

De Profesores, Chamanes y Curanderos: Hacia una Ética de la Violencia en la Educación Legal*

Jean-Paul Saucier Calderón** ***

Resumen :

El artículo explora cómo la violencia simbólica del derecho y del discurso jurídico se puede trasladar a la educación legal. Con tal objeto, y tomando en cuenta las relaciones de poder inherentes a la enseñanza del derecho, se analiza en qué medida el pensamiento disciplinario puede reforzar la violencia simbólica transmitida en la enseñanza del derecho. Frente al pensamiento disciplinario, se estudia cómo la interdisciplinariedad se presenta como una contracorriente a una perspectiva estructurante y aislacionista, propiciada por una visión formalista del derecho y de las disciplinas en general. Se expone cómo la interdisciplinariedad permitiría atenuar la violencia simbólica de la enseñanza del derecho. Ante esas observaciones se esboza una pista de solución desde una ética de la violencia en la educación legal que consiste principalmente en la moderación de la aplicación de la violencia del derecho y en el desvelamiento de las estructuras generadoras de violencia simbólica. Se concluye observando los límites de esta ética, pues podría resultar un instrumento de legitimación de la misma violencia simbólica.

Palabras clave:

Educación legal – Violencia simbólica – Discurso legal – Ética – Interdisciplinariedad

Abstract:

This article discusses how legal education extends the symbolic violence intrinsic to the law and legal discourse. The article, while keeping in mind power relations inherent to legal education, discusses how disciplinary approaches reinforce the symbolic violence conveyed through legal education. The article presents «Interdisciplinarity» in contrast to a structuring and compartmentalized view of the law, and explains how interdisciplinarity can attenuate symbolic violence in legal education. Having this in mind, the author proposes an «ethics of violence» in legal education that suggests professors should moderate the levels of symbolic violence channeled during the educational process and participate in the unveiling of symbolic violence-generating structures. The article concludes with views on the limits of such an ethical proposition, particularly when considering how an ethics of violence could end up legitimizing the issues it initially sought to oppose.

* Docente, Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Licenciado en Derecho por la Universidad McGill en Common Law y Civil Law, Licenciado en Ciencias Políticas y Filosofía por la Universidad de Ottawa.

** El autor desea agradecer a Eliana Rosas Aguilar, Leandro Cornejo Amoretti, Guilhem De Roquefeuil, Fernando Del Mastro, Gorki Gonzales Mantilla, Renato Higa Griffin, Nelcy López Cuéllar, Elvira Méndez Chang, René Ortiz Caballero, Norma Rodríguez, Víctor Saco Chung, Moisés Sotelo Cotrina, Aarón Verona, y Hugo Yuen Cárdenas y Gustavo Zambrano, por sus valiosos comentarios críticos a las versiones previas de este artículo. Los errores y deficiencias son solamente míos.

*** Siendo un «recién llegado» (no ha estudiado en la PUCP y dicta por primera vez en la Facultad), el autor no pretende ofrecer una crítica de la educación legal basada en lo que ha podido observar en la Facultad de Derecho de la PUCP. Los apuntes y el análisis crítico ofrecido se fundamentan más bien en ciertas experiencias y conocimientos previos del autor y perspectivas plasmadas en estudios académicos relacionados a la educación legal en general. En casos puntuales, el autor toma la libertad de comentar avances alentadores que ha podido observar en la PUCP respecto a la educación legal. Este artículo es el fruto de reflexiones emprendidas en el año académico 2012-2013 durante el cual ha sido adjunto del curso de Obligaciones avanzadas del Profesor Vincent Forray en la Universidad McGill. Algunas reflexiones plasmadas en este artículo han surgido en el contexto de enriquecedoras discusiones con el Profesor Forray, incluyendo el concepto embrionario de una ética de la violencia.

Keywords:

Legal education – Symbolic violence – Legal discourse – Ethics – Interdisciplinarity

Sumario:

1. Introducción – 2. El derecho-violencia – 3. La violencia como emanación del poder en el aula – 4. El pensamiento tribal o disciplinario – 5. Decadencia del positivismo y la tentación interdisciplinaria – 6. Grandezas y miserias de la interdisciplinaria en la educación legal, o la ineluctable violencia – 7. Inherencia de la violencia como fuente de una ética del profesor de derecho – 8. Conclusión. Dialéctica de la ética de la violencia: ¿Paliativos que no lo son? – 9. Bibliografía

1. Introducción

Dictando mi primera clase¹, noté que los estudiantes de primer ciclo de la Facultad tienen un impresionante interés por estudiar el Derecho de manera interdisciplinaria.² Algunos mostraron disposición para aproximarse al derecho desde la filosofía o las ciencias sociales; inclusive, otros consideran el derecho como otra ciencia social.³ Estas perspectivas deben guardar relación con el estudio de letras y humanidades, que llevaron durante dos años en Estudios Generales. Pero, también es posible que este interés se relacione al espacio discursivo propiciado por la Facultad de Derecho, en el marco de su nuevo Plan de Estudios, que postula su propio enfoque “interdisciplinario o multidisciplinario”. No obstante estas influencias exógenas, creo haber percibido en los estudiantes una chispa, una motivación intrínseca, un gusto, y una sed auténticos por el saber y conocer. Siguen siendo –expresado de manera prosaica– “amantes del conocimiento”, como dirían los griegos.

Por otro lado, y a pesar del ímpetu interdisciplinario de varios estudiantes, existe una preocupación respecto a la posibilidad real de no limitar su experiencia en las aulas a un estudio encerrado en

los confines de la disciplina del derecho. Es posible que aquello provenga de la intuición acertada de que el entendimiento del derecho no se puede limitar a los conocimientos y dogmas producidos desde esa misma disciplina. Es así que el momento bisagra que marca el inicio de la formación jurídica podría generar en los estudiantes una “conciencia disciplinaria”, y evidenciaría los límites epistemológicos que impone el mismo concepto de disciplina. Ello comunica un deseo de libertad que se expresa de manera más aguda en el contexto de una disciplina marcada por su tendencia a limitar el objeto de su estudio, a la norma positiva. Aunado a ello, es posible que la percepción del carácter limitativo del estudio del derecho sea exacerbada por el mismo hecho de que el estudiante antes de llegar a las aulas de derecho, estaba en contacto con varias disciplinas, y que ahora, su formación se enfocará en una única disciplina.

Es cierto que para varios estudiantes, la transición⁴ hacia la formación jurídica no es problemática. Sin embargo, tampoco se puede ignorar que en ciertos casos esa transición y los ciclos venideros, apagarán o cambiarán algo⁵ en el individuo que se convierte en estudiante de derecho, una identidad

1 El autor cambia intencionalmente la voz narrativa a lo largo del texto, de la primera persona singular a la tercera del singular y también a la primera persona del plural. Estos cambios responden por un lado, a la necesidad narrativa, y, por otro lado, a las exigencias de la disciplina jurídica, que impone una supuesta neutralidad discursiva. Véase la sección “La violencia del derecho” de este artículo, y más precisamente lo argumentado por Bourdieu al respecto. Sobre el uso de la primera persona del singular en los textos académicos: Kjersti Fløttum, “The self and the others: polyphonic visibility in research articles” in *International Journal of Applied Linguistics*, vol. 15, no 1, 2005, p.29-44 y Ken Hyland, “Humble servants of the discipline? Self-mention in research articles” in *English for Specific purposes*, 20 (2001), p.207-226.

