

La poesía en la enseñanza del Derecho

NANCY CARDINAUX*

La poesía hace tangibles los acontecimientos nebulosos de la vida cotidiana restaurando sus detalles.

FRANK O'HARA

RESUMEN

Este artículo trata sobre la inserción de un género literario, la poesía, en la enseñanza del Derecho. En particular, se describe un trabajo en clase realizado a partir de una poesía de Juan L. Ortiz en el marco del tratamiento de las relaciones entre la interpretación de los hechos y del Derecho. Se da cuenta de las potencialidades y límites de la introducción de la poética a las aulas de derecho y se bosqueja un protocolo básico del proceso que puede seguir tal incorporación.

PALABRAS CLAVE

Educación - Derecho - Poesía - Literatura.

Poetry in the Teaching of Law

ABSTRACT

This article deals with the insertion of poetry in the teaching of Law. In particular, we describe how a poem by Juan L. Ortiz is used in class within the framework of the relations between the interpretation of the facts and the law. We analyze the potential and limits of the introduction

* Profesora titular ordinaria de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP y profesora titular regular de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Investigadora independiente del CONICET. Mail de contacto: ncardinaux@jur-soc.unlp.edu.ar.

of poetry into law-school classes. Moreover, a basic protocol of the process is outlined, which can be followed from such incorporation.

KEYWORDS

Education - Law - Poetry - Literature.

I. INTRODUCCIÓN

La literatura ha ganado trabajosamente algunos espacios en las aulas en que se enseña y aprende Derecho y ya no resulta extraño que la prosa ficcional transite y, en algunas pocas ocasiones, se instale allí. La poesía, en cambio, todavía no ha atravesado el umbral de esas aulas. Muy de tanto en tanto algunos versos pueden ingresar, en general a través de los textos que los citan como colofón, como epígrafes, como referencia metafórica, para hermoear prosas en general poco atractivas y que se leen rápido. La introducción de la poesía ralentiza la lectura, cuando no la detiene súbitamente al irrumpir en medio de un texto de estudio, un alegato, una sentencia. Exige que nos detengamos y eso no es algo que suceda con frecuencia en un ámbito en que generalmente damos por sentado que tenemos que hacerlo todo muy rápido, técnicamente, sin perder tiempo en contemplaciones, en detalles, en profundizaciones que consideramos extrañas a lo que denominamos “lo jurídico”.

El epígrafe de O’Hara señala que la poesía es, con sus rodeos, metáforas y ritmos, una descriptora implacable. No solamente nos deja asomar a las múltiples facetas de aquello de lo que habla sino que además profundiza de manera compacta, hermanándose con las artes plásticas en esa síntesis profunda que es capaz de transmitir a través de un vehículo que dura poco tiempo en nuestra escucha o mirada pero permanece en nuestra imaginación y da lugar a hermenéuticas que en ocasiones quitan velos, descubren un nuevo sentido, y nos exigen construir herramientas para abordar lo que no podemos atrapar con las categorías ya incorporadas. Interesa especialmente aquí ese papel desnaturalizador de la poesía, que lanza una nueva mirada sobre aquello que supuestamente ya ha sido descrito, clasificado, catalogado y explicado o descubre lo que las vanguardias de las ciencias todavía no han avizorado.

Desde una perspectiva similar, decía Rosario Castellanos¹ que la poesía es un intento por llegar a la raíz de los objetos. Para ese intento ella requería una inspiración que le era esquiva. Una de las razones por las que prefirió la prosa es que no soportaba la espera de la palabra, esa espera que uno imagina interminable en los poetas. La prosa por supuesto también requiere inspiración pero se puede escribir todos los días.² El resto es edición. Con la poesía pareciera que hay que aguardar el día, la hora en que esos objetos abren puertas que nos dejan llegar a sus raíces. Y esa espera se condice con la paciente calma que necesitamos para escuchar más que para leer, para dejarnos encantar por el sonido para luego buscar el sentido y restaurar el sonido en el sentido. No es lugar aquí para ahondar en ese largo devenir de la hermenéutica poética; alcanza con decir que estamos ante una textura diferente a la de la prosa, que requiere otros tiempos, otras disposiciones, otros ánimos.

