

Inserciones de la literatura en la enseñanza del Derecho

NANCY CARDINAUX¹

Tenía en la más alta consideración la gigantesca capacidad de la literatura para tragarse la vida y devolverla purificada. Escribiría más, publicaría más, y la vida adquiriría dimensiones colosales.

PHILIP ROTH (2005:418)

RESUMEN

En este trabajo me interesa indagar el ingreso de la literatura a la cotidianeidad del aula en que se enseña Derecho. En los modelos de educación jurídica predominantes, la narrativa literaria tiene inserciones de dos tipos: como ilustración y como recurso didáctico. En general, se la considera un “recurso” que sirve como “disparador” de una situación de enseñanza. Una vez utilizada con esos fines, se la desecha o solo es recuperada en función ilustrativa.

Aquí me propongo explorar en qué medida el uso didáctico de la literatura contribuye a consolidarla en el lugar de “ilustración” o “recurso” sobre el que se monta luego una teorización científica o jurídica, así como a despojarla de su contexto y, por tanto, de su potencialidad crítica.

PALABRAS CLAVE

Literatura - Enseñanza del Derecho - Ciencias sociales - Potencialidad crítica - Recurso didáctico - Cotidianeidad del aula.

¹ CONICET, UBA y UNLP. nancycardinaux@gmail.com.

Incorporating Literature into Legal Education

ABSTRACT

This study focuses on the incorporation of Literature for teaching Law within the daily classroom routine. Literary narrative is incorporated into prevailing models of legal education either as an illustration or didactic resource. In general, Literature is considered a “resource” that can be a trigger for a teaching situation. Once used, it usually is discarded or still might be brought back up only for purposes of illustration.

In this work I intend to explore to what extent the didactic use of Literature contributes to consolidate it as a “resource” or tool of “exemplification” through which a certain scientific or juridical theorizing is developed as well as deprive it of its context and, thus, of its critical potentiality.

KEYWORDS

Literature - Legal Education - Social sciences - Critical potentiality - Didactic resource - Daily classroom routine.

1. LA LITERATURA: DE SU UTILIZACIÓN COMO RECURSO DIDÁCTICO A UNA ALIANZA CON LAS CIENCIAS SOCIALES

En los modelos de educación jurídica predominantes,² la narrativa literaria tiene inserciones de dos tipos: como ilustración y como recurso didáctico. En general, se la considera un “recurso” que sirve como “disparador” de una situación de enseñanza. Una vez utilizada con esos fines, se la desecha o solo es recuperada en función ilustrativa. En esa línea, todos los que hemos estudiado derecho, hemos pasado por el canon básico de la “ilustración” (en el sentido de ejemplificación):³ la tragedia

² Me refiero aquí fundamentalmente a la formación de abogados pero algo parecido podría decirse de la formación de jueces, funcionarios del Ministerio Público y otras profesiones jurídicas.

³ Desde luego también se puede asumir que ser versado en literatura o en otras artes es parte del capital cultural con que un profesor o un alumno cuenta en el campo

griega (*Antígona* sobre todo pero puede ser que algo más), Dostoïevski (*Crimen y Castigo* excluyentemente), Shakespeare (*El Mercader de Venecia* usualmente) y, por supuesto, Kafka (*El proceso* también en forma casi excluyente). No diría que todos los estudiantes de derecho –y tal vez tampoco los profesores– han leído esos textos pero me atrevo a aseverar que al menos han escuchado varias veces a lo largo de su carrera que deberían leerlos.⁴ En algunos casos, estos libros o parte de ellos ingresan a las clases bajo el formato del “recurso didáctico”.

Me propongo aquí, en primer lugar, explorar en qué medida el uso “didáctico” de la literatura contribuye a consolidarla en el lugar de “ilustración” o “recurso” sobre el que se monta luego una teorización científica o jurídica, así como a despojarla de su contexto y, por tanto, de su potencialidad crítica. Me interesa pues el ingreso de la literatura a la cotidianidad del aula. Sabemos que recursos provenientes de las artes son muchas veces utilizados para enseñar y, si bien los registros con que contamos nos permiten determinar que la primera de las artes utilizada como recurso pedagógico es el cine, entendemos que de todas maneras la literatura está presente aun cuando el cine sea el recurso utilizado sobre la base de dos argumentos, uno principal y el otro accesorio.

El argumento principal es que puede considerarse que el cine es en nuestro tiempo un desplazamiento de la literatura o, en el otro extremo, de la fotografía. Salvo cinematografías que pretenden despegarse de la literatura (pienso en algunas imágenes del cine contemporáneo de Greenaway, Angelopoulos, Sokúrov, que acercan el cine a otra dimensión,

académico. Como bien lo señalaba Bourdieu en su trabajo sobre el profesorado francés, “la erudición no vale en sentido pleno si no va ‘ataviada de elegancia’ y no se presta en verdad reconocimiento al erudito si está ‘encerrado en su especialidad’” (2013:75). Es posible que el contacto con productos culturales ayude a dotar de esos caracteres de erudición y hasta ubique a quien los capitalice en una posición de cierta autonomía con respecto a los que “saben de su materia pero nada más”, pero, por otro lado, como Bourdieu también lo señala, la “elegancia” es propia del capital de un sector de la sociedad y, en tanto no acompañe la virtud menor de la erudición, carece de gran valor.

⁴ El verbo “leer” incluye no solamente la lectura efectiva de un texto sino también aquellas otras comunicaciones de productos culturales vicarios de esas “obras”. En este sentido, ¿quién en nuestro medio cultural no ha leído *Antígona* en clave de telenovela, *El proceso* en formato de manga, *El Mercader de Venecia* en la letra de una canción o *Crimen y Castigo* como serie televisiva?

no literaria), en el resto, el cine está extremadamente unido a la literatura, tan unido que prácticamente es literatura, se puede narrar como literatura e imaginar sobre la base de dicha narración. El vértice que lo une con la fotografía muestra sí una lejanía que requiere otra narrativa y se manifiesta acaso intraducible en una historia.⁵

En segundo lugar, aun si no se aceptara el recién esgrimido argumento, cuando el cine transita las aulas como pretendido motor del aprendizaje, las consignas desde las que se lo trabaja suelen convertirlo en relato literario. Todas las dimensiones que las imágenes, el movimiento, la iluminación, la fotografía, las actuaciones, el vestuario, el diseño de producción encierran, suelen dejarse de lado para trabajar lo que se considera central: la narración que el guion propone. Y no porque se ponga a los alumnos en contacto con ese guion sino porque se hace una suerte de *retelling* en la que el *plot* es lo que prima. Esa operación de conversión es probable que no anule las sensaciones que el cine como gran dispositivo genera pero creo que si se sigue trabajando a partir de la reconstrucción del guion, el cine como espectáculo ya desaparece del aula.