2 En el marco de este breve estudio se hará referencia a la interdisciplinaria de manera amplia, como una perspectiva académica en virtud de la cual se lleva a cabo investigación y docencia integrando más de una disciplina. Se observa que los conceptos de interdisciplinaria, transdisciplinaria y multidisciplinaria son en varios casos utilizados sin una conceptualización previa, ni tampoco se definen las implicancias metodológicas y epistemológicas de dichas perspectivas. Se admite la ironía inherente al hecho de que no se abordarán dichas problemáticas pues exceden los límites de este trabajo: serán abordadas en un estudio separado. Véase Desmond Manderson, “Some Considerations about Transdisciplinarity: A New Metaphysics?” in *Sommerville, M.A. & Rapport, D. J. (Eds.) Transdisciplinarity: ReCreating Integrated Knowledge*, Oxford, UK: EOLSS Publishers, 2000, p.86-93.

3 Tampoco se pretende afirmar que los estudiantes tengan motivaciones exclusivamente puras y desinteresadas, véase Duncan Kennedy, *Legal Education as Training for Hierarchy*, in D. Kairys, ed. *The Politics of Law* (1982, 2nd ed. 1990, 3d ed. 1998), p.55-56.

4 La idea de transición no solo refiere a los contextos en los cuales hay un requisito de estudios generales previos al estudio del derecho, pero también aplica a los casos en los cuales el estudio del derecho requiere la obtención previa de una licenciatura, que en muchos casos será una licenciatura en ciencias sociales, o humanidades.

5 Desafortunadamente, es sabido que la motivación de varios estudiantes de derecho va disminuyendo mientras avanzan los ciclos. En varias Facultades de Derecho del mundo, se observa que mientras van pasando los años de la carrera, se desgasta el interés y la habilidad de sorprenderse. Varios estudios sobre educación legal se han enfocado en la salud mental, la felicidad, la satisfacción y la motivación de los estudiantes de Derecho, y, en general, los resultados no son muy alentadores. Véase, por ejemplo, Kennon M. Sheldon, Lawrence S. Krieger, “Understanding the Negative Effects of Legal Education on Law Students: A Longitudinal Test of Self-Determination Theory” in *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol. 33 No. 6, June 2007, p. 883-897. Al momento de redactar este artículo aún no se había publicado la investigación de la Oficina de Plan de Carrera y bienestar de la PUCP “Factores de Bienestar y el Impacto y el rendimiento académico en los estudiantes de la Facultad de Derecho.”

que, inclusive, modificará paulatinamente su lenguaje cotidiano. Como si la educación legal tuviera el efecto, en el mejor de los casos de redirigir el espíritu, o en el peor, de obliterar, o violentar componentes de la individualidad, el afán de conocer y la habilidad de sorprenderse. En fin, la transición hacia la educación legal —y en varios casos toda ella— se puede experimentar bajo el prisma de una fuerza (de *vis* en latín), una presión que se ejerce en contra del individuo, que se ubica al extremo “receptor” de la educación legal: el estudiante. Por lo tanto, la educación legal implicaría una cuota de violencia (de *vis* y *lentus* en latín: fuerza continua)⁶.

El entendimiento de esta realidad impacta aún más cuando se constata que, desde el rol docente podemos ser protagonistas de esta violencia. Me di cuenta de ello cuando incluí controles *sorpresa*, en la forma de evaluación de mi curso. Conforme a la práctica de otros colegas, pensé que ello sería un gran incentivo para que los alumnos asistan preparados a todas las clases. Es muy probable, además, que haya sido un incentivo “eficiente”. El problema reside en que se trata de un incentivo exógeno, que en fin, resulta contraproducente para el desarrollo personal y educativo del estudiante de derecho.⁷ Además, y sobre todo, es un estímulo que no es ajeno a la violencia, pues implica sorprender (literalmente “pillar desprevenido”) al estudiante, sin hablar del elemento de arbitrariedad que ello implica. De hecho, yo mismo recuerdo haber dicho con tono humorístico que “Los controles pueden llegar en cualquier momento... ¡Como la muerte!”, sin ser consciente de la carga opresiva de mi noticia. Tal vez fue necesaria la siguiente respuesta de un estudiante, para que yo entendiera la violenta carga simbólica de mis palabras: “Si los controles sorpresa son como la muerte, entonces acabo de morir” (seguido del dibujo de un crucifijo).

Fernando del Mastro⁸ ha estudiado el tema de la muerte “en” las aulas de derecho, mediante la idea (de Jung) en virtud de la cual —psicológicamente— para que algo nazca, algo tiene que morir. Del Mastro estudia el concepto de control sorpresa que pretende asegurar el interés sostenido de los estudiantes con menor motivación. Aplicando las ideas de Jung a los controles sorpresa, observa que es preferible no alargar artificialmente la “agonía” de los estudiantes, que se encuentran en un estado de letargo ante sus estudios o una

materia específica: hay que dejarlos morir, para que de ello surja algo que no sea moribundo. Lo que no nace no crece, pero para que algo nazca, otra cosa tiene que morir.⁹

Es cierto que estas manifestaciones de violencia y varias otras no son exclusivas a la educación legal, sino que se podrían encontrar a todos los niveles de la educación superior, o en la educación de manera general: hay una violencia trivial y evidente que se puede observar en las sanciones e instrumentos coercitivos de los cuales dispone el docente (tanto de derecho como de otros ámbitos). Tampoco se puede negar que las distintas relaciones de poder y autoridad que existen en el aula - sin importar la Facultad - conllevan, como toda forma de poder, una forma de violencia.

Lo que posiblemente distingue la violencia en la educación legal, es que su objeto de estudio encarna en sí mismo, una forma de violencia. En efecto, se ha dicho del derecho que es la forma institucionalizada de la violencia,¹⁰ esto es, una violencia simbólica. En este sentido, es legítimo preguntarse si el aspecto intrínsecamente violento del derecho exacerba la violencia de la actividad pedagógica jurídica. ¿Contiene el derecho rasgos violentos que se transfieren a la educación legal? Si bien el Derecho (de *directus* en latín) se refiere a lo rígido y lo recto; ¿Cómo se manifiestan estos rasgos en la educación legal? ¿Debería la forma del estudio de nuestra disciplina asemejarse a su objeto?

Partiendo de la idea en virtud de la cual el derecho es violencia simbólica, se afirma que la educación legal conlleva también una cuota de violencia simbólica que implica la reestructuración del pensamiento del estudiante de derecho, con el propósito de que “piense como un abogado”. Además de ello, este proceso sería particularmente violento por la naturaleza misma del derecho que se resume, también en su razonamiento, a la autoridad institucional. La interdisciplinariedad pareciera presentarse como un remedio limitado a la violencia simbólica de la educación legal. Ante la constatación de la inherencia de la violencia en la educación legal, se proponen los fundamentos de un ética de la violencia en la enseñanza del derecho.

Este artículo pretende, en primer lugar, sacar a la luz ciertas manifestaciones de la violencia simbólica del derecho, para observar en qué

6 Se nota que también es muy probable que la inserción laboral ejerza semejante fuerza sobre el joven jurista, pero esta no es objeto de estudio en este artículo.

7 Kennon M. Sheldon, Lawrence S. Krieger, “Does Legal Education have Undermining Effects on Law Students? Evaluating Changes in Motivation, Values, and Well-Being” in *Behavioral Sciences and the Law* 22, 2004, p.261–286

8 Fernando Del Mastro, “Control sorpresa y el viaje del héroe” en *Enfoque Derecho* (blog) 13 diciembre 2013.

9 Entendida de esta manera, esta forma de violencia podría tener virtudes fructíferas. Por ejemplo, hay métodos de enseñanza que pueden generar un alto nivel de desestabilización y, por lo tanto, ejercen una fuerza sobre el estudiante, obteniendo resultados valiosos.

