

# PENSAR Y SENTIR DE ESTUDIANTES DE DERECHO EN SU CONTACTO CON EL MUNDO PROFESIONAL

## LAW STUDENTS THINKING AND FEELING IN THEIR CONTACT WITH THE WORKPLACE

Fernando del Mastro Puccio\*  
Pontificia Universidad Católica del Perú

*In Peru, law students must complete a preprofessional internship period. Despite the relevance of these experiences as their first encounter with the reality of the professional practice, there are no investigations that inquire into their impact on the student learning process. In this article, based on a theoretical framework around Hannah Arendt and the narrative analysis of students accounts, we seek to identify and understand how frozen thoughts operate in their experience as trainees.*

*In our analysis, we identified the following frozen thoughts: (i) it is necessary to work in excess in order to learn, (ii) mistreatment is acceptable if everyone is subject to it and (iii) tasks must be carried out without thinking or questioning them. Even though these thoughts are transmitted to the students in grave situations of legal non-compliance, mistreatment, and the commission of professional ethic violations, they act as expected without saying or doing anything. What reigns in them is the fear of not being valued, and not a process of reflection where they can question what they're being told. There are, however, cases where students do doubt that these thoughts are correct, but the inner conflict is left unresolved.*

*The relevance of this work lies in showing part of what happens in a training environment that has a great impact on learning, but has been neglected. In particular, it shows ways in which emotional factors, such as the desire to be recognized and self-worth doubt, works as barriers in the processes of thought and action. Finally, at the level of pedagogical reflection, Socratic pedagogy is presented as an approach that can have good results at the level of ethical training of students who experience situations such as those analyzed.*

**KEYWORDS:** Hannah Arendt; higher education; legal education; experiential learning; law and psychology; legal ethics.

*En el Perú, quienes estudian la carrera de derecho deben completar un periodo de prácticas preprofesionales. Pese a la relevancia que tienen estas experiencias como primer contacto con la realidad del ejercicio profesional, no se ha investigado cuál es su impacto en la formación de los estudiantes. En este artículo, a partir de un marco teórico centrado en Hannah Arendt y del análisis narrativo de relatos de estudiantes, se busca comprender cómo operan los pensamientos congelados en sus experiencias como practicantes preprofesionales.*

*A partir del análisis, se han identificado los siguientes pensamientos congelados: (i) trabajar en exceso es necesario para aprender, (ii) el maltrato es válido si les ocurre a todos y (iii) el propio rol consiste en cumplir los encargos sin pensar ni cuestionar. Aunque estos pensamientos son transmitidos a los estudiantes en situaciones de incumplimiento legal, maltrato y comisión de faltas éticas, suelen actuar conforme a lo esperado sin decir ni hacer algo. Predomina el miedo a no ser valorados y se deja de lado cualquier proceso de reflexión donde puedan cuestionar lo que les indican. Hay, sin embargo, casos donde los estudiantes dudan de si tales pensamientos son correctos, pero el conflicto interno queda sin resolver.*

*La relevancia de este trabajo radica en mostrar parte de lo que acontece en un ámbito formativo que tiene gran impacto en el aprendizaje, pero que ha sido desatendido. Particularmente, muestra modos en los que factores anímicos, como el deseo de ser reconocido y la duda respecto a la propia valía, funcionan como barreras en los procesos de pensamiento y acción. Finalmente, a nivel de reflexión pedagógica, se presenta a la pedagogía socrática como aproximación que puede tener buenos resultados a nivel de la formación ética de estudiantes que viven situaciones como las analizadas.*

**PALABRAS CLAVE:** Hannah Arendt; educación superior; enseñanza del derecho; aprendizaje por la experiencia; derecho y psicología; ética legal.

\* Abogado. Magíster en Derecho (LL.M.) por Duke University como becario Fulbright y Magíster en Estudios Teóricos en Psicoanálisis por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Director de la Oficina de Ética y Bienestar de la Facultad de Derecho de la PUCP. Profesor y Coordinador del Área de Ética y Responsabilidad Profesional en la Facultad de Derecho de la PUCP. Director de la Maestría en Derecho con Mención en Política Jurisdiccional en la Escuela de Posgrado de la PUCP. Actualmente, es candidato a doctor en Estudios Interdisciplinarios en Psicoanálisis en la PUCP. Contacto: fdelmastro@pucp.edu.pe

*Dedico este trabajo a las personas con las que compartí salas de practicantes.*

## I. INTRODUCCIÓN

¿Qué aprenden quienes estudian la carrera de derecho a través de sus vivencias como practicantes preprofesionales?<sup>1</sup> ¿Cómo impactan sus modos de pensar, sentir y actuar como personas que se están formando para ejercer la abogacía? ¿Qué rol cumplen en la configuración de su ética profesional? Estas son preguntas que no tienen respuesta desde la investigación académica enfocada en la enseñanza del derecho en el Perú.

En general, el ámbito de las prácticas pre-profesionales ha sido poco examinado, pese a que oficialmente se reconoce como pieza clave en la formación. La poca información con que se cuenta es cuantitativa y general, lo que no es suficiente para comprender qué papel cumplen las prácticas en la formación de nuestros estudiantes. Sin embargo, sí muestra realidades problemáticas, tales como la normalización del incumplimiento del horario máximo permitido por la Ley 28518, Ley sobre Modalidades Formativas Laborales<sup>2</sup>. Asimismo, recientemente han tenido lugar denuncias en redes sociales, que mostraban casos de maltrato, humillación y hostigamiento a practicantes de la carrera de derecho<sup>3</sup>. Estas denuncias llevaron a que el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (en adelante, MINJUSDH) emita un comunicado de rechazo a todo acto de hostigamiento o maltrato en espacios formativos como centros de prácticas preprofesionales (2020). Del mismo modo, la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú (en adelante, PUCP) emitió un pronunciamiento ante las graves denuncias de practicantes sobre maltratos y humillaciones, en el que, entre otras cosas, “invoca a los estudian-

tes a reflexionar sobre el sentido de las prácticas” (2020, párr. 6) y afirma que “nadie tiene que «pagar derecho de piso» por nada. Nadie tiene que hacer «sacrificios», para obtener reconocimiento, no existe justificación para el uso de la violencia ya que ello constituye una vulneración de derechos” (2020, párr. 6).

Se suma a la falta de investigación, una desatención en el plano pedagógico. En efecto, no conocemos espacios formativos en las facultades de derecho de nuestro país que busquen promover en los estudiantes la reflexión acerca de sus vivencias como practicantes en el mundo del ejercicio profesional. No es exagerado decir, así, que se trata de un ámbito de medular relevancia en el proceso formativo, pero en gran medida desatendido en los planes de estudio<sup>4</sup>. Esto es particularmente grave en un modelo de formación por competencias, toda vez que esta da lugar central al plano de las experiencias en las que los estudiantes se desenvuelven como sujetos integrales (Tobón, 2013).

Este trabajo es un esfuerzo por pensar en el impacto formativo de las prácticas pre-profesionales a partir del análisis de relatos de un grupo de estudiantes de la carrera de derecho acerca de sus vivencias como practicantes. Nuestro propósito es identificar y analizar los “pensamientos congelados” (Arendt, 2002, p. 198) que tienen lugar en sus experiencias: quiénes los dicen, en qué situaciones surgen, cómo son utilizados, qué rol cumplen en los estudiantes de la carrera de derecho y qué papel juegan en la construcción de su ética profesional, entre otros.

El término ‘pensamiento congelado’, que tomamos del último libro de Hannah Arendt, *La Vida del Espíritu*, es utilizado por la autora para dar cuenta de aquellos pensamientos que no han sido exami-

<sup>1</sup> En el Perú, los estudiantes de derecho deben cumplir con un periodo de prácticas pre-profesionales para completar la carrera y poder optar por el título de abogados. De ese modo, las prácticas se siguen mientras son estudiantes y se realizan en entidades estatales, firmas de abogados, empresas, organizaciones no gubernamentales, entre otros. La modalidad pre-profesionales está regulada en la Ley 28518, Ley sobre Modalidades Formativas Laborales.

<sup>2</sup> La referida ley establece en su artículo 44 que la dedicación del practicante preprofesional no puede ser mayor de treinta horas semanales. Al respecto, la Oficina de Prácticas Preprofesionales de la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) muestra que alrededor del 40% de los estudiantes que practican en estudios de abogados indican que trabajan más de treinta horas semanales (2019 y 2020).

<sup>3</sup> Para consultar un ejemplo, véase a Constantino y Del Mastro (2020).