Dejamos de lado aquí los análisis que pueden proponer las líneas que trabajan literatura y derecho, o cine y derecho, porque ellas se asientan sobre las características de esos tipos de discurso, con sus encuentros y desencuentros, y no en el uso de la literatura o el cine como dispositivo

⁵ Dice Susan Sontag: "Las fotografías son un modo de apresar una realidad que se considera recalcitrante e inaccesible, de imponerle que se detenga. O bien amplían una realidad que se percibe reducida, vaciada, percedera, remota. No se puede poseer la realidad, se puede poseer (y ser poseído por) imágenes; al igual que, como afirma Proust, el más ambicioso de los recursos voluntarios, no se puede poseer el presente pero se puede poseer el pasado. Nada sería menos característico de la sacrificada labor de un artista como Proust que la facilidad de la fotografía, que debe ser la única actividad productora de obras de arte acreditadas en que basta un simple movimiento, una presión digital, para obtener una obra completa. Mientras los afanes proustianos presuponen que la realidad es distante, la fotografía implica un acceso instantáneo a lo real. Pero los resultados de esta práctica de acceso instantáneo son otra manera de crear una distancia. Poseer el mundo en forma de imágenes es, precisamente, volver a vivir la irrealidad y la lejanía de lo real" (2012:159). Los resultados pues no distan mucho en la narrativa y en la fotografía; podríamos pensar que aquel tipo de cine que mayor autonomía guarda con el relato, traza una fuerte ligazón con la fotografía y, en ese acto, toma distancia de lo "real ficcionalizado", lo cual, tal vez, permita que se transforme en un dispositivo tan crítico como lo es la literatura.

que habilita la formación de conocimiento. Dejándolas de lado desde luego perdemos aquello que ha constituido el principal tema que los juristas han desarrollado en torno a la unión entre narrativas artísticas y jurídicas. En el campo político, acaso la mirada hacia la crítica como espectáculo y la conversión de todo espectáculo en mercancía que se negocia en el mercado es el corolario feroz en que se debaten nuestras industrias culturales (incluida la del derecho, por supuesto).

El relato literario “escolarizado”, convertido en “recurso didáctico”, suprime el placer que como espectadores podríamos sentir ante una obra, parcializa el análisis crítico y lo direcciona hacia los objetivos o los contenidos de una asignatura. Las fronteras del placer están demarcadas en el ingreso al aula, y las “consignas de trabajo” hacen que el relato literario se lea desde el prisma de un arsenal teórico que provee la dogmática jurídica o las ciencias que indagan el derecho. Ese proceso expulsa las posibles interpretaciones que no vengan ligadas a las relaciones pre-estatuadas por las consignas.

Esas consignas, direccionadas y articuladas hacia objetivos de enseñanza concretos (que generalmente no muestran consideración alguna por el placer de la lectura), tienen como objetivo producir un conocimiento y, en su interpretación, es posible que actúen especularmente con respecto a la concepción del derecho que circula en el currículum. Así, por ejemplo, es posible que las consignas implementadas sobre el relato literario atiendan a:

- descubrir la voz del autor (exégesis);
- interpretar las acciones en las que anida el derecho (realismo);
- calcular beneficios y costos de una u otra acción (utilitarismo);
- develar las relaciones de poder que subyacen al campo del derecho (crítica jurídica);
- sopesar los argumentos que unos y otros esgrimen en torno a la interpretación del derecho (argumentación jurídica).

También es posible que se trate de identificar diversos tipos de justicia, de reconocer la primacía de ciertas pautas sociales sobre el formalismo jurídico, de concluir las ventajas o desventajas de interpretaciones ligadas a vertientes del positivismo o del iusnaturalismo, de comprender las implicancias lingüísticas que el derecho tiene.

En cada caso se tratará de enseñar algo y ese contenido de enseñanza entronca con lo que entendemos que el derecho es, qué función cumple, en qué lugar descubrirlo, qué encubre. Todo ello direccionado por unas consignas que convierten a los alumnos en buscadores de un tesoro que el profesor previamente ha escondido en el aula. Puede haber mayores o menores desvíos en esa búsqueda pero la principal pérdida es la oportunidad de que la literatura dé piedra libre al disenso.

Esta incorporación instrumental de la literatura a las aulas de derecho tal vez se pueda criticar desde una de las posibles interpretaciones de aquella conocida instrucción de Chéjov que sostenía que si en algún momento del relato se incorpora una pistola, en el devenir de la historia es preciso dispararla. Un personaje de una novela de Murakami interpreta: "Chéjov quiere decir lo siguiente. La inevitabilidad es un concepto independiente. Su mecanismo es distinto al de la lógica, al de la moral o al del significado. Su función está comprendida en el papel que desempeña. Aquello cuya función no es estrictamente necesaria no debe existir. Y lo que la necesidad requiere debe existir. Eso es la dramaturgia. La lógica, la moral o el significado no existen por sí mismos, sino que nacen dentro de una relación" (2012:438). Tomando esta interpretación de una metáfora que por supuesto no es posible más que circundar pero nunca atrapar, el tratamiento canónico de la literatura en el aula obedece a la necesidad de que todo cuadre, que nada quede sin aprovechar, que la moraleja cierre perfectamente la historia, que el derecho y el relato se miren, se reflejen, se reconozcan y se amiguen en un *happy end*.

