

LA EDUCACIÓN JURÍDICA COMO PREPARACIÓN PARA LA CONTRAHEGEMONÍA

LEGAL EDUCATION AS PREPARATION TO COUNTERHEGEMONY

German Medardo SANDOVAL TRIGO*

Resumen: En el presente documento el autor se centra en la discusión sobre la construcción hegemónica o uso contrahegemónico del derecho. Al respecto retoma el argumento de Duncan Kennedy como eje narrativo y hace una crítica desde la colonialidad del poder a efecto de denotar el carácter contrahegemónico fuera de las estructuras que monopolizan el saber y el ejercicio del poder.

Palavras-chave: Educación jurídica. Descolonizar la universidad. Movimientos sociales y producción de saber. Epistemologías del sur.

Abstract: In this paper the author focus his attention onto the dispute around the hegemonic or counterhegemonic use of law. In this way, he uses Duncan Kennedy's argument as a narrative axe and confront it trough the coloniality of power to show the counterhegemonic character of law from outside of the structures that conform the monopoly of knowledge and power.

Keywords: Legal Education. Decolonizing university. Social movements and knowledge production. Epistemologies from the South.

Submetido em 17/10/2017.

Aceito em 11/12/2017.

* Doutor pelo Instituto de Investigações Jurídicas da Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Professor da Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Facultad de Derecho. Edif. Principal. Circuito interior s/n, Ciudad Universitaria. Del. Coyoacán. C.P. 04510. E-mail: <germansandoval@hotmail.com>.

Es posible que quien quiera transformar sólo pueda hacerlo en la medida en que convierta esta misma impotencia, junto con su propia impotencia, en un momento de lo que piensa y quizá también de lo que hace. (ADORNO, 1998. P127)

Introducción

En el primer día de clases de la facultad de derecho, la mayoría de los nuevos estudiantes son increpados por sus profesores sobre el por qué de la elección de la carrera. Los más convencidos entonan discursos sobre la paz, justicia, la dignidad y los derechos humanos y el respeto entre las naciones; otras opiniones más comunes se centran en el desarrollo económico personal y familiar, así como el ejercicio de un medio de subsistencia con cierto prestigio social y desarrollo humano. Sin embargo existe siempre un número importante de estudiantes que no saben por qué estudiaron derecho, sino que simplemente deseaban acudir a los tribunales y verse como abogados.

Luego de un par de años, el ánimo de los estudiantes del nuevo ingreso va mutando semestre a semestre y desde aquel profundo clamor social, sus concepciones tienden a apegarse más hacia una dimensión pragmatista y aparejada al formalismo. Como lo ha explicado Duncan Kennedy en su clásico texto “La educación jurídica como preparación para la jerarquía” (KENNEDY, 1982) las estructuras reproducen en el estudiantado la idea sobre la jerarquía que debe prevalecer al interior del ejercicio del Derecho, por lo que sus conciencias van reduciendo su convicción social, olvidando la crítica, el cuestionamiento y la reflexión de antaño. ”

Sin embargo, en este punto es donde yace el interés para desarrollar el presente artículo. Primeramente, planteemos la situación sobre los derechos desde diversas posiciones en América Latina. Existen algunos criterios que pretenden solucionar los problemas de nuestros tiempos con mayor producción legislativa, mientras que otros tantos pretenden realizarlo a través de los ejercicios alternativos de los derechos. Sin embargo, en cualquiera de estas dos posiciones, los contenidos de los derechos, aún pensados desde una base progresiva o por las necesidades sociales, convergen en el fundamento epistémico de su origen, de esta suerte que tanto problema como solución dependen de un punto de vista externo a la realidad social de su contexto.

