por ganar y una visión instrumental del ser humano que parecería impregnar cada vez más el ejercicio de la profesión de nuestro país, donde cada “sacada de vuelta” a las normas es parte del deporte, de la fiesta, y del *modus operandi* [énfasis agregado] que inconscientemente y, en muchos casos, deliberadamente terminamos tolerando y, con ello, fomentando en nuestro medio, dándole así un mensaje claro y concreto a los estudiantes y futuras generaciones de abogados acerca de cómo se practica y en qué consiste el Derecho en el país (2005, p., 70).

Otra de las reflexiones relevantes para nuestro análisis es la necesidad de que exista congruencia entre la educación formal y la práctica profesional del derecho. Al respecto, Boza señala:

(...) toda la educación del mundo tampoco es eficaz si la práctica profesional y los ejemplos de éxito que la mayoría celebra no se condicen con la teoría y orientación con que se enseña tanto en las aulas como en los pasillos de los estudios, en la cancha de fútbol, en la antesala de las dependencias pública, en la actuación

pública y en los valores que se festeja en privado (2005, p.,71).

Un artículo relevante, que logró caracterizar con cifras a las prácticas preprofesionales de estudiantes de derecho fue publicado en el año 2010, titulado: “El rol de las universidades en las prácticas preprofesionales: Hacia una necesaria reivindicación”. Para dicho artículo, se desarrolló una encuesta que fue respondida por practicantes de derecho de manera anónima. Los resultados de este primer acercamiento sobre las condiciones y motivaciones de los y las practicantes de derecho son reveladores. Sobre la jornada, se muestra que el 47% de los encuestados practica más de treinta (30) horas semanales. Cuando se pregunta sobre las razones por las cuales invierten más de treinta (30) horas semanales en sus prácticas preprofesionales, las más recurrentes son “porque tengo demasiado trabajo y no hay otra forma de terminarlo” (71%) y “porque contribuye con mi formación profesional” (53%). Un dato adicional y relevante son los motivos por los cuales los estudiantes de derecho practican. La encuesta muestra que el en su gran mayoría los encuestados practican porque quieren ganar experiencia (75%), mientras que el segundo motivo más recurrente es porque quieren destacar en el medio profesional y asegurarse un futuro puesto de trabajo (40%).

A nivel cualitativo, un estudio realizado por Del Mastro & Li, con seis practicantes, recogen experiencias, a través de entrevistas semiestructuradas enfocadas en los diversos momentos de la experiencia (búsqueda de prácticas, proceso de entrevistas, inicio, vínculos y desarrollo encargos, conclusión de la práctica). Los autores evidenciaron que las prácticas preprofesionales afectan negativamente el aprendizaje en el ámbito universitario, con énfasis en el plano ético, sin que los y las estudiantes logren articular el aprendizaje en beneficio de su formación. Sus resultados muestran una tensión entre las prácticas preprofesionales y los cursos de la universidad, que sucede por la necesidad de dedicar más tiempo a las prácticas, en las que la sensación de responsabilidad con el jefe o la jefa es mayor que aquella que tienen respecto de sus cursos. Asimismo, los autores ponen



en cuestión el aprendizaje que reciben los y las estudiantes en el tiempo que dedican a las prácticas, ya que muchas veces se les asignan labores de procuraduría o responsabilidades para la que aún no se encuentran preparados.

Otro aspecto, que se pone en relieve en esta investigación son las vivencias autoritarias que soportan los y las practicantes y que son contradictorias al propósito de la formación que reciben en la universidad. Los y las estudiantes tienen vivencias con jefes que establecen dinámicas autoritarias, las cuales son toleradas y normalizadas en el centro de prácticas preprofesionales. De acuerdo con los autores, en parte ello sucede por el abierto incumplimiento de la regulación vigente de prácticas preprofesionales. Incumplir la norma y actuar según lo que arbitrariamente exige el jefe o la jefa se encuentra normalizado y se presenta a los estudiantes como un requisito de éxito.

En similar línea, Del Mastro (2022), analizó pensamientos congelados y frases hechas relacionados a vivencias de estudiantes en sus prácticas preprofesionales. Siguiendo a Arendt (1971/2010), Del Mastro considera que los pensamientos congelados son aquellos que no han sido examinados por el sujeto que, sin embargo, actúa sobre esa base. Estos pensamientos sirven para justificar modos de actuar y de vivir, para satisfacer la necesidad de encontrar sentido y de ser reconocidos y sentirse valorados. La investigación identifica los siguientes pensamientos congelados operando en las vivencias estudiantiles: (i) aquellos que surgen cuando se incumple el horario máximo de prácticas preprofesionales, con el pensamiento subyacente: el exceso es necesario para el aprendizaje, (ii) aquellos que surgen cuando se maltrata al practicante, con el pensamiento subyacente: si todos lo sufren, no hay porque cuestionar, y (iii) aquellos que surgen cuando se les involucra en la comisión de faltas éticas, con el pensamiento subyacente: el propio rol es hacer sin pensar ni cuestionar (Del Mastro, 2022).

Cuando frases como “Las 30 horas son referenciales, si tienes verdaderas ganas de aprender”, “Tranquila, no eres la primera que maltrata. Ella es así”, “Si quieres llegar a algún lado, tienes que aprender de una vez como es el negocio” son dirigidas a los y las practicantes, quienes no muestran cuestionamiento y cumplen con lo esperado. Se evidencia que los y las estudiantes operan con un modo de pensar y actuar superficial, sin desarrollar y emitir un juicio propio que guíe su conducta.

Además de estas investigaciones, los problemas de las prácticas se han evidenciado en el llamado caso Telmo. En junio de 2020, por medio de una red social, se hizo viral un audio en el que se escucha como una abogada de un conocido estudio de abogados reprendió a un practicante por supuestamente haber realizado mal un pendiente. Entre las frases que se pueden escuchar en el audio, una que refleja sin lugar a dudas

la violencia y los malos tratos que recibió el practicante es la siguiente:

¿Por qué carajo tengo normas, números de normas que están en rosadito? ¿Qué significa ese rosadito, melón o lo que diablos quieras? O sea, yo no voy a hacer el trabajo por ti. Tú eres el practicante, tú me tienes que ayudar, porque si no la hago yo carajo. Contra la abogada en cuestión, el Profesor Renato Constantino, junto con un grupo de estudiantes de derecho, presentó una queja ante el Consejo de Ética del Colegio de Abogados de Lima, por incumplir con los artículos 70 y 76 del Código de Ética del Abogado. Esta dio origen a un procedimiento disciplinario que concluyó con una sanción hacia la abogada denunciada. De este modo, se sentó un precedente sobre las obligaciones éticas de los abogados en el marco de las prácticas preprofesionales. Cabe destacar que, en la resolución emitida por el Consejo de Ética del Colegio de Abogados de Lima, esta autoridad señala:

Si mencionamos principios que deben ser practicados por los profesionales que tienen a su cargo practicantes, estudiantes de Derecho, futuros profesionales, estos son la tolerancia, la libertad, el diálogo, la igualdad, la no discriminación, la comprensión y la cooperación” (2023, p. 4).

Las investigaciones anteriores dan cuenta, en su conjunto, de contextos en los que la regulación de las prácticas preprofesionales, así como deberes propios del marco ético de la profesión, es incumplida. En general, esos incumplimientos muestran la desnaturalización de la regulación en cuestión, puesto que retratan un escenario laboral y no una lógica formativa. En ese sentido, Verano M.C., Flores, A.C., & Constantino R.A (2020) presentan un análisis detallado sobre la desprotección de los practicantes preprofesionales, sosteniendo la necesidad de que la regulación reconozca derechos y brinde mejores mecanismos de protección, con especial énfasis en personas con discapacidad. Para las autoras, “(...) la norma no refleja la realidad de las prácticas, pues se concreta en el trabajo efectivo y la producción de patrimonio antes que la formación del practicante. (Verano et al., 2020, p. 55)”. Asimismo, se explica que la “(...) la desprotección provoca que los practicantes no puedan acceder a beneficios sociales legales propios de una relación laboral, como la compensación por tiempos de servicios,



la participación de utilidades, entre otros (Verano et al., 2020; Toyama, 2008, p. 55). La investigación resalta que, si bien esta situación es precaria, genera mayor vulnerabilidad en las personas con discapacidad, “pues no sólo deben enfrentar las barreras arquitectónicas, legales, sociales, etc., impuestas, sino también su falta de inclusión en las prácticas formativas” (Verano et al., 2020, p. 56).

Sin perjuicio de las problemáticas que muestran estas investigaciones y el caso citado, es necesario comprender mejor el modo en que los estudiantes formulan las situaciones que viven, a fin de poder pensar en acciones pedagógicas que puedan generar buenos resultados.

3. La experiencia no formulada y la imagen intolerable de uno mismo

Desde aproximaciones hermenéuticas al psicoanálisis, como la de Donnel B. Stern, cuando una persona narra aquello que ha vivido, realiza una elección, de modo tal que no se trata de una narración objetiva de aquello que ocurrió, sino del modo en que el sujeto significa su experiencia. En esa línea, el narrar es un acto a través del cual se da sentido a aquello vivido. En contraposición, uno o más sentidos quedan como no formulados. Esta elección por un sentido, así como el dejar de lado sentidos posibles, no es necesariamente una operación consciente. El sujeto puede considerar que su narración da cuenta de la realidad objetiva, cuando en rigor está presentando el sentido particular que le da a lo acontecido.

