

## Crítica jurídica y procesos de producción y reproducción de conocimiento alternativos

❖ **JOSÉ ORLER** | joseorler@hotmail.com

*Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales | Universidad Nacional de La Plata*

### INTRODUCCIÓN

Con sustento en tradiciones teóricas críticas respecto del Derecho, de la producción y reproducción de conocimiento en su campo, la tesis que intentaremos sostener expresa que un proyecto de educación en el campo del Derecho debe incorporar saberes legos, inicialmente no legitimados y de ruptura, que comiencen a revertir los procesos históricos de apoderamiento y despojo de saberes a la sociedad civil, y que aporten a una construcción alternativa del Derecho y a la disputa hermenéutica por su sentido, en el marco de las luchas concretas por los derechos y reivindicaciones de los colectivos sociales.

El desafío consiste en generar instancias que permitan permear los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el campo del Derecho con aportes de luchas actuales concretas libradas por los colectivos sociales en la defensa de derechos económicos y sociales fundamentales, que explicitan la dimensión política del derecho, y que impulsan una hermenéutica de “frónesis”.

Se trata del concepto aristotélico desarrollado en su “Ética a Nicómaco”, de perfiles y límites difusos, del que rescatamos dos aspectos para nuestro análisis: por un lado, como saber construido en la alteridad, relativizando y excediendo al intérprete autorizado; por otro lado, como saber esencialmente transformador, que encuentra su razón en el interrogante por el modo de cambiar el estado de cosas.

En tal sentido, deseo compartir con Uds. una experiencia de elaboración de “Protocolos de Intervención” ante el accionar policial, y específicamente ante la detención policial de niñas, niños y adolescentes —prohibida por la ley pero formando parte habitual y cotidiana de las prácticas policiales en Argentina—; y de puesta en juego de tal producción de conocimiento en una experiencia áulica concreta, en un proceso de enseñanza y de aprendizaje específico —como forma de reflexión y puesta en cuestión de las propias prácticas educativas— que constituyen unas incipientes experiencias impulsadas con el énfasis expuesto en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, desde la Cátedra III de Introducción a la Sociología, y en el marco del Programa “Niñez, Derechos Humanos y Políticas Públicas” también de esa Facultad, que constituyen punto de anclaje de las presentes parrafadas.

## BREVE MARCO TEÓRICO

### 1.- Nuestro concepto de Derecho.

Partimos de una noción de *Derecho* como práctica discursiva específica que requiere ser considerada en sus historicidad, en sus aspectos ideológicos, en relación al poder y a la violencia que legitima, a su esencial papel instituyente en las sociedades contemporáneas y a su juridicidad de aptitud y acción creadora —portadora de una especial racionalidad legitimada y legitimante, y ocupando un lugar de privilegio en el imaginario colectivo—, que camina disimulando su interesada concepción del mundo con su camuflaje de universalidad y neutralidad, produciendo adhesión y acatamiento, en sutil elaboración de una complicidad que estrecha impunemente a dominadores, exegetas y dominados (Orler y Varela, 1998).

De trata de una concepción del Derecho superadora de limitados enfoques meramente represivos del mismo, que se levanta sobre la idea de su positividad, concibiéndolo como una urdiembre densa que encarna en el cuerpo social erigiéndose en principal agente de hegemonía (Correas, 2006).

Derecho que, al decir de Bourdieu y Teubner (2000) sólo admite ser dicho por las voces autorizadas, los legitimados dentro del campo —abogados, jueces, operadores del derecho en general—, quienes pugnan por ese “derecho a decir el derecho” sin interferencias ajenas.

Derecho que, por otra parte, se pone en juego y constituye las disputas en que se traduce buena parte de la conflictividad social, esencialmente en su instancia hermenéutica, sea como reflexión teórica, sea como prácticas jurídicas concretas.

## 2.- Una genealogía del campo del Derecho.

Dos momentos sucesivos y confluyentes se despliegan desde el fondo de la historia en el análisis que propongo, consolidando el despojo del conocimiento a la sociedad civil en el marco de los procesos históricos de división del trabajo social, con expresión acabada y efectos profundizados y resignificados en la modernidad configurada por el modo de producción capitalista: el “proceso de objetivación y monopolización de saberes”, y “el proceso de construcción disciplinar”.