<sup>4</sup> Para este trabajo, no hemos realizado una indagación empírica centrada en identificar qué iniciativas existen vinculadas al tema. Nuestra afirmación parte del conocimiento de diversas facultades de derecho en el Perú, pero también de un trabajo en el que se indagó por la enseñanza de la ética en 14 facultades de derecho peruanas (Tapia & Acosta, 2016). Por supuesto, conozco directamente el caso de Derecho PUCP. En nuestra experiencia, la Oficina de Prácticas Pre-profesionales conduce diversas actividades que contribuyen a nuestros y nuestras estudiantes, entre las que se encuentran campañas, conversatorios y ferias que promueven la reflexión y toma de consciencia acerca de algunas problemáticas. Asimismo, cuenta con un sistema de quejas, realiza un ranking de mejores centros de prácticas, difunde información, entre otros. Sin perjuicio de eso, reconocemos la necesidad de que exista un espacio formativo pedagógicamente pensado para que los estudiantes puedan reflexionar acerca de sus experiencias y potenciar su formación en el ámbito preprofesional.

nados por las personas, pero que juegan un papel importante en sus decisiones y acciones (2019). El modelo contrario es el de Sócrates, que buscaba que las personas se detuvieran y pusieran en cuestión aquellas ideas, definiciones, frases o doctrinas con las que operaban.

Los pensamientos congelados tienen relación con las “frases hechas” a las que Arendt alude en su informe Eichmann en Jerusalén: Un estudio sobre la banalidad del mal (2019, p. 35). Estas son un modo particular en que se manifiesta la irreflexividad del sujeto, cuando piensa y habla a través de afirmaciones preconfiguradas, que se repiten en diversas situaciones sin variación y sin ser puestas en cuestión. Cuando estas frases aparecen, cierran la interrogación y cualquier posibilidad de diálogo o cuestionamiento. Ello llama la atención porque surgen justamente ante hechos frente a los que el cuestionamiento parece claro y necesario.

Los pensamientos congelados parecen jugar un rol importante en el mundo anímico del ser humano. Desde nuestro punto de vista, y a la luz de nuestro análisis, consideramos que son funcionales a la satisfacción de tres necesidades psíquicas de primer orden: (i) la de justificarse a uno mismo; (ii) la de evitar la angustia del sinsentido; y (iii) la de ser reconocido y ser parte. Como veremos, el nexo entre los pensamientos congelados y estas necesidades pueden advertirse en el trabajo de Arendt, pero también en diversas aproximaciones psicoanalíticas como la de Alice Miller.

En los relatos analizados, es posible identificar diversos pensamientos congelados, que se manifiestan en frases hechas, tales como: a) ‘tú no me traigas más problemas, tráeme soluciones’; b) ‘hay que pagar derecho de piso’; c) ‘son gajes del oficio’; d) ‘estás acá para hacer, no para pensar’; e) ‘acostúmbrate, así tratan a todos acá’; f) ‘si quieres aprender no importa el horario’, entre otras. Estos son algunos ejemplos de aquello que jefes y compañeros dicen a estudiantes en diversas y graves situaciones. En efecto, los relatos muestran que estas frases hechas son dichas cuando se incumple abiertamente el horario máximo fijado en la Ley 28518, cuando se les maltrata con insultos y frases humillantes, y cuando se les involucra en la comisión de faltas éticas, tales como ofrecerle regalos a un juez, actuar fuera del procedimiento establecido en la normativa o engañar a un cliente. Desde nuestro análisis, los ‘pensamientos congelados’ que subyacen son: trabajar en exceso es necesario para aprender, el

maltrato no es un problema si es que le sucede a todos y el propio rol es cumplir encargos sin pensar ni cuestionar.

Frente a estos pensamientos y en estas situaciones, los relatos muestran a los estudiantes como personajes que no dicen nada y actúan conforme a lo esperado. En diversos casos, la falta de cuestionamiento opera también internamente; es decir, no genera en la mente de los estudiantes un espacio de reflexión acerca de la corrección del pensamiento congelado y respecto a cómo reaccionar frente a lo vivido. En algunos casos, sin embargo, esta oposición interna sí tiene lugar: los estudiantes piensan que aquello que se les ha dicho no es correcto, pero, al mismo tiempo, dudan de ello y el dilema queda irresuelto. En diversos casos, tienen lugar sentimientos de frustración y malestar, pero de ellos no se deriva un proceso reflexivo, sino que prima el cuestionamiento de la propia capacidad para desempeñarse en ‘esa realidad’ que se concibe como ‘la realidad’ del ejercicio profesional.

En los relatos, jefes, compañeros de trabajo y abogados jóvenes, que son quienes transmiten los ‘pensamientos congelados’, lo hacen dentro de un discurso que genera en los estudiantes temor a no ser reconocidos ni valorados, a dejar de ser parte y a dejar una impresión negativa. De ese modo, el deseo de ser reconocidos pareciera operar junto con los pensamientos, haciendo que estos no sean puestos en cuestión. Frente al decir del otro, prima entonces una sensación de desvalorización antes que un proceso reflexivo. Al actuar sin resistencia en un entorno de maltrato, faltas éticas e incumplimiento de la ley, es posible que luego los estudiantes se apropien de las frases hechas a fin de satisfacer la necesidad de justificarse y evitar la angustia del sin-sentido de su desempeño profesional.

Consideramos que el presente trabajo aporta a la comprensión sobre cómo funcionan y qué importancia pueden tener los pensamientos congelados y el deseo de ser reconocido en la formación ética de nuestros estudiantes<sup>5</sup>. Asimismo, constituye un llamado de atención a las facultades de derecho, se busca motivar que se ponga el foco en estas realidades, ya que son experiencias contrarias a los objetivos de la enseñanza del derecho, que parecen impactar centralmente en el modo en que los estudiantes actúan en su primer contacto con el entorno del ejercicio profesional. Desde la lógica de formación por competencias, pero también a la luz de aproximaciones pedagógicas verdaderamente socráticas, las universidades tienen la responsabi-

<sup>5</sup> Es preciso señalar que los resultados de este trabajo no se pueden generalizar, al tratarse de un análisis cualitativo que busca comprender el rol de los pensamientos congelados en las vivencias de un grupo de estudiantes.

lidad de generar con sus estudiantes espacios de reflexión y formación enfocados en sus vivencias como practicantes.

En esa línea, el desarrollo de mayores niveles de reflexividad y agencia en los estudiantes de derecho no puede ser una meta que se deje en sus manos. Las facultades de derecho deben asumir su rol formativo en este ámbito, no solo a través de espacios formativos, sino también mediante acciones que, con firmeza, pongan límites a los centros de prácticas preprofesionales y generen un discurso distinto que verse sobre lo que es lo valioso en el ejercicio del derecho.

Más allá del ámbito de la enseñanza del derecho, los resultados del trabajo aportan a la comprensión de cómo ciertas necesidades anímicas, como el deseo de ser reconocido, juegan un rol en los procesos de pensamiento, como factor que cierra la interrogación e inhibe la reflexividad. Así, este es un aporte al enfoque de formación por competencias en tanto permite poner el foco en las interrelaciones que existen entre el pensar, el sentir y el hacer.

## II. PENSAMIENTOS CONGELADOS Y FRASES HECHAS

En su último libro, *La Vida del Espíritu*, Hanna Arendt utilizó el término “pensamiento congelado” (2002, p. 198) para dar cuenta de aquellos pensamientos que no son examinados por las personas, que no se han ‘puesto en movimiento’, que se tienen en la mente pese a no habernos detenido a pensarlos y a ponerlos en cuestión. En contraste, Arendt muestra a Sócrates como un pensador que tenía como meta que los ciudadanos de Atenas descongelen sus pensamientos: hacía que su interlocutor se paralice y se detenga a examinar aquello que daba por sentado, a fin de que nazca desde dentro de sí algo nuevo y maduro. Arendt indica que los pensamientos congelados pueden ser definiciones, ideas, frases o doctrinas. Así, aquello que los caracteriza no es tanto su falta total de sustento, sino el hecho que el sujeto opere con estos pensamientos sin haberlos sometido a una examinación particular: aquella en el que la persona genuinamente pone en cuestión lo que piensa a través del diálogo abierto con otros y con uno mismo. Respecto a esto último, Arendt resalta la idea del ‘dos-en-uno’ socrático, es decir, del diálogo “silencioso [...] del yo consigo mismo, que [...] hace del pensamiento una actividad auténtica, en la que soy tanto quien pregunta como quien responde” (2002, p. 208). Un pensamiento congelado no es fruto del ‘dos-en-uno’ porque el sujeto los mantiene y actúa a partir de ellos sin cuestionarlos en la propia mente.