La subjetividad se encuentra comprometida al narrar porque, cuando el sujeto narra, busca hacer que el mundo y su ser sean comprensibles y tolerables. Stern se plantea, en esa línea, la pregunta respecto a qué caracteriza al sentido no formulado, es decir, a aquel sentido que, siendo plausible para dar cuenta de una vivencia, no es el que se manifiesta en la narración. La pregunta se enfoca, entonces, en las razones por las que ciertas formulaciones posibles que son descartadas y otras que son preferidas.

Para Stern (2019), el sujeto puede dejar de lado los sentidos de la realidad que le generan “(...) la sensación de que se trata de una persona que uno simplemente no puede tolerar ser” (p. 32), de modo que uno “(...) teme que, si fuera formulada, sería intolerable” (p. 84). Así, se pueden preferir interpretaciones y formulaciones en las que “(...) puedo tolerar sentir que esta experiencia forma parte de mí” (p. 31). De esta manera, al narrar lo vivido, se tiende a presentar nuestro entorno y a nosotros mismos como tolerables.

Es importante resaltar que la idea de lo intolerable está también asociada a las formas de ser del sujeto, toda vez que el sentido dado a una vivencia muestra a la persona como un personaje que piensa, siente y hace determinadas cosas

por determinadas razones. Dar un sentido distinto a lo vivido podría exigir que el sujeto sea capaz de adoptar nuevas formas de ser. En ese sentido, se puede afirmar que “... si no podemos formar del todo el significado, es porque todavía no podemos ser la persona que se expresaría a través de ese significado” (Stern, 2019, p. 113). En similar línea, Bromberg plantea: “If the person tries to reflect on the question, “*Why am I living my life this way?*” *the potential for an internally destabilizing affective collision between incompatible versions of personal reality is triggered*” (2009, p. 332).

En ese sentido, al estar ligada a una forma de ser y a un modo de vivir, la formulación de la experiencia no se pone en cuestión, porque supondría poner en cuestión el modo en que uno vive. En ese sentido, se evitan formulaciones de las experiencias que podría presentar al sujeto como un personaje que tiene formas de ser cuestionables en entornos cuestionables, porque estas llevarían a plantear la necesidad de adoptar nuevas formas de ser, para las que uno puede no estar preparado.

En línea con lo dicho, es importante tener presente que la capacidad de un sujeto para formular una experiencia en un sentido determinado está influenciada por el entorno en que se ubica. Particularmente, desde la aproximación de Stolorow & Atwood (2004), se considera que, dependiendo del contexto intersubjetivo, ciertos estados anímicos y formas de ser pueden o no ser validadas, es decir, pueden no generar una respuesta del entorno o generar una respuesta hostil. La falta de validación deriva en que ciertas formas de ser dejen de tener lugar: uno deja de ser (pensar, sentir y actuar) del modo no validado. Vale anotar también que la falta de validación será más relevante en relaciones donde: (i) uno de los sujetos se concibe como quien tiene el saber y rol de hacer que el otro haga, mientras que dicho “otro” es concebido como quien no tiene el saber y debe actuar conforme a lo que se le indica (Benjamin, 2020) y (ii) uno de los sujetos está construyendo su identidad.

La idea de Stolorow puede leerse en conjunto con la teoría de la experiencia no



formulada, en el sentido de que será menos probable que una experiencia se formule en un determinado sentido, cuando este exigiría adoptar una forma de ser que el sujeto anticipa o se imagina que no será validada.

Finalmente, haciendo referencia a Putman, Bromberg muestra que, en ocasiones:

Where drastically incompatible emotions or perceptions are required to be cognitively processed within the same relationship and such processing is adaptationally beyond the capacity of the individual to contain this disjunction within a unitary self-experience, one of the competing algorithms is hypnoidally denied access to consciousness to preserve sanity and survival (...) (2009, p. 520).

Podemos concluir, entonces, que el sujeto, al formular su experiencia, evita aquel sentido que le muestra una imagen intolerable de sí mismo y que le haría poner en cuestión su modo de vivir, mostrando la necesidad o el deber de adoptar otro para el que no está preparado. Asimismo, frente a percepciones contradictorias de un mismo suceso, preferirá una de ellas, que le sea más favorable para la adaptación.

4. Problemáticas en las vivencias de un grupo de practicantes

Para la presente investigación, se entrevistó a doce (12) estudiantes de la Facultad de Derecho de la PUCP, que realizan prácticas preprofesionales en el área de derecho laboral. En total, se llevaron a cabo tres (3) entrevistas grupales y cuatro (4) entrevistas individuales. En relación con sus características cabe indicar que la mayoría fueron mujeres (8) y cuatro (4) fueron hombres. Otra característica de quienes fueron entrevistados es que se encontraban entre el séptimo y el doceavo ciclo del pregrado en derecho. Para llevar a cabo las entrevistas, se contactó a los estudiantes a través de una Oficina de Prácticas Preprofesionales y SECIGRA de la Facultad, por medio de correos electrónicos y llamadas telefónicas. Todas las participaciones en las entrevistas fueron voluntarias y dieron su consentimiento informado. En cuanto a los centros de prácticas, se incluyeron en las entrevistas a practicantes que pertenecen a estudios de abogados, instituciones públicas y entidades privadas⁽¹⁾.

En tanto el objetivo de las entrevistas era conocer a profundidad las vivencias de los y las estudiantes se optó por enfoque cualitativo (González, 2007) y por seguir la lógica temático-inductivo (Braun & Clarke, 2006) para identificar los ejes y sub-ejes. Asimismo, se siguió el análisis narrativo,

que permite suscitar y analizar relatos, con el fin de comprender los modos en que los estudiantes dan sentido a aquello que acontece en su vida como practicantes. A la luz del método en cuestión, se buscó suscitar narraciones acerca de las vivencias como practicantes, respetando la agencia del narrador. Asimismo, sobre la base de la revisión de investigaciones previas en la materia, se tuvo una guía temática a fin de abordar asuntos que no surgieran de modo espontáneo.

A través del análisis temático-inductivo de las entrevistas, se presentan tres ejes en los cuales se identifican diferentes problemas que afectan a los y las practicantes que fueron parte de las entrevistas: (i) Carga de los y las practicantes preprofesionales, (ii) Formación de la opinión jurídica, y (iii) Maltrato. Asimismo, incluimos como eje las actitudes estudiantiles ante los sucesos problemáticos. Como indicamos en la introducción, los resultados no son generalizables a las prácticas preprofesionales. Sin embargo, se trata de vivencias que han sido también identificadas en otras investigaciones y de problemáticas que se evidencian también en información cuantitativa compartida en la sección anterior de esta investigación. De tal manera, estos resultados se suman a este grupo de investigaciones que, en su conjunto, muestran una realidad preocupante.

Asimismo, es importante anotar que, aunque el foco está en analizar los modos en que los estudiantes formulan sus vivencias como practicantes, éstas tienen lugar en contexto e instituciones que deberían cumplir un rol central y que, como veremos más adelante, influyen de modo gravitante en el modo en que las experiencias son formuladas.

4.1. La carga de los y las practicantes preprofesionales

Las entrevistas permiten evidenciar que la carga de tareas de los y las practicantes preprofesionales que fueron parte de las

1 En total son doce (12) instituciones en las cuales los y las estudiantes realizaban prácticas profesionales. De ellas, siete (7) eran estudios de abogados, de diverso tamaño y experiencia en el mercado. Tres (3) eran entidades públicas del Poder Ejecutivo: entidades adscritas al sector economía y finanzas y a la Presidencia del Consejo de Ministros. Finalmente, dos (2) realizaban sus prácticas en entidades privadas, una empresa minera y una empresa de soluciones logísticas.



entrevistas, tiene varias características problemáticas. Estas reflejan que las prácticas preprofesionales no son concebidas como formativas, sino como un trabajo. Ello se evidencia, por ejemplo, en el hecho de que los y las practicantes entrevistados se conciben como “mano de obra barata”. Asimismo, es sintomático que, durante las entrevistas, los y las estudiantes hagan referencia a que ellos y ellas “trabajan” o que en lugar de hablar de sus prácticas preprofesionales se refieran a su “trabajo”.

Asimismo, la carga de tareas de los y las practicantes es presentada como excesiva de tal manera que no puede ser realizada dentro del horario legalmente establecido y choca con los horarios de preparación y asistencia en sus cursos. De este modo, en estas vivencias, aquello que establece la norma -que las prácticas son formativas, que existe un máximo legal en el horario-, no se cumple. A ello se suma que la carga es también urgente, con la sensación de que siempre hay o pueden surgir temas que no pueden esperar. Además, incluye encargos que implican responsabilidades no proporcionales con el rol formativo o de aprendizaje que corresponde a los y las estudiantes de derecho.