El resultado de la colonialidad del saber-poder ejercido sobre las sociedades ex coloniales, somete a nuestra región a un incremento de las gramáticas institucionales, creando y reconociendo nuevos derechos cuya eficacia es cuestionable debido a lagunas legales, o contubernios entre actores políticos y económicos, corrupción e impunidad. En este sentido, la academia reproduce los contenidos coloniales del saber/poder y la limitación de alternativas sobre otras bases epistémicas, cuyos contenidos no son tomados en cuenta dentro de la educación jurídica, asimismo, en el caso, son tomados como temas aislados y de poco interés

por la naturaleza de su propio origen. Por tanto, se actualiza una pregunta: En medio de este ambiente de rigidez y formalismo ¿Desde las estructuras institucionales, es posible educar jurídicamente para la contrahegemonía?

Antes de llegar al fondo de esta pregunta, es necesario establecer una ruta entre los posibles problemas y una imaginada solución. Por lo que es importante asumir que existen diversas causas que se encuentran relacionadas con el tema central, sin embargo observo solo algunas, como un primer acercamiento en esta reflexión. Quizá desde la filosofía del derecho (desde las epistemologías del norte) podríamos concebir la producción histórica del derecho moderno como un producto mono cultural, que puede mostrarnos algunas claves del monopolio epistémico, sobre la re-producción de los valores y contenidos sociales, en el plano del deber ser y obviamente desde las finalidades del mismo. Ante ello, es importante destacar 2 formas generales de enseñanza del derecho:

1. Orientaciones en la enseñanza del derecho

1.1 Progresista

Desde esta misma base de conocimiento moderno, es simple asumir que la educación jurídica, luego de la segunda guerra mundial, a partir del discurso de los derechos humanos y de la argumentación jurídica,¹ se ha configurado una retórica progresista que aporta el debate de “nuevos derechos”, lo que pretende desde el liberalismo atender a puntos específicos de la paradoja entre libre mercado y democracia. Es decir, existen nuevos derechos que dentro de la lógica de los derechos humanos, fundamentales o garantías individuales corresponden a la defensa de una base mínima de facultades exigible ante el Estado, y por otro lado, el desarrollo económico situado en el neo –liberalismo que atenta directamente a esta esfera de derechos, y que, sin embargo, se maquilla en las cortes locales, federales e internacionales a partir de un putativo progreso que debe litigarse ante el Estado, ya que las normatividades suelen ser difusas o poco concretables en la eficacia cotidiana. Un ejemplo simple, es la lucha entre la auto determinación de los pueblos originarios y el otorgamiento de concesiones para explotación del territorio latinoamericano por parte de consorcios mineros internacionales. De antemano sabemos, que los defensores de la consulta previa dirán que este derecho es un gran avance en cuanto a la maquinaria jurídica de los estados, empero, habría que preguntarles si coinciden las comunidades, militantes, activistas y los desaparecidos. Esta concepción liberal de la educación jurídica implica un regreso a la institucionalidad del saber/poder moderna, que acuña una

¹ Es importante destacar que la necesidad de la argumentación jurídica ha venido aparejada al debilitamiento del Estado frente a la economía. A finales del siglo XX e inicios del siglo XXI se dio un gran auge en esta disciplina, en las academias de España y América Latina. En este orden de ideas, esta disciplina confronta las razones de los derechos frente a la racionalidad del sistema normativo, situación que no siempre es coincidente en los tiempos del neo liberalismo. De acuerdo a la evolución del discurso de los derechos humanos y la mutable retórica liberal, el formalismo dio paso a la reestructura del ejercicio de las cortes de acuerdo a procesos que pretenden ofrecer una racionalidad más abierta; sin embargo, cuando se trata de derechos humanos frente a intereses económicos, la experiencia suele ser decepcionante, pues prevalece un formalismo tajante en defensa del mercado.

novedosa gama de contenidos retóricos a fin de solventar algunas deficiencias en el plano político, económico o social.

