

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

El ethos socrático y la formación del ser en la enseñanza del derecho

O ethos socrático e a formação do ser no ensino do direito

The Socratic ethos and the formation of being in legal education

Fernando Del Mastro Puccio 

Pontificia Universidad Católica del Perú

RESUMEN En esta investigación presentamos características del *ethos* socrático a la luz de los últimos trabajos de Michel Foucault y Hannah Arendt, así como de nuestra lectura de los diálogos socráticos y lo sostenido por otros autores acerca de Sócrates. A partir de dicho trabajo, buscamos entender la dimensión del ser del estudiante universitario. Asimismo, nos preguntamos por el potencial de nuestra aproximación para promover el trabajo pedagógico en torno al ser del estudiante de derecho. Nuestra propuesta se centra en encontrar espacios en los que se puedan promover diálogos en los que los y las estudiantes revelen la verdad de sus propios pensamientos, así como de los modos de vivir asociados a ellos, con miras a ocuparse de sí mismos. Un punto central de la propuesta radica en comprender que los y las estudiantes de derecho tienen una serie de vivencias en sistemas regulatorios previos a su formación jurídica, como el de la familia o la escuela. Dichas vivencias marcan concepciones y modos de vivir que influirán en su comprensión y vivencia del derecho. Así, el *ethos* socrático sería un camino para trabajar en torno a dichas concepciones a fin de que los y las estudiantes las examinen en el marco de diálogos guiados por la humildad, el coraje, la congruencia y la pasión por la interrogación.

PALABRAS CLAVE *Ethos*, ética, Sócrates, enseñanza del derecho, método socrático, formación del ser, formación por competencias, actitudes.

RESUMO Na presente investigação apresentamos características do *ethos* socrático à luz dos últimos trabalhos de Michel Foucault e Hannah Arendt, bem como de nossa leitura dos diálogos socráticos e das afirmações de outros autores sobre Sócrates. A partir do referido trabalho, procuramos apresentar de que modo entender a dimensão do ser do estudante universitário. Assim mesmo, nos perguntamos pelo potencial de nossa

aproximação para promover o trabalho pedagógico em torno do ser do estudante de direito. Nossa proposta centra-se em encontrar espaços em que se possam promover diálogos em que os e as estudantes revelem a verdade sobre seus próprios pensamentos bem como dos modos de viver associados com eles a fim de ocupar-se deles mesmos. Um ponto focal da proposta reside em compreender que os e as estudantes de direito têm uma série de vivências em sistemas regulatórios prévios a sua formação jurídica como a família ou escola. Tais vivências marcam concepções e modos de viver em sistemas regulatórios que influenciarão sua compreensão e vivência do direito. Assim, o ethos sócrático seria um caminho para trabalhar em torno a tais concepções a fim de que os e as estudantes as examinem no marco de diálogos guiados pela humildade, a coragem, a congruência e a paixão pela interrogação.

PALABRAS-CHAVE Ethos, ética, Sócrates, ensino do direito, método sócrático, formação do ser, formação por competências, atitudes.

ABSTRACT The present investigation presents certain characteristics of the Socratic ethos as seen through the lens of Michel Foucault and Hannah Arendt's last works, as well as our interpretation of the Socratic dialogues and what other authors hold in regards to Socrates. Based on our research, we propose a way to understand the university student's dimension of being. Moreover, we look into our approach's potential to promote educational work based around the law student's being. Our proposal focuses in finding spaces in which to promote dialogues where students can reveal the truth of their own thoughts and the modes of living associated with them, so that they can set to work on themselves. A pivotal point of the proposal lies in understanding that law students undergo a series of life experience under regulatory systems prior to their training in law, such as family or school. Said experiences imprint notions and modes of living under regulatory systems that will influence their comprehension and experience of law. Thus, the Socratic ethos could prove a way to work with said notions so that students can examine them in a debate context steered by humility, courage, cohesiveness and a passion for interrogation.

KEYWORDS Ethos, ethics, Socrates, legal teaching, Socratic method, formation of being, competency- based education.

A mis colegas de filosofía del derecho, con entusiasmo por los diálogos que vendrán.

No se trata de competencia, no se trata de técnica, no se trata de maestros ni de obra. ¿Por dónde pasa la cuestión? La cuestión pasa [...] por la manera como se vive (Foucault, 2014: 136)

Introducción

Michel Foucault y Hannah Arendt dieron a Sócrates un lugar central y especial en sus últimas reflexiones académicas. En el caso de Foucault, le dedicó seis de las dieciocho horas que duró el último curso que dictó en su vida, que fue transcrito y publicado con el título de *El coraje de la verdad* (2014). En este, Sócrates es presentado como un modelo de *parrhesia* ética, esto es, del arte de revelar la verdad del propio modo de vivir y ocuparse del mismo. Sócrates es, de ese modo, un modelo de filosofía viva en el que el pensar es indesligable del y está orientado al *ser*.

Hannah Arendt le dedicó también un espacio central en su último libro, *La vida del espíritu* (2010), en el que lo presenta como un modelo de filósofo que liga, como ningún otro, el pensamiento autónomo a la acción. A partir de ambos textos, así como de mi lectura de los diálogos socráticos y de lo que resaltan de Sócrates autores como Rollo May (2000), Cornelius Castoriadis (2018) y Martha Nussbaum (2010), es posible identificar características del *ethos* socrático, esto es, del modo de vivir de Sócrates.

La primera parte de este artículo está destinada a identificar dichas características. Advertiremos, en ese sentido, cómo el examen socrático de la verdad del propio pensamiento, orientado a ocuparse del propio modo de vivir, exige un tipo de diálogo con otros y con uno mismo que tiene como ejes centrales a la humildad, el coraje, la congruencia y la pasión por la interrogación.

Sobre esa base, sostendremos que el potencial del *ethos* socrático para la enseñanza del derecho¹ radica en colocar el modo de vivir y las concepciones de los y las estudiantes como centro de reflexión y acción pedagógica. Esto representa un reto, puesto que, por lo general, la formación jurídica tiene como objeto de estudio al orden jurídico que se presenta como exterior a un sujeto que aprende a comprender y a aplicar algo que no le exige examinarse ni ocuparse de sí mismo. Quizá la lejanía entre el modo de vivir de los estudiantes y la formación jurídica responda a la falta de conciencia que tenemos respecto a las vivencias que estos tienen dentro de sistemas regulatorios antes de comenzar a estudiar derecho. Las y los estudiantes llegan a las facultades con una historia de vivencias de la regulación en la familia, la escuela, entre otros, que marcan modos de vivir dentro de sistemas regulatorios, asociados a concepciones respecto a la norma, la autoridad, los reguladores y regulados, entre

otras.

Estas concepciones, que pueden ser implícitas, inconscientes o conscientes, aunque no debidamente examinadas, marcarán el modo de vivir la carrera y la profesión. Por ello, sostendremos que es esencial concebir el *ser* del estudiante como viviente e histórico, que es tanto sujeto y objeto del aprendizaje ya que debe examinar sus concepciones y modos de vivir, con miras a ocuparse de sí mismo. Desde nuestra aproximación, sostendremos que en la enseñanza del derecho existen tres temáticas propicias para revelar la verdad de las propias concepciones asociadas al modo de vivir dentro de sistemas regulatorios: i) la reflexión respecto a la profesión en cursos como ética profesional, ii) la reflexión respecto a la concepción del derecho en cursos como filosofía del derecho, y iii) la reflexión respecto al *derecho interno* de las facultades de derecho en cursos de sociología, antropología o psicología del derecho.

Sin perjuicio del entusiasmo que mostraremos por las potencialidades del *ethos* socrático para la enseñanza del derecho, advertiremos que muchas de sus características son contrarias a aquel: la existencia de vínculos jerárquicos en el que un sujeto sabe y el otro no; la intensa búsqueda de reconocimiento que lleva a asimilar concepciones y modos de vida de otros; transmisión de múltiples pensamientos *congelados* sobre la profesión y el derecho; la separación e incongruencia entre el discurso y la acción; la confrontación sorda de saberes teóricos que no dejan lugar a la revelación del propio pensamiento y el trabajo con las propias concepciones; entre otras.

Con estas reflexiones en mente, en este trabajo buscamos abordar diversas interrogantes: ¿Cómo concebir el «ser» estudiantil dentro del ámbito formativo universitario? ¿La enseñanza del derecho debería plantearse como meta que sus estudiantes puedan descubrir y ocuparse de su modo de vida dentro de sistemas regulatorios? ¿Puede perseguir que revelen, para sí mismos, la verdad de sus propias concepciones, muchas veces implícitas, sobre la norma, la sanción, la regulación, la justicia y el juzgar, el acusar y el defender, entre otras? ¿Esta meta sería valiosa para aprender derecho, para tener una concepción propia de este? ¿Sería importante para aprender a ser un profesional del derecho? ¿Para ligar el pensar al sentir y el hacer? ¿Las escuelas de derecho, como instituciones que tienen una cultura, cuentan con las condiciones para seguir esta meta? ¿Cómo podrían las facultades de derecho dar un espacio central al pensar y actuar sobre uno mismo, para examinar las propias concepciones y modos de vivir y ocuparse de ellos?

Finalmente, quisiera indicar que este esfuerzo me parece muy relevante en la actualidad. En el Perú vemos profesionales del derecho vinculados con todo tipo de prácticas contrarias al sentido de nuestra profesión, que vulneran derechos, son instrumentales al mejor postor y afectan gravemente deberes éticos de diversa índole. Las mismas facultades de derecho han reconocido esta realidad y la necesidad de tomar acciones desde las aulas:

Nuestra profesión atraviesa una muy seria crisis ética. En esta [...] los y las profesionales del derecho asocian el éxito a su habilidad para pervertir el orden legal, persiguen fines egocentristas y mercantilistas sin notar la trascendencia de su labor, camuflan la verdad, incitan al conflicto y entrampan los procedimientos, engaña a sus clientes con bajos estándares de diligencia, entre otros².

¿Cuál es la responsabilidad de las facultades de derecho en esta realidad? ¿Qué se puede hacer para ocuparnos del *ser* que luego marcará el fin y el modo con que se utilizan los conocimientos y destrezas adquiridos? Espero que este trabajo sea un aporte para responder estas preguntas, que considero ineludibles en nuestra época.

Ethos socrático

En el último curso que dictó en Francia, publicado con el título *El coraje de la verdad*, Foucault dedicó un lugar central y especial a Sócrates. En sus clases trabajó en torno al arte de la *parrhesía* en la Grecia antigua, y que consiste en «decir la verdad sin disimulación, ni reserva, ni cláusula de estilo, ni ornamento retórico que pueda cifrarla o enmascararla. A la sazón, el decirlo todo, sin ocultar ninguno de sus aspectos, sin esconderlo con nada» (2014: 26).