4.1.1. Las prácticas como trabajo

Una frase recogida en las entrevistas, que refleja la falta de enfoque formativo de las prácticas preprofesionales y que resume las características problemáticas de la carga, es que “los practicantes son mano de obra barata”.

O sea, todo el mundo dice que tener practicantes es mano de obra barata. Creo que eso es algo que se ha asumido y se ha generalizado en toda la carrera, (...).

(Alumna y practicante en estudio de abogados)

La idea en cuestión presenta a los y las estudiantes como trabajadores, en una relación instrumental y jerárquica dentro de un engranaje laboral, y no como estudiantes que se encuentran en un ámbito que tiene finalidad formativa. Se presenta también una desproporción entre las labores ejercidas por los practicantes y la compensación que reciben. Asimismo, se menciona a los y las practicantes como mano de obra barata en el sentido de que esta sería una estrategia que usa el centro de prácticas preprofesionales. Ello, particularmente, en el caso de algunos estudios de abogados que cuentan con pocos abogados, pero que se “sostienen” con el trabajo de varios practicantes.

(...) de hecho (...) es algo que se escucha en la facultad por eso es que dicen que: (...) ese estudio se sostiene con pocos abogados, pero tiene un montón de practicantes, porque al final de cuentas son quienes hacen los escritos (...).

(Alumna y practicante en estudio de abogados)

En general, y como veremos luego en diversos ejes de estos resultados, las narraciones muestran que los y las estudiantes conciben las prácticas como un trabajo.

(...) pero luego un punto, en que ese tiempo que utilizaba para leer para las clases chocaba con mis responsabilidades que

tenía que cumplir, con mis responsabilidades en el trabajo.

Se muestra, en esa línea, una oposición entre el “leer para las clases” y las “responsabilidad en el trabajo”, cuando ambos planos deberían tener como denominador común el ser ámbitos formativos.

4.1.2. Carga excesiva

En relación con el exceso de carga, los y las practicantes muestran que cumplir con las tareas encomendadas requiera que dediquen más de treinta (30) horas a la semana. Existe una diferencia evidente entre la cantidad de horas estipuladas en la Ley y en el contrato de prácticas en comparación con el horario que los practicantes cumplen en el día a día.

Bueno definitivamente desde ya el último año y medio en la facultad, como alumna todavía, la carga si era bastante. Probablemente eran más de 30 horas semanales, tanto en el horario que yo había estipulado como el horario disponible, como fuera de ese horario. También en algunas ocasiones, días sábado he tenido que ingresar a trabajar.

(Egresada practicante en entidad privada)

El estudiante presenta aquello que ocurre como una fuerza que le hace hacer algo, y no como consecuencia de un acto voluntario. Dice, entonces, “... he tenido que ingresar ...”, es decir, no toma una decisión, sino que cede a un mandato. El horario que “yo” estipulo, entonces, no es el horario real, en el que debo estar “disponible”. Otra entrevistada comenta la misma situación.

Por lo menos mí horario es de 9 a 8, por lo menos en vacaciones era así, de 9 de la mañana a 8 de la noche tenías que estar en la laptop, pendiente de que te llamaran o algo así (...). En nuestro convenio dice de tal hora a tal hora, pero la realidad es que te hacen quedar más horas.

(Alumna y practicante en estudio de abogados)

Se muestra nuevamente el contraste entre lo que dice el convenio y lo que ocurre en la realidad. Asimismo, se presenta a un personaje que hace –el jefe o la jefa– que otra –la estudiante– haga. El hecho de que el horario legal no sea respetado puede implicar que los y las practicantes continúen sus actividades después de terminado el horario laboral, pero también que se les solicite información o actividades antes del inicio de este.



El horario del estudio es de 8:30 am a 7:30 pm y, a veces, me ha pasado que 7:30 am ya me están escribiendo. A mí, por lo menos me incomoda. Me quedo hasta las 11:00 pm, 1 de la mañana, ya recién el horario es 8:30 am, no me hables 7 y pico.

(Alumno y practicante en estudio de abogados)

En este caso, se muestra a un personaje –el estudiante– que reconoce que un horario –que ya es ilegal, de 8:30 a 7:30pm– se incumple y piensa en contra de ello, pero ese pensar no entra en el relato, primando una adaptación a lo que lo “incomoda”.

4.1.3. La urgencia de la carga

La carga es excesiva y, además, tiene, por lo general, carácter de urgencia por lo que es muy difícil para los y las practicantes que fueron parte de las entrevistas establecer un orden de prioridad entre cada encargo. A continuación, un estudiante menciona que para él es difícil determinar la importancia de las tareas que se le han asignado.

(...) donde yo estoy siento que todo es urgente, siento que, todo es prioritario. Todo parece importante y yo encuentro difícil darle importancia a algo.

(Alumno y practicante en estudio de abogados)

El “todo es” contrasta con el sentido de lo “prioritario” y lo “urgente”, toda vez que esto último alude a algo excepcional y no a lo constante. En ese escenario, el estudiante se muestra sin orientación para cumplir con las tareas priorizando y organizándose. Otra estudiante comenta que para cumplir con lo que se necesita –carácter de urgencia de los encargos– ella ha cambiado sus hábitos de sueño.

Yo, a veces, por ejemplo, este mes me eché a dormir a las 12 y me levantaba a las 3 de la mañana a avanzar las cosas, pero era porque en ese momento sí se necesitaba.

(Alumna y practicante en estudio de abogados)

Se muestra que el momento de urgencia puede durar un mes, en el que la estudiante duerme tres horas diarias. Otro alumno señala que debido a la urgencia de los encargos los ha tenido que “trabajar” durante el fin de semana.

¿Para cuándo?, ¿Para cuándo puede estar? (...), para el lunes, -responde el practicante- pero, eso significa que trabaje el fin de semana y justo es el último fin de semana antes de las clases pues. Pero me ha pedido que, por favor, que es algo urgente (...). Entonces, es como que la tengo que apoyar con ese tema.

(Alumno y practicante en estudio de abogados)

El pensamiento del estudiante da cuenta de aquello que el encargo “significa” para él en términos de su tiempo. Sin embargo, ese pensamiento no es compartido y pierde frente a un pedido “por favor”. De ese modo, la urgencia justifica el incumplimiento del horario de prácticas y pone en riesgo la preparación del estudiante en el último fin de semana de clases. Se advierte nuevamente que la razón que lleva a la acción es un “tener que” apoyar, estando ausente un proceso reflexivo y una decisión sostenida en razones.

Justo hubo un día en que ella -refiriéndose a su jefa- me dijo:

“Tengo una audiencia y no me han pasado el link. Averigua por fa.” Entonces, yo pensé que era para ese ratito porque me lo pidió con una urgencia (...) yo investigué para cuando era y le decía: “Acá está que -la audiencia- está fijada para el 6 de enero (...) Y ese día era 4. Yo pensaba que era para ese ratito (...) Y me dijo: “No para el 6, si la audiencia es para el 6.” Y yo como que, “¿ah? ¿la audiencia es para el 6?, pero tú me lo pides como si fuera para ahorita”. Yo incluso pensaba que era para ese mismo ratito.

(Alumno en estudio de abogados)

Se advierte que la urgencia de los encargos es una realidad que permea incluso hacia encargos que no son urgente. Nuevamente, se muestra un “decir” del estudiante que opera en la propia mente, sin entrar en el devenir de los sucesos relatados.

4.1.4. La asignación de responsabilidades

Otro aspecto problemático es el de las responsabilidades asignadas que no guardan correspondencia con sus competencias o con la experiencia práctica de los y las practicantes. Por ejemplo, en diversas ocasiones, se asignan encargos que de no ser realizados con la precaución y cuidado que corresponde a un profesional competente, tendrán un impacto negativo en los clientes o en los derechos y obligaciones que se encuentran en juego.

Me pasó en dos ocasiones que tuvimos que judicializar el caso por el mismo hecho que se había pasado la fecha. Ese mismo día vencía, ya era la tarde y ya no íbamos a alcanzar a realizar el proyecto. Entonces, me dijo -refiriéndose a su jefe-: “Tienes que ser más cuidadosa, tenemos que cumplir a tiempo todo”.

¿Y cómo te sentiste esa vez?

Fatal, fatal, fatal. Fue en el primer mes que empecé a practicar. Como son multas (...), son cantidades de dinero. Sentí toda la culpa, sentí esta multa es mi culpa y si fue un poco chocante en ese momento. Me sentí decepcionada y al punto que me cuestioné si tenía la capacidad del puesto. Fue bastante triste en ese momento.

(Alumna y practicante en institución pública)

La estudiante interioriza la culpa y duda de su propia capacidad, pese a que se encuentra comenzando sus prácticas. El incumplimiento del plazo es presentado como una responsabilidad del practicante.



Se advierte, de ese modo, que no pone en cuestión la responsabilidad que se puso a su cargo, en su primer mes como practicante y, en esa línea, si es que ella quien tuvo “toda” la culpa. La experiencia es “fatal” porque lleva a pensar que no tiene la capacidad para el puesto, cuando en rigor el nivel de responsabilidad puesto en ella es aquello que está fuera de lugar.