La literatura, y la poesía en concreto, nos conectan con ese mundo del lenguaje que es nuestro mundo, un mundo en el que nada hacemos sin palabras y todo lo hacemos a través de las palabras. Un mundo práctico en el que las ciencias dicen y está claro que la oralidad tiene preeminencia sobre la escritura. La literatura escribe, aunque en el caso de la poesía siempre su destino es escucharla, dicha por alguna buena voz o retumbando en nuestro solipsismo lector. En ese mundo, lo dicho se impone pero, como bien argumentaba Barthes, hay que buscar en los terrenos del lenguaje, allí donde el autor se enfrenta a solas y desnudo frente al puro lenguaje. Busquemos pues y encontraremos mucho. Poesía que le susurra al Derecho y en ocasiones dice aquello que las ciencias sociales y el Derecho no son capaces siquiera de poner en voz alta.

En este artículo se relatará y procurará analizar el ingreso de la poesía a aulas en dos experiencias realizadas. La poesía se puede introducir de

¹ Reportaje a Rosario Castellanos incluido en: CARBALLO, Emmanuel, *Protagonistas de la literatura mexicana*, México, Alfaguara, 2005.

² Tal vez este afán de escribir todos los días, de la producción como sinónimo de trabajo, sea un obstáculo para escribir poesía. Rosario Castellanos era una gran trabajadora pero es posible que su concepción de producción ligada al trabajo no resistiera el cuidado de la palabra que exige la poesía (y lo decimos de alguien que cuidó mucho la palabra). Decía Elena Poniatowska (2016) de Castellanos: "Algo tremendamente conmovedor es ver que Rosario trabajó toda su vida; ni en las peores circunstancias, ni en los momentos más duros eludió sentarse frente a su mesa..."

distintos modos. Uno de ellos, el más despojado, implica no hacer referencia alguna a la autoría y temporalidad que la atraviesan.³ Otro, que es el que aquí se sigue, implica traer al aula algunos vestigios de las condiciones de creación del poema. No hay por supuesto un orden ni un protocolo que deba seguirse sino que aquí se expondrá una de las maneras particulares de hacer (desde nuestro propio hormiguero, como diría algún antropólogo) que ha variado y varía en cada caso, dependiendo de lo que queremos enseñar, del grupo de estudiantes con que compartimos el aula y de la poética que estemos introduciendo.

Es por supuesto necesario preguntarnos qué nos puede enseñar la poesía, sobre lo cual encontraremos un número significativo de interesantes respuestas de quienes han reflexionado al respecto, y qué se puede enseñar con poesía en un aula de una facultad de Derecho. Esta última pregunta no ha sido muy transitada. Podemos partir del estado del arte conformado por el movimiento Derecho y Literatura o del más incipiente sobre Cine y Derecho, pero en ambos tiene centralidad la narrativa y no parece que ese estado del arte pueda aplicarse a la poética.

La pregunta acerca de qué podemos enseñar con poesía debe ser siempre dirigida a nosotros mismos y no a la poesía. Ir a leer poesía buscando una enseñanza es un crimen. Leer por primera, segunda, tercera y las veces que queramos, que podamos, que necesitemos es un derecho cultural. Ahora bien, interrogar sutilmente, mirando hacia nosotros mismos, a nuestro campo de actuación, al ámbito jurídico en este caso, es lo que sí creemos que es legítimo pedirle a la poesía.

Rancièrre sostiene que aprender es un “trabajo poético de traducción”: “Los animales humanos son animales distantes que se comunican a través de la selva de los signos. La distancia que el ignorante tiene que franquear no es el abismo entre su ignorancia y el saber del maestro. Es simplemente el camino desde aquello que ya sabe hasta aquello que todavía ignora, pero que puede aprender tal como ha aprendido el resto, que puede aprender no para ocupar la posición del docto sino para practicar mejor el arte de traducir, de poner sus experiencias en palabras y sus palabras

³ Esta forma guarda relación con aquellas posiciones desde las que se resta importancia al autor y se corre el foco hacia el lector. No importa desde esta perspectiva quién lo dijo sino a quiénes está interpelando y cómo se interpreta ese texto en un contexto determinado.

a prueba, de traducir sus aventuras intelectuales a la manera de los otros y de contra-traducir las traducciones que ellos le presentan de sus propias aventuras” (2010: 19/20).