Considero que los pensamientos congelados tienen relación con las “frases hechas”, a las que se alude en el polémico informe Eichmann en Jerusalén (2019, p. 84). En 1961, *The New Yorker* le pidió a Hanna Arendt informar acerca del juicio a Adolf Eichmann, nazi responsable de operar la expulsión de los judíos de Alemania y luego su deportación a campos de concentración. Para la autora, Eichmann no era un “sádico pervertido” (p. 122), como se le denominó en la acusación, ni tenía una “insaciable sed de sangre” (p. 102), como se afirmó en la sentencia. Para ella, se trataba de un sujeto que parecía común ¿Qué identificó Arendt en Eichmann? Una manera específica de hablar y pensar a través de **frases hechas**. Las frases hechas son formulaciones breves y preconfiguradas que el sujeto se apropia y repite en múltiples situaciones. No son razonamientos, no son argumentos ni ideas elaboradas, son frases similares a los eslóganes y clichés, que Eichmann repetía ante cada pregunta acerca de su vida y sus actos.

Así, por ejemplo, frente a la pregunta de si se sentía arrepentido por sus actos, respondía que ‘el remordimiento es cosa de niños’. Decía también que a los judíos se daba ‘una muerte sin dolor’, que las cámaras de gas buscaban ‘evitar sufrimientos innecesarios’ y afirmaba que ‘la batalla era el terrible destino del pueblo alemán’. Se trata de frases producidas por el régimen nazi que pueden ser consideradas como manifestaciones de ‘pensamientos congelados’ en tanto aquello comunicado con la frase no es examinado: a una ‘frase hecha’ no le sigue una explicación, un desarrollo o una justificación que sea producto de una indagación y de una puesta en cuestión. Por el contrario, las frases hechas cierran la interrogación, constituyen una respuesta final a los asuntos que se plantean y ello es desconcertante porque pareciera evidente lo cuestionable de aquello que se afirma con ellas. De ese modo, es propio de estas frases la falta de justificación y de examen, así como su manera particular de cerrar cualquier posible cuestionamiento. Esto se evidenció en el caso de Eichmann, como advierte Arendt en el interrogatorio:

Cuando el interrogador de la policía israelí le pregunto a Eichmann si no creía que la orden de evitar sufrimientos innecesarios era un tanto irónica, habida cuenta de que el destino de sus víctimas no podía ser otro que la muerte, Eichmann ni siquiera comprendió el significado de la pregunta, debido a que su mente llevaba todavía firmemente anclada la idea de que el pecado imperdonable no era el de matar, sino el de causar dolor innecesario (2019, p. 60).

Frente al intento de la policía, de ‘poner en movimiento el pensamiento’ con un cuestionamiento,

se tiene entonces la incompreensión de Eichmann, la imposibilidad de abrir la interrogación respecto a la idea que se encuentra ‘firmemente anclada’. Las cámaras de gas en campos de concentración eran un modo de matar con inimaginable e innecesario sufrimiento y, en todo caso, ¿Qué sustento tiene el afirmar que el pecado no es matar sino causar dolor innecesario? Los pensamientos y frases de Eichmann parecieran ser no solo cuestionables, sino funcionar para cerrar la interrogación justamente cuando esta es absolutamente justificada y necesaria.

A partir de esto, Arendt acuña el término ‘banalidad del mal’, para mostrar que la maldad en Eichmann no tenía una raíz en un odio profundo, en un sadismo o en raciocinios malvados, sino que se sostenía en pensamientos y frases sin profundidad y, en ese sentido, banales. Sin embargo, los pensamientos congelados y las frases hechas son un modo de pensar y de hablar que sí parece asociado a una ‘profundidad psíquica’ y, más concretamente, a necesidades anímicas de vital importancia. Específicamente, consideramos que este modo de pensar es funcional a: (i) la necesidad de justificar nuestro modo de actuar y de vivir; (ii) la necesidad de encontrar sentido; y (iii) la necesidad de ser reconocidos y de ser parte.

En cuanto a la necesidad de justificar nuestro modo de actuar y de vivir, partimos de advertir que Arendt llama a las frases hechas “clichés de satisfacción” (p. 84), “frases consoladoras” (p. 86), entre otras. A lo largo de su informe, es claro que para ella estas frases cumplían una función en Eichmann: le permitían vivir consigo mismo, sin consciencia de su realidad como criminal. Con ellas, no buscaba engañar a otro, sino que lograba engañarse a sí mismo como un “requisito moral para sobrevivir” (2019, p. 31). La irreflexividad en las frases hechas era, así, “[...] la más segura de las protecciones contra las palabras y la presencia de otros, y por ende contra la realidad como tal” (2019, p. 27). Dice Arendt, en esa línea, que Eichmann

[...] no había olvidado ni una sola de las frases que en uno u otro tiempo habían servido para darle una sensación de satisfacción. En consecuencia, siempre que los jueces, en el curso del interrogatorio, intentaban apelar a su conciencia, se encontraban con su satisfacción y se sentían indignados y desconcertados al darse cuenta de que el acusado tenía a su disposición un cliché de satisfacción para cada periodo de su vida y para cada una de sus actividades (2019, p. 33).

De ese modo, las frases hechas eran un recurso que permitía justificar su vida, en cada una de sus

etapas y actividades: Eichmann requería de la banalidad para vivir consigo mismo.

Esta necesidad parece ser propia del ser humano. Desde el psicoanálisis, podemos reconocer diversos mecanismos a través de los cuales las personas construyen y protegen una imagen tolerable e idealizada de sí mismos y evitan tomar consciencia de lo negativo en la propia historia y en el propio modo de vivir. Por ejemplo, Carl Gustav Jung sostuvo que un aspecto de la personalidad del ser humano, que llamó la sombra, es negado por este por ir en contra de su autoimagen y estar asociado a vivencias pasadas dolorosas (2010, p. 209). Otro ejemplo lo podemos encontrar en el trabajo de Alice Miller acerca del círculo de la violencia familiar. La autora mostró cómo personas que repiten patrones de violencia que vivieron cuando eran niños tienden a idealizar ese pasado, como una protección frente al reconocimiento del propio dolor y la propia violencia (1980). Estas personas no reconocen lo negativo de la violencia que vivieron en el pasado y la justifican al concebirla como necesaria.

En segundo lugar, la necesidad de encontrar sentido está ligada a la angustia que genera el no-saber y el sinsentido. Desde el psicoanálisis, Castoriadis construye una aproximación al respecto desde la idea freudiana de pulsión de saber. En el capítulo Pasión y Conocimiento de su obra Hecho y por Hacer, dice que el ser humano necesita “[...] crearse una imagen del mundo y de su lugar en él” (2018, p. 162) y que “más que leche y sueño, la psique pide sentido; pide que se mantenga unido, para ella, todo eso que parece presentársele sin orden ni relación” (2018, p. 170). El sujeto, de ese modo, ejerce un dominio sobre el mundo mediante el dominio de las representaciones acerca del mismo. Los pensamientos congelados pueden ser funcionales a esta necesidad porque otorgan un sentido a aquello que acontece y a la realidad en general y lo hacen con certeza, sin apertura a cuestionamientos. El mundo se torna entendible, se sabe cómo son y deben ser las cosas, cuáles son sus causas y consecuencias, cómo es el otro y uno mismo, lo que nos permite operar sin angustia. Por el contrario, como advierte Arendt, ‘descongelar’ un pensamiento implica una doble parálisis. De un lado, una casi física, toda vez que uno debe detenerse y pensar; pero, de otro lado, una parálisis más psíquica: nos quedamos paralizados “[...] tras perder la seguridad de lo que nos había parecido indudable [...]” (2010, p. 198). En esa línea, el descongelamiento trae consigo fisuras en la babel de sentido que habíamos construido. De ahí que Castoriadis advierta que la psique se defiende del sinsentido clausurando la interrogación (2018, p. 171).

Finalmente, abordamos la necesidad de ser reconocido y ser parte. Al respecto, Arendt dijo lo siguiente acerca de Eichmann:

Él quería estar de acuerdo con los demás, poder decir **nosotros**, y ese modo de estar de acuerdo con el resto y querer formar parte de un nosotros fue suficiente para hacer posible el mayor de los crímenes [...] (2020, p. 54) [el énfasis es nuestro].