4.1.5. Consecuencias de las características de la carga

La carga de las prácticas preprofesionales afecta el bienestar y el aprendizaje de los y las estudiantes que fueron parte de las entrevistas. En estas, manifestaron encontrarse estresados, con un choque entre las prácticas y el rendimiento a nivel y una afectación negativa en espacios personales. Asimismo, en diversos casos, la urgencia constante que tendrían los encargos deriva en que estén en un constante estado de alerta y tensión.

Hay mucho estrés, hay muchos procesos a la vez, hay muchos plazos. El estrés, el tema de tener varios encargos a la vez (...).
(Alumno y practicante en estudio de abogados)

El estrés y la tensión por cumplir con las tareas encomendadas puede, también, reflejarse en dolencias físicas. Una estudiante comenta al respecto:

(...) era un estrés total. Yo paraba con un dolor de espalda y de cuello que era inimaginable todo el primer mes que empecé a practicar. (...) Mi área es pura consultoría, en ese caso no tengo tanto el stress de los plazos y que los escritos tienen que salir a cierto tiempo porque si no el proceso como que, bueno, se cae. (...) Pero a veces sí es el estrés de lidiar con ciertos clientes (...).
(Alumna y practicante en estudio de abogados)

El dolor es “inimaginable” y se da por el contacto con clientes, lo que en principio compete a los y las profesionales. Estos relatos generan la sensación de estar ante personajes que tienen las presiones propias de un profesional sobrecargado y no de un estudiante en formación. En esa línea, se presenta también un impacto negativo en los estudios en la universidad. Por ejemplo, una estudiante comparte que se redujo del tiempo que dedicado al estudio de sus cursos a causa de sus responsabilidades en las prácticas preprofesionales.

En mi caso sí siento que, considerando mi tiempo de estudio, mi tiempo de estudio se ha reducido bastante. Porque son 7 horas las que, bueno 6 horas más la hora de refrigerio, cuando hago presencial ... ya no me puedo dedicar a estudiar o ver algunas clases (...) Eso sí siento que ha disminuido mi nivel, mi nivel académico (...).

(Alumna y practicante en institución pública)

La carga se presenta en una relación inversamente proporcional a aquello que acontece en la universidad, mientras que las horas de prácticas aumentan, el nivel y las horas para estudiar disminuyen.

Entonces dije, bueno a ver, si no me da tiempo para leer todas las clases, pero sí voy a estar en la clase por lo menos voy a agarrar un curso al que sí o sí voy a leer. Y escogí, dos cursos en donde sí o sí leía (...), para decir, por lo menos ahí compenso

lo que no estoy leyendo en los demás cursos. Porque, para los demás cursos solo leía para las evaluaciones, porque no me alcanzaba el tiempo para leer.

(Alumno y practicante estudio de abogados)

Se presenta la vivencia de una adaptación frente a la falta de tiempo que implica dejar de leer para algunos cursos, con lo cual la agencia del estudiante queda reducida a la decisión de en qué curso leer. De los relatos de los y las estudiantes se evidencia que priorizan las responsabilidades del centro de prácticas frente a sus responsabilidades académicas.

(...) pero luego un punto, en que ese tiempo que utilizaba para leer para las clases chocaba con mis responsabilidades que tenía que cumplir, con mis responsabilidades en el trabajo. Así que hasta un cierto punto me comencé a dar cuenta de que dejé de leer para las clases de todos los cursos (...).

(Alumno y practicante en estudio de abogados)

El estudiante presenta a la lectura relacionada a sus clases en una colisión con sus responsabilidades en las prácticas preprofesionales. Así, son las responsabilidades académicas las que generan dificultades, la carga académica se presenta como aquello que “choca” con las responsabilidades que “tenía que cumplir”, que son las del “trabajo”. Nótese también que en “cierto punto” el estudiante se da cuenta que dejó de leer, presentándose como un personaje al que le ocurren cosas que no son fruto de sus razones y decisiones.

No solo el tiempo de lectura se presenta como afectado, sino también la atención que se presta a las clases.

Entonces, cuando era súper necesario, si me decían: mira esto tiene que salir, tiene que salir. Entonces, yo decía: Ok, no hay problema. Mientras mis clases sonaban en mi celular o en la laptop, yo avanzaba a veces en la otra laptop de mi hermano o en mi propia laptop. Y no tenía mayor problema.

(Alumna y practicante en estudio de abogados)

Se muestra nuevamente una oposición en los ámbitos: la clase suena y la alumna avanza en otra laptop. Se muestra a las prácticas como con mayor fuerza de gravedad, puesto que la clase “sonaba”, sin ser necesariamente escuchada o



atendida. Pese a ello, se opina que “no hay problema” y que “no tenía mayor problema”.

Los y las estudiantes, presentan la carga de las prácticas preprofesionales afectando también otras esferas de la vida debido a la gran cantidad de tiempo que demandan.

(...) ha habido un incremento bastante fuerte de poder conciliar mi carga académica, mi vida personal, la verdad que intento sacarle un tiempo por ahí, para ver a mi familia, pero es súper complicado y básicamente el 70% ha sido abarcado por el trabajo.

(Egresada practicante en entidad privada)

Advertimos nuevamente la referencia al “trabajo”, como desligado y opuesto a lo académico y lo personal. Cuando se dice que el 70% del tiempo “ha sido abarcado por el trabajo”, se presenta una cierta pasividad ya que no es ella quien decide en qué abarca su tiempo. Otro de los efectos de la carga urgente y excesiva es el estado de disponibilidad permanente en el que se encuentran los y las estudiantes. Un horario de labores sin hora de término clara y la urgencia permanente produce la imposibilidad o escasa posibilidad de hacer planes más allá de las prácticas preprofesionales. Asimismo, puede generar un sentimiento de culpabilidad cuando se advierte que las labores han terminado más temprano de lo usual.

(...) Al menos yo sí tengo esa sensación que de lunes a viernes no tengo planes para mí (...). Yo siempre digo, de lunes a viernes no confirmo nada porque siempre estoy ocupado y normalmente no me desocupo temprano. Y más bien, por ejemplo, cuando es viernes y me desocupo 8, a veces de lunes a jueves a las 9 u 8.30 ya estoy un poco desocupado, a veces hasta me siento raro (...) ese sentimiento de culpa (...) me siento raro de relajarme de estar haciendo otras cosas.

(Alumno y practicante en estudio de abogados)

Este contexto, lleva a que se encuentre en constante estado de alerta y, por lo tanto, preparado para estar disponibles en cualquier momento.

Por ejemplo, fui a ver un partido a la casa de mi amigo y llevé mi laptop por si acaso. Para que vean ese nivel. Era día de semana (...) fui para el segundo tiempo. Siempre prevenido, llevé mi laptop por si acaso. Y dicho y hecho, estaba allí en el partido y me preguntó algo y yo: Menos mal que llevé mi laptop. (...) Incluso cuando me fui a vacunar, estaba allí con mi laptop en la camioneta. A ese nivel de alerta.

(Alumno y practicante en estudio de abogados)

Así, se advierte que la carga de “trabajo” llega a “ese nivel”, al ingresar a esferas personales, de la vida amical y el cuidado de la salud, afectándolas.

4.2. La formación de la opinión jurídica

En este apartado se abordan las características de la dinámica de las prácticas preprofesionales que no generan las condiciones necesarias para que los practicantes ejerciten sus habilidades analíticas, formen su propia opinión jurídica y su reflexividad ética. De este modo, concebir a los y las practicantes son como “lienzos en blanco”, llevan a que no se

busque, ni se espere que formen y compartan su opinión jurídica. Otro aspecto problemático es la ausencia de retroalimentación sobre las tareas que desempeñan, lo cual no permite que los y las estudiantes identifiquen sus fortalezas y los aspectos en los cuales deben seguir trabajando para completar su formación.

4.2.1. El practicante como lienzo en blanco

A través de los relatos en las entrevistas se ha identificado que existe, en los y las estudiantes que fueron parte de estas, la percepción de que comienzan las prácticas preprofesionales sin un saber propio.

Dicen que cuando uno empieza a practicar, te nutres de las primeras prácticas, o sea lo que te dicen te queda para siempre. Es como que eres un lienzo en blanco y te empiezan a pintar y a partir de allí empiezas a aprender.

(Alumna y practicante estudio de abogados)

Se muestra una imagen del practicante como alguien que queda marcado por aquello que “te dicen”. Quien es pintado se coloca en la posición de un objeto que, desde la pasividad, es convertido en algo por quien pinta. El lienzo en blanco muestra una imagen del practicante como algo que no interactúa, que no tiene un rostro, ni colores y formas propias, sino que es pintado/creado. Se muestra también la relevancia de los primeros trazos, como el inicio del aprendizaje. En contraste, lo acontecido en la universidad está ausente.

4.2.2. Una dinámica que no fomenta la generación de opiniones propias

Los y las practicantes entrevistados se presenta como personajes a los que se les solicita realizar escritos o documentos relacionados a un caso sin pedirles su opinión sobre el mismo o sobre la estrategia trazada. Se muestra que el objetivo de los encargos es la reproducción de posiciones jurídicas prestablecidas.