Ese trabajo poético de traducción, despojado de cualquier falacia de autoridad, es lo que hacemos a diario cuando enseñamos y cuando nos acercamos a un texto jurídico. Pero no me referiré aquí a la poesía en general sino a la introducción de un poema y su autor en particular. En el caso aquí relatado que, como ya fue dicho, comprende dos experiencias áulicas, se debió justificar el ingreso del texto por lo ya mencionado: no es frecuente que la poesía entre a las aulas de nuestras facultades de Derecho y por lo tanto se produce un cierto extrañamiento que hay que tramitar. Y he presentado al autor porque encierra un *ethos*, una manera de ser y de estar que toma carnadura en una poesía en particular, en la cual pone en juego todo su contexto. A continuación, se registran los principales datos que fueron llevados al aula sobre ese contexto de producción del poema. Más adelante, y sin pretender generar un protocolo definitivo, se describirán cada uno de los pasos que siguieron esas experiencias de enseñanza.

II. EL CONTEXTO DEL POEMA

El poema introducido pertenece a Juan L. Ortiz, más conocido como Juan L.⁴ Un poeta entrerriano que vivió entre 1896 y 1978 y si bien su nombre no genera familiaridad (en el aula salió a colación que no había muchos poetas “conocidos”), es interesante preguntarnos cómo nos aproximamos a un texto o a una/un autor/a. Esto no es otra cosa que poner en cuestión los cánones, las autorías en cuanto autoridades que se nos imponen o que, en cambio o en paralelo, vamos escogiendo. En el caso de Juan L., mucha gente de mi generación despertó su interés por leerlo a través de sus famosos admiradores, mucho más famosos y globalizados que él mismo. Yo llegué a partir de Saer, que tenía en alta estima la poética de Juan L. y también su manera de ser poeta. Así

⁴ Si bien a lo largo de esta ponencia me referiré al poeta como Juan L., en el aula siempre fue llamado Ortiz porque Juan L. parece implicar una forma de tuteo, de proximidad con la que no me siento cómoda. En la traducción de esa oralidad a la escritura, ese tuteo no me resulta, en cambio, molesto.

hablaba Saer de un rasgo del carácter de Juan L., su autonomía: “La autonomía no ha sido únicamente un hecho artístico sino también un estilo de vida, una preparación interna al trabajo poético, una moral [...] A los que se han creído obligados a compadecerlo por su pobreza y por su marginalidad podemos ya devolverles la tranquilidad de conciencia: el lugar en que Juan estuviese era siempre el punto central de un universo en el que la inteligencia y la gracia, a pesar de catástrofes, violencia y decepciones, no dejaban ni un instante de irradiar su claridad reconciliadora”.⁵

Me parece que esta definición de autonomía⁶ es interesante en términos no solamente de la que podemos alcanzar como mujeres y hombres, sino que tiene algo que interrogar a la pretendida autonomía, leída en clave de independencia, de los profesionales del Derecho. Me refiero a los académicos, los profesores, los jueces y demás profesiones del campo jurídico para la que se están preparando nuestros estudiantes. Es una independencia del mercado, de las modas, de las demandas y exigencias editoriales, de los premios y tal vez también una independencia de la vida ciudadana. La ciudad y sus representaciones, por eso que encierra en términos de enajenación, de invisibilización ante el exceso de todo, de voracidad por la cantidad infinita de acciones y productos que están disponibles. No pienso pues que la autonomía ganada por Juan L. requería volver a su Entre Ríos pero sí tal vez exige salirse de algunas de las lógicas que nos imponen las ciudades, las grandes ciudades que no nos dejan pisar el suelo con cierta parsimonia, sabiendo que ese suelo estará ahí para atestiguar nuestros pasos y vendrá la lluvia a borrar nuestras pisadas porque eso es parte del hacerse uno con el entorno, al que marcamos y se desmarca y que no deja de marcarnos profundamente. Ese es un primer rasgo que me interesaba señalar y que tiene

⁵ SAER, Juan José, en su Prólogo a *En el aura del sauce*, antología poética de José L. Ortiz editada por la Universidad Nacional del Litoral.