Una perspectiva no canónica, en cambio, permitiría que el derecho se deje arrasar por la dispersión, el desorden y el disenso que la literatura le ofrece. Dice Rancière: "Disenso significa una organización de lo sensible en la que no hay ni realidad oculta bajo las apariencias, ni régimen único de presentación y de interpretación de lo dado que imponga a todos su evidencia" (2010:51). Quizás este disenso sea lo que puede ofrecer la literatura a una enseñanza crítica del derecho; no develar porque todo develamiento se convierte en reproducción sino disentir, tampoco en el sentido de mostrar posibilidades sino de dejar que la interpretación se disperse. Es posible que los alumnos, que están más "desarmados" teóricamente, puedan guiar la interpretación, manifestar ese disenso, dejar de dar respuestas para comenzar a hacer oír sus preguntas. Si así fuera,

estaríamos no solamente ante una inversión de la circulación de poder en el aula sino que haríamos caso a aquellas teorías que dan por sentado que nada se puede aprender si previamente no hubo interrogación y que en un aula el aprendizaje se da en todos los que la habitan: alumnos y profesores.⁶

Es posible que estemos pidiéndole más a la literatura de lo que la literatura puede dar y es también posible que haya niveles de crítica que todavía nos resulten ajenos. Pero entendemos que en la dispersión, en la diversidad, alguna nueva pregunta puede surgir. Pero para eso no hay que tener miedo a esa dispersión y esa diversidad. Dicen Deleuze y Guattari refiriéndose a la obra de Proust: “todas las partes son producidas como lados disimétricos, direcciones rotas, cajas cerradas, vasos no comunicantes, compartimentos, en los que incluso las contigüidades son distancias, y las distancias afirmaciones, pedazos de puzzles que no pertenecen a uno solo, sino a *puzzles* diferentes, violentamente insertados unos en otros, siempre con restos” (2005:48).

Esa dispersión va contra aquello que suele buscarse en los textos cuando los llevamos al aula o cuando algún alumno los trae al aula (porque tampoco tenemos por qué dar por sentado que el texto siempre es seleccionado por el docente), qué es lo que quiso decir el autor o cuál es la interpretación “correcta” que el texto porta. La metáfora de matar al autor,⁷ olvidarlo, trascenderlo a través de los múltiples actos de in-

⁶ Si bien nos referimos aquí a la enseñanza del Derecho en general, lejos estamos de dar por sentada la uniformidad. Dice Sinhoretto con respecto a su país: “O ensino jurídico no Brasil teve grande expansão em escolas privadas que priorizam a massificação das atividades, o que significa que uma grande quantidade de profissionais está sendo produzida para ocupar posições subalternas num sistema hierarquizado. Por outro lado, uma formação em direito vai se popularizando e atingindo novas camadas sociais, o que pode também levar a uma perturbação das cômodas posições subalternizadas” (2010:118). La formación para distintos ejercicios profesionales seguramente repercute sobre las pedagogías en juego así como también es posible que la incorporación a las carreras de derecho de estudiantes provenientes de estratos tradicionalmente discriminados de las carreras universitarias redunde en una perturbación del campo jurídico, en un incremento del disenso hacia el interior y el exterior del campo.

⁷ En un relato de Vila-Matas, un personaje que ha ocultado durante toda su vida los libros que ha escrito, deja que salgan a la luz y, en ese mismo movimiento, desaparece de la isla en la que vivió, que es un territorio propio en el que fingió ser ex-

interpretación, no partir de la búsqueda de una interpretación correcta que vincularía al autor con el lector, es hacer una lectura crítica del texto y también de aquellos productos de la dogmática o las ciencias jurídicas con los que se lo ponga en contacto, un contacto que siempre es problemático y que no está más allá de la hermenéutica que producimos. Una hermenéutica que, como en la metáfora de Deleuze y Guattari, no es un *puzzle* a armar sino un conjunto de piezas que transformamos en el acto de insertarlas, desencajarlas, encontrarles “la vuelta” o seguir buscándosela.

Y aun desde esas inserciones, débiles, frágiles, periféricas, la narrativa literaria muchas veces es recordada por alumnos que ya olvidaron qué conceptualización pretendía ilustrar o qué objetivos se querían alcanzar con el trabajo al que la literatura se prestó como recurso. Quizás eso se deba a que, como sostiene Nussbaum: “La buena literatura es perturbadora de una manera en que rara vez lo son la historia y las ciencias sociales” (1997:30). Esto me ha llevado a indagar un posible modo de acceso de la literatura a las aulas en que se enseña derecho, que podría surgir en esa mancomunidad que a veces las situaciones periféricas generan.⁸ Periferias que quieren perturbar el derecho pero no encuentran el modo porque el campo jurídico está conformado de forma tal que es difícil que sus características centrales: el formalismo y su especular forma de enseñarlo a través de la clase magistral, se dejen conmovir.

tranjero. En su huida, de su vida y de su obra, reflexiona: “La obligación del autor es desaparecer (...) Hay personas que siempre se encuentran bien en otro lugar” (2013:76). Otro lugar, podríamos agregar, desde el que ya no inquiete a los intérpretes reclamando un señorío que definitivamente no tiene. “El arte de desaparecer” es el nombre del cuento de Vila-Matas que estoy citando y es acaso el último acto exigible al artista como autor.

⁸ Esta posición desde luego no es ingenua ni puede dejar de dialogar con voces críticas que marcarán que lo que ocurre al interior de las aulas de derecho tiene su origen en el campo jurídico más vasto. Y en este campo o en cualquier otro, los límites de la literatura también han sido marcados; expresando uno de esos límites dice de Certeau: “la operación literaria deconstruye la sintaxis y el vocabulario a fin de hacerlos confesar lo que reprimen. Procura también un uso onírico de los vocablos, cultiva los lapsus y los intersticios y todo lo que, manifestando ‘las impotencias de la palabra’ (Artaud), atraviesa y corta los sistemas lingüísticos. Sin embargo, estas violencias operadas sobre el lenguaje designan su funcionamiento, pero no lo cambian. Estas violencias participan de lo que denuncian. Y, partiendo de la insignificancia, permanecen impotentes” (2004:73).

En la Argentina, las ciencias sociales, y la sociología en particular –con diferencias notables en las currículas de las cincuenta y cinco carreras de abogacía ofrecidas, algunas de las cuales no incorporan espacios curriculares dedicados a las ciencias sociales no jurídicas–, se hacen con el terreno cuando esos espacios curriculares se abren a saberes ajenos. Un terreno poco firme, apenas mapeado, insuficiente, en discusión ante cada cambio de plan de estudios, pero terreno al fin. Hay que aclarar además que en pocas carreras se incorpora una sociología general y en la mayoría una sociología jurídica o sociología del derecho.