Se trata, vale precisar, de revelar la verdad del propio pensamiento y no una verdad científica o profética. En esa línea, el arte de la *parrhesía* es el arte del hablar franco, lo que implica una ligadura entre el decir y el pensar: se dice lo que se piensa. En esa medida, la *parrhesía* se opone a la retórica, que consistía en un decir dirigido a convencer al otro, sin importar si lo dicho es lo que uno piensa o no. En la retórica, la ligadura se da entre el poder de convencer al otro, cuando el primero busca influir en el segundo.

Dentro de los diversos tipos de *parrhesía*, Foucault se detiene y brinda especial importancia a la *parrhesía* ética, esto es, a la revelación de la verdad del propio *bios*: del propio modo de vivir, de la propia manera de ser, pensar y hacer. Nótese, entonces, que estamos ante la revelación de la verdad respecto a uno mismo como objetivo central de esta práctica. Esta revelación debe darse a uno mismo, es decir, se trata de un revelar en el sentido de descubrir uno mismo y para uno mismo la verdad respecto a la propia vida. Se trata, además, de un revelar al otro, es decir, de un darse a conocer, de un hacer transparente la propia manera de ser, pensar y hacer. Vale enfatizar que esta revelación se da con un propósito: ocuparse de uno mismo. La finalidad, entonces, no se agota en el revelar, sino en la interpelación que trae consigo dicha verdad cuando desde la consciencia del presente se mira hacia el futuro.

Foucault desarrolla estos puntos a la luz del diálogo *Laques*. En este, Lisímaco y Melesias invitan a Nicias y Laques a presenciar una demostración del arte de la lucha a fin de que puedan opinar si este es necesario en la educación de los hijos. Sócrates también está presente. Luego de la demostración, Nicias y Laques dan sus opiniones

y se evidencia su desacuerdo. Sócrates es llamado a dirimir: debe elegir cuál de los dos lo convenció. Se trataría, hasta ese punto, de decidir quién fue más persuasivo. Foucault dirá que Sócrates se aleja de dicho llamado que le requería una decisión propia de la política, es decir, convencer al auditorio. Y lo hará interrogando a Lisímaco: ¿Acaso es la opinión de la mayoría lo que nos debe convencer? Lleva entonces la discusión a otro orden de la *téchne* y pregunta: ¿No deberíamos atender a los maestros en el asunto o a quien ha tenido mejores maestros? Se sale, entonces, del decir político donde prima la competencia de opiniones y persuasiones para situar el asunto en la competencia técnica. Sin embargo, Sócrates dará un paso más y llevará a Laques y Nicias a aceptar el juego propiamente socrático de la *parrhesía*, esto es, a aceptar ser interrogados respecto a su propia verdad. Sócrates sale del campo de la *téchne* para hacer que Nicias y Laques rindan cuenta de sí mismos a través de la interrogación.

En esa línea, dice Foucault respecto al diálogo Laques: «No se trata de competencia, no se trata de técnica, no se trata de maestros ni de obra. ¿Por dónde pasa la cuestión? La cuestión pasa [...] por la manera como se vive [...] de qué manera vives hoy, y también de qué manera has vivido tu vida pasada» (2014: 136). Nicias lo advierte, al decir que: «uno está obligado, sea cual fuere el tema que se aborde en principio, a dejar que el hilo de la conversación lo lleve a recibir explicaciones sobre sí mismo, sobre su propio género de vida y sobre toda su existencia anterior» (2014: 135).

Se trata, entonces, de dar cuenta de la propia vida, del propio modo de vivir. El diálogo gira, entonces, en torno a las propias experiencias y se dirige a discutir sobre cuál es la verdad del coraje. Laques y Nicias fallan en dar respuesta porque la buscan en la *téchne* y en la confrontación de opiniones, con miras a convencer, cuando debieron buscar la verdad del coraje en la propia manera de ser y hacer, máxime cuando se trata de generales que han luchado y han aceptado, con coraje, ser interrogados. De ese modo, el propio ser y el propio hacer, en sus historias y en el diálogo, permitiría dar una respuesta del coraje en el propio modo de ser, pero fallan al buscar el saber en otros planos, que no tocan ni refieren al ser.

El *Gorgias* es también un claro ejemplo de la revelación de la propia verdad. En este diálogo, Sócrates interroga a Gorgias, maestro de retórica, sobre el sentido de esta. Intervienen también otros expertos, como Polo y Calicles. Este es un ejemplo claro de una discusión en la que se interroga a los sujetos por las concepciones respecto a aquello a lo que uno se dedica.

Sócrates comienza con Gorgias. Para este, la retórica es el arte de persuadir. Sócrates pregunta, entonces: «De qué persuade esta persuasión» (Platón, 2010: 56). Gorgias responde indicando dónde se da la persuasión (en los tribunales) y no sobre qué se persuade. Con ello, esquiva la pregunta. Sócrates lo retorna a ella: si la persuasión se da en los tribunales, el orador ¿busca persuadir respecto a lo justo o lo injusto o «únicamente conseguir que crean»? (Platón, 2010: 58). Gorgias, como maestro, ¿enseña a quienes en el futuro serán oradores qué es lo justo y lo injusto? ¿Existen dos clases de

persuasión: una con ciencia y otra sin ciencia? ¿No es acaso la retórica una especie de adulación en tanto no se molesta «en procurar que sea el mejor, sino el más agradable, atrae a sus redes a los insensatos y los engaña de tal modo, que les parece de un gran valor»? (Platón, 2010: 68).

Sócrates revela la verdad de su propio pensamiento sobre la retórica, dentro del diálogo e interrogando a quienes se dedican a ella al decirles que esta «no tiende más que a lo agradable descuidando lo mejor» (Platón, 2010: 68).

Interviene entonces Polo para cuestionar que la retórica sea un modo de adulación. Pregunta a Sócrates: «¿Te parece que en las ciudades se mira a los buenos oradores como si fuesen viles aduladores?» Por el contrario, propone: «De todos los ciudadanos, ¿no son ellos los que tienen más poder?» (Platón, 2010: 73). Véase como Polo, ante los cuestionamientos de Sócrates, se cuestiona a sí mismo y encuentra una salida en el reforzamiento de la imagen del orador. Sócrates pasará entonces a cuestionar la concepción de *poder* que tiene Polo. Dice Sócrates que los oradores no tienen poder «si crees que el poder es un bien para quien lo tiene» (Platón, 2010: 70). Y más adelante: «¿Crees que es un bien para uno hacer lo que le parece más ventajoso cuando está desprovisto de sentido común? ¿Y llamas a eso un gran poder?» (Platón, 2010: 71). Más adelante plantea también si es que quien tiene poder hace lo que quiere (como propuso Polo) o hace en función de lo que tiene como propósito. Por ejemplo, tomar una medicina no es algo que uno disfrute y quiera, pero se hace en función del fin.

En general, entonces, Sócrates pone en cuestión aquello que Polo estimaba como la razón de su quehacer: el poder. Frente a esto, Polo vuelve diciendo: «No prefirieras tener la libertad de hacer en la ciudad cuanto te gustara a no tenerla». Sócrates responde: «¿Supones que procede con justicia o no?». Y Polo: «De cualquier manera que sea, ¿no sería siempre algo digno de envidia». La respuesta de Sócrates, en este punto, es que no es digno de envidia quien actúa de modo injusto, puesto que esto tampoco es un poder ya que quien actúa injustamente es un desdichado, incluso lo es más que quien la sufre. Dice, en esa línea: «Porque de todos los males, el mayor es cometer una injusticia» (Platón, 2010: 74); «a mi modo de ver [...] cualquiera que sea probo o virtuoso, hombre o mujer, es dichoso, y que el injusto y perverso es desgraciado» (Platón, 2010: 76) y «puesto que cometer una injusticia es inclinarse hacia el mal, es peor que padecerla» (Platón, 2010: 82). Dirá también Sócrates que es aún más desgraciado quien comete una injusticia y no es sancionado por ella, «porque el castigo vuelve sensato, obliga a ser más justo y es la medicina del alma [...] El más feliz, por consiguiente, es quien no tiene la maldad alguna en el alma» (Platón, 2010: 87).

A partir de estas reflexiones, afirma Sócrates:

La retórica, Polo, no nos puede, pues, servir en ningún caso para defender nuestra causa en caso de una injusticia, ni tampoco la de nuestros hijos, parientes y amigos, ni aun la de nuestra patria: ¿para qué servirá entonces sino para acusarse uno mismo

antes de que cualquiera le acuse y lo mismo a sus parientes e íntimos en cuanto se hagan culpables de una injusticia y a no tener secreto el delito, sino a exponerlo en pleno día, a fin de que el delincuente sea castigado y que recupere la salud? (Platón, 2010: 89).

Llegamos, así, a la entrada de Calicles como interlocutor. Él inicia situando apropiadamente la discusión en el orden del *bios*, al decirle a Sócrates: «Si hablas en serio y es la verdad, la vida que llevamos entre nosotros sería completamente equivocada y haríamos en todo lo contrario, parece, de lo que deberíamos» (Platón, 2010: 90-91). Calicles no acepta esto y cuestiona a Sócrates el haber confundido a Polo al hablarle de la injusticia en el plano de la ley y luego en el plano de la naturaleza, según su conveniencia para ganar la discusión. Dice también que, en el plano de la naturaleza, lo justo es dar al más valioso y que el más valioso es el más fuerte y el más fuerte es quien gobierna. Sócrates interroga, entonces, ¿a quién gobierna el más fuerte: al otro o a sí mismo? Si el que gobierna se gobierna a sí mismo, debe ser temperante. Se cuestiona, de ese modo, la concepción que Calicles tenía de la fuerza y del acto de gobernar ya que, desde su punto de vista, la templanza estaba asociada a los débiles, lo que termina siendo examinado sin que resista los cuestionamientos.

Advertimos entonces que Gorgias, Polo y Calicles, dedicados a la retórica, entran en un diálogo que los interroga por concepciones propias de su quehacer, lo que termina aludiendo a su modo de vida al cuestionar el sentido de su profesión.

Hay que agregar ahora un punto central: esta revelación de la propia verdad, esta *parrhesía* ética, tiene un propósito que justifica el quehacer socrático: se trata de saber sobre uno mismo, para ocuparse de uno mismo. La práctica socrática se constituye entonces como un examen del propio *ethos*, de la propia manera de ser, pensar y hacer, con miras a crecer y mejorar. Este examen es claro en el caso del Gorgias. Calicles inicia su intervención con un duro cuestionamiento al quehacer filosófico de Sócrates:

Te confieso [...] que la filosofía es algo muy divertido cuando en la juventud se la estudia con moderación, pero si se prolonga su estudio más tiempo del preciso es una plaga de la humanidad [...] seguir filosofando en la edad viril me parece ridículo, Sócrates (Platón, 2010: 94).