⁶ Podríamos también entender la autonomía como un acto de desligarse de las reglas, o de algunas de esas reglas. Dice Barthes: “allí donde hay transgresión de la regla aparece la escritura como exceso; ya que toma a su cargo un lenguaje que no estaba previsto” (1994:218). Ese lenguaje no está previsto por las reglas de la literatura y mucho menos por las reglas que encuadran lo que se supone que una clase de derecho es y debe ser.

que ver con ese *ethos* como forma de vida y de carácter que marcaba Saer en su admirado Juan de la otra orilla.⁷

Y si la poesía necesita espera, como daba por sentado Rosario Castellanos, Juan L. era un hombre que sabía esperar y tal vez vivió esperando. Su biografía construida en jirones, los documentos fílmicos sobre su vida cotidiana nos muestran un hombre en estado de reposo, no un reposo laso sino más bien un reposo de espera. Fumando, mateando, conversando, mirando el paisaje litoraleño, seguramente no dejaba de trabajar aunque, claro, en su caso esperar era una parte fundamental del trabajo.⁸

De la poética de Juan L. voy a escoger un clásico, una descripción precisa y preciosa de esa narrativa que mira un paisaje, perfora el presente de ese paisaje y sus personajes, escucha y significa lo más difícil de significar: el silencio. En la segunda parte, aspira a que ese mismo paisaje sea otro, no porque cambie sino porque la característica principal que lo define, la injusticia, deje de operar. Y nos regala un futuro posible. Pasamos de un atardecer manso, colorido, doloroso, silencioso a ese amanecer del nuevo día que no solamente es mejor porque es otro sino que habrá que hacer lo preciso para que cambien las condiciones del paisaje y de los personajes. Medioambiente y personas sombríos detrás de los cuales se puede ver un futuro diferente.⁹

⁷ Huelga decir aquí que en este punto planteé quién fue Saer (el riesgo de traer un presentador siempre es que hay que presentar al presentador y así hasta el infinito) y cuáles son esas dos ciudades que se miran a través del río: Paraná y Santa Fe, e hicimos referencia a una obra de Saer que despertó interés: *El río sin orillas*.

⁸ La inmediatez de la búsqueda y encuentro de imágenes en nuestra vida cotidiana a través de los teléfonos celulares que cada estudiante porta hicieron posible que rápidamente las imágenes de Juan L. fueran vistas y surgieron algunos comentarios interesantes sobre lo que esas imágenes podían decirnos o, mejor dicho, lo que nosotras y nosotros podíamos hacerles decir.

⁹ Esta elección no resulta sencilla porque nunca somos inocentes de lo que decidimos traer al aula. Al respecto, Nussbaum nos alerta sobre las novelas, algo que debemos aplicar a cualquier otro texto: “debemos ejercer el juicio crítico al seleccionar las novelas, y continuar el proceso de juicio crítico mientras leemos, en diálogo con otros lectores. Wayne Booth ha dado a este proceso el atinado nombre de ‘co-ducción’, pues por naturaleza es un razonamiento práctico no deductivo y comparativo que se realiza en colaboración con otros. En el proceso de co-ducción nuestras intuiciones acerca de una obra literaria se refinan mediante las críticas de la teoría ética y del consejo amigable, las que pueden modificar la experiencia emocional que tenemos como lectores; por

III. EL POEMA

Colinas, colinas, bajo este Octubre ácido...

Colinas, colinas, descomponiendo o reiterando matices aún fríos.

O no pudiendo decir plenamente el oro y el celeste, fluidos, de los cultivos.

Nos dueles, oh paisaje que no puedes cantar en la tarde agria e indecisa,

lleno de escalofríos bajo las nubes tenaces e inquietas todavía de tu sueño

y estás solo, solo, solo, con la angustia y el desamparo de tus criaturas.

Pero aun si cantaras el canto no se oiría casi.

Oiríamos sólo el ruido de los carros largos con su carga de desesperación.

Oiríamos sólo el silencio de los niños y de las mujeres junto a los ranchos transparentes.

Veríamos sólo la figura deshecha con la bolsa al hombro sobre la cima de la loma.

Veríamos sólo esos arrabales de las Estaciones, oh campos de Entre Ríos con aún países absolutos de injusticia, oh campos de Entre Ríos hechos para la dicha de los que os evocaron esa aurora florecida que aún no canta y que es extraña al día.

Otro será el paisaje mañana en las mismas líneas puras.

Cantará con un múltiple canto entre las casas próximas con mesas, ah, seguras y con libros y músicas.

Como de la noche de su alma del sueño de los campos el hombre extraerá toda la maravilla.

No más dividido, no, con el hermano ni consigo mismo ni con la tierra, el hombre.