Y esa inclusión periférica, frágil, creo que puede ganar mucho si la sociología, en lugar de cerrarse sobre sí misma, se abre a las demás disciplinas sociales y a las interfases con otros saberes, entre los que aquí rescato a la literatura. Ese diálogo y hasta la confusión deberían ser cotidianos y no excepcionales, como lo son en la actualidad. Cuando el informe de la Comisión Gulbenkian, presidida por Wallerstein en la década del noventa (1998), sostenía que era preciso “abrir las ciencias sociales”, se refería a las ciencias sociales entre sí dando cuenta de que, a pesar de muchos intentos, esa apertura no surgió del trabajo interdisciplinario (que a lo sumo fue trabajo interprofesional). Por eso, tal vez haya que procurarla a través de la construcción de una teoría social en cuyo marco cada disciplina debe estar habilitada para intervenir en las otras. En ese sentido, defendía Giddens (1982) el concepto de teoría social contra los usos de teoría sociológica, sin resucitar el afán de ciencia de la sociedad que alguna vez la sociología tuvo, sino articulando teorías en una urdiembre que permita determinar y abordar el objeto de estudio de la investigación social. Las ciencias sociales, como más de una vez se ha dicho, solo están separadas en los “enseñaderos” porque no hay razones epistemológicas que sostengan las divisiones. Ahora bien, entiendo que la separación entre las disciplinas ha sido producto de sus construcciones de objeto, que supuestamente requerían distintos métodos de abordaje. Desde el dualismo metodológico fundado por los historiadores y retomado por Weber, se presume que las ciencias del espíritu demandan una labor interpretativa que las diferencia de las ciencias naturales, y cada una de ellas, a su vez, va fundando sus campos. Campos que se distinguen por un lenguaje técnico y el desarrollo de ciertas aproximaciones al objeto de estudio en detrimento de otras. Y es en este

punto donde quizás la literatura pueda aportar algo, una visión retotalizadora del campo social que sin embargo no deje de ser tópica.⁹

2. ENTRE UNA CONCEPCIÓN RETOTALIZADORA Y UNA TÓPICA

Sabemos que los métodos separan acaso más de lo que los propios científicos quisieran unir porque cada disciplina tiene su tradición y forma a sus integrantes en el manejo de algunos métodos. Y esa formación muchas veces se hace a espaldas de la episteme de la disciplina, del mismo modo que quedan fuera del cuadro de la enseñanza y de la historia de la disciplina clivajes, articulaciones, especificaciones que son centrales tanto para la conformación del objeto de estudio como para el diseño de sus métodos. Dice Menéndez al respecto: “El saber disciplinario, aunque no el trabajo, los antropólogos lo aprendemos de las representaciones sociotécnicas y no solo de las prácticas del quehacer profesional. Dicho saber se aprende aislado de por lo menos una parte de los procesos que modificaron radicalmente el *status* académico, la orientación metodológica, el tipo de problemas investigados o inclusive la propia continuidad de la antropología en ciertos contextos. De tal manera que las historias de la antropología, y más aún la enseñanza de la misma, no incluye o lo hace de forma anecdótica procesos que alteraron no sólo la producción de explicaciones teóricas, sino también la posibilidad de realizar investigaciones etnográficas” (2010:24).

Esta separación, producida en gran parte por la narrativa educativa, se da en todas las ciencias y en el derecho por supuesto también se verifica. Allí, la descontextualización producida en el proceso de enseñanza entiendo que tiene su razón de ser en la separación estricta que el formalismo practica entre la norma y todo aquello que la rebasa (incluidos sus propios métodos de interpretación que se enseñan trabajosamente pero rara vez se explicitan y se tornan disponibles para las críticas en los confines del aula) y en la legitimación del Estado que

⁹ Dejo de lado en este artículo las contribuciones más notorias de la literatura hacia el derecho: la empatía, la recuperación de las emociones, de los cuerpos. Y no son notorias porque sean evidentes sino porque múltiples investigadores, sobre todo del mundo anglosajón, se han encargado de develarlas. Aquí me concentro, en cambio, en otros aportes que, desde la enseñanza del Derecho en particular, tal vez puedan irradiar al campo jurídico.

practica el positivismo que, al reducir el Estado a la norma, ubica al derecho en una posición de predominio y a la vez ensalza a ese Estado que tiene su razón de ser y su garante máximo en el derecho.

Y las ciencias sociales se adecuan a ese juego, naturalizando el clivaje normas/hechos y dedicando todos sus esfuerzos a este último. Con énfasis cualitativo o cuantitativo, las ciencias sociales pretenden influir en el campo jurídico, ya legitimando procesos o criticándolos, señalando caminos para el cambio o para la mantención del *statu quo*. Sin embargo, quisiera hacer una diferencia aquí entre una disciplina consolidada en las currículas del derecho: la sociología, y otra que tiene un desarrollo incipiente y una inserción en ciernes en esas mismas currículas: la antropología.¹⁰

a) LA SOCIOLOGÍA JURÍDICA

La sociología (sobre todo de corte positivista cuantitativo) presenta al derecho algo que ambos campos consideran un “dato”, que si tiene algún debate teórico en el plano científico social, lo pierde al incorporarse al campo jurídico. El campo jurídico considera que tiene ya demasiados problemas con la hermenéutica jurídica (que incluye a todas las fuentes del derecho pero no por supuesto a las acciones, relaciones, representaciones, estructuras sociales, etc.) como para también ocuparse de algo que considera de mucha más sencilla interpretación. La realidad “es lo que es” mientras que al derecho hay que hacerlo hablar. El “dato” cuantitativo es presentado ya convertido en teoría (es decir, nomotetizado), y esos datos, a su vez, son analizados desde las reglas de la comunidad jurídica y no desde las reglas de la comunidad científica.¹¹

¹⁰ Mientras la tradición de la sociología jurídica, como subdisciplina generada fundamentalmente por juristas y pensada para su incorporación a la enseñanza del Derecho, es larga y frondosa, la antropología jurídica es institucionalizada a través del surgimiento de líneas de investigación, no reconoce una inserción fuerte en la enseñanza del Derecho y presumimos que tampoco se orienta en esa dirección. Las diferencias entre una disciplina o subdisciplina que se genera en paralelo a su inserción curricular (y muchas veces para su inserción curricular) y otra que se desarrolla de espaldas a esa inserción son seguramente muy grandes y no es objeto de este trabajo explorarlas.