Para Calicles, en la edad adulta uno debe dedicarse a asuntos de gobierno y a disfrutar de los placeres. Seguir filosofando es una actitud infantil «merecedora de latigazos» (Platón, 2010: 95). Sócrates responde:

Si el género de vida que llevo es reprehensible desde ciertos puntos de vista, estate persuadido de que la falta no es voluntaria y que de ella tiene solo culpa la ignorancia. No renuncies, pues, a hacerme observaciones [...] y si después de que la cosa esté decidida entre los dos, descubres más tarde que no me atengo fielmente a lo convenido, tenme

por un hombre sin corazón y privame en lo sucesivo de tus consejos (Platón, 2010: 97).

El diálogo, entonces, no es un ejercicio netamente intelectual ni un asunto que busca exclusivamente aumentar un saber sobre uno mismo: atendemos a una vocación de futuro. Lo que se discuta podrá afectar el quehacer mismo de Sócrates. Así, el examen implica ponerse uno mismo en juego, poner a la propia vida como objeto de saber y el saber que funge de guía para la acción futura. En esa línea, dice Foucault, se trata «de poner a prueba ese modo de vida y definir lo que puede convalidarse y reconocerse como bueno y lo que en él debe, al contrario, rechazarse y condenarse [...] la división del bien y el mal en el orden del *bios*» (2014: 140).

Este examen es clave en la meta socrática de ocuparse de uno mismo. Uno se ocupa de sí mismo en la medida que examina su propio *ethos*, su modo de ser y hacer y lo hace de modo crítico. Por lo demás, se trata de un examen que se da a lo largo de toda la vida y que requiere coraje. Como advierte Nicias: «Al pasar por esta prueba uno se torna más prudente para el porvenir, si está dispuesto [...] a aprender durante toda la vida». Esto distingue la verdad en el orden del *bios* de la verdad en el orden de la *téchne* puesto que esta última se tiene en un momento y se mantiene más o menos estable, mientras que el examen de la propia vida no cesa y se actualiza mientras avanza la vida y las propias experiencias.

Otro ejemplo importante de este examen, dirigido a ocuparse de uno mismo, es el diálogo *Critón*. Sócrates, en la cárcel y *ad portas* de morir, recibe la visita de Critón, uno de sus discípulos, quien le ofrece la oportunidad de escapar. Lejos de tomar acción, la respuesta es iniciar el examen de la situación, para definir el curso de acción correcto: «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 mejor» (Platón, 2017: 145). Y más adelante: «Hay que examinar si es justo o no que yo intente salir de aquí no permitiéndolo los atenienses: si resulta que es lo justo, intentémoslo; y si no, desistamos» (Platón, 2017: 145).

El razonamiento respecto a qué es lo correcto es, entonces, parte central del examen que debe hacerse, con miras a definir un curso de acción que, en este caso, es de vida o muerte. Se trata de examinar, en ese sentido, cuál es para uno mismo el curso de acción correcto. Para ello, Sócrates simula un diálogo con «las Leyes»:

Pues reflexiona de esta manera: si estando nosotros para escaparnos de aquí [...] vienesen las Leyes y el Estado y presentándose nos preguntasen: «Dime, Sócrates, ¿qué piensas hacer? ¿Con la acción que intentas, pretendes otra cosa que destruirnos a nosotras las Leyes y a toda la República en cuanto está de tu parte? ¿O crees que es posible que subsista y no sea trastornada una república en la que no tienen fuerza alguna las sentencias dadas, sino que se hacen ilusorias y son violadas por particulares?» ¿Qué responderemos, Critón, a estas y otras cosas semejantes? (Platón, 2010: 155).

Más adelante continúa encontrado razones por las cuales debe cumplir la sentencia: estuvo de acuerdo en asistir al juicio y atenerse a la decisión. Asimismo, se ha beneficiado a lo largo de su vida de diversas leyes. ¿Qué vida le esperaría, de otro lado, si no cumple con su palabra cuando no le conviene? La decisión, entonces, es no escapar. Se muestra con claridad la naturaleza del examen y su nexos con el ocuparse de uno mismo: uno debe preguntarse qué es lo correcto, no qué es lo que nos conviene, y actuar conforme a ello.

Finalmente, debemos enfocarnos en lo que Foucault llama el *pacto parrhesiástico*, esto es, por las disposiciones actitudinales y las características del diálogo que permite el examen del propio modo de vivir. Foucault describe el pacto en estos términos:

Uno hablará franca, libremente y dirá todo lo que tenga que decir en la forma que quiera. En cuanto a los otros, no reaccionarán, como pasa con tanta frecuencia en la escena política o frente a alguien que habla francamente: uno se disgusta, se molesta, se enoja y llegado el caso incluso castiga a quien hace uno de la *parrhesía* (2014: 134-135).

Este pacto se sostiene no por mera tolerancia, no se trata de aguantar lo que el otro dice, sino de oírlo sin perder de vista la finalidad: descubrir, saber más de uno mismo, aprender de uno mismo a través del otro y permitir que el otro aprenda de sí mismo. Todo ello con miras a ser mejores, a ocuparse de sí mismo. Este es un punto crucial, que Foucault muestra desde el inicio de sus clases, toda vez que llega a la idea de *parrhesía* a través de la pregunta por las prácticas que permiten saber de uno mismo. Al ser esta la finalidad, nada de lo dicho se toma personal, sino que se acepta o no se acepta en función de las razones.

Encontramos, entonces, una diferencia muy clara con la retórica. En esta, el otro es un objeto al que uno debe convencer. En la *parrhesía*, el otro es un sujeto que merece nuestra estima y, por esa estima, se entra en un diálogo que permitirá a cada quien ocuparse de sí mismo. Sócrates, en ese sentido, elogia la sinceridad de Calicles, al compararlo con Gorgias y Polo, quienes «como no se interesan por mí como tú, no quieren decirme la verdad» (Platón, 2010: 94). También en el *Gorgias*, Sócrates advierte que Polo, al formular sus preguntas, no cumple con la apertura que requiere el pacto: «A cada cosa que dices me desconciertas y no sé si dices lo que piensas y expones tu opinión o si me preguntas la mía» (Platón, 2010: 70).

Otras características del pacto se muestran claramente en el *Fedón*, el último diálogo de Sócrates que tiene lugar en la cárcel y concluye con su muerte. En este, después de discutir un tiempo sobre la inmortalidad del alma, Sócrates calla y se produce un largo silencio. Cebes y Simias hablaban en voz baja y Sócrates pregunta:

¿De qué habláis? ¿Os parece que les falta algo a mis pruebas [...] Si habláis de otra cosa, no tengo nada que decir, pero por poca que sea la duda que alberguéis acerca

de lo que he dicho, no tengáis el menor reparo en decirme con toda franqueza si os parece que falta algo a mi demostración; asociadme a vuestras pesquisas, si creéis que con ayuda mía saldréis más fácilmente de dudas» (Platón, 2010: 185).

Nótese el modo en que se concibe la búsqueda de respuestas como una tarea conjunta. La posible debilidad de los argumentos debe ser revelada sin que ello deba significar un pesar para quien los sostuvo. Cebes y Simias revelan por qué no habían mencionado a Sócrates sus cuestionamientos: «Hemos temido ser te inoportunos y hacerte preguntas desagradables en la situación en que te encuentras» (Platón, 2010: 185). Sócrates, *ad portas* de tomar la cicuta, responde que él es como los cisnes, que cantan mejor cuando saben que van a morir. Luego reconduce a sus interlocutores al juego de parrhesía: «no os privéis de hablar tanto cuanto os plazca ni preguntarme todo el tiempo que tengan a bien permitir los Once» (Platón, 2010: 186).

La verdad del propio pensamiento debe revelarse, entonces, aun cuando uno considere que puede afectar al otro. En rigor, el pacto supone tener claridad en que esa afectación solo se dará si se renuncia a las pesquisas. Entonces, Cebes y Simias plantean nuevas objeciones que cuestionan puntos sobre los que parecía ya haber cierto acuerdo. Fedón, uno de los asistentes, cuenta lo siguiente respecto a ese momento:

Cuando hubimos escuchado estas objeciones, nos enfadamos mucho, como en seguida lo confesamos, de que después de haber estado tan bien persuadidos por los razonamientos anteriores, vinieran éstos a perturbarnos con sus dificultades y a sembrar en nosotros la desconfianza, no solo de todo lo que se había dicho, sino además de todo lo que en el porvenir pudiéramos decir, puesto que creeríamos siempre que no seríamos buenos jueces en estas materias o que éstas serían por sí mismas poco susceptibles de ser conocidas (Platón, 2010: 189).

Nos encontramos, en este punto, con un riesgo que suele presentarse en los diálogos socráticos, que frustra la examinación: parar por falta de esperanza en llegar a algo, por frustración o incluso por temor. Sócrates «observó con sagacidad la impresión que causaron, y como si fuéramos vencidos que huyeran, nos llamó, nos hizo volver la cabeza y nos condujo de nuevo a la discusión» (Platón, 2010: 189). Hizo esto advirtiendo del riesgo de comportarse como misólogos, esto es, como quien odia la razón. Puede que ello ocurra porque se aceptan como verdaderos argumentos «sin saber el arte de razonar» (Platón, 2010: 191), de lo que deriva que luego se descubra su falsedad y se culpe a la razón.

Notamos, entonces, que el gusto por razonar y el saber hacerlo bien, sin frustrarse ante nuevas interrogantes ni ante cuestiones que parecen de muy difícil abordaje, hace parte central del pacto. En otras ocasiones, el deseo de renunciar al diálogo parece darse menos por frustración y más por temor o simplemente por mala actitud.

En el *Gorgias*, Calicles es un ejemplo de ello. Luego de mucha discusión y de ver cuestionados sus presupuestos sobre la fuerza y la retórica responde en un punto: «Nada de lo que has estado diciendo me interesa ni me ocupo de ello; si te he estado contestando ha sido por complacer a Gorgias» (Platón, 2010: 119). Más adelante, pide a Sócrates que siga solo y en diversas ocasiones responde afirmativamente con miras únicamente a que concluya la discusión. En ese sentido, Calicles es un ejemplo de incumplimiento del pacto en tanto renuncia a la interrogación. Podemos pensar que dicha actitud parte no de la frustración ante la dificultad del asunto, sino como modo de defenderse frente a cuestionamientos que tocan sus concepciones y su propio modo de vivir. Calicles comenzó de buen modo el diálogo mostrando que decía la verdad de su pensamiento, dando opiniones que a otros podía dar vergüenza sostener, pero claudica después, cuando los cuestionamientos no cesan y le hacen enfocarse en asuntos no advertidos con anterioridad.