Uno consigo mismo y con el mundo para crearse sin fin en la gracia más alta de la criatura, y sonreír al rostro cejante de la sombra.¹⁰

La lectura del poema fue dificultosa. Los estudiantes se dividieron en subgrupos y cada subgrupo recibió un solo impreso del poema. La

ejemplo, si descubrimos que las invitaciones de la novela a la furia, el repudio y el amor se basan en una visión del mundo que ya no podemos compartir" (1997: 111).

¹⁰ ORTIZ, Juan L., "Colinas, colinas...", en *Antología*, Buenos Aires, Losada, 2012, pp. 78/79.

idea era que se leyera en voz alta y luego se analizara en voz baja y con el soporte en papel. La lectura en voz alta se hizo varias veces porque por supuesto resulta difícil encontrar el tono para leer la poesía. Se procuró que en cada subgrupo alguien tomara ese rol de lector en una primera instancia y que no fuera acompañado por la lectura silenciosa de poema por parte de su auditorio. Hubo varios ensayos en los subgrupos. Esa experiencia de dificultad fue importante porque en general damos por sentado que todos sabemos leer. Pero ¿qué es saber leer? Y en particular, ¿cómo se lee poesía en un espacio en que esa poesía no resulta familiar? Dice Manguel: “el acto de leer en voz alta para un oyente atento, con frecuencia obliga al lector a ser más puntilloso, a leer sin saltarse nada ni regresar a un pasaje anterior, fijando el texto por medio de ciertas formalidades rituales (...) [L]a ceremonia de escuchar priva al oyente de parte de la libertad inherente al acto de leer —elegir el tono, subrayar un punto, volver a un pasaje preferido—, pero también proporciona al versátil texto una entidad respetable, un sentido de unidad en el tiempo y una existencia en el espacio que pocas veces posee en las manos caprichosas de un lector solitario” (2005: 136/137).

Las reflexiones sobre la lectura y la escucha dieron lugar a interesantes intervenciones de los estudiantes, quienes relacionaron estas capacidades con la oralidad en los procesos judiciales y las destrezas que requerían. Los lectores coincidieron en que la tensión que les provocaba leer los inhibía de tratar de comprender al mismo tiempo que leían. Y esa fue una diferencia que percibieron con otros tipos de textos narrativos. Leerlos en voz alta resulta muy difícil porque requieren mucha atención a cada palabra y costó encontrar el ritmo, la pausa, la puntuación. Escuchar también presentó obstáculos; la primera reacción fue fotografiar con los teléfonos celulares el texto para acompañar lectura y escucha. Ante mi indicación de no hacerlo, surgió la idea de que en cada grupo se leyera varias veces, para que los lectores pudieran convertirse en auditorio y viceversa. Esta detención, esta necesidad de tomarse el tiempo que fuera necesario, fue importante porque frenó el ritmo de la clase pero le dio profundidad. Ya no había que correr para contestar consignas sino internarse en el lenguaje poético.

IV. LA SECUENCIA QUE SIGUIÓ LA ACTIVIDAD

La lectura del poema en el marco de la enseñanza de la relación entre la interpretación de hechos y el Derecho¹¹ hizo que se pusiera énfasis en algunas estrofas. Ese “aún países absolutos de injusticia”, el tono local y universal, los colores, esa descripción densa. Cuesta pensar una mejor manera de enseñar qué es la justicia y por qué esa injusticia descubierta sólo nos deja el camino de pensar un mundo justo. Justo con nosotros mismos, justo con nuestros semejantes, justos con la tierra.

Si pensamos la poesía no como recurso didáctico, es decir en qué actividad insertaríamos este poema para que algo hagamos o apliquemos a partir de una conceptualización sino como una fuerza que tiene la mejor estrategia de convicción porque logra que empaticemos, que nos sintamos parte de esa narrativa, cuánto podríamos enseñar con la poesía de Juan L. El homenaje más cabal que podemos hacerle a un poeta tan distante y tan cercano es dejar que nos susurre en nuestras aulas. Si lo dejamos susurrar, creo que el resto correrá por su cuenta.