10 Michel Mialle, “Le droit-violence” in *Déviance et société*, 1980, Vol. 4 no. 2, p.171.

medida se pueden insinuar en la educación legal, tomando en cuenta la posición del profesor (y de todo miembro de la profesión) como canalizador del derecho. En segundo lugar, se pondrá de manifiesto la relación de poder entre quien conoce el derecho y el profano (el estudiante), tomando en cuenta el papel del lenguaje en la dominación y canalización de la violencia simbólica. En tercer lugar, se emprenderá una discusión sobre la idea de disciplina y cómo es capaz de reforzar la violencia simbólica ejercida mediante la enseñanza del derecho. En cuarto lugar, se presentará cómo la interdisciplinariedad puede erigirse a contracorriente del pensamiento compartimentalizado y puede también desagregar tendencias aislacionistas de la disciplina jurídica y, por lo tanto, ofrecer una suerte de paliativo ante la violencia simbólica exacerbada que se puede identificar en la enseñanza del derecho. Ello nos llevará a constatar los límites y, posiblemente, ciertos efectos paradójicos de la interdisciplinariedad en la educación legal. En sexto lugar, se esbozan los rasgos de lo que se presenta como una ética de la violencia del profesor de derecho, en virtud de la cual este es un ente moderador de la fuerza que aplica en su desempeño docente. Finalmente, se abordan los límites de esta propuesta ética.

2. El derecho-violencia¹¹

Sería insólito que el lector se sorprenda del nexo que pretendemos estudiar entre violencia y derecho, pues el conocimiento más prosaico y profano del derecho establece una relación casi natural entre este y varias formas de coerción, ya sean preventivas o retributivas. También la existencia de una fuerza, una violencia en la estructura misma del Derecho y de su lenguaje, ha merecido análisis aunque este corpus no sea tan extenso como el que aborda la violencia como pura coerción. Aún menos comunes son los estudios atinentes a cómo se traslada esta violencia a la educación legal.

La violencia es el elemento fundacional del Estado, y ello no lo convierte en una realidad repugnante. El Derecho presenta también una estructura que agita el espectro de la violencia para hacer surtir sus efectos normativos, y tampoco claudica cuando ha de desembocar en actos de violencia, sean legítimos o no. Es cierto que la violencia es la

situación inicial que el derecho busca trascender, sin hacerlo de manera concluyente¹². Es decir, el derecho ejerce una violencia con la que pretende neutralizar, anular otra violencia, pero ese proceso de neutralización manifiesta su incapacidad – radical – a no recurrir a la misma violencia. Además, el despliegue de esa incoherencia demuestra que, al final, el Derecho siempre contiene los rezagos de la violencia residual (o su recuerdo), que secretó para dar fin a otras violencias.

Más allá de la violencia represiva, también se puede identificar una violencia más sutil. Se refiere a la violencia simbólica cuya forma por antonomasia se ubica en la autoridad jurídica.¹³ Para Bourdieu, la violencia simbólica no refiere a una violencia represiva o a cualquier tipo de coerción física, sino más bien a una relación de poder en la cual el dominado participa de su propia coerción:

“La violencia simbólica es esa coerción que se instituye por mediación de una adhesión que el dominado no puede evitar otorgar al dominante (y, por lo tanto, a la dominación) cuando solo dispone para pensarlo y pensarse o, mejor aun, para pensar su relación con él, de instrumentos de conocimiento que comparte con él y que, al no ser más que la forma incorporada de la estructura de la relación de dominación, hacen que esta se presente como natural.”¹⁴

Las relaciones de poder se explican por la “aceptación dóxica del mundo que resulta del acuerdo inmediato de las estructuras objetivas con las estructuras cognoscitivas.”¹⁵ Por lo tanto, afirmar que el derecho opera como violencia simbólica significa que aquello busca interiorizar dicha violencia lo que le evita el uso de la represión¹⁶. Es decir que el acatamiento de las normas (cuando se acatan) no tendría tanto que ver con la amenaza represiva del derecho, sino más bien con el carácter “natural” de su obligatoriedad¹⁷.

Si bien estas observaciones parciales esclarecen el funcionamiento del derecho, ello también permite entender cómo el carácter estructurante (violento) del derecho puede operar en las aulas de derecho. La violencia simbólica se ejerce a nivel del pensamiento, aunque no de manera consciente, y es en esta perspectiva que la educación legal puede ser particularmente violenta como lo anuncia la literatura que estudia el significado

11 El término se inspira de las expresiones respectivamente francófonas y anglófonas: “le droit-violence” y “law-as-violence”. Véase Miaille, Op. Cit., y Cover, Robert M., “Violence and the Word” (1986). Faculty Scholarship Series. Paper 2708.

12 Paul Ricoeur, *The Just*, David Pellauer (Trad.), The University of Chicago Press, 2000, p.XII.

13 Pierre Bourdieu, “La force du droit [Eléments pour une sociologie du champ juridique]” (1986) in: Actes de la recherche en sciences sociales. Vol. 64, 1986. De quel droit ? p. 3-19.

14 Pierre Bourdieu, *Meditaciones Pascalianas*, Ed. Anagrama, 1999, p. 224-225.

15 Pierre Bourdieu, Loïc Wacquant, *Respuestas. Por una Antropología Reflexiva*, Ed. Grijalbo, 1995, p.120.

16 Michel Miaille, Op. Cit., p.173.

17 Ibid., p.174.

de “pensar como un abogado” (*thinking like a lawyer*)¹⁸.

La educación legal busca potenciar en los estudiantes, entre otros, habilidades cognitivas,¹⁹ que incluyen identificar, analizar, problematizar y triturar los argumentos, problemas jurídicos y las normas²⁰. En otras palabras para que “piensen como abogados”. Esta reestructuración del pensamiento conlleva una violencia simbólica y se puede observar con mayor contundencia en los cursos dirigidos a darle forma a las frases y a la estructura del discurso escrito y hablado de los estudiantes, para que correspondan a los cánones de la profesión y la racionalidad jurídica.

Estudiar derecho supone *reaprender* a pensar, organizar, problematizar y conceptualizar de manera distinta. En buena cuenta, se trata de una reorientación del espíritu. Ese proceso, en varios casos, es violento, pues implica y se fundamenta en la obliteración y la modificación de características individuales, como intuiciones, la imaginación²¹ y emociones²², de los estudiantes. ¿Cómo calificar dicha *reeducación* sino como “violenta”?

Aunque en varias Facultades de Derecho del mundo se hayan incorporado cambios curriculares, como cursos clínicos, seminarios o clases prácticas, para que el aprendizaje sea más activo y el enfoque pedagógico se dirija más hacia el “ser abogado” y “hacer el derecho”, “pensar como un abogado” sigue siendo un componente fundamental en la formación jurídica, sobre todo en el primer año de estudios²³.

No solo la estructuración del pensamiento de los individuos conlleva violencia simbólica, sino que la actividad jurídica también tiene su cuota de violencia. La interpretación y el trabajo jurídico suponen una suerte de apropiación de la fuerza simbólica de los textos, y esta apropiación se hace bajo el prisma de una pretensión de impersonalidad y neutralidad. De allí proviene

el discurso formulado en la tercera persona del singular “que constituye el narrador como sujeto universal, imparcial y objetivo.”²⁴ Se llega a ese “efecto de universalización” –dice Bourdieu– por distintos métodos que estructuran el lenguaje como el uso de verbos constataivos en tercera persona y del indicativo para referirse a las normas²⁵. La individualidad del que habla se diluye detrás de esas fórmulas, sin mencionar al que recibe ese discurso. Es así que en el ámbito jurídico, el control del lenguaje (y por lo tanto de su poder simbólico) es objeto de contienda entre los actores dotados de capital simbólico jurídico²⁶.

3. La violencia como emanación del poder en el aula

La separación que existe entre el experto y el justiciable no es accidental, sino más bien comunica y constituye una relación de poder. Los especialistas, al decir el derecho, establecen una suerte de “distancia neutralizante” respecto a los hechos a calificar y ante la cual una lógica implacable, independiente de ellos, ha de aplicarse: los hechos complejos y contextualizados son neutralizados para encajar en el juego argumentativo del derecho²⁷. Este juego de poder y fuerza inherente al derecho está presente también en las aulas de la enseñanza jurídica.