¹¹ En un trabajo realizado por las investigadoras norteamericanas Erickson y Simon sobre la utilización que la Corte Suprema norteamericana realiza de los datos de las ciencias sociales, dicen: “Los datos de las ciencias sociales son usados acorde a las

El interés del derecho y, paralelamente, de la sociología jurídica se concentra así en el campo nomotético.¹² Es posible que, como el estudio del derecho se realiza sobre todo sobre la base de normas jurídicas dado el formalismo que prima en la enseñanza y aplicación del derecho, esas mismas leyes se busquen especularmente en el plano social. El interés por leyes o enunciados generales que provienen del campo de las ciencias sociales se torna importante en el momento de determinar el contexto de producción del derecho (qué estructuras, ideologías, intereses, primaron a la hora de generar esas leyes) y eso irradia en la instancia de interpretación y aplicación a casos concretos.¹³

Ya la liviandad con que se habla de hechos, acciones, realidades, condiciones, determinaciones en el discurso jurídico denota la escasa importancia que se le atribuye al estatuto epistemológico de aquello que está por fuera de la norma pero que es, en definitiva, lo que la produce y también lo que está llamada a regular. Y tal liviandad no pocas veces se contagia al campo de las ciencias sociales. Dice Bourdieu: “Tengo tendencia a pensar que, en ciencias sociales, el lenguaje de la regla es a

reglas de la comunidad legal y no a las reglas de la comunidad de las ciencias sociales” (1998:175). Si bien no contamos con estudios similares realizados en el país, sabemos que una de las fuentes de la enseñanza jurídica son los fallos de las altas cortes y el conocimiento que tenemos al respecto marca que, efectivamente, cuando se incorporan datos de las ciencias sociales, tanto en la enseñanza como en la interpretación del derecho, se da preferencia a aquellos que sean generalizables y, por otra parte, se los despoja de toda crítica epistemológica acerca de sus condiciones de producción.

¹² El concepto de regla es una categoría básica de las ciencias hermenéuticas. La interpretación de la regla supone un develamiento de aquello que le da sentido a un juego (del juego de lenguaje de Wittgenstein al juego en Winch). Esa regla tiene cierto carácter constante y da por sentado cierto concepto de reproducción. La práctica, en cambio, está conformada por una serie de principios que son opacos para el sujeto y varían de acuerdo con el contexto; raramente son completamente incoherentes pero también raramente son coherentes, según Bourdieu. Esas prácticas son como las estrategias que ejercemos en un juego de cartas; dependemos de las reglas del juego, de las cartas que tenemos pero también de la habilidad para utilizarlas.

¹³ Sobre esos casos concretos, así como sobre hermenéutica, es probable que mucho podrían decirnos las aproximaciones etnográficas. El saber generalizado, cuantitativo, que ofrece la sociología, seguramente es un conocimiento adecuado sobre las condiciones de producción de las normas y sobre su contexto de aplicación pero nada nos dice de interés para una casuística, una tópica interesada en la construcción del caso y en indagar cómo son las cosas desde las perspectivas de sus propios agentes.

menudo el asilo de la ignorancia" (1988:79). En el campo jurídico, por ejemplo, es común escuchar que se realizó una "mera descripción", como si describir fuera una operación simple, que se ofrece a los sentidos de cualquier persona que por allí está pasando. La "mera descripción" no es por supuesto una "descripción densa" sino una imposición de las representaciones del sujeto que interpreta a aquello que pretende describir. Así, la sociología queda muchas veces entrampada en el menú que le marca el campo jurídico, que no solamente le hace las preguntas sino que, cual técnica de investigación estandarizada, también le provee las opciones de respuesta. Y desde luego la narrativa de una disciplina así conformada está irremediabilmente alejada de la narrativa literaria; acaso, como lo hemos corroborado en investigaciones realizadas, acepte el canon literario al uso para el campo jurídico pero siempre en función de recurso didáctico (sensibilizador y/o evaluador) o de ilustración.

b) *LA ANTROPOLOGÍA JURÍDICA*

La antropología se distancia del afán nomotético y asume una matriz ideográfica. Clifford Geertz decía que el derecho y la etnografía son oficios de lugar, como lo son la jardinería, la política, la navegación y la poesía. Su condición de práctica, por lo tanto, es el conocimiento local, requisito necesario para descubrir principios generales a través de las costumbres de aldea.¹⁴

Si bien el derecho es un campo reglado, codificado, se puede perfectamente aplicar el concepto de estrategia de Bourdieu tanto a las instancias de creación y aplicación del derecho como a aquello que los sujetos hacen para adecuar sus acciones al derecho. La estrategia, el sentido práctico, el sentido del juego entiendo que arrojarían mucha luz sobre aquello que el derecho está llamado a regular y juzgar. Y esas regulaciones

¹⁴ Si bien el localismo no debe confundirse con el abordaje cualitativo, ya que el primero demanda al segundo pero no necesariamente se da a la inversa, vale recordar que esta mirada microscópica no sólo se da en esos registros actuales que la antropología produce sino en los de la historia, que son altamente próximos al derecho por cuanto procuran reconstruir lo que ya no está y lo hacen fundamentalmente a través de documentos. Sobre esa mirada nos recuerda Carlo Ginzburg (1996:410): "Una lectura exhaustiva de una pequeña cantidad de documentos, acaso ligados a un núcleo acotado de creencias, puede ser tanto más iluminadora que una enorme cantidad de documentos repetitivos".

y juicios pueden ser analizados desde este mismo complejo conceptual. El estructuralismo, el funcionalismo, no solamente han sido muy potentes en las ciencias sociales sino que han penetrado al derecho (o tal vez estaban en el derecho mucho antes de que las ciencias sociales se constituyeran) en esa identificación de la regla jurídica con la regla lógica.