Describiré a continuación las instancias que atravesó el ingreso de la poesía al aula, que supusieron una intensa interacción entre estudiantes y docente:

- *Ruptura de la familiaridad: de la dispersión a la focalización.* Esa ruptura se da con respecto a otros textos principalmente pero, sobre todo, con respecto a qué se quiere enseñar y para qué se está acudiendo a la poesía. Esto sucedió con la actividad pese a que fue planificada no al inicio del curso sino promediándolo y después de haber trabajado con varios textos literarios en prosa. En todos los casos, se procura que en una primera instancia, las consignas de trabajo no cierren las interpretaciones sino que las desplieguen. El programa de estudio y su planificación ya impone un cierre necesario. Si a eso agregamos consignas que sugieran que se deben establecer relaciones directas y precisas con determinados textos o conceptos, ahogaremos la temprana dispersión que la interpretación de un texto literario (y cualquier otro) requiere.

¹¹ Este poema se introdujo en relación con un texto de estudio de Clifford Geertz que trabaja las relaciones entre hechos y derechos.

Esta dispersión no deja lugar a que se valide cualquier argumento a la hora de interpretar. Con la meta de depurar la labor hermenéutica de las “ocurrencias”,¹² se debe llevar adelante un trabajo cuidadoso y sigiloso en que no se ahogue ninguna voz tempranamente, pero que vaya conduciendo la labor de interpretación en orden a la producción de argumentos cada vez mejores. Por supuesto no es lo mismo tasar argumentos en el campo de la argumentación jurídica o en ciencias sociales que en el campo literario, pero son todos campos reglados y esas diferentes reglas se informan mutuamente.

Cuando aparece la extrañeza por la incorporación del texto es importante sostenerla porque esa primera mirada de asombro nos aleja de la “ocurrente” interpretación buscada en el texto de estudio o en los conceptos revisados durante el curso. Sostenerla implica una labor que a continuación se describe.

- *Rechazo de la búsqueda apurada de la familiaridad perdida a través de la imaginación de un porqué, un para qué o, más específicamente, de la relación con el texto que se está estudiando.* No se pueden evitar esas búsquedas pero sí se puede fomentar que se abran horizontes que dejen intersticios para nuevas formulaciones. La familiaridad perdida es una herida que se trata de restañar. En lo que hace a las

¹² “Toda interpretación correcta tiene que protegerse contra la arbitrariedad de las ocurrencias y contra la limitación de los hábitos imperceptibles del pensar, y orientar su mirada ‘a la cosa misma’ (que en el filólogo son textos con sentido, que tratan a su vez de cosas). Este dejarse determinar así por la cosa misma no es evidentemente para el intérprete una ‘buena’ decisión inicial, sino verdaderamente ‘la tarea primera, constante y última’. Pues lo que importa es mantener la mirada atenta a la cosa aún a través de todas las desviaciones a que se ve constantemente sometido el intérprete en virtud de sus propias ocurrencias. El que quiere comprender un texto realiza siempre un proyectar. Tan pronto como aparece en el texto un primer sentido, el intérprete proyecta enseguida un sentido del todo. Naturalmente que el sentido sólo se manifiesta porque ya uno lee el texto desde determinadas expectativas relacionadas a su vez con un sentido determinado. La comprensión de lo que pone en el texto consiste precisamente en la elaboración de este proyecto previo, que por supuesto tiene que ir siendo constantemente revisado en base a lo que vaya resultando conforme se avanza en la penetración del sentido” (Gadamer, 1993: 332/333). Esta concepción de la interpretación había sido trabajada en la primera parte del curso y se revisó a la hora de poner en juego la poesía.

formas poéticas, rápidamente los estudiantes establecieron relaciones con un arte con que tienen más frecuencia de trato: la música. Y se sorprendieron de esas relaciones, pero también hicieron referencia a las escasas oportunidades en que la poesía había estado presente en la forma de libro. Hubo un momento lúdico en que varios recitaron poemas que en algún momento de sus vidas habían memorizado. En ese plan, recordaron haber leído algunas poesías en la escuela y mencionaron poetas canónicos, en su mayoría relacionados con sus biografías escolares. En cuanto al contenido, la familiaridad se trató de resolver por parte de los estudiantes pero se sostuvo la ruptura en forma “beligerante”¹³ desde la posición docente.

El texto que estábamos trabajando presentaba dificultades pero una de las capacidades que más rápidamente forjan los estudiantes de Derecho es la de relacionar, aún conceptos que primariamente no tienen relaciones; se esforzaron pues por “descubrir” la relación exacta, dando por sentado que la había y que el proceso de aprendizaje consistía en reformular las relaciones que ya estaban prefiguradas en la actividad.