El denominado “proceso de objetivación y monopolización de saberes” (Tenti Fanfani, 1981), va consolidando el conocimiento en manos de especialistas, vencedores en la lucha por el dominio del mismo, y a partir de allí, constituidos en sus absolutos detentadores.

Se trata de ese momento inicial en que, al trascender los saberes el dominio práctico y empírico merced a su sistematización, a la construcción de axiomas y postulados, y a la explicitación de métodos, la consecuencia es su apropiación por parte de ciertos individuos. Collins Randalls (1979) lo refiere como desposesión de saberes y culturas preexistentes.

Es la división entre “religiosidad práctica”, generalizada, común, y el saber religioso del sacerdote (Tenti Fanfani, ob.cit.), que en el campo del Derecho puede traducirse entre el saber jurídico general y el saber de los abogados, sumos sacerdotes del Derecho moderno, que encuentran su figura precursora en el *Advocatus* de la antigua Grecia, el *Bozero* de la España Colonial, y el *Tepantlato* del México anterior a la conquista de América por los españoles.

En el antiguo Egipto, en Babilonia, y en la India del Código de Manú, civilizaciones con sistemas de justicia muy desarrollados, no existieron los abogados ni especialistas análogos, y las partes llevaban adelante la defensa de sus propios intereses.

Sin embargo, en la antigua Grecia, la *advocación* se afianza como profesión cargada de prestigio y publicidad en la época de Pericles —“...en la antigüedad, cuando no había dramas

de Esquilo, Sófocles, o de los otros grandes autores de tragedias, los atenienses iban a los tribunales...”— (Bruner, 2002) y en el Siglo VI Solón la consideraba tal, siendo conocido el reglamento para su ejercicio que se atribuye al sabio. En la antigua Roma existió el *Collegium Togatorum* como agrupamiento de *los togados* que advocaban por otros, y el Código de Justiniano estableció muy minuciosamente sus requisitos y condiciones para el ejercicio. La primera referencia en español antiguo que se conoce es en las Siete Partidas de Alfonso el Sabio: “*Bozero es nome que razona por otro en juycio, o el suyo mesmo, en demandando o en respondiendo. E así nome, porque con boze e con palabra usa de su oficio*”. En nuestra América, en la civilización Azteca existió el *Tepantlato*, que abogaba por otros a cambio de remuneración (Mendieta y Nuñez, 1976; Kohler, 1959; entre otros).

En los tiempos que corren, es definitivamente el Derecho el campo en el que la percepción generalizada de saber técnico, inalcanzable para el común, se impone con la mayor fuerza y performatividad.

Los agentes del campo, aún con las contradicciones y matices que hacia dentro del mismo los distingue —disputas entre intérpretes e interpretaciones—, aparecen como los únicos autorizados a decir el Derecho frente a la gran mayoría de profanos quienes asumen apenas su reconocimiento.

De este modo, el proceso de diferenciación operado ha convertido el campo del Derecho en un espacio autónomo en el que se fragua y desde el que se emiten los discursos jurídicos dominantes, con una característica esencial: la de camuflar las relaciones de fuerza que consagra, produciendo adhesión y acatamiento.

Efectivamente, en la dominación material y simbólica que quienes poseen el capital jurídico asumen, el Derecho logra revestirse de “universalidad” y “neutralidad”, siendo su consecuencia directa la complicidad —tan inconsciente como duradera— de quienes lo padecen, residiendo allí su eficacia.

Por otro lado, el “proceso de construcción disciplinar” tal como lo refiere Foucault (1976), ubicando sus comienzos en el siglo XVIII. Afirma:

“...fue el siglo del disciplinamiento de los saberes, es decir, la organización interna de cada uno de ellos como una disciplina que tiene, en su campo de

pertenencia, a la vez criterios de selección que permiten desechar el falso saber, el no saber, formas de normalización y de homogeneización de los contenidos, formas de jerarquización y, por último, una organización interna de centralización de esos saberes en torno de una especie de axiomatización de hecho. Por lo tanto, ordenamiento de cada saber como disciplina y, por otra parte, exposición de esos saberes así disciplinados desde adentro, su puesta en comunicación, su distribución, su jerarquización recíproca en una suerte de campo o disciplina global que se denomina, precisamente, la ciencia..." (Pag. 111).