Y en tal identificación también se ha jugado una lógica única, que deja de lado cualquier otra. El enfoque de derechos, el enfoque de género, por ejemplo, han venido a señalar cuánto de localismo globalizado hay en ciertas concepciones del derecho. Santos propone una hermenéutica diatópica¹⁵ en el curso de un diálogo transcultural capaz de superar el afán universalista de los derechos humanos propuesto por Occidente y los argumentos relativistas que en general se le oponen y nos dejan en un callejón sin salida. Entiendo que el derecho en gran medida propone esa lógica única, no solamente en el campo de la interpretación de las normas jurídicas y sus formas de legitimación sino en el campo cultural. Allí es donde el diálogo que propone Santos tiene lugar y compromete tanto a las normas jurídicas como a los habitus que marcan el destino de las interpretaciones, no en un sentido único predeterminado pero sí ligado a tradiciones que son reproductoras pero también engendran estrategias transformadoras.¹⁶

¹⁵ "La hermenéutica diatópica se basa en la idea de que los topoi de una cultura individual son tan incompletos como la cultura en que se producen, no importa lo fuerte que sean. Tal incompletitud no es visible desde adentro de la propia cultura, puesto que la aspiración a la totalidad induce a tomar la parte como el todo. El objetivo de la hermenéutica diatópica no es, por tanto, alcanzar la completitud –puesto que este es un objetivo imposible de alcanzar– sino, por el contrario, elevar lo máximo posible la conciencia de la incompletitud recíproca, involucrándose en un diálogo con un pie en cada cultura" (2000:9).

¹⁶ Entre esas estrategias transformadoras favorecidas por una hermenéutica diatópica se pueden encuadrar las demandas de reconocimiento y de distribución sobre las que reflexiona Fraser, marcando la paradoja de que quienes luchan contra la injusticia cultural en general deben apelar a su especificidad mientras que quienes luchan contra la desigualdad socioeconómica deben promover la no diferenciación. Si bien este clivaje entre demandas de reconocimiento y de provisión en la actualidad ha sido revisada por la misma autora, la paradoja diferenciación-igualdad todavía juega un papel importante en el campo social. Dice Fraser: "Las reivindicaciones de reconocimiento a menudo se convierten en apelaciones, cuando no en realizaciones prácticas, a la supuesta especificidad de cierto grupo y, por tanto, afirman el valor de dicha especificidad. En este sentido, tienden a promover la diferenciación del grupo. Por

La retotalización que la literatura puede proveer a las ciencias sociales y, desde ellas, a la crítica del derecho no está divorciada sino, al contrario, fuertemente unida a una tópica que pone el acento en las descripciones densas que incluyen acciones, estrategias, relaciones, representaciones, situaciones. Esto es algo que las ciencias sociales pueden y deben ofrecer al campo jurídico y entiendo que la literatura no es un vehículo para hacerlo sino una mano de la que aferrarse.

c) SOCIOLOGÍA VS. ANTROPOLOGÍA: LA LITERATURA COMO MEDIADORA

¿A qué se debe la preferencia del campo jurídico (al menos en la instancia de formación de profesionales jurídicos) por la sociología? Mi conjetura básica es que se debe a que la sociología (o, acaso, debería decir la sociología que primordialmente se enseña en las facultades de derecho, que tiene un sesgo fuertemente funcionalista) es más coherente con la concepción del derecho predominante en esas facultades, de corte formalista y positivista.¹⁷ La sociología funcional, con su capacidad de dividir y operacionalizar el mundo social, es mucho más “adaptable” a la concepción formalista y positivista del derecho que la antropología, que pretende retotalizar el mundo social. Desde luego esta mirada holística del campo social también podría hacerse desde una sociología

el contrario, las reivindicaciones redistributivas a menudo apelan a la abolición del orden económico que sostiene la especificidad de grupo (...) En este sentido, tienden a promover la no-diferenciación de grupo” (2000:133).

¹⁷ Si bien estas dos concepciones del derecho muchas veces se confunden, es preciso señalar que mientras el formalismo cierra sus filas sobre la norma jurídica dando por sentado que en ella se agota el campo jurídico, el positivismo, si bien practica una fuerte escisión entre lo normativo y lo social, reconoce diferentes matices que lo llevan a trazar mapas complejos en sus distintas versiones. Dentro de la obra de su máximo exponente, Hans Kelsen, pueden anticiparse esos matices que los positivismos actuales han profundizado. En la enseñanza del Derecho, la primacía que ocupa la norma corresponde a una concepción formalista que poco se ocupa de las cuestiones de validez sobre las que el positivismo ha construido una filosofía jurídica altamente sofisticada. En cuanto a la interpretación del derecho, es posible que el método exegético prime aunque habría que aclarar que en su versión más ligada a la pretensión de literalidad. Por supuesto el formalismo, el positivismo y la exégesis no logran expurgar del derecho los supuestos iusnaturalistas en sus diferentes versiones, que se cuelan por los intersticios de la siempre porosa separación analítica entre los mundos del ser y del deber ser.

crítica pero la presencia de tales líneas sociológicas no es frecuente en las facultades de derecho.

Tal vez ilumine también al derecho la interacción entre prácticas y sistemas. Si bien esta interacción no es sencilla y presenta muchos flancos débiles desde el punto de vista teórico, parece claro que no se puede pensar el sistema sin las prácticas y viceversa. Tendiendo un puente entre prácticas y sistemas, dice Ortner sobre las tres proposiciones de la sociología de Berger y Luckmann: "Las versiones modernas de la teoría de la práctica (...) parecen las únicas en aceptar los tres lados del triángulo de Berger y Luckmann: que la sociedad es un sistema, que el sistema es poderosamente constrictivo y que el sistema puede ser hecho y deshecho a través de la acción e interacción humana" (1984:21). En el campo jurídico, una sociología del conocimiento como la que producen Berger y Luckman (analizando cómo la sociología construye su campo y cómo durante el proceso de socialización objetivamos aquello que deviene de prácticas) o una "antropología del conocimiento" como la que aporta Ortner, no se han realizado. Sabemos que durante las últimas décadas ha habido diferentes enfoques del Estado, de lo público y privado, de los derechos humanos, de la ciudadanía, que han impactado sobre las concepciones del derecho, pero aquello se percibe como el "sistema" sin que se indague el nivel de las prácticas en el campo jurídico y cómo reproducen o transforman ese "sistema". Esto nos lleva desde luego a la relación entre acción e interacción humana o relación social.¹⁸