1.2 Crítica

Al respecto, los procesos de reflexión del pensamiento crítico en las facultades de derecho actualmente ocupan un lugar en puganza, sin demasiado éxito. Los contenidos de las reflexiones críticas en su mayoría provienen de profesores exiliados de los otrora regímenes totalitarios en Latinoamérica que encontraron un poco de libertad particularmente desde el pensamiento marxista; también es notable el incremento del profesorado joven educado en otras latitudes (normalmente en el norte) en las concepciones posmodernas, post coloniales, interdisciplinarias, por mencionar algunas propuestas. En estos casos, los Syllabus desarrollados por los docentes conllevan, generalmente, una gran carga de lecturas en otro idioma diferente al portugués o al español, normalmente en estos últimos casos, de los profesores más jóvenes, sus influencias provienen del desarrollo intelectual anglosajón o europeo. En estas condiciones, sus temas se orientan hacia la crítica de las bases epistémicas del derecho y la fundamentación histórica del mismo, a fin de establecer rutas de usos críticos del derecho local e internacional.

2. Dependencia y herencia colonial: Los fundamentos de la reproducción de la hegemonía

Pero en ambas posiciones es importante aducir que la producción intelectual de la reflexión crítica o progresista proviene de un proceso determinado del centro hacia la periferia. En muy pocas academias privadas o públicas concurre el ejercicio dialógico a partir de la realidad concreta de la sociedad local, desde la que se enseña, hacia los marcos teóricos sobre los que se entrena el pensamiento de los futuros operadores jurídicos. Lo que por desgracia, la crítica cuando se dogmatiza pierde la capacidad crítica de sí misma.

En este escenario, tanto la postura A y B concurren en un ejercicio de colonialidad del saber que tienden a reproducir realidades paralelas a las necesidades sociales, sin incidir en la transformación social. Sin embargo, la tradicional idea del derecho como un medio de control y condicionamiento de los valores sociales se apega mucho a esta realidad hegemónica. Ambas posturas, en cierto sentido, terminan produciendo una dependencia sobre la reflexión de la creación, interpretación y aplicación del derecho, pues tanto las bases filosóficas, teóricas progresistas o críticas, conllevan el núcleo de la modernidad hacia la reivindicación de sus límites.

De ello que sea relevante acudir a otras orientaciones del conocimiento bajo el uso contrahegemónico que permita ampliar la visión del derecho, e invertir el ángulo de atención, es decir, es posible aplicar los marcos hegemónicos desde una posición particular, a fin de evidenciar, desde una crítica interna, contenidos de los procesos de la reproducción entre las estructuras y los actores sociales.

En tal orden de ideas, es importante apelar a la descripción sociológica. No es casualidad que uno de los temas fundamentales de la investigación sociológica se centre en la educación. Ello es así, pues coincidentemente con el dictamen de Kennedy e incluso el de Pierre Bourdieu (BOURDIEU, 2001), las estructuras educativas reproducen en la conciencia de los individuos tanto en valores, como en las formas de organización de la acción social en cada campo de su ejercicio. Es seminal dar cuenta, que independientemente de las tendencias históricas y contextuales de la producción del orden social, parece ser que en la mayoría de los casos se construye a partir de un grupo de personas privilegiadas, que determinan desde una posición de autoridad los contenidos y las formas de aquel. El orden social puede explicarse como una institución esencial de la sociedad, por lo que en atención a los fines de este trabajo, es importante dar cuenta de la configuración del saber/poder como fundamentación colonial del devenir latinoamericano, por lo que es importante tomar en cuenta las siguientes premisas:

2.1 Relatos desde la periferia

La representación de la Hybris punto cero establece una distancia entre la concepción ideológica del conocimiento, su contexto histórico y la descripción objetiva del objeto. De ello que el saber científico proveniente de la fuente europea, desde el renacimiento, adscribió a su propio saber la superioridad epistémica entre el conocimiento y la aproximación pre hispánica de la “creencia”. Por tanto, las relaciones de poder/ saber estrecharon la justificación racial sobre la centralidad de la colonialidad; es decir, el conocimiento fue determinado por el contenido civilizacional del conquistador y la ignorancia fue reducida para las razas y culturas no “civilizadas”. En este sentido, aún en pleno desarrollo hacia el renacimiento e ilustración, desde el siglo XVI se sentaron las bases de la administración institucional del conquistador a partir de la justificación de los principios de la “razón”. Por tanto la configuración social se desarrolló desde la institucionalización de la segregación y la violencia epistémica y racial, de tal suerte que las instituciones militares, jurídicas y políticas concibieron gradaciones y ajustes de privilegios dependiendo de las condiciones raciales de los sujetos. De ello, que al cabo del tiempo, los españoles europeos y los nacidos en América disputaran su posición jerárquica en el campo de la sociedad colonial y que obviamente, los mestizos buscaran replicar los fundamentos del saber-poder como medio validado para alcanzar cierta posición dentro de las instituciones y estructuras sociales. En este orden de ideas:

La educación superior convertía, entonces, las diferencias étnicas de facto en diferencias sociales de jure. Por eso, el hecho de que uno de sus miembros fuera aceptado en la universidad significaba, para una familia criolla, el reconocimiento público de su condición de “blancos”, es decir la legitimación social de su capital cultural heredado (CASTRO-GOMEZ, 2005, p. 119).

De lo anterior se sigue que el ejercicio del saber radicaba en la posición de dominación fundada en un discurso externo y que bajo éste, los otros discursos se representaban como ignorancia. En el mismo

sentido, la raza sirvió como un medio para ejercer el poder y reproducir el saber. De modo que la fundamentación del saber científico a partir de una producción eurocéntrica reprodujo la colonialidad del poder centrado en la fundamentación de los orígenes del pensamiento moderno. Consecuentemente, la neutralidad y la objetividad de la concepción de mundo derivado de las disciplinas y el discurso científico, propuso la dependencia de las otras dimensiones del saber. Asimismo, este argumento bastó para la extensión y continuación de la misión de las elites políticas criollas (CASTRO-GOMEZ, 2005, p. 15-19). Por tanto, la justificación del orden social y las estructuras de poder se delimitaron desde el contenido de una biopolítica singular; en este orden de ideas, existe un remanente colonial no sólo en la producción del conocimiento sino en la perpetuación de la dependencia de los contenidos de verdad dispuestos por parte del discurso científico. De tal suerte, que la fuerza del contenido del discurso científico se fundó en la capacidad demostrativa de la aplicación de los métodos experimentales, así como la regularidad y universalidad de sus postulados y principios, por lo que al paso del renacimiento hacia la ilustración el discurso de la ciencia fue adoptado como la validación per se de cualquier contenido que se avalara, de ello que la inminente construcción ilustrada de la razón se cimentó a partir de la retórica empírica en torno a las ciencias naturales.

Al cabo, la dependencia impuesta a la periferia desde el centro definió la continuación de la dominación, pues primeramente el saber periférico fue denostado como ignorancia y por tanto las estructuras sociales fueron trastocadas desde la corrección del saber proveniente del centro de producción moderno, de hecho, los contenidos discursivos de las instituciones sociales y principalmente gubernamentales fueron definidas por el régimen colonial, lo que tuvo por consecuencia segregar a la sociedad colonizada desde una construcción biopolítica. La consecuente mixtura entre los indígenas latinoamericanos y los colonizadores españoles supuso también el control social por parte de los segundos hacia los primeros, desde la replicación de las instituciones y ejercicios burocráticos delimitados por la condición racial y su pureza, de tal suerte que la forma y jerarquía de las estructuras sociales fue definida por la biopolítica situada en el saber poder y la raza dominante. Por ende, el efecto del colonialismo fue contextualizado a lo largo del siglo XVII hacia el XIX desde la configuración del biopoder, en suma, la realización de colonialismo se trasladó primeramente hacia el criollo y luego al mestizo e indígena a efecto de producir un *colonialismo interno* (GONZALEZ CASANOVA, 2006, p. 185-205)

De la misma forma que en el otrora catequismo, los centros de producción del saber continuaron la replicación del saber-poder desde el discurso de la superioridad espiritual y racional, contribuyendo al epistemicidio (SANTOS, 2003 p. 425) y construyendo instituciones sociales *ad hoc* con la fuente de verificación.