El autor analizó exhaustivamente el proceso de constitución de la ciencia y las disciplinas en la modernidad, advirtiendo que se produjo una metamorfosis en la gestión del conocimiento, que tuvo por efecto una selección, normalización, homogeneización, jerarquización y centralización del mismo, y que asumió su punto de anclaje en la apropiación de esos saberes por parte de las minorías que encarnaban el sistema de poder en esos tiempos.

El saber disciplinar se desplegó legitimado por la institución universidad —que para el autor, como otras instituciones, es la encargada de operar disciplinamiento, en su caso como control en la producción de saberes— que asumió función monopólica al respecto, y que se encargó desde ese momento de prohibir e invalidar toda producción que no provenga de su seno.

Posteriormente, ya entrado el Siglo XIX se profundiza la "confiscación de la autoridad epistemológica" en palabras de Marcela Mollis (2007), y se consolida la objetivación y monopolización de los medios de producción de bienes simbólicos en el marco de la expansión del modo de producción capitalista.

Efectivamente, continúa el proceso de desposesión de la sociedad civil en relación al conocimiento y su manipulación, atrayendo la academia todas las formas y tradiciones cognitivas que anteriormente residían en instituciones diversas y actores alternativos — asociaciones, bibliotecas, publicaciones no académicas, etc.—, y asumiendo la Universidad el poder legitimador para certificar conocimientos y habilitar el desempeño profesional (Myers, 1989).

## PROCESOS DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE ALTERNATIVOS

### 1.- Los Protocolos de Intervención

La reflexión que deseamos compartir en estas Jornadas está promovida por el siguiente interrogante: ¿de qué modo podemos construir unos tales procesos de enseñanza y de aprendizaje en el campo del Derecho, con pretensiones de disruptividad<sup>76</sup>?; o dicho de otro modo ¿de qué modo podemos incorporar saberes “legos”, excluidos, inicialmente no legitimados y de ruptura, en la disputa hermenéutica por el Derecho?. Estamos pensando en una producción de saberes jurídicos “de frónesis” que aporten a un uso alternativo del Derecho, en el que los agentes del campo académico rehúsen su protagonismo permitiendo asumir a los colectivos sociales su centralidad e indispensabilidad en esa producción, en el marco de la emergencia de las luchas que libran por sus derechos y reivindicaciones.

Nos referimos a una producción de saberes jurídicos que aporten a la disputa hermenéutica por el Derecho, de origen lego y colectivo, con pretensiones transformadoras y desplegadas en la acción.

Describiremos el intento de desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje en tal sentido, en la *Cátedra III de Introducción a la Sociología* de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, en el marco del Programa *Niñez, Derechos Humanos y Políticas Públicas*.

### 2.- La construcción de los “Protocolos de Intervención”

La detención de niños y niñas que en situación de calle luchan por su supervivencia cotidiana, contra la prescripción de textos legales novedosos y de avanzada que lo prohíben<sup>76</sup> en ejemplo de manual del “Estado prudente” que sabe combinar la universalidad del derecho con el empirismo realista (Ranciere, 2010) constituye una práctica policial habitual en Argentina —y particularmente en la ciudad de La Plata donde se puso en marcha

---

<sup>76</sup> Ley Nacional 23.849 de acogimiento por Argentina de la *Convención Internacional de Derechos del Niño*, incorporada luego a la Constitución Nacional por la Reforma de 1994; y posteriormente la Ley Nacional 20.061 y Leyes de la Provincia de Buenos Aires 13.298 y 13.634; que constituyen un plexo normativo de instauración del pomposamente llamado “paradigma de la Protección Integral”.

la experiencia que describimos— que es sistemáticamente denunciada por los Organismos de Derechos Humanos y los colectivos y movimientos sociales en general.