En esta instancia fue necesario mantener una resistencia activa a transformar la poesía en recurso didáctico a los fines de lograr un cometido determinado y prefijado. Si bien se juega con el supuesto de que todo aquello que pasa por el aula es un recurso didáctico que permitirá y facilitará un aprendizaje, mantener la poesía como

¹³ Beligerancia aquí se distingue de neutralidad en el sentido de aquellas actitudes u opiniones con las que los docentes se proponen batallar y aquellas otras, en cambio, en las que se debe mantener una distancia que dé por sentada que las diversas actitudes u opiniones son todas sostenibles y asumibles. Stenhouse, Trilla, Puig Rovira, entre otros, han desarrollado estos conceptos en el campo de la educación moral. Dice Puig Rovira: “tanto para el ejercicio de la neutralidad como para el ejercicio de la beligerancia se requiere todavía el dominio de ciertas destrezas profesionales que otorguen a cada educador la habilidad para que la neutralidad no sea abandono y para que el compromiso no se convierta en heteronomía. El momento, la preparación, el tono de voz, el respeto y otros muchos detalles acaban siendo el arte pedagógico que hace tanto de la neutralidad como de la beligerancia un instrumento formativo útil para los aprendices” (1996: 250). Si bien Puig Rovira se ocupa de la educación moral, estas actitudes de neutralidad y beligerancia entendemos que son aplicables a situaciones de enseñanza como la aquí descripta.

un texto que transita el aula con un fin no precisamente determinado y que puede despertar mucho que no fue planificado, requirió también de una actitud beligerante. Por supuesto se relaciona el texto con el programa aunque con la advertencia de que no es con una parte prefigurada y que, por lo tanto, se desplegaron temas que no habían sido abordados.

- *Recuperación de todas las voces.* En la puesta en común por supuesto los subgrupos tienen participación activa e interactúan no solamente turnándose en leer las respuestas a las consignas abiertas sino también agregando o contradiciendo lo que los demás subgrupos han expuesto. Esta posibilidad de abrir el diálogo a los argumentos y contraargumentos es construida durante todo el curso porque la primera impresión de los estudiantes es que cuando critican algo de lo que sus compañeros dicen puede ser tomado como base de una calificación negativa de los docentes o bien no corresponde a las reglas que rigen el buen compañerismo.

En esta puesta en común los subgrupos coincidieron en dos puntos: la desnaturalización de la vida cotidiana realizada por el poema y la empatía que produce aquello que, en otras descripciones, puede aparecer como distante. La principal discusión se entabló en relación con la posición del “autor” del texto y la función de las metáforas en la producción de empatía.

- *Reconducción a los objetivos de la clase.* Una vez que se ha trabajado y discutido en base a consignas abiertas, se introducen consignas más acotadas que tratan de producir relaciones con el texto que se está estudiando. Esto que en un principio se impidió, porque hubiera convertido al poema en un recurso pedagógico que se desecha apenas se liga a “lo que hay que saber”, ahora se induce porque no se buscarán relaciones directas sino un diálogo argumentativo entre el texto ficcional y el académico.
- *Cierre de la actividad y apertura de otras instancias de reflexión.* En la siguiente clase, se produce un cierre, que debe estar conducido por quien ocupa la posición docente, que da cuenta del proceso que han seguido los estudiantes para abordar el texto académico desde la poesía. En base a las anotaciones de estudiantes y la

práctica docente, se reconstruyen los conceptos puestos en juego. El formato que asume esta clase es el de una exposición dialogada que recibe aportes que hacen referencia a ambas clases de texto. Algunos estudiantes han leído otros poemas de Juan L. Ortiz y la clase concluye con una instancia de “co-ducción” en la que se pone en cuestión qué otro poema hubiera resultado más viable para trabajar este mismo texto. Se valora esta intervención porque da cuenta de un proceso en que el aprendizaje redundaba en una evaluación crítica propositiva que pone las bases de otro proceso de enseñanza.