En el mismo orden de ideas, las instituciones educativas recibieron y replicaron el sistema colonial desde sus contenidos y la reproducción de las disciplinas y saberes modernos. La continuidad disciplinaria fue suficiente para la re estructuración del ejercicio social y político, por lo cual, la reproducción de los centros de saberes (principalmente en las universidades) concentraron la reproducción de las estructuras de

las sociedades modernas en el plano de América Latina. En este mismo sentido, el conocimiento fue regulado por los ejercicios de poder del sistema colonial, de tal suerte que la producción del saber tuvo que ser legitimada y conducida por el ejercicio estatal. De ello que las universidades fueran administradas por el Estado y la reproducción de los saberes adecuados a los fundamentos del saber-poder.

De esta manera, la fundamentación de la objetividad, neutralidad y universalidad proveniente de la ciencia del siglo XIX hasta nuestros días, ha servido de discurso principal para “purgar” los defectos ideológicos en la educación y sostener válidamente un mismo fundamento del saber/poder, mismo que se advierte en el Derecho por encima de cualquier otra disciplina. La *hybris* punto cero replica un fundamentalismo radical sobre la amplitud de otros saberes que pueden establecer otras direcciones sobre las estructuras sociales, sin embargo, la colonialidad del poder le reproduce como un fin en sí mismo para conservar las estructuras y funciones modernas, de esta manera la replicación y reproducción de los fundamentos de poder-saber son manifiestos en las disciplinas jurídicas, pues más allá de su exclusivo contenido capitalista (derechos) y las estructuras modernas del Estado que reproduce condiciones de exclusión sobre otras formas de organización social, el derecho se transforma en el medio por excelencia de normalización social, en su dimensión práctica, económica, epistémica y política.

2.2 Descripción interna

En una posición más tradicional, es importante dar cuenta cómo la reflexión sociológica de Comte estudió una de las estructuras fundamentales de la sociedad: la familia. Para él, ésta se trataba de la célula esencial de la sociedad, asimismo, su principal función era mostrar la forma de educación del individuo e incorporación de éste en la sociedad. La replicación de los contenidos y la orientación de los actores sociales estaban destinados primeramente al plano de la familia, que al cabo de su concepción de la sociedad del futuro, debía inducir al individuo la concepción del positivismo. De ello, que tanto las mujeres, los filósofos y los obreros aportarían a la transformación social la causa y soporte de la ciencia positiva. La reeducación del individuo a partir del “Amor, orden y progreso” fue un tema central que definió la transformación social acuñada por Comte, pues su positivismo mostró la senda para continuar el conservadurismo o la transformación social, a partir de la producción y reproducción del conocimiento desde las instituciones sociales y luego, replicarlas en las conciencias de los individuos por los procesos pedagógicos en la educación. Digo lo anterior, pues las estructuras que concuerdan con una ideología conservadora o bien progresista, reproducen sus valores y contenidos en la educación de los individuos para continuar los fines de aquellas. Naturalmente, como una de las principales instituciones sociales, el derecho impone la reproducción de contenidos definidos y formas de organización jerarquizada que permiten el pretendido equilibrio del orden social entre estructuras y actores.

En esta misma tónica Emile Durkheim, muy cercano a la pedagogía del siglo XIX, transformó la sociología y describió el proceso cultura de adaptación de los individuos a partir de la reproducción y sentido

de los hechos sociales. Al respecto, al describir la distinción entre los hechos sociales materiales y los hechos sociales inmateriales, representó la reflexión sobre la producción y re-producción de la acción social desde las instituciones hacia el sujeto. En este mismo orden de ideas y de la mano de la división del trabajo, la correlación con su concepción de sociedades de solidaridad mecánica y solidaridad orgánica representó claramente la convicción de la sociología clásica: el énfasis del determinismo sobre el actor social. Por ello, la relevancia del plano moral que se desprende de las instituciones sociales sobre el ejercicio autónomo de la libertad del individuo, se explica por sí misma. En este sentido, la cultura implica un proceso de civilización del sujeto y es ésta, lo que lo separa de sus instintos y sus respuestas biológicas. De esta suerte, que la educación de los actores sociales debe estar imbuida por una conciencia colectiva capaz de aquietar las pasiones, de ahí que la salud moral y la concepción irrestricta de la educación sobre el individuo privara como parte del dictamen del análisis sociológico de Durkheim. En este mismo sentido, no es difícil dar cuenta de la relación entre las instituciones de enseñanza y el respectivo condicionamiento moral que parte de la conciencia colectiva; asimismo, éstas instituciones tienen como fin orientar la acción tanto moral, como práctica en sus relaciones cotidianas, creencias y sentimientos. De ello que la descripción del Derecho para este sociólogo, constituye un eje de conservación y adaptación social a los valores culturales que definen a una sociedad determinada.