Por lo menos desde Duncan Kennedy, se sabe que el aula de derecho es un espacio en el cual se actualizan y reproducen distintas jerarquías y relaciones de poder²⁸. En el contexto del aula de derecho, es difícil no afirmar que los profesores de derecho –con el capital jurídico que se les conoce– no participan de la lógica del control simbólico del derecho. La actualización de su poderío simbólico produce un alejamiento del interlocutor, el estudiante, en vez de fomentar su participación de la creación del sentido y del significado del derecho.

La *Dialéctica de la Ilustración* de Adorno y Horkheimer propone una suerte de genealogía

18 Véase Elizabeth Mertz, *The Language of Law School. Learning to “Think like a Lawyer”*, Oxford University Press, 2007, New York, 308 p.; Larry O. Natt Gantt II, “Deconstructing Thinking Like a Lawyer: Analyzing the Cognitive Components of the Analytical Mind”, 29 *Campbell Law Review*, 413 (2007); Frederic Schauer, “Thinking Like a Lawyer. A new introduction to legal reasoning”, Harvard University Press, 2009, 239 p.

19 John O. Mudd, “Thinking Critically about ‘thinking like a lawyer’”, 33, *Journal of Legal Education*, (1983), p.705 y Larry O. Natt Gantt II, Op. Cit.

20 Nancy B. Rapoport, “Is ‘Thinking Like a Lawyer’ what we really want to teach?”, *Journal of the Association of Legal Writing Directors*, vol. 1, 2002, p.92

21 Emily Calhoun, “Thinking like a lawyer”, *Journal of Legal Education* Vol 34. 1984, 507-514.

22 Sobre el rol de la emociones en la educación legal véase: Paul Maharg, Caroline Maughan (ed.), *Affect and Legal Education. Emotion in Learning and Teaching the Law*, Ashgate, 2011, 338 p.

23 Y ello sería aún más acertado cuando se trata de profesores con poca experiencia profesional y que han enfocado su formación en la enseñanza. Véase: *Rapport* Op. Cit., p.93-96.

24 Bourdieu, “La force du droit”, Op. Cit., p.5.

25 Loc. Cit.

26 *Ibid.*, p.6.

27 *Ibid.*, p.9.

28 Véase Kennedy, “Legal Education as Training for Hierarchy” Op. Cit. y Duncan Kennedy, “Politicizing the Classroom”, 4 *Review of Law and Women’s Studies*, 1995, p.81-88.

del poder y de la dominación, que nos permite conceptualizar la relación entre el experto y el profano. Según los autores de la Escuela de Frankfurt, el poder arcaico emergió de la relación privilegiada que tenía el mago, chamán o sacerdote con lo sagrado. En la fuente de lo sagrado hay elementos, en muchos casos naturales, que aterrorizan al hombre, pero la mitología, mediante sus símbolos, ofrece una seguridad apaciguadora al encapsular la esencia de lo incontrolable del mundo; por ejemplo, los ciclos y las violentas manifestaciones de la naturaleza²⁹.

En el momento de la génesis del lenguaje, los chamanes, magos y sacerdotes se aseguraron de controlarlo, para que la esencia sagrada de sus conocimientos se transfiera a ellos y que fundamente el poder y la dominación que ejercen sobre sus "sujetos"³⁰. El terror del hombre primitivo ante los fenómenos naturales lo llevó a preferir otra dominación, que se ejercía por la mediación de la figura del docto chamán. Analógicamente, se podría afirmar que la existencia del mundo jurídico es constitutiva del poder del letrado y de los otros especialistas del derecho, profesores, magistrados, árbitros, quienes controlan el sentido del mismo y, por lo tanto, ejercen poderío sobre los profanos.

Aunque Adorno y Horkheimer se referían a la emergencia radical de las relaciones de poder mediante el control de símbolos míticos, la idea de poder fundamentado en la centralidad del manejo del lenguaje respecto a una realidad ajena al profano, nos permite entender cómo se expresa simbólicamente la violencia inherente del derecho, como su transmisión en el aula. Lenguaje y poder están, por tanto, intrínsecamente relacionados, y no es un azar si uno de los objetos de la profesión jurídica es el control simbólico del lenguaje por los juristas, quienes lo dominan como el chamán, pero esta vez mediante el sofisticado léxico jurídico. No es un azar si nos llamamos "letrados".

Precisamente, este control simbólico del lenguaje se encuentra íntimamente vinculado al enfoque jurídico positivista, que restringe su ámbito de actuación al espectro de las normas legales. Lo accesible es únicamente la norma o el hecho sobre el cual se aplicará aquella. La racionalidad jurídica se limita a la inmediatez de la norma y del hecho normativamente relevante. Como otras ciencias, el derecho pretende ser una técnica de aprehensión de un mundo postulado como una

esfera autónoma, y en el cual lo inaprehensible por sus conceptos será negado o inexistente. Ese enfoque en la inmediatez de su mundo "práctico", excluye el pensamiento abstracto (todo lo que no sea útil o entendido por el derecho)³¹. En otras palabras, los modos de entender el derecho que refieren a un mundo cerrado y predeterminado, tienden a un totalitarismo conceptual que fácilmente puede reproducirse en la enseñanza legal. Bajo esta perspectiva, la vida del estudiante de derecho puede rápidamente convertirse en una experiencia monocromática.

4. El pensamiento *tribal* o disciplinario

El Derecho como espacio simbólicamente violento impone distintas relaciones de poder y de reestructuración del pensamiento. Esta realidad puede solidificarse al nutrirse de la ideología disciplinaria que, en muchos casos tiende a imponer un concepto del conocimiento, que se organiza en compartimientos estancos.

El concepto de "disciplina" tiene dos facetas: una referida a rasgos epistémicos compartidos respecto a un objeto o ámbito de conocimiento, y otra, a la organización de la comunidad que comparte dichos presupuestos.³² Una de las preocupaciones principales de la disciplina del derecho es descriptiva: se busca ordenar el amplio *corpus* que es el objeto del conocimiento del derecho: las normas³³. El Código Civil es un buen ejemplo del ejercicio de la función disciplinaria del derecho, mediante la codificación del derecho civil en un artefacto que existe en todos los ordenamientos de tradición romano germánica. No solo el Código Civil representa una categorización exhaustiva, sino que también pretende la completitud (*gaplessness*)³⁴. Es decir que, en teoría, ninguna situación podría no ser comprendida por lo regulado en el Código. Este es un claro ejemplo del totalitarismo estructurante de nuestra disciplina.

Además de imponer una relación de exclusividad epistémica a sus miembros, las disciplinas tienen rasgos tribales. Las disciplinas aglutinan subculturas especializadas, y a medida que va avanzando el nivel de especialización, sus miembros pierden la necesidad y también la capacidad de interactuar con miembros de su propia comunidad y aún más con miembros de otras tribus.³⁵ De forma similar, la disciplina jurídica

29 Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, *La dialéctica de la Razon*, (trad. Éliane Kaufholz), Éditions Gallimard, Paris, 1983, p.43.

30 *Ibid.*, p.37.

31 *Ibid.*, p.41-43.

32 Tony Beecher, *Academic Tribes and Territories*, Milton Keynes, Londres, 1989, p.41-57

33 *Ibid.*

34 John E.C. Brierley, Roderick A. Macdonald, *Quebec Civil Law – An Introduction to Quebec Private Law*, Emond Montgomery Publications, Toronto, 1993, no 108.

35 Beecher, *supra* nota 23, p.22-23.

conlleva una parte de su totalitarismo y de su insularidad tribal.