¹⁸ Quisiera remarcar aquí que los actores, las agencias, regresan al escenario de la antropología recién en los 70, luego del proceso de descolonización y la crítica al estructuralismo. En la sociología y en el derecho, igual que en la antropología norteamericana, la perspectiva del actor siempre estuvo presente. En los 80 y los 90 dicha perspectiva se transforma en el objeto de investigación de los estudios cualitativos y la entrevista desplaza a la observación del centro de las técnicas de investigación. Se configuran pues dos objetos de investigación: las representaciones, por un lado, y las acciones y relaciones, por el otro. En la década del 90 la perspectiva de las representaciones no sólo era avalada por algunas filosofías de corte relativista sino también por teorías jurídicas que ponían el acento en las "percepciones", llevando desde un ideario liberal al relativismo del plano cultural al plano individual. En la antropología actual hay una revuelta sobre esa característica a-relacional de la antropología y también sobre la excesiva preocupación por las representaciones. Indagar representaciones tiene algunas ventajas: es más barato y hasta es posible indagarlas fuera de su contexto pero siempre nos queda pendiente el campo de lo relacional,

Pero más allá de eso, hay que mirar la otra parte de la relación. La antropología ha buscado, una y mil veces, lo macro en lo micro. Como decía Piglia en alguna de sus novelas, “de vez en cuando hay que entrar en un loquero, o estar preso, para entender cómo son las cosas en este país”. El “de vez en cuando” parece que da cuenta del momento de claridad y, si es que hay un momento de claridad, quizás se encuentre entre el afuera y el adentro, entre el campo y el contexto, algo que se acerque a no borrar pero sí achicar la distancia entre el mapa y el territorio.

Esta familiarización con formas de vida y juegos de lenguaje es un déficit en el campo jurídico, que con sus reglas de interpretación desde luego impone un lenguaje y sus categorías de análisis que cristalizan una hermenéutica jurídico-céntrica. En el campo jurídico, quien recoge información (el juez que toma una indagatoria, por ejemplo) supone que su experiencia corporal es un sesgo que obstaculiza la producción de un saber imparcial. La antropología nos enseña, en cambio, que el principal médium de la investigación etnográfica es la *experiencia encarnada del investigador*. El cuerpo, su capacidad motora y sus cinco sentidos son las principales “herramientas” del investigador, aunque el término “herramienta” no sea el más adecuado: son nuestros órganos de exploración y de comprensión del mundo social. El antropólogo se deja afectar por las situaciones porque sabe que tiene un cuerpo armado de creencias personales, de esquemas de experiencia y de rutinas de acción que se deja sorprender por encuentros y eventos. Por supuesto, quienes operan en el campo jurídico tienen las mismas condiciones pero no hay conciencia de ello. Suponen, como en la antropología que fundaba Lévi-Strauss, que el distanciamiento con el objeto de estudio es fundamental para dotar de confiabilidad a la investigación. Bourdieu sostiene que si puede entender a los campesinos de Cabilia, en gran parte ello se debe a que él mismo creció en un pueblo de 400 habitantes. Entender al otro no desde un punto de vista neutral sino desde sus propias representaciones

que ha sido básico en la construcción del objeto de estudio de la antropología. En el campo judicial, las representaciones en general son indagadas fuera de contexto (en las sedes de los tribunales mismas) y eso supone también la imposición de una marca del poder que tiene el aparato de justicia: trae a su sede, a sus estrados, lo que en otros ámbitos ha sucedido (y que es “informado” por peritos expertos o a través de testimonios que también se toman fuera de su contexto).

y poner en juego las propias es acaso lo que empezaría a darnos conciencia de lo que hacemos en el campo jurídico. Y desde luego esto no obturaría la resolución justa de problemas, que poco tiene que ver con posiciones neutrales y mucho con entender las representaciones (comprender las de los otros y ser capaces de criticar las propias).

La literatura es posible que permita y hasta obligue a unir lo que el derecho y las ciencias sociales han separado artificialmente. En la narrativa literaria, se da cuenta de las acciones y las representaciones, ya porque están en diálogo en el relato o porque nos queda claro que un texto se plantea desde la perspectiva de un narrador (que imposta o no un personaje) o eleva la pretensión de asemejarse a un relato etnográfico. Se constituye pues en dispositivo pedagógico en la medida en que plantea los límites de los abordajes de cada disciplina y también pone en cuestión los métodos, rebasando cualquier respuesta fácil acerca de las posiciones de enunciación que los científicos encarnen. Y entendemos que esta inserción de la literatura como dispositivo pedagógico es, como sostenía Bruner, necesariamente crítica.

3. LA DISPERSIÓN CRÍTICA

La literatura, cuando es incorporada como recurso didáctico o como ilustración a un aula en la que se enseña Derecho, viene acompañada de consignas precisas que indican una precomprensión, un horizonte de sentido al que los alumnos deben adaptarse. No es esta la inserción apropiada si pretendemos que la literatura resguarde su potencial crítico, abierto a enseñar algo (que se asemeja más a preguntas para las que no tenemos respuestas que a objetivos o contenidos) a los alumnos pero también a los docentes. “¿Debemos insistir en que los maestros sólo deben usar relatos cuando saben exactamente lo que están haciendo (es decir, cuando sus propósitos sean meramente epistemológicos), o debemos permitir que se introduzcan narrativas cuya función es vaga y cuyos resultados no son mensurables”, se pregunta Jackson (2005:50/51) y compartimos por supuesto la segunda opción, que recupera el sentido de “apuesta” de la educación, tomando distancia de las competencias y las acreditaciones que pueden dibujar parte del mapa pero no conformar todo el territorio de la enseñanza del Derecho.