(...) Y, de hecho, (...) los abogados te dicen: Por si acaso, esta es la línea que estamos siguiendo con el cliente o puedes revisar otros casos parecidos en los que hemos seguido esta línea argumentativa.(...)

Muy pocas veces se nos da libertad para enfocar el caso como nosotros quisiéramos (...)(Alumna y practicante en estudio de abogados)



En el mismo sentido, una estudiante que practica en una institución pública relata una situación en la se le indican qué debe argumentar. Asimismo, señala que, si bien la lectura de documentos relacionados al caso fue útil para conocer el caso, no utilizó esta información para desarrollar una postura jurídica y proponer alguna acción a seguir, sino que siguió la dirección que le indicó su jefe.

(...) tuve que revisar la sentencia de la corte, tuve que revisar todos los documentos que había (...). Eso me ayudó para preparar el caso, pero, de todas maneras, el abogado me decía en qué sentido debíamos responder.

Por ejemplo, los que salían en la sentencia (pensionistas) no mandaban carta porque su pago era inmediato, pero mandaban carta aquellos que no salían en la sentencia pero que decían que se les registrara en estos casos similares. Y, ahí yo revisaba si tenían sentencia o no y la verdad todos los que enviaban no tenían sentencia. Entonces, ahí la respuesta que tiene que darse era que simplemente no cumplían con los requisitos y que, por lo tanto, no podían nivelársele la pensión y esa era la postura institucional. (...) Entonces, teníamos que responder en esa dirección y ya con esa línea. Siempre me dicen en qué dirección tenemos que responder.
(Alumna y practicante en institución pública)

En este caso, se niega la nivelación de la pensión a los pensionistas que no tienen una sentencia a favor, pero que se encuentran en una situación similar a quienes sí la tienen. Independientemente del análisis jurídico del caso, advertimos que la estudiante no profundiza en cuál es su postura o, en todo caso, se sigue la dirección que “tiene que darse”, en la que “tenemos que responder”. Se muestra de ese modo una pauta de argumentar sobre la base de un mandato y no de una convicción o, al menos, de un proceso donde la propia opinión pudo formarse y transmitirse.

A la ausencia de análisis jurídicos en los encargos se le suma la repetición constante de casos en los que se piden que los practicantes repitan una misma estrategia y argumentación una y otra vez.

Muchas veces nosotros lo que vemos, al menos en el área en que estoy y los clientes que veo, son casos tipo, que todos los demandantes piden básicamente lo mismo, las pruebas son lo mismo, el mismo abogado cambia los datos particulares. Y yo me doy cuenta de que la demanda es igualita, por ejemplo. Entonces, nuestra contesta también tiene un esquema, es casi lo mismo solo se cambian algunos datos (...).
(Alumno y practicante en estudio de abogados)

El estudiante se presenta como un sujeto que entra como engranaje en la producción de servicios, en un rol de reproducción de lo establecido. Se muestra una tarea mecánica, en el que el practicante solo debe cambiar unos datos.

Y claro es como dice ella cada empresa tiene su propia forma. Por ejemplo, esta empresa normalmente las demandas vienen de este tipo: incausado, y en el otro viene normalmente por: arbitrario. Cada una tiene (...) unas demandas comunes y como son demandas comunes, propias de cada empresa ya hay un criterio

que nosotros utilizamos y en base a ese criterio nosotros desarrollamos ... normalmente es como responder a criterios que el estudio utiliza para estos casos.

(Alumno y practicante en estudio de abogados)

El criterio del estudiante, que está en formación, está ausente en la dinámica que se sigue en el centro de prácticas. Una vez que aprenden la estrategia y la aplicación preestablecida, empieza la repetición.

(...) Los clientes más grandes (...) el 80% de sus procesos eran exactamente de lo mismo. Había como modelos predeterminados.(...)

los procesos anteriores incluso ya me los sabía de memoria. Esta rutina del estudio, no solo trabajar todo día y la presión de los plazos que tienes, sino que veía los mismos procesos, a mí ya no me generaba tanta alegría.

(Egresada practicante en entidad privada)

Siendo que la mayoría de los encargos son iguales o muy similares, el aprendizaje comienza a decrecer con el tiempo. La practicante conoce de casi memoria como redactar los escritos y, por lo tanto, el tiempo que invierte en hacerlos es menor. Se puede producir más, en menos tiempo, lo afecta negativamente la alegría.

Otra característica que se presenta en los relatos es la falta de retroalimentación.

Me acuerdo uno -un caso- (...) en el que nos mandaron a hacer en OneDrive a todos juntos editar el documento. Yo me acuerdo que esa vez nos dijeron: “Ya tú haces tal, tú haces tal, tú haces tal, nos dividieron los temas” (...) Me acuerdo que nosotros todos empeñosos, chiquitos lo hicimos, estábamos ahí avanzando y de la nada cuando presentaron el escrito final literalmente borraron nuestras partes. O sea, porque no les gustaron creo, no sabemos qué habría pasado, a mí nunca me dijeron porque habían borrado (...)

(Alumna y practicante en estudio de abogados)

Los practicantes realizan un trabajo que fue borrado y nunca se enteran de las razones. Quien manda la tarea se presenta como alguien que no comunica que se pudo hacer mejor. Al mismo tiempo, los y las estudiantes se presentan en una incertidumbre sobre por qué lo que hicieron “empeñosos” fue borrado, así como sin actuar para descubrir dichas razones.



4.2.3. Los y las practicantes tienen opiniones jurídicas distintas

En la dinámica antes descrita, los y las practicantes que fueron parte de las entrevistas se presentan sin estímulos externos para formar una opinión jurídica. Sin embargo, en ocasiones, pueden formarse una opinión distinta a la posición jurídica establecida. En estos casos, la manifestación de una opinión contraria de parte de los y las practicantes suele ser dejada de lado a través de argumentos de autoridad.

Me acuerdo una demanda que yo pensé que era por despido fraudulento pero la doctora me dijo: No, yo pienso que es despido arbitrario. Así que trata de buscar la manera de que sea despido arbitrario.

(Alumna y practicante en estudio de abogados)

Lo que dice la doctora lleva a la estudiante a que busque la manera de sostener algo en lo que no cree: el que la doctora lo pida es razón para hacerlo sin que se despliegue un diálogo. Siguiendo con la experiencia antes citada, se le pregunta a la practicante: “¿Por qué su jefa le dijo que tratara de buscar la manera de que sea despido arbitrario?” Ella responde:

Me acuerdo de que, me dijo que, fue porque el cliente fue donde el doctor y el doctor le dijo despido arbitrario. Entonces, la doctora cuando me dejó el caso, yo dije: Yo creo que es fraudulento, por tal y tal motivo. Y me dijo: pero el doctor dijo que es arbitrario.

(...)

Aunque, también, en ese caso me acuerdo de que fui donde otros practicante y abogados y concluimos que era fraudulento, pero tratamos de buscar una manera. Y al final, encontramos.

(Alumna y practicante en estudio de abogados)

Se muestra opera la lógica de sostener aquello que manda la autoridad. La doctora no entra a dialogar acerca de los argumentos: frente a las razones que comenta la practicante, se afirma que se debe hacer el encargo porque “el doctor dijo que es arbitrario”. Pese a que el grupo concluye que es fraudulento, cumplen y encuentran una manera de sostener aquello que no creen.

En otro caso, una practicante comparte la siguiente vivencia:

(...) la verdad a mí me daba mucha pena porque eran personas ancianas que pedían su nivelación de pensiones. Creo que en verdad sí tenían el derecho, solamente que por un aspecto formal de no tener sentencia judicial no iban a poder tenerlo. Tendrían que empezar un proceso, pero esas personas tienen como 80, 90 años y empezar un proceso a esta edad (...) creo que si empezaran un nuevo proceso si les darían su nivelación, pero a esta edad y los recursos para empezar un proceso judicial y todo. Me da mucha pena, pero así es ¿no? Ya nos encaminan de qué forma responder y así he elaborado las respuestas.

(Alumna y practicante en institución pública)

La duda respecto a la corrección del caso no se aborda y queda irresuelta. Por un lado, “sí tenían el derecho”, pero, por otro, “por un aspecto formal ... no iban a poder tenerlo”. La situación, que genera mucha pena, se resuelve por la vía que la “encaminan”, sin que las propias razones jurídicas acerca

del caso tengan espacio para ser formuladas y comunicadas.

4.3. Maltrato

Las entrevistas han permitido tener una aproximación hacia una problemática grave en la formación de vínculos interpersonales en las prácticas preprofesionales: el maltrato. En algunos relatos, se puede identificar que los tratos, que generan temor, como los gritos y comentarios que desvalorizan, están orientados a lograr que los y las practicantes laboren de forma excesiva o buscan corregir errores. Asimismo, se ha identificado que este puede venir de parte de los y las jefes y, también, de parte de los clientes. Se presentan también relatos donde tienen lugar malos tratos contra trabajadores en los centros de prácticas de los cuales los practicantes son testigos.