Esta reflexión puede ser asociada a un punto que Arendt resalta con frecuencia en su informe del juicio: Eichmann quería ser parte de la organización nazi, quería ascender, ser reconocido y hacer carrera. En esa línea, la eficiencia era un deber central para él y operar con las frases hechas era un requisito ineludible para lograr esa meta. También podemos advertir la necesidad de ser parte en quienes dialogaban con Sócrates. Según Platón, incluso un discípulo suyo, como Critón, le propone escapar de prisión y eludir su muerte porque, caso contrario, la gente creerá “[...] que no lo hemos evitado por cierta debilidad o cobardía” y, en esa medida, “[...] no sea que a la vez que una desgracia, sea también una deshonra para ti y para nosotros” (2017, p. 144). Frente a ello, responde Sócrates

[...] es menester examinar si esto debe hacerse o no; porque yo, no solo ahora, sino siempre, he sido tal que no he cedido a ninguno de mis amigos, sino a aquella razón que después de haber reflexionado me haya parecido la mejor [...] (2017, p. 145).

Critón presenta un pensamiento congelado, en tanto que la acción natural pareciera la de eludir la propia muerte, y lo asocia al temor de la ‘deshonra’, de perder valor frente al resto. Frente a ello, Sócrates responde con el viento del pensamiento, examinado si el curso de acción propuesto es el correcto.

Desde el psicoanálisis, el deseo de ser reconocido ha sido central en la comprensión del mundo anímico y se ha estudiado centralmente en la relación que tienen niños y niñas con sus cuidadores. Freud sostuvo que “[...] lo malo es, originalmente, aquello por lo cual uno es amenazado con la pérdida del amor” (2012, p. 181). El reconocimiento es una necesidad que juega un rol en la construcción de la propia identidad. Por ejemplo, Winnicott mostró

cómo el sujeto tiene una tendencia a construir un **falso ser** por la necesidad de adaptarse a cuidadores poco empáticos que regulan desde su deseo y verdad. Dice, en esa línea:

Los procesos de maduración pueden rodearse y reemplazarse por una serie de identificaciones, de modo que lo que se ve [...] es un *self* falso que interpreta un papel, quizás una copia de alguien; lo que podría llamarse *self* verdadero o esencial queda oculto y privado de experiencia (2014, p. 133).

En esa línea, Miller muestra el poder de esta necesidad en los ‘niños brillantes’, es decir, personas muy exitosas que a lo largo de sus vidas habían ‘logrado todo’, pero que caían en una depresión profunda. En su análisis, Miller muestra cómo en sus infancias había quedado insatisfecha “[...] una necesidad peculiarísima del niño, desde el principio, [...] de ser visto, considerado y tomado en serio como lo que es en cada caso y momento” (2015, p. 22). Lejos de ello, sus padres y madres condicionaban su amor a que sus hijos fueran como ellos necesitaban que fueran. El deseo de ser querido, en estos casos, lleva a ser aquello que el otro necesita. Finalmente, podemos mencionar a Fromm, quien también llamó la atención sobre el poder que tiene ‘el mercado de las personalidades’ (2012, pp. 81-96) para mostrar al sujeto qué factores de personalidad son valorados, llevando a que este se torne en aquello deseado en el entorno. A partir de estas referencias, encontramos que el ‘pensar como el resto’, sin ser discordante, sirve para eludir el riesgo de perder valor. Si ello es así, los pensamientos congelados pueden ser funcionales, como en el caso de Eichmann, para ser parte y evitar el rechazo.

El poder decir ‘nosotros’, desde una mirada psicoanalítica, permite además la gratificación narcisista y es un móvil para renunciar a la propia agencia para fusionarse con un poder mayor. En ese sentido, dice Brunner acerca de Eichmann:

dying as an autonomous subject he also achieved control over spontaneity, desires and inclinations, attaining superhuman predictability and consistency. Moreover, by killing himself symbolically as an individual he became an active part of an omnipotent political apparatus which caused death and destruction on an unprecedented scale (1998, p. 80)<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Traducción libre:

Muriendo como un sujeto autónomo, también logró el control sobre la espontaneidad, deseos e inclinaciones, alcanzando una previsibilidad y consistencia sobrehumana. Además, al suicidarse simbólicamente, se convirtió en parte activa de un aparato político omnipotente que causó muerte y destrucción a una escala sin precedentes .

De ese modo, el renunciar al propio pensamiento permitiría no solo el deseo de ser reconocido, sino también la gratificación que genera la sensación de omnipotencia. En esa línea, dijo también Arendt que Eichmann quería:

[...] estar de acuerdo con los demás –en el sentido de un acuerdo que implica que mucha gente actúa al unísono– genera poder. Mientras uno está solo, se ve impotente, por muy fuerte que sea. La sensación de poder [...] surge al actuar conjuntamente [...] actuar así conlleva un placer extremo (2019, p. 54).

### III. PENSAMIENTOS CONGELADOS EN RELATOS DE PRACTICANTES PREPROFESIONALES

A lo largo de mi experiencia como docente he buscado generar espacios de diálogo en mis cursos que nos permitan, a los estudiantes y a mí, compartir vivencias y reflexionar abiertamente respecto a las mismas. Dichas reflexiones se dan a la luz de diversos marcos teóricos, como el que he compartido de Hannah Arendt. En el curso de Ética y Responsabilidad Profesional a mi cargo<sup>7</sup>, luego de una clase dedicada a trabajar la idea de los pensamientos congelados y frases hechas, pedí a los estudiantes que compartieran por escrito alguna vivencia que hubieran tenido como practicantes y que identificarán algún pensamiento congelado operando en ella. Diecisiete estudiantes presentaron su tarea, pero se seleccionaron diez que presentaron relatos<sup>8</sup>. Asimismo, se tuvo presente la clase siguiente a la presentación de los relatos, en la que se dialogó acerca de cómo se sienten los estudiantes al oír los pensamientos en cuestión.

Desde una aproximación cualitativa (González Rey, 2003), realicé un análisis temático (Braun & Clarke, 2006) y narrativo (Moules, 2002; Ricoeur, 2000), a fin de comprender cómo operan los pensamientos congelados en las experiencias de un grupo de estudiantes de la carrera de derecho dentro de sus prácticas preprofesionales.

Hemos organizado los pensamientos congelados temáticamente en tres ejes, que tienen que ver

tanto con las situaciones en las que surgen, como con los pensamientos que identificamos como subyacentes: (i) aquellos que surgen cuando se incumple el horario máximo de prácticas preprofesional, con el pensamiento subyacente: el exceso es necesario para aprender; (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.

#### A. Incumplimiento del horario máximo establecido en la Ley

De acuerdo a los primeros dos relatos recogidos, algunas frases dichas para justificar el incumplimiento del horario máximo establecido legalmente para la realización de prácticas preprofesionales son las siguientes:

- (i) ‘Si de verdad tienes ganas de aprender, no te van a importar las horas que pases en la firma’ (Estudiante 1).
- (ii) ‘Las 30 horas son referenciales si tienes verdaderas ganas de aprender’ (Estudiante 1).
- (iii) ‘[...] Acuérdate que aquí no se duerme hasta cumplir con todas las indicaciones’. La estudiante señala: “[...] decidí no decirle más por temor a perder la experiencia y el aprendizaje que te dan las prácticas” (Estudiante 2).

En estos casos, estamos ante frases cuestionables a las que subyace un pensamiento: trabajar en exceso es parte de aprender. Sin embargo, ¿Qué entendemos por aprender? ¿Incumplir la Ley 28518, que fija un horario máximo, es un buen aprendizaje? ¿No importa el descanso para poder aprender? ¿Qué pasa con la dedicación a los cursos que se siguen en la universidad cuando un estudiante madrugaba para cumplir sus tareas como practicante?

A una estudiante en una ocasión la llamaron en altas horas de la noche y le pidieron un informe

<sup>7</sup> Curso dictado a mitad de la carrera (cuarto semestre) en la Facultad de Derecho de la PUCP.