Los discursos disciplinarios muestran las diferencias más saltantes entre las disciplinas. El lenguaje de cada disciplina se refiere a un conjunto de presupuestos; maneras de razonar y estructurar argumentos, y de reconocer la calidad del trabajo de los miembros de la comunidad. Ese conjunto de reglas comunicativas no solo sirve para identificar quiénes son o pueden ser miembros de la disciplina, sino también para excluir a los *outsiders*. Aparte del lenguaje, otros elementos distintivos, o la ausencia de ellos, permiten excluir o integrar miembros a una cultura disciplinaria. Los presupuestos de membresía incluyen tener nexos, experiencias específicas, títulos, etc., y otros elementos culturales del individuo como la tradición, las prácticas, las creencias, sus principios morales, y también la lealtad ante el grupo. La conformidad con las costumbres y las normas de la disciplina se aseguran por una multiplicidad de mecanismos: la revisión por los pares de proyectos de libros y artículos, la marginalización del trabajo no conforme a los cánones y también por “el deseo natural de los miembros de la disciplina de obtener la aprobación de sus pares, sobre todo de los jefes tribales.”³⁶ Al respecto, tampoco se pueden soslayar los ritos de paso, que tienen un valor sumamente integrador como lo son la presentación de una tesis doctoral, el primer juicio, entre otros.³⁷

Todo ello permite afirmar que el pensamiento disciplinario también tiene su carga de violencia simbólica: las disciplinas son aparatos que secretan y se mantienen gracias a la violencia simbólica que implica su carácter “estructurante”. Para desempeñarse en una disciplina hay que aceptar una forma de violencia simbólica. El que se adhiere a la disciplina tiene que integrar instrumentos de conocimiento, conceptos, metodologías, objetos de estudio, roles, reglas, jerarquías y un lenguaje que regula su relación con sus congéneres en la disciplina y determinan su posición dentro del universo ya cartografiado de la misma.³⁸

Es cierto que la violencia simbólica se encuentra en todas las disciplinas, pero hay ciertas predisposiciones disciplinarias que desdibujan de manera marcada las fronteras del ámbito del derecho y que podrían tener el efecto de reforzar la violencia simbólica que engendra el mismo. En el caso del derecho, se puede afirmar que su enfoque y su fundamentación en la autoridad de

la norma podrían exacerbar la violencia simbólica de la disciplina.

Las normas pueden ser el objeto de críticas respecto a su contenido, su coherencia, etc. Pero en general - partiendo de la premisa de que la ley es constitucionalmente válida - la disciplina no deja espacio para argumentar su carácter de ley:

“El texto y las decisiones de los tribunales tienen una autoridad absoluta y por lo tanto un aspecto importante del derecho como disciplina - que es un aspecto que comparte con la teología - es de ser un ámbito que se otorga una aura de auctoritas”³⁹

En otras palabras, en derecho se valora de manera más importante la autoridad institucional que la autoridad intelectual. En humanidades por ejemplo, el mérito intelectual es en general inmediatamente reconocido: las leyes que imperan en estas disciplinas son únicamente las de la razón y de la lógica que son menos limitativas que el paradigma de la autoridad.⁴⁰ No se pretende afirmar que la racionalidad no juega ningún papel en la operacionalización del derecho, pero una vez que la norma se establece, la raíz de esta se presenta como impermeable al juicio de la racionalidad: es un hecho infrangible. Al respecto, también es posible que el carácter irreductiblemente autoritario de la estructura del conocimiento que fomenta nuestra disciplina explique sus tendencias aislacionistas, pues pocas disciplinas parecen asentarse en los mismos fundamentos... y la teología ya pasó de moda.

Según lo mencionado anteriormente, la violencia simbólica opera mediante la adhesión del dominado a instrumentos de conocimiento que comparte con el ente que ejerce poder sobre él, lo que lo inserta en una estructura de dominación que termina presentándose como algo natural. Aplicando este concepto a las disciplinas, se puede afirmar que todas generan violencia simbólica para establecer una forma de poder/dominación sobre sus miembros. Lo que parece idiosincrático de la disciplina jurídica es que además de tener la finalidad de establecer y reproducir una relación de poder, también utiliza la autoridad en sus razonamientos e instrumentos de conocimiento a fines de afianzar la estructura de poder que plantea: la autoridad institucional (y su arbitrariedad en términos argumentativos, pues supone la imposibilidad de cuestionar sus fundamentos) es un fin y un medio en nuestra disciplina.

36 Douglas W. Vick, *Interdisciplinarity and the Discipline of Law*, *Journal Of Law and Society*, vol 31, no 2, 2004, p.169.

37 *Ibid.* p.23-24.

38 Véase *Vick Op. Cit.*

39 Geoffrey Samuel, “Interdisciplinarity and the authority paradigm: should law be taken seriously by scientists and social scientists?”, *Journal of Law and Society*, Vol 36, No 4, 2009, p.436-437.

40 Charles W. Collier, “The use and abuse of humanistic theory in law: Reexamining the assumptions of interdisciplinary legal scholarship”, *Duke Law Journal*, Vol. 41, no 2, 1991, p.271.

Si estas observaciones son acertadas, se podría afirmar que hay un exceso de autoridad y de violencia simbólica generados por la lógica disciplinaria del derecho. Además de ello, se podría agregar que la violencia simbólica opera mediante las funciones disciplinarias interiorizadas de los miembros de la disciplina quienes terminan siendo medios/instrumentos de canalización de la violencia simbólica del derecho. Aprender el derecho es, en buena cuenta, también aprender a reconducir la violencia del mismo, convirtiéndonos así en “objeto-violencia”.

5. Decadencia del positivismo y la tentación interdisciplinaria

Si bien el derecho ha pretendido ser una disciplina considerablemente autónoma, las últimas décadas han manifestado su apertura progresiva hacia otras disciplinas.⁴¹ Aunque un concepto cerrado de la disciplina siga vigente en varios lugares y espacios de la educación legal, también se puede observar la creación de nuevos espacios donde el pensamiento tribal y formalista se batió en retirada. Ante un contexto en el que no predominan “discursos fuertes” como el del positivismo kelseniano, o idealismos o proyectos holísticos, se habría abierto la puerta a la presencia de los valores en la formación jurídica y en la práctica profesional⁴².

De manera más precisa, en el caso peruano se puede afirmar que en términos estructurales, la caída del régimen de los 90 dio lugar a un debilitamiento de la hegemonía de un pensamiento jurídico funcionalista, que conceptualizaba la disciplina como herramienta de afianzamiento de las reformas económicas propugnadas durante la misma década.⁴³ Aunque el espacio del pensamiento jurídico siga marcado por la necesidad de brindar eficiencia al mercado, aquello también se pluraliza para integrar otras preocupaciones de índole social e histórica.⁴⁴ El sistema normativo ya no se encontraría más en una situación de autorreferencia, es decir, de autonomía, sino más bien de heteronormatividad que refiere y se fundamenta en principios que van más allá de la norma positiva.⁴⁵

Siendo así, el derecho ya no sería un elemento fijo, preestablecido y monolítico, sino más bien, flexible, maleable y susceptible de ser amalgamado con elementos que no serían tradicionalmente considerados como “derecho”. Ante esta plasticidad del mundo y del derecho,⁴⁶ el abogado y los agentes jurídicos ya no serían meros aplicadores de la norma, sino más bien sujetos activos,⁴⁷ cuyo trabajo produce “frutos normativos” que son capaces de dar forma al derecho: el derecho es, también, artesanal. De allí se podría explicar la tendencia de varias Facultades de derecho del mundo —incluyendo la PUCP— hacia un estudio y una aprehensión interdisciplinaria del derecho, pues “los límites son móviles”, diría René Ortiz Caballero.⁴⁸