Hasta este punto, la relación entre la producción del conocimiento y la replicación de sus contenidos en la enseñanza, traza una ruta sobre la naturaleza de la institución social de la educación: normalización, condicionamiento y reproducción de la acción social. Sin embargo, también existen elementos para aportar rutas de transformación al interior de las instituciones de educación, pues la transformación de la cultura es un tema que por más determinista se muestre (por un modelo de explicación sociológica) siempre habrá espacio para la desviación social, la resistencia y la emergencia de instituciones alternativas que cuestionen los fundamentos del conservadurismo y una base epistémica tradicional. Un ejemplo de esto, desde Durkheim, puede ser la efervescencia colectiva que tiene la capacidad de transformar hasta valores, a partir de un momento de ruptura, cuya reproducción implica el replanteamiento de las estructuras otrora definidas. Sin embargo, sin caer en el optimismo ingenuo o el recalcitrante pesimismo, las estructuras educativas cumplen la finalidad de asignar roles a los individuos y la normalización de la acción social, pues por su propia naturaleza las estructuras e instituciones sociales proponen la conservación cultural de la coherencia y estabilidad.

Como puede anticiparse, este proceso descrito bajo una lectura determinista del sujeto forma parte de la denuncia central del pensamiento marxista, pues corresponde a la intención de mantener la sociedad bajo un dominio de clase. En este sentido, de igual manera, se plantea la existencia de los contenidos ideológicos que se reproducen por las estructuras pedagógicas, de ello, que la superestructura del sistema capitalista se reivindique con suma facilidad en la educación jurídica. En este punto no deseo profundizar sobre el contenido epistémico de los derechos, sino simplemente dar cuenta que la educación jurídica de nuestros tiempos representa un solo tipo de civilización: La capitalista. Sin embargo, cuando se pretende

denunciar los contenidos ideológicos de los planes de estudios y de las posiciones ideológicas de las facultades de derecho, la respuesta institucional se enmarca en la justificación del desarrollo pedagógico y análisis científico que les sostienen, que como vimos coincide con totalmente con el contenido de la Hybris del punto cero de Santiago Castro.

1. Más reproducción hegemónica

Los dos puntos anteriores pueden sintetizarse en la construcción de los planes o programas de estudios (syllabus) de las universidades públicas y privadas. Cuya centralidad proviene necesariamente del Estado en cuanto a la replicación de su orientación económica y política. Tal como en el siglo XVII, el proyecto político colonial, los actores que reproducen sus contenidos y las clases privilegiadas, comparten la misma teatralidad barroca en las dimensiones del siglo XXI de nuestra América latina, el neo colonialismo y la educación universitaria. Claro, en definitiva deben existir excepciones importantes de las cuales debemos aprender. Así, también será notable la interpretación de los críticos de esta posición, cuyo colonialismo interno no les permite dar cuenta que el pez siempre es el ultimo en notar que está dentro del agua.

La universidad reproduce abiertamente el modelo colonial, así como la herencia del racismo y el clasismo como medio de estructuras en las jerarquías académicas y estudiantiles. De ello que el eurocentrismo y capitalismo también se encuentran presentes en la fundamentación de la reproducción del saber, en herencia de la configuración del saber-poder (QUIJANO, 2000, p. 246).