Otro ejemplo de escape a la examinación lo tenemos en el diálogo *Eutifrón*, en el que Sócrates dice a este: «estás flojo y perezoso por la riqueza misma de tu saber» (Platón, 2017: 53). La actitud de Eutifrón es peligrosa porque da cuenta de la actitud de quien considera que ya sabe y que reacciona con pereza ante cuestionamientos complejos, quizá porque, en efecto, lleva mucho esfuerzo cuestionar pensamientos «congelados» o pensar en nuevas ideas que reten aquellas que ya hacen parte de nuestro modo de comprender la realidad.

Cabe en este punto traer a colación lo que Castoriadis dice acerca de Sócrates en su texto *Pasión y conocimiento*. Desde su punto de vista, en Sócrates el «examen e interrogación se transformaron en [...] objeto pasional» (2018: 159). La pasión, entonces, no es por alcanzar un conocimiento que luego se posee y defiende como propiedad; no se trata, así, de una pasión por el conocimiento, sino por la «búsqueda e indagación, como actividad examinante» (2018: 159). En ese sentido, Castoriadis dice que debemos pasar de la pasión por el conocimiento a la pasión por la interrogación y encuentra en Sócrates al ejemplo perfecto.

De otro lado, el pacto supone un decir veraz y esto se manifiesta en algunas ocasiones cuando se admite el propio error y se da cuenta del propio sentir. En el *Laques* podemos ver el cumplimiento de este pacto cuando Sócrates le dice que deben seguir discutiendo con coraje, pese a que acababan de darse cuenta de que se habían equivocado en unas conclusiones. A esto responde Laques: «Lo que pasa es que se ha apoderado de mí una cierta afección a vencer en lo que hablamos y me irrito de verdad, porque en estas circunstancias no soy capaz de decir lo que pienso» (Platón, 2008: 115). Lejos de ocultar su estado de ánimo, Laques lo muestra con total franqueza y sin temor a ser juzgado. También se cumple el pacto cuando Sócrates reconoce su responsabilidad frente a una equivocación de Laques: «Soy responsable de que no hayas respondido bien porque no formulé bien la pregunta» (Platón, 2008: 108). De similar modo, en el *Fedón* Sócrates admite en un punto: «Al tratar hoy esta materia, lejos de

obrar como un verdadero filósofo, me he conducido como un terco disputador, como hacen los ignorantes, que cuando disputan no se ocupan para nada de enseñar la verdad o de aprender, porque su único objeto es ganarse la opinión de todos los que escuchan» (Platón, 2008: 192).

Asimismo, el pacto se hace posible por la congruencia de quien lo lidera. Laques da cuenta de ello al aceptar el discurso por la armonía que muestra Sócrates entre su decir y su vida. A lo largo de su existencia, Sócrates ha dicho siempre su verdad y la ha seguido incluso hasta la muerte. Esta congruencia entre su práctica de diálogo y su vida misma lleva a Laques a decir que Sócrates «en la realidad de su vida, acuerda sus palabras y sus actos» (Platón, 2008: 138). El modo de ser socrático es, en esa línea, un modo de ser que sigue su propia verdad, que pasa de la verdad de la vida a una vida de verdad.

Hasta este punto, hemos visto entonces al *ethos* socrático como un modo de ser, pensar y hacer enfocado en revelar la verdad de uno mismo, a través de un examen de la propia vida, con miras a ocuparse de uno mismo y mediante un diálogo que se enmarca en un pacto que responde a ese propósito y está centrado en el decir veraz.

Quisiera, antes de pasar a describir lo que sostiene Hannah Arendt, enfatizar dos puntos. En primer lugar, la práctica socrática exige coraje. Foucault remarca este punto en cada parte de sus reflexiones. Entrar en un diálogo donde podemos descubrir verdades acerca de nuestra propia vida y nuestro propio pensar, donde debemos revelar dicha verdad al otro y admitir lo que este diga, sin desfallecer ni defendernos, requiere un gran coraje porque está en juego el ser y la seguridad del propio saber. De otro lado, pudiera parecer que el saber del que estamos hablando es exclusivamente subjetivo. Esto no tendría nada de malo en tanto la meta es el ocuparse de uno mismo y no el ser un sabio que comprende todos los asuntos. Sin perjuicio de ello, vale rescatar la opinión de Rollo May en este punto, cuando indica que «el logos se expresa no solo en leyes objetivas sino también se expresa subjetivamente a través de la persona individual» (2000: 142). Vale recalcar que la palabra *logos* es descrita por May como «estructura significativa de la realidad» (2000: 142-143). En esa línea, el examinar las propias concepciones y el propio modo de vivir es una manera de comprenderse no solo a uno mismo, como si fuera un sujeto aislado, sino también ciertas dimensiones y aspectos de la realidad que se manifiestan en la propia vida.

Este último punto nos permite ligar lo dicho con Hannah Arendt, puesto que ella se centra en el pensamiento. Sin contradecir lo que sostiene Foucault, pone énfasis en la naturaleza del pensar en Sócrates. Arendt, que dedicó buena parte de su trabajo a investigar acerca del pensar, muestra a Sócrates como un pensador distinto a los pensadores profesionales que siempre han tenido como «una de las mayores tentaciones [el] poner entre paréntesis la realidad —librarse de ella como no fuera más que una simple impresión—» (Arendt, 2010: 179). Lejos de eso Sócrates es quien une «dos pasiones aparentemente contrarias: el pensamiento y la acción» al ser capaz

«de moverse de una a otra con la mayor facilidad aparente, como nosotros mismos vamos y venimos una y otra vez entre las experiencias del mundo de las apariencias y la necesidad de reflexionar sobre ellas» (Arendt, 2010: 190).

El pensamiento socrático se enfoca en asuntos como la justicia, la virtud, el coraje, entre otros, pero con miras a que dichos pensamientos guíen la acción. Como muestra Arendt, Sócrates no busca llegar a una respuesta teórica definitiva respecto al significado de un concepto para luego aplicarlo en las acciones. El pensar y la acción en Sócrates están tejidos como dos movimientos inseparables. Pensar acerca de la justicia no nos llevará a una definición correcta que luego se aplique, pero sí llevará a descongelar prejuicios, tener más claridades propias, distinguir mejor lo justo y lo injusto en situaciones concretas y, posiblemente, a ser más justos en nuestra vida. En esa medida, el pensamiento aporta a la facultad del juicio y se constituye como una práctica (Arendt, 2010: 215). Nótese cómo la vida y la acción toman un papel crucial en tanto el pensar está al servicio de la vida y la acción; no como los pensadores profesionales, que estimaban el pensar como algo superior que permitía alejarse de la vida.

Arendt rescata tres modos en los que Sócrates describió su quehacer, y que nos permiten amplificar el sentido que le da al pensamiento. En primer lugar, es como un tábano que agujereja a las personas «para que [examinen] sus asuntos, actividad sin la cual la vida, en su opinión, no sólo valdría poco, sino que ni siquiera podría considerarse una vida auténtica» (Arendt, 2010: 195). En segundo lugar, es como una comadrona, porque busca sacar algo maduro de las personas y, en ese mismo sentido, busca «purgar a la gente de sus opiniones, es decir, de los prejuicios no analizados que les impiden pensar» (Arendt, 2010: 196). Finalmente, es como un torpedo, «un pez que paraliza y entumece por contacto» (Arendt, 2010: 195). En efecto, Sócrates, «estando él entorpecido, hace al mismo tiempo que los demás se entorpezcan» (Arendt, 2010: 195).

Dos puntos se pueden resaltar a partir de estas descripciones:

i) Sócrates busca *descongelar* pensamientos congelados en la mente, busca retar el saber establecido y, sobre todo, cuestionar aquello que se ha aceptado como verdad propia sin un examen profundo. Nótese que el mismo Sócrates retó al oráculo cuando buscó verificar si lo que decía —que él era el más sabio— era o no cierto. Retar todo saber, entonces, y sin que importe de quien proceda. Foucault advierte también este punto en su interpretación de la última frase de Sócrates antes de morir. Sócrates dijo a Critón: «Debemos un gallo a Asclepio», que es el dios al que se le brinda ofrendas cuando nos cura de una enfermedad. ¿Qué enfermedad? Como analiza Foucault, se trata de la enfermedad de creer y guiar la acción en las opiniones de la mayoría.

Arendt muestra también que este *descongelar* exige un examen: poner a prueba estos pensamientos congelados con el «viento del pensamiento». Para ello, Sócrates genera una doble parálisis. De un lado, nos exige: detente y piensa, dejar de actuar, dedícale tiempo a examinar asuntos que dabas por hecho. Pero, en segundo lugar,

cuando salimos de ese primer efecto, podemos «perder la seguridad de lo que nos había parecido indudable mientras estábamos irreflexivamente ocupados en alguna cosa» (Arendt, 2010: 198). Esta segunda parálisis lleva consigo un riesgo ya que puede derivar en la caída de los presupuestos, lo que a su vez nos puede llevar a afirmar irreflexivamente lo opuesto. Esta tendencia a instalarnos en un pensamiento y a congelarlo puede partir del «del deseo de encontrar resultados que hicieran innecesarios seguir pensando» (Arendt, 2010: 199), mientras que, para Sócrates, «en la práctica, pensar quiere decir que cada vez que nos encontramos en la vida ante una dificultad, es preciso preparar el espíritu de nuevo» (Arendt, 2010: 200). Atendemos, entonces, a una disposición para aceptar siempre el viento del pensamiento, particularmente en relación con la acción. En esa medida, se trata de un modo de vida, en el que la acción debe estar asociada a la reflexión.

De otro lado, el descongelar puede ser riesgoso porque afecta la seguridad y el *statu quo* que sostenían los pensamientos y concepciones congeladas, más aun cuando ligamos el pensar al ocuparse de uno mismo, es decir, a la acción. Rollo May dice que Sócrates era sentido por los «buenos» ciudadanos como un «destructor de la paz de que gozaban» (2000: 141). El caso de Calicles y Polo es claro en esa línea: se habían dedicado a la retórica, admiraban a los oradores, pero las concepciones que subyacían a dicho modo de vivir no resistieron el examen socrático, que interroga por lo correcto. La consecuencia podría ser la destrucción de sus presupuestos ligados a su vida. Vale en este punto traer nuevamente a colación a Castoriadis cuando afirma que la pasión por conocer puede funcionar como una pulsión de dominio: se busca dominar el saber y así tener control sobre el mundo y la realidad. Nuestra propiedad del saber nos evitaría la angustia del sin sentido y de la duda frente a la complejidad de la realidad y haría que opere una «clausura de la interrogación» (2018: 173).

ii) Sócrates no es dueño de un saber que busca que el resto descubra: él mismo comparte las perplejidades y las dudas que plantea a aquellos con quienes dialoga. Así, «sintió el impulso de investigar si sus iguales compartían sus perplejidades, un impulso bastante distinto de la inclinación a descifrar enigmas para luego demostrárselos a los otros» (Arendt, 2010: 195). Arendt anota también que «al hacer preguntas cuyas respuestas desconoce, las pone en movimiento» (2010: 192), por lo que «lo máximo que puede decirse es que Sócrates quería que sus interlocutores estuvieran tan perplejos como lo estaba él mismo. Era sincero cuando decía que no enseñaba nada» (2010: 193).