Se trata de una de las formas más injustas que asume la criminalización de la pobreza como lógica del sistema judicial, y de las tantas respuestas represivas emprendidas por un Estado sin respuestas sociales ni reales políticas de inclusión, administrador de los intereses de las clases dominantes, que potencia la tragedia de un modo de producción capitalista cada vez más desigual y con contradicciones de clase cada vez más expuestas.

Desde el aspecto jurídico, se trata de una más de las tantas instituciones y normativas de carácter garantista, que despliegan su letraedulcorada ajena y desentendida de prácticas exactamente opuestas a sus prescripciones, con escarnio y perjuicio para los más vulnerables. Prácticas que, por otra parte, son perfectamente visibles pues se desarrollan en cualquier esquina o calle céntrica o comercial de la ciudad, de donde la autoridad y los sectores más favorecidos de la sociedad, entienden necesario desalojar a niños mugrientos, maleducados y —muy probablemente— ladrones.

Por otra parte, para los militantes y ciudadanos activos no dispuestos a tolerar abusos e injusticias con los niños, constituye una verdadera prueba de valor esgrimir derechos y realizar control del accionar policial en esas instancias, en las que las probabilidades de terminar también en la comisaría, o involucrado con una causa abierta, o directamente reprimido y golpeado por interceder en el procedimiento de la autoridad competente.

Ante ello, desde el Programa *Niñez, Derechos Humanos, y Políticas Públicas* de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata<sup>77</sup>, y en alianza con la Asamblea Permanente por los Derechos de la Niñez y otro centenar de organizaciones y colectivos sociales con militancia cotidiana y comprometida con la problemática de niñez en la ciudad, organizamos una serie de Talleres de reflexión y discusión sobre ese aspecto, que tuvieron por resultado, la elaboración de un *“Protocolo de Intervención ante la detención policial de niños, niñas y adolescentes”*.

---

<sup>77</sup> En el año 2011 me desempeñé como Coordinador del Programa. La dirección está a cargo de Carola Bianco.

Fueron muchas jornadas de participación y debates, con formato de Taller y con instancias asamblearias, en que militantes del campo social, vecinos, docentes y estudiantes de la Facultad a lo largo de varios meses fueron construyendo el mencionado "Protocolo".

El mismo, destinado a vecinos de la ciudad y particularmente a estudiantes y militantes, para el caso de presenciar la detención policial de niños o niñas en las calles de la ciudad, provee unos lineamientos generales de intervención, tendientes a impedirla y/o a impedir abusos por parte de la policía, con sustento en la normativa legal y teniendo muy especialmente en consideración la seguridad del detenido y de quien interviene.

¿Qué hacer ante el intento o consumación de la detención callejera de un niño o niña por parte de la policía?, ¿cómo actuar, tanto en la calle, en el patrullero, como posteriormente en la comisaría?, ¿qué actitud asumir?, ¿qué recaudos de seguridad debe tomar quien decide intervenir, previo a ello, durante la intervención y posteriormente a ella?, ¿cómo conciliar intervención eficaz con seguridad personal?, son algunos de los ejes tratados.

### **3.- Su incorporación a los procesos de enseñanza y de aprendizaje**

Ese "Protocolo de Intervención ante la detención policial de niños, niñas y adolescentes" es incluido en el programa cuatrimestral de la Asignatura "Introducción a la Sociología", Cátedra III, en el punto de la currícula correspondiente a "La promoción y protección integral de los Derechos de Niños, Niñas y adolescentes", convirtiéndolo en material de discusión y reflexión en la instancia áulica.

Se lo trabaja con los estudiantes, y con la presencia en calidad de invitados en el curso, de miembros del "Programa Niñez, Derechos Humanos y Políticas Públicas" y de las organizaciones sociales que participaron de su construcción, en formato de talleres y alentando la reflexión y la discusión.

De este modo se intenta cumplir el objetivo de sensibilización de los estudiantes en problemáticas de Niñez, pero además brindando elementos formativos concretos en relación al tópico puntual que constituye parte de una producción de conocimientos no académica, construidos en el debate y la praxis política de los colectivos sociales y de su luchas por los derechos, y esencialmente, surgido como necesidad concreta de tales luchas y reivindicaciones.