<sup>8</sup> De los diez relatos, nueve son de estudiantes que realizan prácticas en estudios de abogados y uno en el Poder Judicial. No se precisaron las áreas del derecho de las prácticas ni se describió a los centros de prácticas en función, por ejemplo, el tamaño de los estudios de abogado. Se remitió un correo a cada estudiante cuya respuesta fue seleccionada, solicitando su autorización para utilizarla con anonimato en la investigación. En dicha ocasión, hice explícito que podían indicarme que preferían que no utilice su respuesta, sin que fuera necesario que me indicaran justificación alguna y sin que ello significase ningún problema. Asimismo, indiqué que podían pedirme que les precise la parte exacta que utilizaría y que, si lo consideraban necesario, podía darles más detalle de la investigación. Todos los estudiantes respondieron autorizando el uso de sus respuestas. En los casos que sí se tuvo autorización, respondí a cada uno agradeciendo la autorización y precisando que en cualquier momento me podían pedir revisar el texto de la investigación o retirar su respuesta hasta antes de la fecha de presentación del artículo a la revista donde sería publicada. Precisé en dicha ocasión que presentaría el artículo a una revista de la Facultad de Derecho de la PUCP.

para primera hora del día. La estudiante respondió que estaba estudiando para un examen y solicitó entregarlo durante el transcurso del día siguiente. La respuesta a su solicitud fue “[...] aquí no se duerme hasta cumplir [...]” (Estudiante 2). La jefa es presentada como alguien que no advierte que el ‘aquí’ de las prácticas preprofesionales no se ubica en la casa de la practicante fuera del horario de trabajo que fija la Ley 28518. La estudiante, que se vio ‘inmersa directamente’ en esta situación no dijo nada más, dejó de estudiar y cumplió. Nótese en este caso que la estudiante justifica su ‘no decir más’ en el temor a ‘perder la experiencia y el aprendizaje’. En esa línea, advertimos cierta irreflexividad, puesto que sería posible preguntar ¿Qué se aprende en esta experiencia? ¿Qué aprendizaje tiene lugar en un ambiente donde ‘no se duerme hasta cumplir’ (un encargo ordenado en altas horas de la noche)? ¿Qué se aprende acerca del respeto al otro, particularmente a quién ocupa una posición de subordinación? ¿Así funciona el ejercicio del derecho? ¿Qué significa entonces aprender a ser profesional del derecho? ¿Qué debemos aprender y para qué aprendemos? Se trata de preguntas difíciles, que pueden generar angustia al poner en cuestión la realidad del ejercicio profesional, el sentido mismo de la abogacía y de lo que será nuestra vida en el mundo del derecho.

Nótese entonces que el ‘temor a perder la experiencia y el aprendizaje’ se presenta sin examinar qué entendemos por ‘experiencia y aprendizaje’. En esa línea, parece que estamos más ante un **temor** que ante una reflexión o una afirmación a la que siga una interrogación. Así, ese temor se presenta y cierra la posibilidad del diálogo con quien lo dice, pero también del ‘diálogo silencioso con uno mismo’.

Otra estudiante comenta en su relato la siguiente declaración: “mi jefe me hizo sentir que me estaban haciendo un favor al contratarme por mi falta de experiencia” (Estudiante 1). En adición, agrega que este le dijo: “[...] el practicante pasado era un chico que siempre estaba pendiente de las horas y pucha no se podía trabajar así” (Estudiante 1). En ese sentido, advertimos que estos pensamientos aparecen en un discurso que los asocia a la necesidad de ser reconocido y permanecer, de ser parte y no ser expulsado. En otro caso, una estudiante dice: “quizá toleramos ello porque en el exterior no quisiéramos vernos como personas que abandonan un centro de trabajo porque ‘no le gusta trabajar mucho’” (Estudiante 3). Se muestra el peso que tiene el exterior para ‘vernos’ a nosotros mismos de un modo negativo. El camino de la re-

flexión podría llevar a preguntarnos: ¿Querer que se respete la ley es abandonar el centro de trabajo? ¿Aquello que vale en el mundo profesional es valioso para uno mismo? ¿No hay ámbitos profesionales en los que se valora aquello que uno también valora? ¿Qué consecuencias tendrá el actuar según el temor a ser percibido negativamente en la configuración de la propia ética profesional? Estas son algunas de las interrogantes que no aparecen en los relatos. En estos parece primar la fuerza de la mirada del otro que marca el modo en que uno mismo se mira.

La debilidad de estos pensamientos congelados a nivel racional, así, parece compensada por la fuerza que tienen como requisito para ser valorado en un entorno nuevo en el que no se tiene experiencia. Una frase reiterada en lo que toca al horario y al exceso en los encargos es, en similar línea: ‘tienes que pagar derecho de piso’ o ‘todos hemos pagado derecho de piso’<sup>9</sup>. Estas frases surgen como una justificación, al igual que cuando se dice ‘así son las cosas’. Sin embargo, el hecho de que así funcionen las cosas en muchos ámbitos no justifica que nosotros aceptemos dichas condiciones, ni que estas condiciones sean correctas. Estas frases parecen ligadas también al temor de no ser parte: el pagar derecho de piso nos hace pensar en que uno tiene que seguir sin cuestionar para poder estar parado donde uno está, para tener el derecho de ser parte y de pisar el suelo que pisa el resto.

## B. Maltrato

Con respecto a las situaciones de maltrato, se recogieron las siguientes frases:

- (i) “Acostúmbrate a los gritos, aquí todos gritan cuando están estresados/estresadas” (Estudiante 3).
- (ii) “Tranquila, no eres la primera a la que maltrata. Ella es así” (Estudiante 3).
- (iii) “[...] el asociado joven me dijo que ignorara los comentarios idiotas del socio fundador, que le decía lo mismo a todos los practicantes, y que hiciera los encargos” (Estudiante 4).

En este eje, identificamos frases a las que subyace un pensamiento cuestionable: el maltrato no es problemático cuando ocurre a todos ¿El hecho de que maltraten a muchos o a todos justifica los actos? ¿Acaso no se debe cuestionar una práctica de maltrato por el hecho que sea generalizada? ¿No

<sup>9</sup> Se trata de frases que invariablemente surgen cuando se comparten vivencias de practicantes.

deberíamos pensar justamente lo contrario y decir que el maltrato generalizado es más cuestionable y que debería ser frenado?

En estos casos, es preciso anotar que son los mismos compañeros de prácticas o abogados jóvenes los que comparten los pensamientos. Cuenta la estudiante del tercer relato: “Esto me lo dijo un compañero de prácticas, luego de que mi jefa gritara en medio de la oficina: ¿no sabes leer? Para eso contrato a una niña de primaria” (Estudiante 3). La falta de cuestionamiento se da frente a la jefa, pero también frente al **compañero de prácticas** que dijo “[...] tranquila, no eres la primera [...]”. La frase brinda cierta tranquilidad por llevarse consigo el temor a ser dejado de lado, a no ser valorado. En efecto, al no ser ‘la primera’, al ser todos quienes experimentan el maltrato, este se hace tolerable porque no se experimenta como amenaza de exclusión o rechazo. Por el contrario, soportarlo se convierte en un factor que nos liga al resto, que nos identifica como parte del grupo. Se hace más fácil, de ese modo, acostumbrarse a comentarios denigrantes. Así, nuevamente encontramos la ligadura entre la frase hecha y el deseo de ser reconocido y de ser parte.

Quienes integran la organización y ya conocen del maltrato parecen ser figuras centrales en comunicar la normalidad que busca calmar. En ese sentido, cuando el socio del estudio de abogados le dice a un estudiante “soy el dueño del circo, y los payasos bailan cuando yo digo [...]” (Estudiante 4) y lo dice “sin algún gesto que significara que fuera una broma [...]” (Estudiante 4):

[...] el asociado joven chocó muy despacio su pie con el mío y me hizo un gesto con la mano que tenía debajo de unos files para que no me inmutara, y procedió a entablar conversación acerca del encargo con el socio fundador. Después salimos de su oficina, no hice ningún gesto, y me fui a mi escritorio a buscar en el sistema los expedientes que me habían pedido. Cuando me paré para ir al archivo a recogerlos, el asociado joven me dijo que ignorara los comentarios idiotas del socio fundador, que le decía lo mismo a todos los practicantes, y que hiciera los encargos (Estudiante 4).

El relato muestra el mandato de no inmutarse e ignorar, que se transmite con un gesto que es un mandato de no hacer. Quien ya forma parte enseña que es necesario incorporar o tolerar el pensamiento congelado para ser parte. Por supuesto, podemos suponer que quienes comunican esta normalidad lo hacen con la intención de generar calma en el otro que sufre el maltrato: de ayudar a la estudiante a que no pierda la tranquilidad cuan-

do se le dice “[...] para eso contrato a una niña de primaria” y de calmar al estudiante al decirle que ignore el comentario del socio. La empatía con el otro y el deseo de ser reconocido son factores anímicos comprensibles, pero en estos casos se manifiestan en frases que tienen como efecto el hecho de cerrar la interrogación y el cuestionamiento. De ese modo, podemos pensar en preguntas que no se examinan: ¿Debemos quedarnos tranquilos frente a un trato humillante generalizado? ¿Qué nos dice esa actitud respecto a la formación como profesionales del derecho? ¿Debo tolerar comentarios humillantes porque se los dicen a todos los practicantes? ¿Qué otras prácticas incorrectas debo tolerar por el hecho que estén normalizadas?