En el siguiente relato, un estudiante comenta sobre el trato que recibió de parte de su jefa cuando terminaba el primer escrito que se le asignó.

Cuando recién empecé, esa también, esa segunda noche que me quedé hasta las once, me dijo: “¡Son dos escritos no más!, que no sé qué, y estás hasta estas horas”.

Y era la primera vez que subía un escrito (...) y me dijo: “Organízate y luego nos juntamos de nuevo” Y eran 11 de la noche pues. Yo todavía estaba cansado, estresado y todo.

(Alumno y practicante en estudio de abogados)

El relato presenta a la jefa con poca tolerancia ante la demora de un practicante, que está realizando su primer escrito. En ese sentido, levanta la voz con un comentario que comunica una demora que desde su punto de vista es excesiva, con un mandato de continuar más allá de las 11 de la noche, yendo en contra de la ley que regula las prácticas.

El estudiante continúa el relato sobre el trato que recibía. Este da cuenta que se le solicita trabajar de forma urgente y excesiva de manera constante:

Incluso yo tenía una melodía especial para ella. ¡Dios mío! tuve que cambiarla porque ya era demasiado. Y es como que sonaba y yo temblaba, un poquito. Era fuerte. A veces sí me pedía muchas cosas a la vez, (...) A veces era: ¡Ya, ¿ya está?! Por ejemplo, yo estaba dando examen final y me escribía. Yo le había pasado mi rol de exámenes y me escribía, yo



dando examen. Entonces, era bastante complicada esa situación.
(Alumno y practicante en estudio de abogados)

Nuevamente, este ejemplo muestra que se sube la voz al preguntar si ya está un encargo. El maltrato tiene que ver también con el momento en que levanta la voz mostrando la molestia. En este caso, ello se da cuando el estudiante está dando un examen final, lo que se vive como una situación “bastante complicada”. La falta de empatía y consideración, también, se evidencia ante situaciones como enfermedades. Continuando con el relato del mismo estudiante, este también narro que durante su fase de convalecencia por haber tenido COVID-19 no se tomó en cuenta su estado de salud.

Yo caí en la tercera ola (...) me dieron 2 días de descanso. Retorné y todo, pero todavía seguía aislado y trabajaba en el cuarto de mis papás y yo estaba encorvado pues. Era bastante incómodo estar con la laptop. Mi escritorio está en mi cuarto y yo me quedé en el cuarto de mis papás porque allí tenía el baño directo. Y entonces escribía así todo encorvado.

Y me demoré en un escrito de 5 páginas, me demoré 6 horas porque me dolía la espalda. Estaba cansado no me había recuperado del todo. Me habían dado 2 días de descanso, pero bueno. Y mi jefa me dijo: (...) que no sé qué. “¡Te has demorado en un escrito de 5 páginas como 6 horas!”

(Alumno y practicante en estudio de abogados)

Como en los casos anteriores, se presenta una crítica al tiempo que demora el estudiante, sin considerar su situación, luego de haber tenido COVID. Este trato también se hace presente como respuestas a equivocaciones. El mismo estudiante comenta la reacción de su jefa, luego de que él se equivocara.

Me dijo: “¡Mira esto es inaceptable!” Para colmo era un día que estaba sin internet estaba en la casa de mi vecino y la había puesto en alta voz. Y mi vecino se quedó así -el estudiante pone cara de sorprendido- y dice que, luego, fue a su cocina. Y su mamá lo vio y le dijo: “¿Qué paso? Estas como asustado, estas con una cara”. -El vecino responde-: “No, es que ha llamado la jefa (...) y me ha chocado, me ha impactado” (...).

¿Y por qué crees que se impactó?

Porque me gritó, o sea a veces me ha llamado la atención

O sea, ¿Tu jefa te gritó?

Si, si me gritó. Me dijo: “¡Esto es inaceptable! que no sé qué y todo. O sea, yo salgo acá me estoy exponiendo, que no sé qué, con la pandemia y me haces esto”.

(Alumno y practicante en estudio de abogados)

Se evidencia que las críticas que recibe no son comentarios con firmeza, sino gritos desvalorizantes. Es relevante advertir que, en sus relatos, el estudiante no comparte todo lo dicho por su jefa, quizá camuflándolo al decir “no sé qué y todo”. El hecho es que lo dicho y la manera de decirlo hace que un amigo que escucha la comunicación sienta temor, como el mismo estudiante lo siente al oír el tono de celular cuando lo llaman.

El maltrato también puede venir de parte de los y las clientes. Una estudiante narra una situación con un cliente que se comunicó con ella fuera del horario de oficina:

Yo tuve un caso con un cliente de que si me habló hasta súper entrada la noche por su trámite y yo le dije como que: “señor, disculpe, ahorita yo ya no trabajo”. Y no fue solo por eso, porque yo de verdad si lo hubiese ayudado, sino que era que estábamos viendo un caso que tenía que salir al día siguiente, con mi jefa de ese entonces. Y se puso mal, se puso a gritarme por WhatsApp y mandó correos, todo horrible, todo bien feo, fuerte (...).

(Alumna y practicante estudio de abogados)

Nuevamente se presenta a una practicante recibiendo gritos, lo que se considera “horrible”, “bien feo”, “fuerte”. Si bien en este caso, el centro de prácticas tomó medidas para que la practicante no se comunicara más con el cliente, resulta preocupante que los malos tratos de parte de clientes sean justificados y que se pida comprender la situación del cliente. En efecto, la misma estudiante cuenta que, actualmente, este caso se encuentra a cargo de una asistente, así como la opinión de esta sobre la relación que se debe guardar con el cliente.

Y ahora a él lo tiene la nueva asistente y si se ha dado cuenta del carácter especial que puede tener el señor. Y ahí, por ejemplo, como que chocamos un poquito. Yo le digo, “yo no me siento cómoda, no me parece que esa es la forma por más que puedas estar súper molesta” (...).

Y ella si me dice: “Pero sí tienes que entenderlo, que como te decía al inicio, está en un país nuevo, como que no tiene familia cerca, no sabe las normas, la realidad” (...).

(Alumna y practicante en estudio de abogados)

Finalmente, en otro relato, los y las practicantes se desenvuelvan en un centro de prácticas en el cual sus jefes maltratan trabajadores y reproducen comportamientos clasistas basados, por ejemplo, en el nivel de estudios.

Más que una dificultad directa con este jefe, con esta jefa, es que a mí no me gustaba como trataba a los operarios. Trabajaba en una planta, hay bastantes operarios. De hecho, el nivel de educación de los operarios es un nivel técnico y ella los discriminaba por ser así, los ninguneaba, los trataba mal. Trataba mal a la señorita que le traía el desayuno, se burlaba.

(Egresada practicante en entidad privada)



Si bien el maltrato no le gusta a la practicante, no opera un proceso reflexivo respecto a la propia acción o inacción frente a los hechos que se advierten.

4.4. Actitudes frente a los incumplimientos

En general, es su relatos y opiniones, los estudiantes aparecen con actitudes adaptativas en las que se sigue el mandato de la autoridad, sin que se despliegue un proceso reflexivo que guíe la acción. Ello ligado a una formulación de la realidad donde lo que acontece tiende a ser justificado y en la que la regulación no es un personaje presente.

4.4.1. Cumplir con la autoridad sin reflexión

En sus relatos, los y las practicantes que fueron parte de las entrevistas presentan el mandato de la autoridad como el motivo que justifica lo que acontece y lo que hacen. Dan cuenta de ello, frases como: “el doctor lo dice” “lo que diga el socio”, “lo que diga la jefita”.

(...) lo que diga el estudio, es lo que diga el socio, lo que digan es ellas - haciendo referencia a sus jefas - va a ser lo final que se va a mostrar dentro del correo que se saca de un tema. (...) Al final lo que se tiene que ser sacar es lo que diga la jefita como digo yo. Y es así, yo no creo que sea malo trabajar para un estudio, al final es el estudio el que decide cómo se va a responder.

(Alumna y practicante en estudio de abogados)

En otro relato, se justifica que, si un jefe o una jefa pide que algo salga de forma urgente, entonces eso debe de ser así a pesar de que el pedido se realice fuera del horario legal.

(...) como a veces me quedaba hasta las 11:00 pm avanzando mis cosas, yo creí que tenía que pedir permiso para salir a las 6:30 pm. (...) tenía miedo hasta de salir de mi casa (...) y que me llamen y yo no esté para resolver un pendiente, me daba mucho miedo, me daba pánico (...) yo sentía que tenía que tener el pendiente listo para ese momento, si era algo urgente. ¿Era así no? Porque era como siempre me habían dicho mis amigos que practicaban si es que el doctor lo dice lo quiero urgente, se tiene que sacar urgente.

(Alumna y practicante en estudio de abogados)

La estudiante se queda hasta las 11pm y pide permiso para poder salir en el horario regular y siente pánico por la posibilidad de ser llamada y que no esté, aun cuando ello ocurra fuera del horario en cuestión. Sin embargo, menciona “¿era así no?”. Si bien formalmente es una pregunta, en realidad se presenta como una afirmación que impide que se despliegue un proceso reflexivo. El peso de la afirmación está en lo que los amigos siempre habían dicho, no en una convicción u opinión personal.