Esto es reconocido por Menón, en el diálogo que lleva su nombre, cuando este le dice a Sócrates: «Ya había oído yo antes de conocerte que no hacías otra cosa que ponerte en un aprieto a ti mismo y poner en aprieto a los demás» (Platón, 2008: 103). Más adelante, Sócrates mismo advierte que «no es encontrándome yo en situación airosa como pongo en un aprieto a los demás, sino que es estando más apurado que ninguno cuando meto en un apuro al resto» (Platón, 2008: 104). En concreto, el diá-

logo gira en torno a si la virtud puede o no enseñarse. Para examinar el asunto, era necesario dialogar sobre la naturaleza de la virtud. En ese punto concreto, se muestra también el reconocimiento del *no saber* como parte central de la humildad. Dice entonces: «Hoy por hoy desconozco qué es la virtud, mientras que tú muy posiblemente lo sabías hasta que entraste en contacto conmigo, pero, lo que es ahora, das la sensación de ignorarlo. Con todo, pretendo observar e indagar contigo cuál es su naturaleza» (Platón, 2008: 104). En la *Apología* se muestra que cuando Sócrates sale a dialogar con las personas a fin de descubrir si él es el más sabio, descubre que lo es porque, si bien muchos saben más que él, solo él conoce su propia ignorancia. Eso es lo que lo distingue del resto y esa es una de sus más importantes enseñanzas. «Soy más sabio [...] porque no creo saber lo que no sé» (Platón, 2016: 42), dice en la *Apología*. Sócrates se mostraba muy crítico de la arrogancia de quien se presentaba como sabio «ante muchas otras personas y sobre todo ante sí mismos, pero no lo era» (Platón, 2016: 47) y fue consciente de que enfrentarse a ellos tuvo que ver con su muerte.

Notamos, entonces, que la humildad se teje en un vínculo donde los sujetos buscan descubrir y mejorar, sin que uno tenga un saber superior que lo ponga en una posición jerárquica mayor. Se debe, en esa línea, «admitir que siempre habrá en nuestras convicciones algo de deformación tendiente a engrandecernos» y que hay que «saber que hay cierta deformación e ilusión en la percepción de uno» (2000: 144).

Es en ese sentido, que Martha Nussbaum afirma, en un libro donde defiende el valor de las humanidades en la educación:

El autoexamen crítico que propone Sócrates [...] no es autoritario en lo más mínimo. El estatus del orador no importa, lo que importa es la naturaleza de la argumentación [...] Así, los docentes de filosofía que se presentan como figuras de autoridad traicionan el legado de Sócrates, pues lo que este llevó a Atenas fue un ejemplo de verdadera humildad y vulnerabilidad democrática. No importa la clase social, la fama ni el prestigio (2010: 79).

En similar línea, el maestro peruano Luis Jaime Cisneros dijo:

«¿Sabe usted que es conversar? Es algo que exige dos interlocutores en un mismo nivel, medidos con un mismo rasero. Lo único que los une es la lengua. No la edad. No los privilegios. No las jerarquías. Porque en cuanto crea usted que el privilegio, la jerarquía o la edad deben ser respetados por «el otro», se acabó la conversación. Conversar significa un juego alternado de oír con ánimo de comprender y de ratificar con las palabras de uno mismo que se ha comprendido al interlocutor. Una conversación no es una contienda (2000: 44).

Finalmente, Arendt dedica un acápite a lo que denomina el «dos en uno» socrático. Llega a esta formulación al analizar una frase del *Gorgias* en la que Sócrates dice: «Es mejor que mi lira esté desafinada y que desentone de mí, e igualmente el coro que

yo dirija, y que muchos hombres no estén de acuerdo conmigo y me contradigan, antes de que yo, que no soy más que uno, esté en desacuerdo conmigo mismo y me contradiga» (Arendt, 2010: 203). Hasta este punto, el pensar de Sócrates se manifiesta en el diálogo con otros. Arendt rescata esta frase para hablar de la importancia del pensar dentro de uno mismo, es decir, del «diálogo silencioso del yo consigo mismo» (Arendt, 2010: 207), del «el diálogo solitario y silencioso que llamamos pensar» (Arendt, 2010: 213). Sócrates dialoga consigo mismo en su mente: es uno, pero es también dos, y busca que el diálogo interno esté en armonía y no en guerra. Nuestras concepciones, nuestros pensamientos, deben evitar la contradicción entre sí y con nuestra acción, y para ello se requiere una mente activa, que acepte las dudas y contradicciones con miras a solucionarlas, que no las oculte en falsas certezas.

Es interesante lo que dice Arendt, en este punto, respecto al nexo entre el diálogo interno y el que tenemos con otros: «Lo que Sócrates descubrió fue que podemos relacionarnos con nosotros mismos igual que con los otros, y que ambos tipos de relación están de cierto modo interrelacionados» (Arendt, 2010: 212). En efecto, si no puedo sostener un diálogo conmigo mismo, con apertura, cómo podría hacerlo con otros. Al hablar con otros, debo mantener la actitud y la presencia del diálogo interno, dando prioridad a la duda sin instalarme en certezas por el deseo de seguridad. La actividad del pensamiento es, así, un modo de vida, no solo una acción que se desarrolla cuando hablamos con otros.

La congruencia se debe buscar, también, entre pensamiento y acción, puesto que entre ambas podemos advertir serias contradicciones: nuestro pensamiento dice una cosa, pero nuestra acción dice lo opuesto. En este punto, tocaría revelar las verdaderas concepciones, es decir, aquellas que están ligadas a nuestro modo de vivir, para ocuparse de uno mismo. En ese sentido, el pensamiento apunta a ser un pensamiento de verdad, una filosofía viva.

Breves consideraciones acerca del ser en el ámbito educativo

A partir de lo visto, nos preguntamos ¿de qué modo concebir, desde el ámbito pedagógico, al *ser* que aprende en una escuela o una universidad?

Pienso que podríamos decir, en primer término, que este *ser* es quien vive, quien tiene un modo de vivir asociado a concepciones y vivencias formadas a través de su historia. Así, es un ser viviente e histórico. Por supuesto, el estudiante es siempre un ser que vive, pero eso no quiere decir que sea concebido de tal modo desde el proceso formativo y sus metas. Estas pueden concentrarse en desarrollar el saber y el saber hacer, dejando de lado el plano del ser que vive. Nótese, por lo demás, que el vivir no es solo aquel del pasado, sino también la vivencia misma como estudiante universitario y futuro profesional. En ese sentido, el *ser* es quien ha vivido y vive.

En segundo término, este ser viviente e histórico es a su vez sujeto y objeto del

aprendizaje y la formación. Es sujeto en tanto que siente, piensa y hace, pero objeto en tanto que se siente, se piensa y se hace. En rigor, desde esta aproximación, el pensar es pensarse porque se piensa desde la propia historia y las propias concepciones; al mismo tiempo, aquello pensado se asocia a la acción futura en tanto es un pensamiento que vincula al ser. En ese sentido, aprender es examinar las propias concepciones y el propio modo de vivir con miras a ocuparse de uno mismo.

Finalmente, el ser que aprende lo hace a través del diálogo consigo mismo y con los otros, en los que revela la verdad de su propio pensamiento. Para ello, debe desarrollar congruencia, coraje, humildad y pasión por la interrogación, con vocación por mejorar su modo de vivir.

A partir de esta breve descripción y desde una perspectiva de formación por competencias, podemos decir que el *ethos* socrático nos lleva a pensar en el ser como aquella fuerza que integra el sentir, el pensar y el hacer en camino hacia la construcción de una filosofía viva.

Caminos hacia la formación del ser en la enseñanza del derecho

Los y las estudiantes llegan a una facultad de derecho en un momento de sus vidas, llegan con una historia y con vivencias que han dejado huellas: modos de vivir ligados a concepciones que son muchas veces implícitas e inconscientes. Esa historia es también una historia vivida en sistemas regulatorios: en la familia, en la escuela y en otros ámbitos, los y las estudiantes han tenido múltiples vivencias y relaciones en las que han asumido roles de regulados y reguladores, interactuando en dinámicas vinculadas a la creación, comunicación, justificación, aplicación y cumplimiento de normas.

Así, por ejemplo, en una reciente investigación (Del Mastro, 2020) analizamos narraciones de vivencias de estudiantes de derecho con figuras de autoridad cuando se encontraban en la escuela secundaria. A través de un marco psicoanalítico, propusimos que estas muestran dinámicas relacionales autoritarias en las que la autoridad: i) es propietaria de la regulación, en el sentido que puede crear, aplicarla e incumplirla sin justificar ni explicar sus decisiones y actos; ii) es propietaria de la verdad, en el sentido que puede decir la verdad de los estudiantes (lo que piensan, lo que necesitan, lo que experimentan) sin su concurso; y iii) mantienen control a través de su capacidad para restar valor a los y las estudiantes con mecanismos de violencia y humillación. En estas dinámicas, los estudiantes tienen un lugar pasivo y desarrollan la práctica de *no decir* frente a la autoridad, porque decir puede generar rechazo, no ser comprendido o no ser oído.

En este tipo de vivencias se construyen una serie de concepciones, de diversa índole, sobre los elementos y dinámicas del sistema regulatorio: sobre los sujetos reguladores y regulados (lo que pueden hacer, lo que los motiva, lo que valen, lo que

desean y temen, los modos en que logran lo que desean y evitan lo que temen), sobre las normas (qué regulan, qué las justifica, por qué se cumplen) y sobre las dinámicas que ligan a los sujetos con las normas (cómo se crean, de qué modos se comunican y conocen, cuándo se cumplen e incumplen, a quiénes se les aplican, cómo cambian). Estos aprendizajes implican también concepciones sobre qué es lo correcto y qué tanto vale actuar correctamente, sobre la justicia y la injusticia, sobre los derechos que uno tiene, sobre los derechos que uno reclama y los que no, sobre qué significa defender, juzgar, acusar, regular, así como acerca de a quién se defiende, se acusa, se regula, se juzga. Las vivencias marcan también nuestras concepciones respecto a las dificultades que encierran esos roles, a cómo deberían ejercerse y cómo se ejercen en la realidad.