### C. Faltas a la ética profesional

Con respecto a las situaciones que implicaron faltas a la ética profesional, se han tomado en cuenta las siguientes frases:

- (i) “Tú no me traigas más problemas, tráeme soluciones” (Estudiante 5).
- (ii) “Si quieres llegar a algún lado, tienes que aprender de una vez como es el negocio” (Estudiante 6).
- (iii) “Tú has nomás, no podemos contradecir a los socios” (Estudiante 7).
- (iv) “Ya se encargarán los abogados de la cliente, y que al fin y al cabo nosotros no firmaríamos el informe sino los socios” (Estudiante 7).
- (v) “Estás acá para hacer, no para pensar” (Estudiante 8).

Las frases son cuestionables y surgen ante encargos que suponen diversas y graves faltas éticas:

uno de los jefes pidió obtener una copia de un expediente sin la necesidad de pedirla por escrito [...] nunca se mencionó la palabra coima, aunque el contexto era más que evidente pues indicó el uso de la caja chica del centro (Estudiante 5).

En otra situación, otro estudiante señala que “[...] pidieron acelerar un proceso llevándole un regalo al juez” (Estudiante 6).

En estos casos, el pensamiento que parece ligado a estas frases es que uno cumple su rol cuando lo hace sin cuestionar. Así, afirma la irrelevancia del propio pensamiento dentro de una estructura organizacional jerárquica. Se trata de frases que sur-

gen ante encargos no solo cuestionables, sino en casos ilegales y contrarios a los principios y deberes éticos de nuestra profesión ¿No podemos contradecir a los socios, aunque se esté engañando a una cliente? ¿Las prácticas preprofesionales están para que hagamos sin pensar? ¿El que nadie se vaya a enterar del asunto, justifica actuar en contravención a la ley? Sin embargo, los estudiantes cumplen con los encargos sin cuestionamiento.

Frente al encargo, un estudiante debe sostener que el cliente tiene razón, aunque es claro que no la tiene, entonces encuentra “[...] doctrina antigua, para nada actualizada ni acorde a la normativa vigente” y se la da al asociado, que le dice:

[...] ya se encargarán los abogados de la cliente [...] al fin y al cabo nosotros no firmaríamos el informe sino los socios. Así quedó, se presentó el informe, pero yo sabía que era información falsa y que con toda seguridad la cliente había sido timada (Estudiante 7).

El asociado muestra al practicante cómo se puede eludir la propia responsabilidad dentro de una organización en la que los informes los firman los socios. La situación vivida afirma la irrelevancia del propio pensamiento, así como el deber de operar sin ser un sujeto autónomo, en abierta contradicción con el mensaje de la facultad de derecho. Al decir “[...] pero yo sabía [...]”, el estudiante mantiene el conocimiento de la verdad en el fuero interno, sin decirlo al asociado, pero, al mismo tiempo, parece no interrogarse respecto a la gravedad del propio acto. El estudiante entonces cumple con el mandato: “Tú has no más, no podemos contradecir a los socios” (Estudiante 7) y sostiene un punto de vista sobre la base de una regulación no vigente. El desplazamiento de la responsabilidad hacia los socios tampoco es puesto en cuestión ¿El hecho que uno no firme implica que no tiene responsabilidad? ¿No hay responsabilidad al continuar sin decir nada en una organización que no tiene problema en ‘timar’ a una cliente? La falta de interrogación en este punto parece asociada a la necesidad de justificar los propios actos y evitar la angustia del sinsentido de la propia profesión ¿Acaso estudiamos la carrera de derecho para sostener puntos de vista incorrectos con la finalidad de cobrar?

En otro caso, se le dice a un estudiante “si quieres llegar a algún lado, tienes que aprender cómo es

el negocio” (Estudiante 8). Advertimos entonces que las faltas éticas se presentan como prácticas que forman parte de la normalidad, del funcionamiento que hay que comprender y operar para ser parte y poder llegar a una situación de éxito. En tanto estas frases son dichas por quienes están ‘en una situación de éxito’, los estudiantes advierten que ponerlas en cuestión equivale a singularizarse dentro del grupo, con el riesgo de que su disonancia lleve a su separación. Nuevamente, entonces, el temor a no ser parte aparece como factor anímico que cierra el camino de la reflexión y hace que aquello oído se tome como verdad y justificación.

#### IV. LA FRUSTRACIÓN DEL DIÁLOGO CON UNO MISMO

En los relatos, los estudiantes se muestran actuando conforme a los pensamientos congelados, sin examinarlos ni cuestionarlos en el momento en que ocurren los hechos que viven<sup>10</sup>. Sin embargo, vale resaltar que, en la clase siguiente a la presentación de los relatos, los estudiantes manifiestan que al oír los pensamientos sienten desconcierto, frustración, tristeza, rabia, entre otras emociones. Estas emociones darían cuenta de un rechazo a lo ocurrido y al pensamiento congelado. Sin embargo, el rechazo opera a nivel anímico y no aparece ligado a un proceso reflexivo acerca de la validez del pensamiento y acerca de qué debe hacer y decir uno ante esas situaciones. Esto se evidenciaría en que, como hemos visto antes, prima el temor a quedar mal y a no lograr lo que se espera de uno. En esa línea, en la clase siguiente a la tarea, una estudiante indica que en una ocasión pensó “[...] si es que yo no me acoplo [...] si no cumplo [...] no voy a poder ser nadie en la vida [...] no voy a poder crecer”, mientras que otros estudiantes comparan esta idea al considerar que en estas situaciones dudan de sí mismos.

Con ello se da cuenta que: (i) se atribuye al pensamiento congelado la fuerza de la realidad, de representar de modo total el modo en que funcionan las cosas en todo ámbito, sin que sea posible hacer algo o tomar otro rumbo; y (ii) más que cuestionar el pensamiento congelado, los estudiantes tienden a cuestionarse a sí mismos. El pensamiento congelado se usa, de ese modo, para mostrar ‘la realidad’ y hacer que el estudiante sienta que no es lo suficientemente bueno para ser parte de ella. En ambos casos, los estudiantes dan esto por

<sup>10</sup> Queda por indagar si la ausencia de interrogación continua después de vividos los hechos, en los días, semanas y meses siguientes. De modo preliminar, podemos decir que en diversas conversaciones con estudiantes acerca de este tema, se comparte la idea de que, por lo general, esos pensamientos no son puestos en cuestión luego de que se hayan vivido los hechos, sino que suelen reforzarse en nuevas vivencias. En algunos casos, los estudiantes renuncian al centro de prácticas, pero no necesariamente por un proceso reflexivo que ‘descongela’ los pensamientos, sino movidos por el malestar anímico y la sensación de no poder rendir más.

hecho, sin cuestionarlo en un proceso reflexivo: ¿Realmente son así las cosas en todo ámbito de ejercicio profesional? ¿No se puede hacer nada frente a esos sucesos? ¿Es uno mismo el que actúa incorrectamente o es el jefe quien actúa de esa forma? ¿Acaso todos los jefes actúan de esa manera y coinciden en esos pensamientos?

Los relatos muestran también que nuestros estudiantes mantienen por momentos la actitud del ‘dos-en-uno’ socrático, es decir, de diálogo silencioso con uno mismo. Ello da cuenta de que la actitud ante los pensamientos congelados no es unívoca y que la reflexividad tiene niveles. En los casos donde hay un cuestionamiento, sin embargo, el nivel de reflexividad es bajo, ya que la interrogación se detiene con rapidez. Dice, por ejemplo, una estudiante:

Una parte de mí aceptó lo que dijo, en tanto me dije a mí misma, de verdad tengo ganas de aprender, quiero empezar a practicar y no puedo estar limitando todo, entonces se va a ver que no tengo la disposición necesaria. Sin embargo, otra parte de mí decía que no estaba bien, porque si bien son prácticas, es necesario establecer un horario, ahora estudio, practico y estoy en dos organizaciones de la universidad, necesito organizarme (Estudiante 1).