Es importante notar como la jerarquía en los contratos y áreas de investigación para nuevos o jóvenes investigadores en el área jurídica, en América Latina, se gestionan a partir de un examen de oposición abierto en el que pueden participar hasta personas externas de la universidad, sin embargo, mágicamente las plazas y contratos siempre son asignados para los familiares de los administrativos de mayor rango, o bien, personajes relevantes de la administración pública o simplemente personas que tienen que ver con los grupos de poder de los directores a cargo, e incluso más abiertamente con los partidos políticos de tal o cual ciudad, o país. La elite académica trabajando al servicio del poder de las estructuras del Estado.

En este tenor, es importante advertir que los contenidos de estos planes de estudios, dirigidos por las copulas de los colegios y seminarios de profesores de las asignaturas pertinentes, parten de una base ideológica más evidente que la corrupción señalada en el párrafo anterior. La herencia del positivismo como forma universal de entendimiento del derecho occidental, reprodujo la falsa ilusión de la objetividad y neutralidad de la enseñanza del derecho por medio de los planes de estudios, curriculum de las universidades o bien de los syllabus de los profesores. Basta con dar una simple lectura a cualquier materia como: Teoría del Estado, Derecho Civil, Derecho Mercantil, Derecho internacional, Filosofía del Derecho o Derechos Humanos para advertir sin demasiado esfuerzo su contenido hegemónico y posición liberal-capitalista. Por tanto, la postura de politizar las aulas como dispone Kennedy (KENNEDY, 2012) suena un poco ilusorio, pues las estructuras mentales de los profesores, planes de estudio, espacios de deliberación y contenidos de

las materias es poco práctico para ejercer planteamientos críticos que logren dotar de estructuras contrahegemónicas en los estudiantes de derecho. No por ello supongo que no sea una batalla que deba librarse al interior del aula, aún en contracorriente de las instituciones y consecuencias personales; sino lo que deseo poner en evidencia es que dudosamente la preparación contrahegemónica del derecho provendrá del interior de la universidad.

En este argumento, la relación entre universidad pública, privada, autónoma o no autónoma, se encuentra muy cercana con el modelo de reproducción cultural en dos sentidos: *A. La creación de trabajo; y B. Creación del conocimiento*. Sin embargo, como podemos dar cuenta desde nuestra realidad Latinoamericana la imposición del extractivismo como principal política económica del Estado, ha impactado directamente en ambos rubros. Pues el trabajo que se requiere (vale la pena decirlo, salarios bajos y sin prestaciones sociales) así como el conocimiento creado (o más bien reproducido sin capacidad reflexiva) únicamente sirven al modelo neo-liberal y parece ser que la imaginación económica, política y normativa de los estados se encuentra tan ausente como el ejercicio de la soberanía.

Esto no es casualidad, pues el monopolio del discurso se contiene por la verdad que supone el ejercicio de poder, de ahí que la continuación de la indagación por la verdad narrada por Foucault (FOUCAULT, 1980) en el Derecho, se concentre en las instituciones de educación superior y que a su vez éstas repliquen la fundamentación de la biopolítica y civilización sostenida en el libre mercado y la empresa (FOUCAULT, 2008).

Bajo esta tesitura, la continuidad de las instituciones de educación y los contenidos disciplinarios contornearon la realidad social solidificando la limitación de la transformación social. Es fácil advertir cómo desde el contexto colonial, el Derecho occidental concentra con claridad el ejercicio de la verticalidad del saber y la afirmación de la realidad, pues transformó todos los fundamentos del orden social y los fines institucionales fueron replicados fuera del alcance de producción de los contenidos de los derechos, es decir, la realidad del orden social fue implantada sin consenso político y continuada con la naturalidad disciplinaria de los centros de educación, lo que dejó en la marginalidad a otros actores, saberes y manifestaciones de poder. La concentración entre verdad, poder y derecho se reflejan en una correlación implícita del mandato vertical de su contenido, que incluso, dentro de la realidad institucional y su correlación social situó la fundamentación de la Verdad dentro del discurso moderno, y el conocimiento fue resguardado por la centralidad del Estado y el Derecho en las aulas de la universidad.