Me da mucha pena, pero así es ¿no? Ya nos encaminan de qué forma responder y así he elaborado las respuestas.

(Alumna en institución pública)

En este relato, la estudiante siente pena, pero no despliega un proceso reflexivo acerca de lo que está viviendo, de los aspectos jurídicos del caso y de la actitud que debería seguir. En similar línea al caso anterior, se dice “así es ¿no?”, que es una afirmación aunque tenga forma de pregunta. Al final, la

estudiante es un personaje encaminado, que responde aquello que se le indica, dejando la pena como una emoción no pensada, con lo cual no se abre la posibilidad de desarrollar una propia postura acerca del caso.

4.4.2. Justificación y adaptación

En general los y las estudiantes, comparten opiniones en las que tienden a justificar situaciones como el exceso de carga de tareas. De este modo, por ejemplo, se tolera que sus clases o actividades académicas sean interrumpidas si es que ello se debe a que el encargo que se les solicita es urgente o necesario. Los practicantes entrevistados justifican también la carga excesiva que se les encomienda señalando que se tiene que mostrar buena disposición.

(...) y es como que me dijo: “¿Para cuándo?, ¿Para cuándo puede estar? (...)”, “para el lunes” -responde el practicante- pero, eso significa que trabaje el fin de semana y justo es el último fin de semana antes de las clases pues. Pero me ha pedido que, por favor, que es algo urgente que no sé qué y, también, uno tiene que demostrar buena disposición porque es como algo que evalúan en el estudio. La disposición de apoyar y ayudar a los abogados. (Alumno y practicante en estudio de abogados)

En ese mismo sentido, una estudiante manifiesta que sus jefas son consideradas ya que ellas son amables al momento de pedirle que trabaje más allá del horario. Asimismo, se aprecia que la estudiante justifica esta carga en la necesidad.

Yo, a veces, por ejemplo, este mes me echo a dormir a las 12 y me levantaba a las 3 de la mañana a avanzar las cosas, pero era porque en ese momento sí se necesitaba. (...) Si cuando me han llamado para decirme de cosas que tenían que salir bastante temprano siempre han sido bastante consideradas para decir: Perdona que te moleste, discúlpame. Perdóname, pero se tiene que hacer esto.

(Alumna y practicante en estudio de abogados)

La forma en que se da un mandato se presenta como justificación del mismo. Aunque sus encargos lleven a dormir de 12 a 3am durante un mes, la jefa se presenta como considerada. Junto con justificaciones, se presentan frases que dan cuenta de la adaptación a las situaciones vividas, tales como “uno se termina acostumbrando” o “es parte de adaptarse”.



Por ejemplo, yo estaba dando examen final y me escribía -refiriéndose a su jefa -yo le había pasado mi rol de exámenes y me escribía, yo dando examen. Entonces, era bastante complicada esa situación. Pero uno se termina acostumbrando.

(Alumno y practicante en estudio de abogados)

En otra parte de la entrevista, mientras el alumno narra una vivencia en la cual su jefa le grita, él termina señalando que se ha acostumbrado a eso.

(...) y me ha chocado, me ha impactado. Pero ya uno como que se va acostumbrando y todo eso.

(Alumno y practicante en estudio de abogados)

La adaptación se presenta también en el “no decir” aquello que se piensa. Así, un estudiante cuenta que su jefa se molesta con él debido a que se demoró mucho tiempo en preparar un escrito a pesar de que aún se encontraba con secuelas por haber tenido COVID-19.

Y mi jefa me dijo: “(...) te has demorado en un escrito de 5 páginas como 6 horas.” Me provocaba decirle: ¿Has contabilizado las horas de almuerzo? Porque esas no las debes considerar; porque en el estudio dan dos horas de almuerzo, pero ya no le dije nada y entonces le dije: Perdona. (...) me he demorado mucho, pero era la primera vez que escribía un escrito así y, además, estoy con ese malestar.

(Alumno y practicante en estudio de abogados)

En este caso, al estudiante le provoca decir que no se han contado las horas de almuerzo, pero ese pensamiento no se expresa y la situación queda como si la demora hubiera sido de 6 horas. De tal modo, para adaptarse el propio pensamiento no entra en los relatos.

5. La ilegalidad como formulación intolerable, que resta agencia

Los relatos muestran claros incumplimientos del marco normativo que regula las prácticas preprofesionales, así como a deberes propios del marco ético de la profesión. Ello es claro, por ejemplo:

- a) En la carga de tareas encomendadas, que es excesiva y que supone incumplir el horario máximo permitido por ley. Se trata también de una carga urgente y que, en ocasiones, no es acorde a su nivel formativo. Esta carga “choca” con las responsabilidades en la universidad y afecta el carácter formativo de las prácticas.
- b) En los encargos y las dinámicas con que se realizan, que supone que los estudiantes no desarrollen su opinión jurídica y no tengan retroalimentación, lo que es contrario al carácter formativo que, por ley, tienen las prácticas preprofesionales.
- d) En los malos tratos y discriminaciones, que suponen infracciones a la ley y afecta negativamente la formación.
- e) A nivel de la ética profesional, el incumplimiento de la regulación de las prácticas supone una infracción al

principio fundamental de obediencia a la ley. Asimismo, se muestran relatos donde no se cumple con el deber de diligencia y, en un esquema de exceso de tareas, se asumen encargos que no podrán atenderse de modo adecuado.

Todo ello se muestra con claridad en el hecho que las prácticas se conciben como un trabajo, es decir, que se formule la situación de un modo que contradice con lo que dice la regulación, pero sin formularla como un incumplimiento. Como hemos visto, estas situaciones se formulan como una fatalidad, lo que deriva en la necesidad de adaptarse, de siempre responder afirmativamente, de justificar lo que acontece, entre otros. La regulación, en ese contexto, es un personaje ausente en los relatos. En general, por ejemplo, y a pesar de ser practicantes en derecho laboral y de vivir experiencias en la que no se respetan los límites legalmente establecidos, los y las estudiantes no hicieron referencia a las normas o al incumplimiento, ni manifestaron haber realizado alguna acción o haber considerado tomar alguna medida.

¿De qué otro modo podrían formularse estas vivencias? En una facultad de derecho, podría ser esperable que sean formuladas como incumplimientos a la ley que regula las prácticas y que los y las afectan. En todo caso, se podría formular la duda respecto a la corrección o incorrección de lo que acontece, lo que supondría sostener esa interrogante en la propia mente.

A partir de lo planteado por D. Stern y Bromberg, nos preguntamos ¿por qué las vivencias no se formulan como incumplimientos a la regulación y al marco ético de la profesión? Queremos plantear algunas ideas preliminares al respecto:

- a) Formular las experiencias como incumplimientos a la ley y a la ética profesional podría mostrar a los y las estudiantes una imagen intolerable de sí mismos, toda vez que son estudiantes de derecho, que se forman para defender derechos, pero que son sujetos de derechos vulnerados e impotentes ante incumplimientos a la ley, que los afectan negativa y gravemente. En similar línea, es difícil de tolerar la imagen de uno mismo como un sujeto que no dice lo que piensa



- y que cumple sin poner en cuestión. La formulación fatalista y justificativa, que presenta la realidad como desregulada, permite hacer tolerable lo que acontece, al mostrar al practicante como un personaje que objetivamente no puede actuar, ni tiene razones para hacerlo.
- b) A ello se sumaría una imagen intolerable o problemática de su carrera, puesto que esta tiene que ver con la regulación y su aplicación, mientras que la realidad muestra una negación de dicha regulación. La imagen de un entorno profesional donde no se respeta la ley, donde no se dice lo que uno piensa y en el que uno debe sacrificar aspectos centrales de la propia vida, podría resultar difícil de tolerar y de poner en cuestión. La contradicción entre regulación y realidad llevaría, en el caso de los relatos analizados, a negar la primera formulación (de los sucesos como relativos a la regulación e incorrectos) y dejar únicamente la segunda (de los sucesos como una realidad a la que hay que adaptarse).
- d) Si las situaciones fueran formuladas como reguladas y los sucesos fueran formulados como ilegalidades, así como dañinos, lo que podría corresponder es hacer frente a lo que acontece. Ello podría ser difícil por la imposibilidad de adoptar ese modo de vivir, es decir, de actuar como un sujeto de derechos que cuestiona o actúa frente a lo ilegal, que busca que se respete aquello regulado y que encuentra maneras de expresar aquello que piensa. En las narraciones, los estudiantes no oponen resistencia, sino que se decantan por la acción conforme a lo que se espera de ellos. En ese sentido, formular la situación con una en la que hay incumplimientos a la ley y cierto margen de acción, así como razones para actuar, supondría acercarse a un nuevo modo de ser difícil de encarnar.