Se vive entonces una contradicción entre una parte de uno mismo, que parece operar con un pensamiento más autónomo y otra que acepta como premisa válida el pensamiento congelado y eso lleva a que el cuestionamiento se centre en uno mismo. La disyuntiva se presenta de modo general y queda planteada, sin presentarse un desenlace o continuidad en el proceso reflexivo. En el plano de la acción, entre el decir o no decir, el cumplir o no cumplir y el seguir o renunciar, el estudiante se decanta por lo general hacia el no decir, cumplir y seguir: “[...] a pesar de ello, decidí callar y asentir a esa frase”. La decisión y la acción se da ‘a pesar’ de una disyuntiva interna que queda solo como una formulación.

Me parece increíble, como en esta simple frase puede resultar manipuladora hasta cierto punto. Se juega con la mente del practicante, quien, en mi caso, no tiene experiencia, y hace que cuestione sus ganas de aprender y ejercer su carrera, con algo que está establecido por ley (horarios por prácticas preprofesionales) (Estudiante 1).

‘Se juega con la mente’ del estudiante en tanto se les lleva a cuestionar si tienen las ganas de aprender, si desean realmente ejercer su carrera y si tienen la disposición suficiente. Aquello que

se les dice genera, de ese modo, temor a no ser parte, a no tener aquello que se requiere para serlo y, en esa medida, frena el proceso reflexivo. La estudiante, entonces, duda si tiene o no ganas de aprender y decide cumplir. Al hacerlo, no continúa con el **dos-en-uno**, esto es, se corta el diálogo con ‘la otra parte’ de sí, que presentaba otro punto de vista.

En otro caso, el socio de un estudio pide encargos personales a los practicantes. Un estudiante cuenta lo siguiente al respecto:

[...] aunque sabíamos que estaba mal, no queríamos quedar mal con él. La mayoría de practicantes ya habíamos llevado laboral especial y habíamos visto las responsabilidades del practicante, uno de los motivos de la desnaturalización del convenio era esta (Estudiante 9).

En este caso, los estudiantes prefieren incumplir la ley y lo que han aprendido en la universidad, antes de generar una impresión negativa con el socio del estudio. Nótese que nuevamente el temor a generar impresiones personales negativas hace que no surja el diálogo del estudiante consigo mismo. En efecto, saben que es incorrecto y no quieren generar dichas impresiones, pero lo segundo prima sin que se enfrente un dilema, sin que surja una pregunta que cuestione o explore la fuerza que tiene el ‘no querer generar impresiones negativas’ en la decisión final.

En similar línea, al discutir estas situaciones en clase, los estudiantes suelen decir: “[...] si cuestionamos no nos contratarán en ningún lugar” o “si digo algo no lograré nada”. ¿Es esta también una frase hecha, aunque ahora desde el decir estudiantil? Hay razones para pensar que sí. Independientemente de su posible sustento, se trata de frases con las que se cierra la interrogación, que posiblemente dan una cierta sensación de calma y permiten seguir viviendo lo que les acontece sin mayor dilema. Al mismo tiempo, son frases que pueden ser cuestionadas y que pueden suscitar un diálogo interno, pero ello no ocurre. ¿Dar una opinión o hacer una pregunta discordante luego de oír una frase hecha, derivaría necesariamente en perder el trabajo? Hay ejemplos en los que ello ha ocurrido, pero otros en los que no. En todo caso, ¿decir algo contracorriente implica que nadie más los contratará? Quizá ese sea un riesgo, pero no un destino necesario. El problema puede radicar en que, si uno adopta esa manera autónoma de vivir la profesión, seguro existirán lugares donde no sean bienvenidos, pero ¿uno quiere estar en esos lugares? La interrogación puede llegar así al ámbito de la vocación, a la pregunta por el sentido y por la corrección en el propio modo de vivir

la profesión. Parece ser una frase hecha, entonces, porque existiendo cuestionamientos claros y necesarios, esta cierra la interrogación y evita el malestar de vivir en contradicción entre el pensar y el hacer.

## V. BREVE ANOTACIÓN ACERCA DE LA PEDAGOGÍA SOCRÁTICA COMO MÉTODO

En mi experiencia, la reflexión alrededor de estos temas, desde una pedagogía socrática, puede tener un buen impacto en los estudiantes. Al hablar de metodología socrática no me refiero al método socrático, tal como es entendido en la enseñanza del derecho y que ha sido acusado de traicionar el legado de Sócrates (Suk, 2017). Mi propuesta se sostiene en aquello que Foucault y Arendt resaltan en sus estudios acerca del *ethos* socrático, es decir, de la manera en que Sócrates vivió (Del Mastro, 2020a). Para este trabajo, me parece especialmente relevante resaltar ciertas características de la *parrhesía* socrática (Foucault, 2014).

Como muestra Foucault, la *parrhesía* era un tipo particular de diálogo que se daba con la finalidad de revelar, a uno mismo y al otro, la verdad del propio modo de vivir. Para ello, se debía hablar con franqueza, es decir, sin camuflar ni cifrar el propio pensamiento, así como sin ánimo de convencer al otro ni de dar una respuesta final a los asuntos o dudas (2014). Por ello, en dicho diálogo, no hay un sujeto que sabe y otro que no sabe: se encuentran sujetos que parten del reconocimiento de su no-saber, con la finalidad de revelar y examinar la verdad de sus pensamientos y modos de vivir en igualdad de condiciones. La meta final de dicho diálogo y del examen de uno mismo no es saber más de sí, sino mejorar el propio modo de vivir.

En el caso de las prácticas preprofesionales, de lo que se trataría es de generar un diálogo con esas características con la finalidad de revelar la verdad de las propias vivencias como practicantes, incluyendo aquellas que tuvo el docente, para examinarlas con el fin de que cada quien pueda, sobre esa base, ocuparse de su propio modo de vivir. Hemos visto a lo largo de este trabajo cómo un grupo de practicantes operan de modo irreflexivo en un contexto jerárquico y hostil. Dialogar abiertamente acerca de estas vivencias, con la finalidad de examinar las propias actitudes, es un paso importante para mejorar la reflexividad y explorar posibles acciones. Sin embargo, ello es complicado, ya que supone enfocar la mejora en la parte que se siente débil dentro de la ecuación, para explorar dicha debilidad sin que existan respuestas claras. Por lo demás, nuestras actitudes con figuras de autoridad en las prácticas preprofesionales se sostienen en nuestro pasado.

En ese sentido, se puede explorar nuestro modo de vivir presente, pero también su nexos con nuestros modos de vivir previos (Del Mastro, 2020b). Por todo esto, la pedagogía socrática y particularmente el diálogo propio de la *parrhesía*, se muestra como un camino idóneo para sostener un trabajo enfocado en uno mismo.

En la enseñanza del derecho, generar este tipo de diálogo con los estudiantes, sin que el docente se coloque en la posición del sujeto que sabe, juzga, dice qué está bien y mal y qué se debe hacer, es muy difícil. En algunas ocasiones, los estudiantes comparten dudas o vivencias como practicantes con docentes y la situación pasa de ser un intento de diálogo a un monólogo en el que el docente presenta sus verdades como **las verdades**, sin ánimo de ponerlas en cuestión. De ese modo, el docente no duda, porque se concibe como sujeto que da respuestas y no que explora interrogantes junto con el otro. Por supuesto, en ese contexto, se frustra la posibilidad de que los estudiantes examinen y revelen la verdad de su propio pensamiento, ya que se muestra que la única verdad que importa es la del docente.

El reconocimiento socrático del propio no saber puede no ser una actitud común en facultades de derecho, donde los docentes se sienten incómodos cuando el tema del que se habla reta su saber y les genera el riesgo de examinar su propio modo de vivir.

Los docentes suelen utilizar frases hechas que dan cuenta de esta dificultad: 'en mi época era igual' o 'en mi época era peor'. Esta frase surge como respuesta cuando estudiantes cuestionan aspectos de la carrera o de las prácticas, como la hostilidad o el exceso de carga ¿Qué pensamiento subyace a dicha frase? ¿Es algo examinado por quien lo dice? Podemos pensar en múltiples cuestionamientos. De un lado, las épocas y los contextos cambian en diversos aspectos, incluyendo qué es aceptado o tolerado. De otro lado, el que las cosas hayan sido antes de un modo, no significa que fueron buenas o que no pudieron ser mejores. Afirmar el propio pasado para justificar el presente, de acuerdo con Miller, suele ser un mecanismo defensivo: se idealiza el pasado al no reconocer su dimensión negativa, particularmente aquella que afectó al sujeto que lo presenta como el deber ser (2015). 'En mi época era así', quiere decir tanto 'así debía ser' como 'hoy cuestionan sin razón'. En ambos casos, puede subyacer una resistencia a examinar el propio pasado y cuestionar la actitud presente. En los hechos, cuando dicen esa frase, suelen cerrar la interrogación.