V. CONCLUSIONES

La ausencia de la poesía entre las lecturas frecuentes de los estudiantes de Derecho permite aplicarles extensivamente la categoría de “excluidos” de la comunidad textual de los lectores de poesía.¹⁴ La inserción de la poesía abre, en primer lugar, una posibilidad de otras lecturas, como las que efectivamente algunos estudiantes hicieron y la reflexión sobre el carácter poético de productos culturales que sí suelen transitar, como las letras de música. Un estudiante relacionó el poema con una canción de Atahualpa Yupanqui que fue grabada en ritmo de rock y propuso musicalizar el poema. Si bien esta iniciativa no se concretó, quedó flotando entre las posibilidades para seguir pensando en otras actividades.

Nunca sabemos qué desplegará la poesía en un ámbito supuestamente ajeno como es un aula en que se estudia Derecho. Ajenidad que es puesta en duda apenas despliega sus alas la literatura.

La principal conclusión de este breve trabajo es pues que la poesía ha sido infravalorada en su potencialidad para entrar en diálogo con la enseñanza del Derecho y que esa infravaloración anula voces críticas, reflexiones, trasposiciones que se dejan escuchar cuando traemos un trozo de esa realidad bellamente metaforizada al aula.

¹⁴ Es desde luego una ampliación del concepto de West (1988), aunque en un sentido más cabal, los excluidos de esa comunidad serían esas mujeres y esos hombres que el poema relata y que no tienen esas mesas seguras “con libros y músicas” que habilitarían su ingreso a la comunidad textual.

Decir bellamente la injusticia, la muerte, el dolor, la tragedia es algo que la literatura y las artes en general saben hacer muy bien. Introducir esa belleza narrativa a las aulas del Derecho implica no adornar lo que es terrible sino, al contrario, generar empatía en contrapunto con un lenguaje formalizado que no se atreve a escribir el derecho más que desde estrechos marcos de escritura. Los estudiantes escriben y seguirán escribiendo el derecho y es esperable que no se dejen avasallar por los límites que, según Zeller, se le imponen al investigador en ciencias sociales: “en lugar de estar abierto a una amplia gama de posibilidades retóricas, el investigador en ciencias sociales, en cuanto escritor, se muestra casi siempre cohibido” (2005:296).

Paradójicamente, la poesía puede cohibir cuando es introducida al aula pero más tarde genera una revisión del lenguaje jurídico desde la perspectiva de otros lenguajes. Si se tornara frecuente el diálogo entre Derecho y Poesía, es posible que el campo jurídico ganara en densidad en sus descripciones y se habilitara el cotejo de su lenguaje con otro que permite mayor empatía a la hora de descubrir y desnaturalizar las condiciones de los contextos que el Derecho está llamado a regular y sobre los que debe tomar decisiones.

BIBLIOGRAFÍA

- BARTHES, Roland, “El retorno de la poética”, en *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*, Barcelona, Paidós, 1994.
- BRUNER, Jerome, *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2013.
- CARVALLO, Emmanuel, *Protagonistas de la literatura mexicana*, México, Alfaguara, 2005.
- GADAMER, Hans-Georg, *Verdad y método I*, Sígueme, Salamanca, 1993.
- GEERTZ, Clifford, “Conocimiento local: hecho y ley en la perspectiva comparada”, en *Conocimiento local. Ensayo sobre la interpretación de las culturas*, Barcelona, Paidós, 1994.
- MANGUEL, Alberto, *Una historia de la lectura*, Buenos Aires, Emecé, 2005.
- MCEWAN, Hunter y Kieran EGAN (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Paidós, 1998.
- NUSSBAUM, Martha, *Justicia poética. La imaginación literaria y la vida pública*, Andrés Bello, Barcelona, 1997.

ORTIZ, Juan L., "Colinas, colinas...", en *Antología*, Buenos Aires, Losada, 2012.

PONIATOWSKA, Elena, *Las siete cabritas*, México, Era Ediciones, 2016.

PUIG ROVIRA, Josep María, *La construcción de la personalidad moral*, Barcelona, Paidós, 1996.

RANCIÈRE, Jacques, *El espectador emancipado*, Buenos Aires, Manantial, 2010.

WEST, Robin, "Communities, texts and law: reflections on the Law and Literature Movement", en *Yale Journal of Law & Humanities*, 1998, vol. I, pp. 129-156.

ZELLER, Nancy, *La racionalidad narrativa en la investigación educativa*, McEwan, 2005.

Fecha de recepción: 30-5-2019.

Fecha de aceptación: 20-7-2019.