Kant se refería a la “necesidad” para las Altas Facultades (Teología, Medicina y Derecho) de no entrar en alianzas inapropiadas con las Bajas Facultades; más bien lo ideal sería guardarlas a buena distancia para que los postulados jurídicos fundados en la autoridad no se corrompan por el libre uso de la razón.⁴⁹ Acercarse a otras disciplinas conlleva ciertos riesgos. Al incluir y estudiar fuentes de otras disciplinas, los juristas que emprenden estudios interdisciplinarios se alejan de las preocupaciones diarias de los profesionales del derecho.⁵⁰

Sería demasiado aventurado e incorrecto afirmar que en el Perú la interdisciplinaria ha llegado a causar un cisma entre el mundo académico y la práctica jurídica. Sin embargo, en otros lugares parece ser posible hablar de una división que se hace paulatinamente más clara. Lo que si se observa en varias Facultades del mundo, son ejemplos de colegas que, conscientemente o no, se han aislado del mundo profesional por dedicar sus investigaciones a temas no directamente útiles a las necesidades de la profesión. A pesar de que en el otro extremo siguen existiendo devotos —por ejemplo— del método exegético, es posible que el nexo entre práctica y enseñanza legal se haga más tenue y que eventualmente se pueda hablar de una “crisis”⁵¹ de la enseñanza jurídica, si es que alguien acepta que ello amerita semejante calificativo.

41 Véase Richard A. Posner, “The decline of law as an autonomous discipline 1962-1987”, *Harvard Law Review*, Vol. 100, 1986-1987, p. 761-780

42 René Ortiz Caballero, *Qué enseñar o aprender en una Facultad de Derecho* in <https://pucp.academia.edu/ReneOrtiz>

43 Gorki Gonzales Mantilla, *La enseñanza del derecho o los molinos de viento*, Cambios, resistencias y continuidades, Palestra editores, Lima, 2008, p. 45-46.

44 *Ibid.*, p.56.

45 Ortiz Caballero, Op. Cit.

46 Jean-Marc Pottie, *Les Neuf Clés de la Modernité*, Québec Amérique, 2007.

47 Roderick Macdonald and Martha-Marie Kleinmans, “What is a Critical Legal pluralism ?” in *12 Canadian Journal of Law and society*, 25, p.26-46.

48 Ortiz Caballero Op. Cit.

49 Immanuel Kant, *The conflict of the Faculties*, (trad. Mary J. Gregor), Abaris Books, New York, 1979, p.35.

50 Stephen M. Feldman, “The Transformation of an Academic Discipline: Law Professors in the Past and Future (or Toy Story Too)” (2004) 53 *Journal of Legal Education*, p.489.

51 Respecto a la importante separación entre enseñanza y práctica del derecho que llevó a la reforma de la enseñanza del derecho en la PUCP, en 1970, véase Fernando De Trazegnies Granda, Jorge Avendaño, Lorenzo Zolezzi, “Nuestra reforma de la enseñanza del derecho”, *Revista Derecho PUCP*, no 29, 1971, p.132-149.

También es posible que una desarticulación o dislocación entre la academia y práctica no sea vivida como una crisis sino como una nueva etapa de la educación legal.⁵² Siguiendo el sendero del optimismo, es posible que ello lleve a los profesores a renovar sus métodos y técnicas de legitimación de la fuerza de su discurso, de su poder. En fin, una distanciamiento entre docencia y mercado laboral solo puede ser puntual, pues si el poder del profesor no se ejerce directamente en el mercado laboral, pueden surtir efectos posteriores con la llegada de sus estudiantes al mismo mercado.

A pesar de las “incursiones” de la interdisciplinariedad, se podría afirmar que “nuestra” disciplina sigue siendo aún muy formalista, pero ello no implica necesariamente una experiencia de los estudios de derecho que sea dolorosa y enajenadora para todos. Varios tienen mejor predisposición para la racionalidad jurídica, pueden ser más resistentes ante una inflexible rigidez del derecho en las aulas, y otros —políticamente más hábiles— sabrán cómo camuflarse para ingresar a la tribu sin renunciar a su identidad propia, si es que ello es posible. Es claro que el concepto que el estudiante tiene del momento bisagra (o de dislocación) que constituye su llegada a una Facultad de Derecho, también determinará qué impacto tendrá para él ese rito de paso o el ejercicio de la fuerza que utiliza los espíritus y los cuerpos como medio de inscripción de su ley.⁵³

6. Grandezas y miserias de la interdisciplinariedad en la educación legal, o la ineluctable violencia

Se podría afirmar —con razón— que las Facultades de Derecho se preocupan por diversificar su oferta, en cuanto a maneras de entender el derecho. Progresivamente, algunas Facultades han otorgado una amplia libertad al estudiante para entender el derecho bajo perspectivas más diversas y flexibles que la del anticuado positivismo jurídico. Uno de los más destacados esfuerzos es la tendencia a “interdisciplinarizar” los programas de estudios.⁵⁴ En fin, las fronteras disciplinarias, o los intelectos, más bien, ya no serían tan estrictas

como antaño. En varias Facultades del mundo se han incrementado las oportunidades de seguir cursos de otras Facultades, de obtener una especialidad en otros temas (*majors and minors*) y también se amplió el espacio otorgado a los cursos electivos.

La interdisciplinariedad —además de haberse vuelto una necesidad del mercado— se presenta como una solución paliativa a los efectos deletéreos, entendiéndose aquellos estructurantes y opresivos, que puede tener una educación legal disciplinariamente formalista y tribal. Como si el estudio interdisciplinario del derecho fuera una manera de rescatar al jurista, en la etapa de estudiante o posteriores, ante el carácter autoritario de la estructura del pensamiento de la misma disciplina. Ello corresponde a la intuición, o la “conciencia disciplinaria” que desarrollan de manera precoz varios estudiantes al entrar a las aulas del derecho y que pareciera explicar, justamente, su deseo de abordar la disciplina de manera plural. Es decir que la interdisciplinariedad se presenta como una suerte de paliativo ante aquel formalismo.⁵⁵ ¿Existe algún potencial de *empowerment* para el estudiante en un curso de cine y derecho, teatro y derecho, filosofía del derecho, sociología del derecho, o psicología y derecho antes que en un curso de derecho positivo apegado al estudio de la norma escrita? Yo también haría la apuesta interdisciplinaria, porque: “el intelecto de los seres humanos no está naturalmente aislado, hacemos nexos, somos curiosos, buscamos verdades en varias áreas. Utilizamos toda nuestra vida para entender nuestra vida”⁵⁶.

Según lo ya mencionado, el conocimiento disciplinario conlleva límites, pues de manera general el conocimiento genera una mutilación de la realidad, pues aísla hechos y variables para enfocarse en lo disciplinariamente relevante. Este método, por tanto da lugar a un conocimiento falaz: “un corte simplificador y distorsionador”⁵⁷. En cambio, la imaginación se presenta como la vía indicada hacia un conocimiento más fiel a la realidad, pues consiste en relacionar cosas que eran consideradas como distintas, recurso propio de la interdisciplinariedad⁵⁸.

52 *Ibid.*, p.491-492.

53 Véase, Pierre Clastres, *La Société contre l'État : Recherches d'anthropologie politique*, Les Éditions de Minuit, Paris, 2011.

54 Al respecto, aunque las reformas curriculares pueden emprender cambios importantes en la enseñanza del derecho, los cambios han de ir más allá. Véase Gorki Gonzales Mantilla, *La enseñanza del Derecho o los molinos de viento. Cambios, Resistencias y Continuidades*, Colección Derecho PUCP, Palestra Editores, Lima, 2008, p.199.