La dificultad de seguir una aproximación socrática, entendiéndola en este sentido, radica también

en la apertura para advertir y hablar de aquello que no nos hace ver bien como profesión, como carrera y como docentes (Del Mastro, 2020b). En esa línea, dialogar acerca de lo problemático en las prácticas pre-profesionales puede generar angustia y resistencias porque nos hace ver aquello negativo de lo que no nos ocupamos. Desde una lógica psicoanalítica, se trata no solo de un asunto que no conocemos, sino que nos resistimos a conocer (Felman, 1982).

## VI. REFLEXIÓN FINAL

Se podría formular la siguiente crítica a lo expresado en este artículo: no deberíamos enfocar el problema en los estudiantes, ya que la responsabilidad de abordarlo es de las facultades de derecho y de los centros de prácticas. Diríamos así que las primeras deberían asegurar que los segundos tengan estándares adecuados, mientras que la responsabilidad de los estudiantes es su propia formación.

No cabe duda de que las facultades de derecho tienen la principal responsabilidad frente a la problemática abordada. Este trabajo busca motivar que se asuma dicho rol y para ello muestra el impacto negativo que pueden tener las prácticas en la formación de los estudiantes. Sin embargo, considero que ese rol tiene un doble foco: (i) tener mayor firmeza con los centros de prácticas preprofesionales; y (ii) preparar a los estudiantes para que puedan reflexionar y aumentar su agencia ante situaciones como las mostradas en este trabajo. No se trata, así, de colocar la responsabilidad por el problema en los estudiantes, sino de asumir el rol de formar de modo integral para que puedan ser profesionales reflexivos que actúen conforme a aquello que estiman correcto. Si dejamos pasar estas vivencias sin reflexionar acerca de ellas, reforzamos la normalización y el fatalismo que, como señala Freire, caracteriza el estado mental de quien se encuentra en una situación de opresión (1971, pp. 45-47). De ese modo, no formamos a nuestros estudiantes para que sean profesionales con agencia en entornos profesionales con altos niveles de perversión.

## VII. CONCLUSIONES

El contacto de los estudiantes de la carrera de derecho con el entorno del ejercicio profesional tiene un impacto formativo de gran relevancia. Esta investigación muestra parte de dicho impacto en la existencia de pensamientos congelados, es decir, ideas o frases no examinadas que, sin embargo, juegan un rol central en su modo de vivir como practicantes.

En este trabajo, identificamos como pensamientos de este tipo el que **es necesario trabajar en exceso**

**para aprender, que no hay problema con el maltrato si es que les ocurre a todos y que el propio rol consiste en cumplir los encargos sin pensar ni cuestionar.** Estos pensamientos son transmitidos a los estudiantes en situaciones graves en las que se incumple el horario máximo permitido por ley, se les maltrata y se les involucra en la comisión de faltas a la ética profesional. En diversos relatos, aparece el temor de los estudiantes a no ser valorados como factor anímico que da fuerza a los pensamientos congelados y frustra la reflexión acerca de su corrección.

La investigación busca generar consciencia acerca de un ámbito formativo de vital relevancia, particularmente en la formación ética, pero desatendido en las facultades de derecho del Perú. Asimismo, busca ser un aporte a la comprensión de cómo los factores anímicos influyen en los modos de pensar y actuar. ¶

## REFERENCIAS

- Arendt, H. (2002). *La vida del espíritu* (Trad. F. Birulés & C. Corral). Centro de Estudios Constitucionales. (Trabajo original publicado en 1977).
- (2019). *Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal* (Trad. C. Ribalta). Lumen. (Trabajo original publicado en 1963).
- (2020). *Responsabilidad personal y colectiva*. (Trad. R. Ramos Fontecoba). Página indómita. (Trabajo original publicado en 1964).
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bruner, J. (1996). Eichmann, Arendt and Freud in Jerusalem: On the evils of narcissis, and the pleasures of thoughtlessness. *History and Memory*, 8(2), 61-88.
- Castoriadis, C. (2018). *Hecho y por hacer*. Enclave.
- Constantino Caycho, R., & Del Mastro Puccio, F. (3 de julio del 2020). ¿Ejemplo de qué?: El deber ético de ser ejemplo y el maltrato a practicantes por parte de abogados y abogadas [Entrada de blog]. <https://www.parthenon.pe/esp/interdisciplinario/ejemplo-de-que-el-deber-etico-de-ser-ejemplo-y-el-maltrato-a-practicantes-por-parte-de-abogados-y-abogadas/>
- Del Mastro Puccio, F. (2020a). Ethos socrático y formación del ser en la enseñanza del derecho. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica*

- tica del Derecho*, 7(1), 195-224. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2020.57701>
- (2020b). La enseñanza del derecho frente al pasado de sus estudiantes. *Derecho PUCP*, (84), 393-442. <https://doi.org/10.18800/derechopucp.202001.013>
- Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú (25 de junio del 2020). Pronunciamento ante las graves denuncias de practicantes sobre maltratos y humillaciones en sus centros de prácticas. *Facultad de derecho*. <https://facultad.pucp.edu.pe/derecho/noticias/pronunciamento-ante-las-graves-denuncias-practicantes-maltratos-humillaciones-centros-practicas/>
- Felman, S. (1982). Psychoanalysis and Education: Teaching Terminable and Interminable. *Yale French Studies*, (63), 21-44. <https://doi.org/10.2307/2929829>
- Foucault, M. (2014). *El coraje de la verdad. El gobierno de sí y de los otros. Curso del Collège de France II (1983-1984)* (Trad. H. Pons). Ediciones Akal. (Trabajo original publicado en 1984).
- Freire, E. (1971). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.
- Freud, S. (2012). *El malestar en la cultura y otros escritos sobre violencia y sociedad*. (Trad. L. López Ballesteros). RBA Libros. (Trabajo original publicado en 1930).
- Fromm, E. (2012). Ética y psicoanálisis. (Trad. De H. Morck). Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1947).
- González Rey, F. (2003). La investigación cualitativa en psicología: algunas cuestiones actuales. *Revista de psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, 6(2), 41-56.
- Jung, C. (2010). *Civilización en transición*. Editorial Trotta.
- Ministerio de Justicia y Derecho Humanos [MINJUSDH] (25 de junio del 2020). MINJUSDH rechaza todo acto de hostigamiento o maltrato en espacios formativos como centros de prácticas preprofesionales y SECIGRA. *Gob.pe*. <https://www.gob.pe/institucion/minjus/noticias/188416-minjusdh-rechaza-todo-acto-de-hostigamiento-o-maltrato-en-espacios-formativos-como-centros-de-practicas-preprofesion>
- Miller, A. (1998). *Por tu propio bien. Raíces de la violencia en la educación del niño*. (Trad. J. J. Del Solar). Tusquets. (Trabajo original publicado en 1980).
- (2015). *El drama del niño dotado* (Trad. J. J. Del Solar). Austral. (Trabajo original publicado en 1979).
- Moules, N. (2002). Hermeneutic Inquiry: Paying Heed to History and Hermes. An Ancestral, Substantive and Methodological Tale. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(3), 1-21. <https://doi.org/10.1177/16094069020010030>
- Oficina de Prácticas Preprofesionales de la Pontificia Universidad Católica del Perú (5 de diciembre del 2019). *Ranking de centros de prácticas: resultados de pregunta respecto a horario* [Publicación]. Facebook. <https://www.facebook.com/PracticaDerechoPUCP/photos/a.1103727606428219/1796730820461224/?type=3&theater>
- (29 de mayo del 2020). *Encuesta en el marco de la cuarentena* [Publicación]. Facebook. <https://www.facebook.com/PracticaDerechoPUCP/photos/a.2000289103438727/2000289313438706/?type=3&theater>
- Platón. (2017). *El juicio y la muerte de Sócrates* (Trad. A. Longué y Molpeceres). Academia Peruana de la Lengua & Alastor Editores. (Trabajo original publicado entre 393 y 389 a. C.).
- Ricoeur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura*, (25), 189-207.
- Suk, J. (2017). The socratic method in the age of trauma. *Harvard Law Review*, 130(9), 2320-2347.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. ECOE.
- Winnicott, D. (2014). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador* (Trad. J. Piatigorsky). Paidós. (Trabajo original publicado en 1965).
- LEGISLACIÓN, JURISPRUDENCIA Y OTROS DOCUMENTOS LEGALES**
- Ley 28518, Ley Sobre Modalidades Formativas Laborales, Diario *El Peruano*, 3 de mayo de 2005 (Perú).