Estas concepciones, que se construyen en estas vivencias, pueden ser en gran medida implícitas, inconscientes o conscientes, aunque no examinadas. Pueden ser inconscientes por su carácter doloroso. Por ejemplo, puede que hayamos aprendido a no cuestionar a la autoridad o no darle a conocer nuestro punto de vista porque «no sabemos cómo va a reaccionar» o porque «no vamos a lograr nada» o porque «no le interesa nuestro problema». Este aprendizaje, al igual que muchos otros, tienen una dimensión afectiva: en este caso, por ejemplo, el temor a una reacción que nos asuste y duela o la tristeza que viene por sentir que nuestra necesidad no es tenida en cuenta, que no puede ser comunicada. Pero las concepciones pueden también ser implícitas en el sentido de hacer parte de lo que concebimos como la realidad. Desde el psicoanálisis, se habla de «modelos operativos internos» (Rozenel, 2006) o de «principios organizadores de la experiencia» (Stolorow, 2010: 280) para dar cuenta de estas concepciones y modos de vivir asociados a ellas, que seguimos de modo irreflexivo por ser la realidad para nosotros. Por supuesto, puede también que las concepciones sean conscientes y que tengamos razones que las justifican, pero que estas no hayan sido puestas a prueba con actitudes como aquellas propias del *ethos* socrático.³

¿Qué vivencias previas, qué modos de vivir dentro de sistemas regulatorios tienen nuestros y nuestras estudiantes antes de comenzar a aprender derecho? ¿Qué concepciones acerca de la norma, la justicia, los reguladores y regulados, lo correcto, la sanción y el cumplimiento, entre muchas otras, tienen antes de aprender sobre el orden jurídico? ¿Los y las estudiantes han revelado para sí la verdad de estas concepciones? ¿Han sido sometidas a examinación? De otro lado: ¿estamos ante preguntas relevantes? ¿Esta parte del *ser* del estudiante es relevante para la formación jurídica?

Probablemente, si la meta de la enseñanza del derecho es que los egresados puedan aplicar las normas para resolver problemas hipotéticos en el papel, esta dimen-

3. Vale indicar que con esta clasificación (inconsciente, implícita, consciencia, aunque no examinada) no queremos simplificar la complejidad de las concepciones y modos de vivir a los que están asociados. Probablemente estas tengan diversas capas y diferentes roles en nuestra vida psíquica.

sión del *ser* no sería relevante. Sin embargo, si la meta es formar a profesionales para que actúen en sistemas regulatorios, lo que parece bastante más cercano a las pretensiones de la formación por competencias, entonces sostengo que sí deberíamos preocuparnos por esta dimensión. Ello en razón de que las vivencias previas estarán presentes en el modo de vivir la carrera y la profesión e influirán en la comprensión del derecho y su ejercicio. Desde una lógica psicoanalítica, por lo demás, podríamos ampliar nuestra comprensión de los modos en que el modo de vivir pasado se actualiza en el presente (Del Mastro, 2020).

Los estudiantes pueden haber aprendido en teoría cuál es la finalidad del proceso y verse dilatando procesos e, incluso, entregando resoluciones ya redactadas al juez, para que las firme. Un estudiante puede saber mucha teoría sobre el debido proceso y utilizar su vestimenta y actitud para conseguir documentos o información ante un juzgado. El saber exclusivamente teórico y desligado del saber sobre uno mismo no llega a tocar el modo de vivir la profesión; en esa medida, puede servir para cualquier fin y torcerse según el *ser* no examinado que lo tenga a su disposición.

Desde nuestra aproximación, la meta sería que los y las estudiantes revelen la verdad de sus concepciones asociadas a sus modos de vivir en sistemas regulatorios, con miras a que puedan examinarlas y ocuparse de ellas en el presente como estudiantes y practicantes, así como en el futuro como profesionales.

Se evidencia en este punto la necesidad de examinar las concepciones en cuestión. ¿Cómo podría una facultad de derecho promover este examen? A la luz de lo visto, consideramos que un camino claro es el de incorporar como método de formación diálogos que se sostengan en las actitudes propias del *ethos* socrático. Preliminarmente, a partir de mi experiencia en docencia y gestión pedagógica, pienso en tres asuntos en los que se podrían generar este tipo de diálogos: la profesión, en cursos como la ética profesional; la concepción del derecho, en cursos como filosofía del derecho; y, finalmente, lo que denomino el «derecho interno» de las facultades de derecho, en cursos de corte interdisciplinario de sociología, antropología o sociología del derecho.

La profesión

La examinación socrática cuestiona la acción previa y anuncia un deber ser. En esa línea, podemos ligarla a las aplicaciones pedagógicas de la psicología del sentido de Viktor Frankl. En la medida que el ser humano es un ser orientado al sentido, el pensar acerca del futuro y el deber ser cuestiona y guía al ser en el presente. En esa medida, «el sentido marca la pauta del ser» (2003: 27). Nuestro *ser* en los sistemas regulatorios pasados y presentes, nuestro modo de vivir en ellos, entonces, se liga al deber ser que proyectamos a futuro: el modo en que actuaremos, como profesionales del derecho, en el sistema regulatorio jurídico. El pensar la profesión a profundidad y

desde nuestras concepciones es, entonces, un aliado socrático en la enseñanza del derecho. Pensar en la profesión significaría dialogar respecto a su estado y su sentido, a lo que significa ser un buen abogado, a los diversos caminos y retos en el ejercicio de la profesión. Esto nos puede llevar a tocar concepciones diversas acerca de la justicia, el defender y acusar, el regular y asesorar, el éxito, la vocación, la libertad, entre otras. En esa línea, la reflexión acerca de la profesión pasa también por tomar posturas respecto a la ética profesional: qué es lo correcto e incorrecto en el ejercicio de la abogacía, qué límites existen, qué valores y deberes deben observarse. Algo importante en este punto es que las concepciones propias respecto a la abogacía deberán hacer parte de nuestro modo de vivir la profesión e incluso la carrera.

El reto en este punto es grande porque hay también, en las facultades de derecho, muchos enemigos socráticos. La profesión no suele ser objeto de reflexión. En general, podríamos considerar que el área del derecho propicia para plantear esta examinación sería la ética y responsabilidad profesional. El lugar de esta materia, sin embargo, es residual y hasta inexistente (Tapia y Acosta, 2006). En ese sentido, nuestra concepción de la profesión se forma sin examen y muchas veces en un contexto profesionalizante orientado a las necesidades de un mercado que muchas veces busca abogados dóciles (Kennedy, 2007). Por lo demás, aun en el curso de ética, la profesión no suele ser objeto de estudio y reflexión, primando esquemas directivos cargados de pensamientos congelados sobre qué es un abogado y cómo debe actuar.

Es posible, por lo demás, que no haya interés o coraje suficiente para descongelar estos saberes y examinarlos socráticamente ya que esto traería consigo el potencial de destruir la paz de quien los sigue, quitar sus seguridades y llevar a cuestionar saberes que permiten a muchas personas justificar muchas acciones que les reportan muchos beneficios.

A esto podemos sumar un enemigo socrático, quizá el de mayor influencia: la búsqueda de reconocimiento. Hemos visto cómo Sócrates consideraba que el dejarse llevar por el pensamiento de la mayoría era la peor enfermedad, incluso lo era también el dejarse llevar por el saber oficial. En una facultad de derecho, esta enfermedad se puede traducir en el enaltecimiento de figuras de éxito que se siguen y marcan la pauta, sin que hayamos examinado con profundidad nuestras concepciones de éxito, sentido, libertad, autoridad y, menos aún, el modo en que estas se asocian a nuestro modo de vida. El criterio de éxito puede estar ligado a lo que Fromm llamó la orientación mercantil. Desde su punto de vista, podemos atender a la existencia de un «mercado de personalidades», donde no se ofertan bienes y servicios, sino modos de ser, pensar y hacer que deben ser atractivos y valiosos conforme a ciertos moldes. En este mercado, «el éxito depende en grado sumo de cuán bien una persona logre venderse [...] de cuán bien pueda introducir su personalidad, de la clase de envoltura que tenga (2012: 83-84). En ese contexto, la propia individualidad, «aquello que le es peculiar y único» (2012: 88), puede ser irrelevante e incluso problemático.

La concepción del derecho

La reflexión sobre la concepción del derecho pertenece, en gran medida, al ámbito de la filosofía del derecho. La reflexión socrática, a nivel de concepciones que deben estar justificadas en función de lo correcto y que deben resistir cuestionamientos justificados en argumentos, es en buena medida filosófica. Se trata de argumentar, de sostener racionalmente el propio pensamiento, como enfatiza Martha Nussbaum. En esa medida, pareciera que se trata de un curso propicio para sostener diálogos en los que se revelen las propias concepciones.

La filosofía del derecho puede llevar a la reflexión acerca de las concepciones propias, acerca de puntos como el origen y la finalidad de la regulación y el contenido y justificación de las normas, así como respecto a qué significa argumentar, qué finalidad y límites tiene dicha labor. Hablar sobre las concepciones del derecho supone también discutir acerca de los diversos roles que ocupan los actores del ordenamiento jurídico, del poder y sus límites, de la justicia y la libertad, de mayorías y minorías, de procesos de toma de decisión, de modos de concebir y resolver conflictos, entre otros. Además, puede permitir llevarlo al plano de la filosofía viva: ligando las concepciones a los propios modos de vivir en sistemas regulatorios, así como sintiendo el vínculo con el propio pensamiento, de modo que el pensamiento sea, en términos de Foucault, un pensamiento de verdad.

¿Qué enemigos podemos identificar en este punto? En primer lugar, la filosofía del derecho tiene un lugar residual y poco valorado en diversos países de nuestra región (Morales, 2005; Bardazano, 2011; Pazos Padilla y Fabara Espín, 2018). Frente a esto, gana la presentación de un derecho como un producto acabado, inconsciente de su raíz ideológica (Gonzales, 2010) y muy asociado al formalismo centrado en aprender el texto de la ley (Pazos Padilla y Fabara Espín, 2018: 10-11; Huicochea, 2014: 4; Montoya, 2014). Al mismo tiempo, la mirada orientada al mercado puede traer consigo el cuestionamiento de este tipo de materias y diálogos por ser carentes de utilidad práctica. Esta problemática es la que Nussbaum advierte en su libro *Sin fines de lucro* (2010).

Por lo demás, aun en los cursos de filosofía o teoría del derecho, las temáticas a ser discutidas pueden ser miradas desde la *téchne*, que apelan exclusivamente al intelecto y no son abordadas desde el ser de los y las estudiantes. Así, no se sostiene un diálogo en que las propias concepciones son reveladas, sino que el punto de partida está en las concepciones de otros, y posiblemente sea demostrar qué tanto sabe uno de lo que otro dice, para hacer combatir perspectivas distintas. Así, aun en filosofía del derecho puede que el objeto de examinación sea externo y estudiado con una lógica directiva en la que el docente ya tiene una postura a partir de cual busca convencer. De otro lado, como rescata Foucault, Sócrates representa una tradición de una filosofía viva, de un pensar en y para la acción, de un modo de vida más que de una postura inte-

lectual. Muchos estudiantes pueden aprender bien las teorías y tener posturas, pero todo eso puede no tocar de modo significativo las concepciones implícitas que se evidencian en los modos de vivir su carrera y profesión.