55 Hemos de notar que paradójicamente no se puede excluir que la integración de otra disciplina al estudio del derecho también significa a la base una multiplicación de las fuentes de violencia simbólica pues toda estructura disciplinaria conlleva su cuota de violencia. También es posible que el contacto de dos fuentes de violencia tenga el efecto de neutralizar o disminuir, entre otros, la violencia simbólica ejercida por el fundamento autoritario de la ley.

56 Desmond Manderson, “Some Considerations about Transdisciplinarity: A New Metaphysics?” in Somerville, M.A. & Rapport, D. J. (Eds.) *Transdisciplinarity: ReCreating Integrated Knowledge*, Oxford, UK: EOLSS Publishers, 2000, p.86. (Traducción libre).

57 *Calhoun*, Op. Cit., p.508, refiriéndose a Jacob Bronowski, *The Origins of Knowledge and Imagination*, New Haven, 1978.

58 *Ibid.*

Un estudio plural del derecho brinda al estudiante la oportunidad de incluir en su formación, una perspectiva que se encuentra en la intersección de varios saberes y que llama a respuestas y reflexiones que no son únicas y para las cuales tendrá cierta libertad en sus reflexiones. Sin embargo, en el caso del derecho positivo que sigue siendo la parte sustancial de la formación jurídica, no hay espacio para una “gradación de las verdades”; la respuesta correcta será, en la mayoría de los casos, la única⁵⁹.

Hay materias de derecho —y sobre todo juristas— que seguirán imponiendo una manera monolítica y recta de pensar jurídicamente. La respuesta errónea será sancionada, lo que recuerda, reproduce y interioriza la violencia simbólica del derecho. Rápidamente, la relación entre la reproducción errónea de la regla, el artículo de un código, por ejemplo y el castigo, se vuelven naturales, de suerte que en el imaginario del sujeto, el castigo no es exógeno, sino más bien fue causado por él mismo⁶⁰. Es decir que la violencia simbólica del derecho se reproduce también a nivel intrasubjetivo⁶¹. En este caso la función del estudiante es de (re)canalizar la fuerza del derecho, al reproducirlo de una única forma “correcta”.⁶²

7. Inherencia de la violencia como fuente de una ética del profesor de derecho

¿Existe una violencia ineludible en la educación legal? Es probable que haya una cuota de violencia simbólica en toda práctica educativa, y también que esa violencia sea exacerbada en el contexto de la educación legal, debido a la pretensión de la disciplina jurídica de estructurarse como un pensamiento distinto, autónomo y fundamentado en la autoridad. ¿Qué rol debería desempeñar el docente frente a esa violencia? Estas interrogantes apuntan hacia el deber del docente de cultivar una ética de la violencia, cuyo desempeño implicaría un esfuerzo de modulación⁶³ en la aplicación de la violencia simbólica, y posiblemente en su desvelamiento.

Pareciera, como se advirtió antes, que la modulación de la administración de la violencia es un papel que se ha otorgado consciente o inconscientemente a la interdisciplinariedad.

Por otro lado, también se podría perfilar el ejercicio paliativo de la educación mediante, por ejemplo, un enfoque renovado en los métodos pedagógicos que suponen un papel más activo de los estudiantes como protagonistas más libres de su propia educación. Hemos también de subrayar el aspecto terapéutico, catártico, de ciertas prácticas “desestructurantes” que abren espacios de crítica abierta de la educación legal, por parte de los estudiantes⁶⁴. Toda medida que tenga por efecto graduar la aplicación de la violencia simbólica es susceptible de conformar esta ética. De acuerdo con lo ya mencionado, la interdisciplinariedad (aunque este concepto aún necesita mayor estudio en las aulas y facultades de derecho) puede ser una vía fructífera hacia la moderación del ejercicio de la violencia.

Bajo una ética de la violencia, el papel del profesor ya no se limitaría a crear puentes entre el mundo del conocimiento jurídico y el profano, este discurso ha permitido asentar ciertas relaciones de poder. La ética de la violencia también involucra una moderación en la aplicación de la fuerza y la administración de métodos paliativos destinados a suavizar el impacto de la violencia en la formación jurídica. En otras palabras, el trabajo del profesor debería dejar de asemejarse al del chamán que maneja un lenguaje de manera mística: habría también de alternar con la función de curandero cuyo ejercicio se hace necesario para tratar síntomas que fluyen del ejercicio-enseñanza de su disciplina.

Otro elemento que podría integrar esta propuesta ética es el desvelamiento de la lógica subyacente a la producción y reproducción de estructuras, que se sostienen mediante la violencia simbólica. La imposición y el ejercicio de la violencia simbólica supone, entre otros, una “arbitrariedad cultural” que implica la delimitación y la reproducción de los significados específicos y la exclusión de otros. Para que semejante mecanismo funcione, ha de haber un desconocimiento del mismo y de la arbitrariedad cultural dominante⁶⁵. Aceptar y reconocer la existencia de una violencia simbólica puede por lo tanto contribuir a desarticularla y en consecuencia, producir efectos liberadores. Es decir, que su desvelamiento puede dar lugar al entendimiento de la instrumentalidad

59 Al respecto, véase Kennedy, *Legal Education as Training for Hierarchy*, Op. Cit., p. 58, donde la división entre la buena y la mala respuesta puede corresponder a métodos educativos destinados a desproveer el estudiante de sus “reflejos morales” cuando se encuentra ante una situación jurídica que moviliza sentimientos de injusticia.

60 Vincent Forray, “Je suis cela qui brutalise”, 34 *Quid Novi, Revue des étudiants de la faculté de droit de McGill*, vol. 16, 2013, p. 4.

61 Michel Foucault, *Surveiller et Punir. Naissance de la Prison*, Gallimard 1975, Paris, p.107

62 Véase Forray Op. Cit.

63 Loc. Cit.

64 Al respecto, varias Facultades de Derecho organizan eventos semestrales o anuales en los cuales los estudiantes utilizan modos de expresión como la teatralidad para parodiar (léase : criticar) varias componentes y actores de su propia educación legal.

65 René Barbier, “Violence symbolique et p-pédagogie institutionnelle” *L’Homme et la Société*, No. 31-32, 1974, Sociologie de la connaissance marxisme et anthropologie, p.241.

y la funcionalidad política de toda violencia simbólica⁶⁶. Pero esta ética no puede limitarse a la práctica discrecional de los profesores, también ha de tener un componente institucional.

8. Conclusión. Dialéctica de la ética de la violencia: ¿Paliativos que no lo son?

A primera vista, una paradoja que pareciera surgir de una propuesta que plantea la “función paliativa” de la interdisciplinariedad en el derecho es el vaivén del estudiante entre, por un lado, el pensamiento abierto y plural y por otro lado, una estructura que hace del estudiante una pieza del violento engranaje del derecho. Esta oscilación se debe a que aún en una perspectiva de interdisciplinariedad, la educación legal no puede deshacerse completamente de la violencia simbólica que implica el hecho de ser una disciplina/estructura pero también, el hecho de ser derecho. Cada vez que el vaivén regresa al estudiante del lado de la opresión, esta se hace más aborrecedora. Paradójicamente, lo que serviría de *tratamiento paliativo*, entumece más al sujeto de la educación legal, que se transforma poco a poco en “objeto-violencia”⁶⁷.

En el mundo de la educación legal, y de la educación en general, aún falta mucho para que la Facultades tomen plena conciencia de que su formación puede tener efectos opresivos. Algunas Facultades de Derecho del mundo han llegado a un cierto nivel de concientización y de reflexividad crítica respecto de sus actividades, y a ciertos malestares. La apertura creciente de las mallas curriculares a otras disciplinas y el interés en métodos educativos que postulan la centralidad del estudiante son un buen ejemplo de concientización parcial que se pueden observar en ciertas Facultades. De manera más particular, tampoco se puede soslayar la iniciativas como creación de la Oficina de Plan de Carrera y de Bienestar en la Facultad de Derecho de la PUCP que tiene el potencial de erigirse como un espacio paliativo capaz de atenuar (y tal vez de prevenir) ciertos, sino varios efectos deletéreos de la educación legal. Si bien ello es una realización alentadora, tampoco da lugar a regocijos, pues es posible que la educación - y por añadidura la legal - sea un poco como el Estado: no podemos esperar que renuncie a todo ejercicio de violencia sin que cese de existir.