## A MODO DE CONCLUSIÓN

En definitiva, la experiencia puntual descrita —pequeña y acotada por cierto— intenta rescatar un esfuerzo de construcción alternativa de procesos de enseñanza y de aprendizaje, en que la producción y reproducción de conocimiento en el campo del Derecho marcha desde la lucha social hacia el interior de la academia, desde la construcción de los colectivos hacia la instancia áulica, permeando los saberes de la tradición jurídica dogmática con saberes alternativos y de ruptura.

Los dos pasos que conforman la misma —producción de conocimiento e incorporación al proceso de enseñanza aprendizaje— asumen esencialmente ese carácter colectivo que entendemos irreductible, cobrando significación en el contexto concreto de la lucha y movilización por la defensa de los derechos de niñas, niños y adolescentes que distintas organizaciones sociales llevan adelante en nuestro país y nuestra ciudad, y promovido por necesidades directas de tales luchas.

Disputar el capital jurídico —decimos con Bourdieu y Teubner (ob.cit.)— a sus detentadores legitimados, es uno de los objetivos, intentando encontrar respuestas a los que siguen siendo nuestros interrogantes de partida, o en el peor de los casos, continuar blandiendo nuestras preguntas como banderas que impiden su soslayamiento:

¿Cómo construir unos tales procesos de enseñanza y aprendizaje de producción y reproducción de conocimiento en el campo del Derecho que aporten a revertir los procesos históricos de apoderamiento y despojo de saberes a la sociedad civil?, ¿cómo desarrollar construcciones alternativas de esos procesos que contribuyan en la disputa hermenéutica por el sentido del Derecho, en el marco de las luchas por los derechos y reivindicaciones de los colectivos sociales?

## BIBLIOGRAFÍA

*Aristóteles (2001), Etica a Nicómaco, introducción, traducción y notas de José Luis Calvo Martínez. Madrid. Alianza Editorial,*

*Bourdieu P. (2002). Campo de poder, campo intelectual. Buenos Aires. Edit. Montessor*

Bourdieu P. y Teubner G. (2000) *La fuerza del derecho. Elementos para una sociología del campo jurídico*. Bogotá. Siglo del Hombre Editores.

Bruner, J. (2002) *La fábrica de historias*". Fondo de Cultura Económica.

Conde Gaxiola, N. (2009) "La idea de derecho y democracia desde la hermenéutica dialéctica transformacional", en *Revista Latinoamericana de Crítica Jurídica*, Nro. 28, México DF.

Correas O. (2004) *Teoría del Derecho*. México. 2004. Fontamara

Foucault, M. (1976), *Historia de la Sexualidad I. La voluntad del saber*, trad. Ulises Guiñazú, , Buenos Aires. Siglo XXI Editores

Kholer L. (1959). *El Derecho de los Aztecas*, *Revista de Derecho Notarial de Mexico*, 1959.

Mendieta y Nuñez, L. (1976) *El Derecho Pre-Colonial*. Edit. Porrúa.

Mollis, M. (2007) "En busca de respuesta a la crisis universitaria: historia y cultura", en *Perfiles educativos*, Mexico D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México-CISE, N° 69.

Myers, J. (1989) "Antecedentes de la conformación del complejo científico y tecnológico, 1850-1958", en *La política de investigación científica y tecnológica argentina, historia y perspectivas*, Oteiza (ed)., CEAL, Buenos Aires.

Orler, J. y Varela, S. (2008) *Metodología de la Investigación científica en el Campo del Derecho*. La Plata. EDULP

Ranciere, J. (2010) *Momentos políticos*, Trad. Gabriela Villalba. Buenos Aires. Edit. Capital Intelectual.

Randalls, C. (1979). *The credential society: an historical sociology of education and stratification*. London. Academic Press Inc

Tenti Fanfani, E. (1981) "Génesis y desarrollo de los campos educativos", en *Anuies Revista de Educación Superior*.