No resto importancia al saber teórico, pero sí sugiero que las diversas teorías deben ser parte de un escenario en que se piensen desde el ser de quienes dialogan, es decir, de sujetos que revelan la verdad de su pensamiento con miras ocuparse de sí mismos.

Creo, por lo demás, que ese es el mejor modo de involucrar a las y los estudiantes. En la actualidad, la capacidad para captar el interés de los estudiantes se busca en la tecnología, cuando quizá debería buscarse en aquello que se plantea como asunto dialogar, como algo que toque la vida del estudiante. En términos de Freire, «no podemos esperar resultados positivos de una educación [...] que no respeta la visión particular del mundo que tienen las personas» (1968: 84).⁴ En esa línea, el mismo Freire sostiene que «no es nuestro rol hablar a las personas acerca de nuestra visión del mundo, ni buscar imponer nuestra mirada a ellos, sino más bien dialogar con las personas acerca de su visión y la nuestra» (1968: 85).

El derecho interno de las facultades de derecho

Del lado de la institución, debemos enfatizar que las facultades de derecho tienen un derecho interno. Los docentes, por ejemplo, deben actuar conforme a ciertos valores y cumplir ciertos deberes, al igual que los estudiantes y las autoridades. En una investigación doctoral que nos encontramos desarrollando, hemos notado, por ejemplo, que una de las actitudes del estudiante frente al docente en su rol regulador (el docente que establece normas y las aplica en el salón) es el silencio: frente a lo que estiman injusto, frente a malos tratos, frente a reglas sin sentido. Asimismo, en otra ocasión hemos podido identificar diversos ejemplos de prácticas regulatorias más asociadas a la *hybris* que a la justicia concebida como fuerza anímica (Del Mastro, 2018). Los ejemplos de prácticas de este tipo, en la educación jurídica peruana, han sido también descritos por Pásara (2004).

Un ejemplo notorio podría ser el de la incongruencia del docente. De un lado, puede exigir puntualidad en la asistencia y en el plazo para entregar las tareas; de otro lado, puede llegar tarde sin siquiera disculparse y devolver las notas fuera del plazo. Cuando se toca este tema en el curso Derecho y Psicología a mi cargo, surge la pregunta respecto a por qué los estudiantes no dicen nada. Alguna vez un estudiante dijo: «Es que no sé cómo va a reaccionar», y otros dicen: «Me va a afectar la nota». Tenemos en esto un material muy interesante para explorar concepciones ligadas a

4. La traducción es nuestra, como en todo el resto de los casos donde citamos de un original en otro idioma.

nuestros modos de *no decir* dentro de un sistema regulatorio. Otro caso puede ser el de los centros de prácticas preprofesionales que no cumplen con el horario en que deben trabajar los estudiantes de acuerdo con la ley que regula la materia (Oficina de Prácticas, 2019).⁵ Tenemos, en este escenario, estudios de abogados y estudiantes que incumplen la ley sin que eso genere mayor reflexión y ninguna acción. ¿Qué concepción de autoridad y poder subyace a este *no decir*? ¿Qué concepciones sobre el valor de las normas, y de su cumplimiento, en contraste con nuestro propio beneficio? En otros casos, los estudiantes no conocen la norma que regula a los docentes o no saben a dónde acudir. Podemos preguntarnos acerca de esto: ¿Qué concepción sobre la norma, su valor, su origen, su «titularidad», subyacen a este desconocimiento?

Examinar es pensar en esas razones preconfiguradas que sostienen, a un nivel muy superficial y frágil, nuestros modos de vivir en el sistema regulatorio de una facultad de derecho. Desde una óptica psicoanalítica, podemos incluso sospechar que, en algunas ocasiones, las razones que damos para nuestras acciones son racionalizaciones que nos permiten mantener lejos a lo sombrío de nuestro propio *ser*. Sócraticamente, tendríamos que buscar descongelar estas razones. Por ejemplo, cuestionar la idea de *no decir* porque nos puede afectar y generar un diálogo a partir de eso para examinar si es o no correcto, si es o no un deber hablar. Desde la pedagogía de Freire, así como la que se deriva de Kholberg (Reimer, 2008), el potencial formativo del *derecho interno* es muy grande en tanto permite comprender nuestro ser viviente y actuar en un entorno real de mucha relevancia para nuestro futuro ser profesional. Esto podría lograrse en diversos niveles, e incluso ser promovido por la institución, fomentando el diálogo y la acción relativa al propio *ethos* institucional. Se trataría de revelar su verdad y ocuparse de ella, de formar una filosofía viva, con gran valor formativo para quienes viven la enseñanza del derecho.

El diálogo acerca del derecho interno se puede fomentar en cursos interdisciplinarios que tienen como foco la reflexión acerca del derecho como fenómeno social, en áreas como sociología, antropología o psicología del derecho. Nótese, por lo demás, que la vivencia del derecho interno puede ser un recurso para fomentar los diálogos acerca de la profesión y las concepciones del derecho en cursos sobre ética y filosofía del derecho. En efecto, al traer a colación estas vivencias dentro de las conversaciones podemos evitar que estas se estanquen en lugares comunes, se alejen del ser o se concluyan con respuestas que cumplen con criterios de deseabilidad. Así, por ejemplo, se puede colocar un caso de este derecho interno y a partir del mismo explorar concepciones que ya estarán enmarcadas en el registro del ser. Vale resaltar, asimismo, la experiencia de la Universidad Católica del Norte en cursos de derecho constitucional en que se generan vivencias de derecho interno dentro del mismo curso, para luego

5. Oficina de prácticas pre-profesionales (Derecho PUCP), «Resultados desagregados de encuesta a practicantes 2019», disponible en <https://bit.ly/2Zfw6ff>.

trabajar en torno a ellas (Becerra y Salas, 2015). Algo similar podemos identificar en la experiencia de la Universidad de la República Uruguay dentro del curso de filosofía del derecho (Bardazano, 2011).

Por supuesto, la posibilidad de lograr esto encuentra muchos enemigos. De un lado, los cursos interdisciplinarios que podrían canalizar estas discusiones son escasos en la formación jurídica (Pazos Padilla y Fabara Espín, 2018: 29). Asimismo, el coraje de la propia verdad, cuando supone reconocer la sombra (Jung, 2010) y salir de la imagen idealizada de la institución, puede ser un bien muy escaso. Recientemente hemos notado (Del Mastro, 2020) que, a partir del aporte del psicoanálisis a la pedagogía, se habla del saber que no sabe de sí mismo, que es fruto de «una dinámica activa de negación, un activo rechazo de información [...]». La enseñanza, como el análisis, debe tratar no tanto con la falta de conocimiento como con la resistencia al conocimiento» (Felman, 1982: 26). En similar línea, May nota que la palabra *aprehender* «tiene que ver con la palabra *aprensión* que significa temor» (2000: 150), y que este surge con mayor fuerza cuando el saber del que hablamos se relaciona o refiere a uno mismo, porque las personas tienen la «ineludible necesidad de ocultar la verdad sobre sí mismas» (2000: 151). De allí que hable del «coraje para saber». Así, en este caso, atendemos a la resistencia como un enemigo del conocimiento sobre uno mismo, que posiblemente frustrate intentos de pensar y cuestionar las propias concepciones.

El descongelar, por lo demás, es riesgoso porque, socráticamente, llama a la acción y afecta prácticas establecidas, que son muy cómodas para quienes están en una posición de poder. En efecto, por ejemplo, puede que los docentes devuelvan las notas fuera del plazo sin que nada ocurra y, en general, que tenga múltiples actitudes asociables a un modo de ser autoritario, como el no justificar decisiones que afectan al resto o hacerse una idea del otro sin dialogar con este. Revelar la verdad de ese modo de hacer, para ocuparnos de ello, sería una pretensión que generaría, por tanto, muchas resistencias.

Retos del diálogo socrático

Finalmente, la posibilidad de examinar estos asuntos (profesión, concepción del derecho y derecho interno) depende de las actitudes que marcan el modo de dialogar. Estas son centrales en el *ethos* socrático al ser indesligables de su finalidad: revelar y ocuparse de la propia verdad. Así, la humildad, el coraje, la congruencia y la pasión por la interrogación son aspectos necesarios para lograr la meta. Sin ello, podremos tener debates centrados en la *téchne*, en demostrar quién argumenta mejor y sabe más, o simplemente discusiones forzadas centradas en obtener una buena nota. Este tipo de debates o discusiones no suponen examinar el propio pensamiento con miras a que se torne en un pensamiento de verdad, en una filosofía viva.

La enseñanza del derecho, lamentablemente, presenta diversos enemigos en este punto. De un lado, el tipo de vínculos marcados por la jerarquía y en muchos casos con dinámicas relacionales autoritarias. Este ha sido un punto criticado incluso en relación con al llamado método socrático, porque al ser aplicado termina siendo un juego donde los y las estudiantes buscan *acertar* con la respuesta que el docente quiere oír, en un entorno que genera ansiedad y tensión (Suk, 2017). En similar sentido, se ha mencionado también que en «la enseñanza del derecho tradicionalmente se ha incentivado una práctica educativa que promueve la pasividad receptiva del conocimiento de las ciencias jurídicas, avalando lo que algunos autores denominan como una pedagogía de la respuesta» (Gómez, Rubio González y González, 2019: 38). Querer acertar a lo que el docente quiere escuchar o buscar, que este nos de las respuestas, son actitudes frontalmente contrarias al examen socrático ya que uno se ubica en una jerarquía en la que el saber nace con el prestigio del docente que lo declara (Luna, 2013). Este sería para Sócrates un *ethos* enfermo porque se sostiene en seguir las opiniones, el saber prestigiado y buscar el reconocimiento de otros. Con ello, no se desarrolla pasión por la interrogación ni humildad, sino deseo de valer a los ojos del otro, de lograr poseer el conocimiento que el otro tiene y enfrentarse a quienes lo cuestionen.

Lo dicho se puede vincular al uso del lenguaje por parte de los abogados, centrado en la retórica como «herramienta para la manipulación» (Yovel, 2016: 23). El *ethos* del abogado en muchos casos puede estar enfocado en convencer al otro y en vivir el diálogo como confrontación, lo que en el ámbito educativo sería abiertamente contrario al *ethos* socrático. La manipulación puede verse incluso reemplazando al diálogo y frustrando oportunidades para que este tenga lugar de modo fructífero. En el caso peruano, por ejemplo, se ha invocado el método socrático para justificar sistemas de evaluación como el de los controles sorpresa bajo la premisa de que no se puede dialogar sin que los y las estudiantes hayan leído antes las lecturas y que esto lo hacen únicamente cuando hay la posibilidad de ser evaluados. Lejos de aprovechar la ocasión para dialogar acerca de asuntos vinculados al quehacer académico (por ejemplo, el sentido de leer y estudiar o la carga académica y lo que entendemos por exigencia) se elige manipular para que se lea y se participe por temor a ser evaluados.