Si esta observación es acertada, nos quedamos en la lógica del control y del remedio paliativo, y hay que ser lúcidos ante ello, pues esta lógica podría contribuir a interiorizar la benignidad⁶⁸ de la violencia simbólica del derecho, y por lo tanto

a insensibilizar los abogados de mañana ante la estructura de poder en la cual se insertan y que recanalizan mediante su ejercicio de la profesión y la articulación de su discurso jurídico. Por el momento, el esbozo claramente incompleto de la ética que se presenta, parece desembocar en un mal menor. Por otro lado, esta propuesta ética no es libre de contradicciones: podría ser criticada por ser un engaño que contribuye a la legitimación de la misma violencia, al hacerla más tolerable. A pesar de ello, en esta oscilación entre coherencia e incoherencia se puede encontrar una consolación que se presenta como un último movimiento hacia la coherencia: la praxis ética del profesor de derecho se erige como un reconocimiento de la violencia inherente a su actividad. Un paso tímido – nos dirán –, pero desarticulador – responderemos –.

9. Bibliografía

ADORNO, Theodor W., HORKHEIMER, Max, *La dialéctica de la Razon*, (trad. Éliane Kaufholz), Éditions Gallimard, Paris, 1983.

BEECHER, Tony, *Academic Tribes and Territories*, Milton Keynes, Londres, 1989.

BOURDIEU, Pierre, “La force du droit [Eléments pour une sociologie du champ juridique]” in: *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 64, 1986. De quel droit ?

BOURDIEU, Pierre, *Meditaciones Pascalianas*, Ed. Anagrama, 1999.

BOURDIEU, Pierre, WACQUANT, Loïc, *Respuestas. Por una Antropología Reflexiva*, Ed. Grijalbo, 1995.

BRIERLEY, John E.C., . MACDONALD Roderick A., *Quebec Civil Law – An Introduction to Quebec Private Law*, Emond Montgomery Publications, Toronto, 1993, no 108.

BROSSEAU, Jonathan, “One L” in *Quid Novi, Revue des étudiants de la faculté de droit de McGill*, vol 34 no 9.

COVER, Robert M., “Violence and the Word”. Faculty Scholarship Series, 1986, Paper 2708.

COLLIER, Charles W., “The use and abuse of humanistic theory in law: Reexamining the assumptions of interdisciplinary legal scholarship, *Duke Law Journal*, Vol. 41, no 2, 1991.

DE TRAZEGNIES GRANDA, Fernando, AVENDAÑO, Jorge, ZOLEZZI, Lorenzo, “Nuestra reforma de la

66 Ibid., p.252.

67 Véase Forray Op. Cit.

68 Foucault, Op. Cit., capítulo “La douceur des peines”, p.106-134.

enseñanza del derecho" in Revista Derecho PUCP, no 29, 1971.

DEL MASTRO, Fernando, "Control sorpresa y el viaje del héroe" en Enfoque Derecho (blog) 13 diciembre 2013.

FLØTTUM, Kjersti, "The self and the others: polyphonic visibility in research articles" in International Journal of Applied Linguistics, vol. 15, no 1, 2005.

FELDMAN, Stephen M., "The Transformation of an Academic Discipline: Law Professors in the Past and Future (or Toy Story Too)" (2004) 53 Journal of Legal Education, p.489.

FORRAY, Vincent, "Je suis cela qui brutalise", 34 *Quid Novi, Revue des étudiants de la faculté de droit de McGill*, vol. 16, 2013.

FOUCAULT, Michel, *Surveiller et Punir. Naissance de la Prison*, Gallimard 1975, Paris.

GONZALES MANTILLA, Gorki, *La enseñanza del derecho o los molinos de viento, Cambios, resistencias y continuidades*, Palestra editores, Lima, 2008.

GONZALES MANTILLA, Gorki, "La enseñanza del Derecho como política pública" in Revista Derecho PUCP vol. vol 65.

HYLAND, Ken, "Humble servants of the discipline? Self-mention in research articles" in English for Specific purposes, 20, 2001.

KANT, Immanuel, *The conflict of the Faculties*, (trad. Mary J. Gregor), Abaris Books, New York, 1979.

KENNEDY, Duncan, "Politicizing the Classroom" in 4 *Review of Law and Women's Studies*, 1995.

KENNEDY, Duncan, Legal Education as Training for Hierarchy in D. Kairys, ed. *The Politics of Law* (1982, 2nd ed. 1990, 3d ed. 1998).

MACDONALD, Roderick, KLEINHANS, Martha-Marie "What is a Critical Legal pluralism ?" in 12 *Canadian Journal of Law and society*, 25.

MAHARG, Paul, MAUGHAN, Caroline (ed.), *Affect and Legal Education. Emotion in Learning and Teaching the Law*, Ashgate, 2011, 338 p.

MANDERSON, Desmond, "Some Considerations about Transdisciplinarity: A New Metaphysics?" in Sommerville, M.A. & Rapport, D. J. (Eds.) *Transdisciplinarity: ReCreating Integrated Knowledge*, Oxford, UK: EOLSSS Publishers, 2000.

MERTZ, Elizabeth, *The Language of Law School. Learning to "Think like a Lawyer"*, Oxford University Press, 2007, New York, 308 p.

MIAILLE, Michel, "Le droit-violence" in *Déviance et société*, 1980, Vol. 4 no. 2.

NATT GANTT II, Larry O., "Deconstructing Thinking Like a Lawyer: Analyzing the Cognitive Components of the Analytical Mind", 29 *Campbell Law Review*, 413 (2007)

ORTIZ CABALLERO, René, *Qué enseñar o aprender en una Facultad de Derecho* in <https://pucp.academia.edu/ReneOrtiz>

PIOTTE, Jean-Marc, *Les Neuf Clés de la Modernité*, Québec Amérique, 2007.

POSNER, Richard A., "The decline of law as an autonomous discipline 1962-1987", *Harvard Law Review*, Vol. 100, 1986-1987.

RAPOPORT, Nancy B. "Is 'Thinking Like a Lawyer' what we really want to teach?", *Journal of the Association of Legal Writing Directors*, vol. 1, 2002.

RICOEUR, Paul, *The Just*, David Pellauer (Trad.), The University of Chicago Press, 2000.

SAUCIER CALDERÓN, Jean-Paul, "De la brutalisation aux mutilations à la Faculté de Droit" in *Quid Novi, Revue des étudiants de la faculté de droit de McGill*, 34 no 13, 2013.

SCHAUER, Frederic, "Thinking Like a Lawyer. A new introduction to legal reasoning", Harvard University Press, 2009, 239 p.

SAMUEL, Geoffrey, "Interdisciplinarity and the authority paradigm: should law be taken seriously by scientists and social scientists ?", *Journal of Law and Society*, Vol 36, No 4, 2009.

SHELDON, Kennon M., KRIEGER, Lawrence S., "Does Legal Education have Undermining Effects on Law Students? Evaluating Changes in Motivation, Values, and Well-Being" in *Behavioral Sciences and the Law* 22, 2004.

SHELDON, Kennon M., KRIEGER, Lawrence S. "Understanding the Negative Effects of Legal Education on Law Students: A Longitudinal Test of Self-Determination Theory" in *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol. 33 No. 6, June 2007.

VICK, Douglas W., *Interdisciplinarity and the Discipline of Law*, *Journal Of Law and Society*, vol 31, no 2, 2004. ☒