A lo dicho debemos sumar el contexto en que los practicantes se encuentran, es decir, centros de prácticas y facultades de derecho que pueden no validar lo que los estudiantes experimentan o lo hacen de modo muy indirecto, frente a un contexto de clara ilegalidad. El hecho que no exista, en muchas facultades de derecho, un espacio formativo dedicado a las prácticas daría cuenta de ello. A esto se suma que no haya un reconocimiento explícito, por parte de las facultades de derecho, acerca de problemas como el incumplimiento del horario máximo permitido. Finalmente, la falta de validación puede presentarse en las posibles consecuencias negativas que podría experimentar un estudiante por adoptar la “forma de ser” de quien formula una ilegalidad y actúa para hacerle frente.

En ese sentido, lo que compartimos no supone colocar la causa de lo que ocurre en como una crítica a los y las estudiantes. La formulación de las situaciones como justificadas y como una fatalidad tiene fuerza porque el contexto en que se realizan las prácticas es, definitivamente, un contexto en el que es difícil actuar, por el grado de normalización y falta de validación de lo incorrecto. Sin embargo, sí consideramos

que las situaciones vividas puedan ser formuladas de otro modo, aún en contextos difíciles, lo que podría dar lugar a estrategias para hacerles frente y a que los y las estudiantes entrenen y desarrollen su agencia. Consideramos que esto es parte central de la formación de quienes se enfrentarán a un entorno profesional que normaliza prácticas ilegales. La idea es, entonces, que existen formulaciones alternativas y posibles que, aunque riesgosas y difíciles de sostener, pueden ser la clave para aumentar, poco a poco, el propio margen de acción. Así, la alternativa podría ser concebir que es posible aprender a resistir y cuestionar estos entornos y que dicho aprendizaje es parte de la profesión en que se están entrenando.

Nótese que, en diversos casos, los y las estudiantes piensan que lo que ocurre no está bien. Este pensar, que no se llega a decir, podría tomar más fuerza si la vivencia se formulara como un incumplimiento a la regulación. De ser así, los y las estudiantes podrían pensar lo que les ocurre desde su propia profesión, encontrando más margen de acción. En tal sentido, sostener y tolerar una imagen problemática de uno mismo (como sujeto de derecho vulnerado e impotente), podría ser un paso difícil, pero necesario para poner en cuestión lo que ocurre, hacer frente a la situación y aprender nuevas formas de ser frente a autoridades y en instituciones que no cumplen con la ley y que los perjudican.

Por el contrario, la formulación fatalista y justificativa de lo que acontece priva, de entrada, la posibilidad de pensar en lo que acontece con profundidad, así como de evaluar posibles cursos de acción. La mirada fatalista y justificativa incluso limita la posibilidad de elegir centros de prácticas y futuros caminos profesionales distintos, donde el incumplimiento de la ley no se encuentra normalizado.

Finalmente, es claro que las facultades de derecho tienen una responsabilidad principal en este contexto, porque deben garantizar el buen desarrollo del proceso formativo, siendo una de las partes que suscriben los convenios que luego se incumplen. No asumir esa responsabilidad es grave porque se expone a los y las estudiantes a entornos que pueden



moldear su identidad profesional, en contravención con la regulación y el marco ético de la profesión.

6. Conclusiones

La Ley 28518 y el DL 1401 regulan las modalidades formativas laborales en el sector privado y en el sector público respectivamente. De la regulación se aprecian límites claros a la figura de las prácticas preprofesionales, entendidas como una modalidad formativa con predominio en el centro de estudios y que no debe superar las seis (6) horas diarias o las treinta (30) horas semanales.

Si bien contamos con pocas investigaciones en la materia, las que existen demuestran que la regulación de prácticas preprofesionales se incumple de diversas maneras como, por ejemplo, en relación a los criterios de selección de practicantes, las jornadas excesivas de prácticas preprofesionales, malos tratos, entre otros. En la presente investigación, se muestran también estos contextos de incumplimiento, en problemáticas como el exceso de carga y el incumplimiento del horario máximo, la falta de construcción de la opinión jurídica, el maltrato, entre otros. En general, lo que se evidencia es que, en diversos casos, las prácticas preprofesionales no tienen el carácter formativo que la ley les otorga.

Pese a que estamos ante situaciones de incumplimiento a la ley, los y las estudiantes no formulan lo que viven como situaciones reguladas en las que tienen lugar diversos incumplimientos. En general, la regulación no aparece como personaje en los relatos, en los que sí se advierte la justificación y adaptación a lo que acontece, desde una mirada fatalista de la realidad del mundo profesional. A partir de la idea de la experiencia no formulada, de Donnel B. Stern, podemos postular que la ilegalidad no formulada respondería a una dificultad para tolerar la imagen de uno mismo como sujeto que es vulnerado por el incumplimiento y que sigue lo que se le dice sin ponerlo en cuestión, pese a estar formándose como profesionales del derecho. A ello se suma un contexto institucional que no reconoce lo que ocurre ni valida la forma de ser de quien reacciona frente a lo incorrecto.

Es necesario continuar con la investigación acerca de las prácticas preprofesionales, incluyendo temas como las dinámicas económicas y sociales que subyacen a las prácticas preprofesionales, las expectativas futuras de los y las estudiantes que las realizan, el impacto que tienen sus vivencias a nivel pedagógico, entre otras. Asimismo, las facultades de derecho tienen una responsabilidad impostergable por enfocar estas problemáticas y generar espacios pedagógicos en los que los y las estudiantes puedan reflexionar acerca de sus vivencias. A su vez, deben tener mejores mecanismos para formar a sus estudiantes, de modo que puedan tener más herramientas para hacer frente a las situaciones que

viven. Final y medularmente, al ser parte en los convenios de prácticas y responsables del proceso formativo de sus estudiantes, deben tener mayor firmeza con los centros de prácticas que incumplen la ley y generar mecanismos para conocer y actuar frente a dichos incumplimientos.

Referencias bibliográficas

- Benjamin, J. (2020). *Reconocimiento mutuo*. Gradiva.
- Boza, B. (2005). Inter estudios, escándalos y crisis. THEMIS y la responsabilidad profesional del abogado en el Perú. *THEMIS: Revista de Derecho*, (50), 69-72.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bromberg, P. (2009). "Speak! that I may see yo"; some reflections on dissociation, reality, and psychoanalytic listening. *The international journal of relational perspectives*. 4 (4), 517-547.
- Colegio de Abogados de Lima. Consejo de Ética. Resolución del Consejo de Ética N° 444-2023-CE/DEP/CAL. 2 de febrero de 2023.
- Constantino, R., Del Campo, P., Swayne, C. & Ibarra, N. (2024). La integridad profesional como parte del deber de ser ejemplo en la abogacía: Reflexiones a partir del "Caso Telmo". *Pensar Revista de Ciencias Jurídicas*, 29(1), 1-13.
- Constitución Política del Perú. [Const]. 29 de diciembre de 1993 (Perú)
- Creswell, J. & Poth, C. (2018). *Qualitative Inquiry & Research design. Choosing among Five Approaches*. Sage.
- Decreto Supremo 007-2005-TR. [Poder Ejecutivo]. Aprueban reglamento de la Ley N°28518 "Ley de Modalidades Formativas Laborales". 19 de septiembre de 2005.
- Decreto Supremo 083-2019-PCM [Poder Ejecutivo]. Decreto Supremo que aprueba el Reglamento del Decreto Legislativo N° 1401, Decreto Legislativo que aprueba el Régimen Especial que regula las modalidades formativas de servicios en el Sector Público. 24 de abril de 2019.
- Decreto Legislativo 1401 de 2018 [Poder Legislativo]. Decreto legislativo que aprueba el régimen especial que regula las modalidades formativas de servicios en el sector público. 11 de septiembre de 2018.
- Del Mastro, F. (2022). Pensar y sentir de estudiantes de derecho en su contacto con el



mundo profesional. *THEMIS: Revista de Derecho*, (81), 135-148.

González Rey, F. (2003). La investigación cualitativa en psicología: algunas cuestiones actuales. *Revista de Psicología UNMSM*, 6(2), 41-56.

Grupo de investigación Themis. (2010). El rol de las universidades en las prácticas pre-profesionales: hacia una necesaria reivindicación. *THEMIS Revista De Derecho*, (58), 285-298. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/themis/article/view/9134>

Ley 1367 de 1911. Colegio de Abogados. 10 de junio de 1911.

Ley 28518 de 2005. Ley sobre modalidades formativas laborales. 24 de mayo de 2005.

Li Wan, J y Del Mastro, F. (2018). Las prácticas pre-profesionales y su impacto formativo en estudiantes de derecho. Estudio cualitativo de las experiencias de seis estudiantes. Sin publicar.

Oficina de Prácticas Preprofesionales y SECIGRA Derecho (2021). *Compendio Estadístico Informe sobre prácticas preprofesionales y SECIGRA 2019-II a 2021-I*. Facultad de Derecho PUCP.

Practica Derecho PUCP (01 de agosto, 2022). *Estadísticas Ranking 2022-1* [Imagen]. Facebook. <https://www.facebook.com/PracticaDerechoPUCP/photos/pcb.2690252461109051/2690249501109347>

Stern, D. (2019). *La infinidad de lo no dicho*. Gradiva.

Storolow, R. y Atwood, G. *Los contextos del ser*. Barcelona: Herder.