Asociado a esto, tenemos que la adulación juega un papel muy importante. Luis Jaime Cisneros decía que «un modo de aprender a no mentir es aprender a no adular» (2000: 57). En las facultades de derecho se trata, muchas veces, más de agradar a la eminencia y calcar en uno sus ideas antes que de desarrollar un pensamiento auténtico. El intento de dar cuenta del propio pensar puede incluso ser tomado como una afrenta que genera incomodidad. Diversos estudiantes tienen vivencias con algunos docentes que reaccionan hostilmente ante opiniones contrarias a sus modos de ver el derecho. Con ello se promueve la clausura de la interrogación que se aleja del saber, que es propiedad del docente. En esa línea, en un clima de jerarquía intelectual

marcado por la edad y los pergaminos, o de egocentrismo marcado por definir uno lo importante para el otro, no pueden *ponerse en movimiento* interrogantes para las cuales el docente no tiene respuestas. No es, así, un juego de construir y descubrir, sino de acertar y convencer. En este juego el error y el no saber son problemas no presupuestos, son algo que se esconde, no algo que se revela y menos aún algo que apasiona.

En similar línea, en la materia preconfigurada por saberes congelados y en lenguajes ajenos que los estudiantes tienen que asimilar, no se pueden poner en movimiento asuntos que nos paralizan a todos. No se trata, entonces, de compartir perplejidades. Paulo Freire describe este tipo de educación como uno en el que «el conocimiento es un regalo entregado por aquellos que se consideran conocedores a quienes ellos consideran no conocedores» (1968: 59). Indica, además, que el docente justifica su propia existencia en la absoluta ignorancia de los estudiantes. Por supuesto, esto es contrario a la humildad y a la congruencia que se esperaría de docentes de derecho.

¿Tenemos, entonces, la posibilidad de generar diálogos con nuestros estudiantes, que permitan examinar sus y nuestras concepciones y modos de vida asociados a la regulación? Pienso que es un reto muy grande porque requiere trabajar en el *ser* docente de modo que puedan atraer a sus estudiantes, mediante el ejemplo, a revelar la verdad del pensamiento en diálogos guiados por la humildad, el coraje, la congruencia y la pasión por la interrogación.

Conclusiones

Este trabajo nos permite concluir que el *ethos* socrático, aplicado al ámbito de la educación, nos lleva a colocar al *ser* en el centro del aprendizaje. Esto quiere decir que los modos de vivir de los y las estudiantes y las concepciones asociadas a estos deben tener un papel medular para la acción pedagógica. Desde esta perspectiva, tendríamos que el *ser* funciona como un eje que integra el sentir, el pensar y el hacer en camino hacia la mejora de uno mismo.

En la enseñanza del derecho, esta aplicación nos lleva a pensar que los y las estudiantes tienen un modo de vivir dentro de sistemas regulatorios, así como concepciones acerca de la norma, la autoridad, la justicia, los derechos, entre otras, que han sido construidas a lo largo de su historia a través de múltiples vivencias. Este pasado hace parte del ser de los y las estudiantes y será gravitante en el modo en que vivan la carrera y la profesión. En esa medida, las facultades de derecho pueden desarrollar acciones destinadas a dar lugar a dicho ser. Por supuesto, esto presenta muchos retos para un modelo formativo centrado en desarrollar un saber y un saber hacer que deja de lado al *ser* del estudiante.

Para dar lugar al *ethos* socrático requerimos de diálogos en los que se revelen las propias concepciones asociadas a los propios modos de vivir. Estos diálogos deben


ser sostenidos entre sujetos que tengan pasión por la interrogación, humildad, coraje y congruencia. Desde nuestra investigación, consideramos que este tipo de diálogo se puede promover respecto a la profesión, la concepción del derecho y el *derecho interno* de las facultades.

Referencias

- ARENDETT, Hannah (2010). *La vida del espíritu*. Barcelona: Paidós.
- BARDAZANO, Gianella (2011). «Asamblea en el aula de filosofía del derecho». *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 9 (17): 149-161.
- BECERRA, Katherine y Carolina Salas (2015). «Sistema metodológico integral del aprendizaje del derecho constitucional a partir de la vivencia: una red de estrategias didácticas». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 2 (1): 68-82. DOI: [10.5354/0719-5885.2015.36682](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2015.36682).
- CASTORIADIS, Cornelius (2018). *Hecho y por hacer*. Madrid: Enclave.
- CISNEROS, Luis Jaime (2000). *Mis trabajos y los días*. Lima: Peisa.
- DEL MASTRO, Fernando (2020). «La enseñanza del derecho frente al pasado de sus estudiantes». *Derecho PUCP*, 84: 393-442. DOI: [10.18800/derechopucp.202001.013](https://doi.org/10.18800/derechopucp.202001.013).
- DEL MASTRO, Fernando (2018). «Venga a nosotros tu reino: La justicia como fuerza anímica ausente en la enseñanza del derecho». *Derecho PUCP*, 81: 463-510. DOI: [10.18800/derechopucp.201802.015](https://doi.org/10.18800/derechopucp.201802.015).
- FELMAN, Shoshana (1982). «Psychoanalysis and education: teaching terminable and interminable». *Yale French Studies*, 63: 21-44.
- FOUCAULT, Michel (2014). *El coraje de la verdad. El gobierno de sí y de los otros, II*. Madrid: Akal.
- FRANKL, Viktor (2003). *Psicoterapia y existencialismo*. Barcelona: Herder.
- FREIRE, Paulo (1968). *Pedagogy of the oppressed*. Nueva York: Herder.
- FROMM, Erich (2012). *Ética y psicoanálisis*. México: Fondo de Cultura Económica.
- GÓMEZ, Taeli, Juan Rubio González y Walter González (2019). «Pedagogía de la pregunta en la enseñanza-aprendizaje como innovación metodológica para desarrollar el pensamiento crítico-complejo: un análisis de caso». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 6 (2): 37-57. DOI: [10.5354/0719-5885.2019.55306](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2019.55306).
- GONZALES, Gorki (2010). «La enseñanza del derecho como política pública». *Derecho PUCP*, 65: 285-305.
- HUICOCHEA, Oscar (2014). «La dialéctica como deconstrucción del dogmatismo jurídico». *Revista de Educación y Derecho*, 10: 1-16.
- JUNG, Carl (2010). La lucha con la sombra. En *Obras Completas, 10, Civilización en transición*. Madrid: Trotta.
- KENNEDY, Duncan (2007). *Legal education and the reproduction of hierarchy*. New

- York: NY University Press.
- LUNA, Diego (2013). «¿Es posible un modelo egológico de enseñanza del Derecho?». *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 11 (2): 233-248.
- MAY, Rollo (2000). *Amor y voluntad: Contra la violencia y la apatía en la sociedad actual*. Barcelona: Gedisa.
- MONTOYA, Junny (2014). «El estado de la educación legal en Latino América», *Revista de Docencia Universitaria*, 12 (3): 177-200.
- MORALES, Felix (2005) «Cambios en el derecho, cambios en su enseñanza». *Derecho PUCP*, 58: 433-452.
- NUSSBAUM, Martha (2010). *Sin fines de lucro*. Barcelona: Katz.
- PÁSARA, Luis (2004). *La enseñanza del derecho y su impacto en la administración de justicia*. Lima: Minjus.
- PAZOS PADILLA, Rina y Jorge Fabara Espín (2018). «La carrera de Derecho en Ecuador: Análisis de los planes de estudio en el 2018». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 5 (2): 9-29. DOI [10.5354/0719-5885.2018.51970](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2018.51970).
- PLATÓN (2010). *GORGIAS, Fedón, El Banquete*. Barcelona: Austral.
- PLATÓN (2017). *EUTIFRÓN, Apología, Critón, Fedón, El juicio y La muerte de Sócrates*. Edición de la Academia Peruana de la Lengua. Alastor: Lima.
- PLATÓN (2008). LAQUES Y MENÓN. EN COLECCIÓN GRIEGOS Y LATINOS. EDICIÓN DE MARISA DIVENOSA. BUENOS AIRES: LOSADA.
- PLATÓN (2016). *APOLOGÍA, Menón, Crátilo*. Madrid: Alianza Editorial, 2016.
- REIMER, Joseph (2008). «De la discusión moral al gobierno democrático». En Clark Power y Ann Higgins (editores), *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- ROZENEL, Valeria (2006). «Los modelos operativos internos (IWM) dentro de la teoría del apego. Aperturas psicoanalíticas». *Revista Internacional de Psicoanálisis en Internet*, 23. Disponible en <https://bit.ly/2Bgoq51>.
- STOLOROW, Roberto (2010). Roberto Stolorow: un analista fenomenológico-contextual. La teoría de los sistemas intersubjetivos y la práctica clínica. *Gaceta de Psiquiatría Universitaria*, 6 (3): 278-283. Disponible en <https://bit.ly/3g5rRdD>.
- SUK, Jeannie (2017). «The socratic method in the age of trauma». *Harvard Law Review*, 1 (30): 2320-2347.
- TAPIA, Adriana y Otto Acosta (2006). «La enseñanza del Código de Ética en el Perú». Tesis de pregrado en Derecho. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- YOVEL, Jonathan (2016). «Derecho y ritos: Iniciación, lenguaje y performatividad en el derecho y la educación jurídica». *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 28: 15-61.

Sobre el autor

FERNANDO DEL MASTRO PUCCIO es abogado y profesor asociado de la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Es máster en Derecho por la Universidad de Duke como becario Fulbright y máster en Estudios Teóricos en Psicoanálisis en la PUCP, donde actualmente es estudiante del Doctorado en Estudios Psicoanalíticos. Su correo electrónico es fdelmastro@pucp.pe.  <https://orcid.org/0000-0003-1599-7598>.

REVISTA DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA Y DIDÁCTICA DEL DERECHO

La *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho* (RPUDD) es una publicación científica semestral que contribuye a la reflexión multidisciplinaria sobre pedagogía universitaria y didáctica del derecho, para la formación y consolidación de esta área de investigación; así como a la difusión de prácticas innovadoras en la enseñanza-aprendizaje del derecho considerando el contexto nacional e internacional. Es una publicación electrónica internacional con una codirección entre Brasil y Chile.

DIRECTORA

María Francisca Elgueta Rosas
Universidad de Chile

DIRECTOR

Renato Duro Dias
Universidad Federal de Rio Grande, Brasil

SITIO WEB

pedagogiaderecho.uchile.cl

CORREO ELECTRÓNICO

rpedagogia@derecho.uchile.cl

LICENCIA DE ESTE ARTÍCULO

Creative Commons Atribución Compartir Igual 4.0 Internacional



La edición de textos, el diseño editorial
y la conversión a formatos electrónicos de este artículo
estuvieron a cargo de Tipográfica
(www.tipografica.io).