En la agenda de los estudios sociojurídicos ocupan un lugar destacado los relatos. Desde aquellos relatos que se estudiaban como testimonios dentro de un juicio y que estaban pautados, guionados por las formas judiciales, hasta los relatos actuales que también tienen muchas veces una estructura establecida por las mismas burocracias que señalan qué se puede decir y qué no, qué se espera de cada uno. El campo jurídico impone un guion al que los relatos de quienes son escuchados tienen que adecuarse. No hace mucho tiempo, quienes peleaban su derecho a la identidad de género tenían que mostrar que habían sufrido inmensamente por eso que se llamaba “disforia” de género, tenían que presentar un alegato apesadumbrado para que se accediera a reconocer su derecho. Todavía se somete a quienes reclaman justicia a exponer una y otra vez su dolor, su pobreza, y en general, el discurso jurídico, como bien sabemos, se impone y determina qué se puede escuchar y qué no. Así como se pretendía durante los juicios a los comandantes de las juntas militares en la Argentina que los testigos y las propias víctimas contaran lo que les había pasado sin llorar, falta mucho para que el relato sea asumido en su cabal forma, en aquella que le dan las voces que lo encarnan, sin guiones preconcebidos por la narrativa jurídica o judicial.

Y en esa búsqueda de nuevas formas de relato, tal vez haya que ir no sólo al campo sino a campos que tradicionalmente han sido desdeñados o tomados como meras ilustraciones por los estudios sociojurídicos. Me refiero a las artes en general, a la literatura, a la música, a la dramaturgia, al cine, a la plástica, a la escultura, a la historieta, que hoy son interrogados por los estudios sociojurídicos en procura de naturalizaciones del mundo y desnaturalizaciones, de estereotipos y de críticas de esos estereotipos, de relatos en muchos casos capaces de conmover la retórica del derecho y explorar las “sensibilidades legales”. Acaso, como sostiene Santos, ante la clara inexistencia de intelectuales de vanguardia, los investigadores de teoría social puedan asumir el papel de observadores de retaguardia, que están allí no para dar voz sino para escuchar las voces.

Esto implica una nueva manera de entender la docencia. Como sostiene McEwan, “no basta con que tengamos mayor conciencia de que nuestras prácticas están constituidas en parte por una narrativa, porque además, y a consecuencia de ello, debemos empezar a ver nuestra vida y nuestras prácticas sustancialmente modificadas por nuestra compren-

sión narrativa. En la educación, la diferencia reside en que, además de llegar a comprender la docencia como narrativa, debemos llegar a practicarla con plena conciencia de que está informada por la narrativa. Así llegaremos finalmente a ver nuestros propios valores y objetivos pedagógicos como contingentes y revisables” (2005:255).

He procurado en esta ponencia explorar sólo algunas de las muchas potencialidades críticas que presenta la literatura en su inserción áulica, contra su uso frecuente y desactivador como “recurso didáctico”, con la función de “ejemplificación” o con la de “sensibilización”. Es posible (y apostamos a ello) que la narrativa literaria pueda conformar dispositivos pedagógicos capaces de desmontar tanto el carácter expositivo que asume la enseñanza del Derecho como el enfoque predominantemente formalista que se atribuye a los contenidos enseñados, con una capacidad crítica que acaso pueda agrietar algunos de los caracteres dominantes del discurso jurídico. Esa distancia entre el papel que la narrativa juega en las clases de derecho y el que podría jugar es celebrada con gran claridad por Bruner: “Hemos superado a Esopo: la gran narrativa es una invitación a encontrar problemas, no una lección acerca de cómo resolverlos. Es una profunda reflexión sobre la condición humana, sobre la caza más que sobre la presa” (2013:38).

BIBLIOGRAFÍA

- BOURDIEU, Pierre, *Cosas dichas*, Barcelona, Gedisa, 1988.
- *La nobleza de estado. Educación de elite y espíritu de cuerpo*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2013.
- BRUNER, Jerome, *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003.
- DE CERTEAU, Michel, *La cultura en plural*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2004.
- DELEUZE, Gilles y Félix GUATTARI, *El Anti-Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*, Buenos Aires, Paidós, 2005.
- ERICKSON, Rosemary y Rita J. SIMON, *The use of social science data in Supreme Court decisions*, University for Illinois Press, 1998.
- FRASER, Nancy, “Reconocimiento y distribución”, en *New Left Review*, Madrid, Akal, 2000.
- GEERTZ, Clifford, *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, 1992.

- GIDDENS, Anthony, "Hermenéutica y teoría social", en *Profiles and critiques in social theory*, University of California Press, 1982.
- JACKSON, Philip, "Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza", en McEWAN, Hunter y Kieran EGAN (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu, 2005.
- MANGUEL, Alberto, *Una historia de la lectura*, Buenos Aires, Emecé, 2005.
- McEWAN, Hunter, "Las narrativas en el estudio de la docencia", en McEWAN, Hunter y Kieran EGAN (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu, 2005.
- MENÉNDEZ, Eduardo, *La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencias y racismo*, Rosario, Prohistoria Ediciones, 2010.
- MURAKAMI, Haruki, *Kafka en la orilla*, Buenos Aires, Tusquets, 2012.
- NUSSBAUM, Martha, *Justicia poética*, Barcelona, Andrés Bello, 1997.
- ORTNER, Sherry, "La teoría antropológica de los años sesenta", en *Theory in anthropology since the sixties, Comparative studies in society and history*, vol. 16, nro. 1, Cambridge University Press, 1984.
- PIGLIA, Ricardo, *Blanco nocturno*, Buenos Aires, Anagrama, 2011.
- RANCIÈRE, Jacques, *El espectador emancipado*, Buenos Aires, Bordes Manantial, 2010.
- ROCKWELL, Elsie, "Claves para la apropiación: la escolarización rural en México", en LEVINSON, B. *et al.*, *The cultural production of the educated person*, State University of New York Press, 1996.
- ROTH, Philip, "La lección de anatomía", en *Zuckerman encadenado*, Barcelona, Seix Barral, 2005.
- SANTOS, Boaventura de Sousa, "Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos", en *Doxa*, año X, nro. 20, Buenos Aires, 2000.
- SINHORETTO, Jaqueline, "Campo estatal de administração de conflitos: múltiplas intensidades da justiça", en *Anuário Antropológico 2009 II*, Departamento de Antropología de la Universidad de Brasilia, Río de Janeiro, 2010.
- SONTAG, Susan, *Sobre la fotografía*, Buenos Aires, De bolsillo, 2012.
- VILA-MATAS, Enrique, *Suicidios ejemplares*, Barcelona, Anagrama, 2013.
- WALLERSTEIN, Immanuel (coord.), *Abrir las ciencias sociales*, México, Siglo XXI, 1998.

Fecha de recepción: 13-3-2015.

Fecha de aceptación: 17-7-2015.