Desde el proceso de la colonialidad del poder, los juristas producen y reproducen la dependencia de la centralidad de la realidad del orden social y que como apunta Foucault, apuntalan la continuación de la indagación de la verdad; por tanto el Derecho, como lo muestra el autor, ha formado una parte esencial en el dominio del ejercicio del saber, de ahí que la idea del control no espacial sino temporal del pensamiento moderno ha afectado también a los dispositivos de control como el penal, los hospitales y las escuelas. “*La escuela no excluye a los individuos aún cuando los encierra, los fija a un aparato de transmisión del saber*” (FOUCAULT, 2005, p. 135). Bajo su propio entendimiento existe una correlación entre verdad, discurso y el ejercicio del

poder. De ello, que los procesos pedagógicos usados en las escuelas reproduzcan el dominio sobre el individuo, normalizando al sujeto como un *cuero blando* sometido al saber/poder reproducido por las estructuras de educación escolar. En este sentido, la perpetuación del colonialismo interno adquiere una fundamentación horizontal que traspasa raza, sexo, preferencias, condiciones o clases, la universidad se vuelve el centro de disciplinarización por excelencia que reproduce los contenidos coloniales mientras moderniza otras realidades.

Por otro lado, vale la pena tomar en cuenta que los actores sociales que se mantienen dentro de las estructuras burocráticas del Estado, sea en la configuración espacial de la jerarquía interna de la reproducción jurídica o bien dentro de la aplicación o enseñanza del derecho, son tomados como profesionistas, que desde Bourdieu (BOURDIEU, 2001, p. 200 y ss) se plantea una clara distinción de la interiorización de la normalidad de las reglas jurídicas, sus fines, interpretación y lenguaje, situando a la exterioridad a otros actores sociales (profanos) que “no comprenden” la racionalidad interna del sistema normativo. La construcción de los profesionistas, su lenguaje y la práctica del *habitus* constituye una intención en la estructura jurídica que fomenta la reproducción de dominio sobre los contenidos normativos al respecto de las clases sociales.

En este mismo orden de ideas, vale la pena establecer que la inclusión social referida por la biopolítica desde Santiago Castro, contempla la inclusión de actores que pretenden mejorar su estatus socio-económico ante la reproducción del mismo sistema jerárquico, escalando en el campo de acuerdo a la replicación del *habitus* que el campo del derecho plantea. De lo anterior es notable como el capital simbólico referido al campo del derecho plantea, por su propia naturaleza, la conservación de su propia lógica interna y en cierta medida contribuye a la transformación social desde el esquema interior de su sistema. Es decir reforma pero no revoluciona los contenidos del orden social continuando su propia lógica de control y dominación de clase.

Lo anterior se relaciona directamente con las aspiraciones de los actores jurídicos, que tienden a aplicar y fomentar la reproducción de los criterios a partir de la lógica interna del campo especializado, sin ejercer una transformación de nuevos fundamentos, pues ello implicaría perder su posición dentro de la jerarquía del campo jurídico. De la misma manera, la reivindicación del actor social al interior del campo jurídico y como profesionista de frente al profano, le otorga una posición jerárquica que implica una relación de poder, por lo que el colonialismo tanto de los fundamentos del derecho como también la conciencia de los practicantes, replican racional e irracionalmente las estructuras pretendiendo darle solidez a las instituciones, normalizando un solo tipo de estructura en el derecho y fines sociales. Lo que apunta de manera pesimista, oscurece la posibilidad de la enseñanza contrahegemónica del derecho.

En esta tónica la reproducción de la civilización capitalista, la centralidad del Estado en la producción de la nación y la reconfiguración de los saberes de acuerdo a la colonialidad del poder son la base de la construcción “independiente” de América Latina. Desde esta idea vale la pena comprender que

la relación saber/poder sigue siendo parte del ejercicio de la transformación y adaptación social. Nos explica Boaventura de Sousa Santos:

En estos países, la universidad pública –y el sistema educativo en su conjunto– estuvo siempre ligada a la construcción del proyecto de nación, un proyecto nacional casi siempre elitista que la universidad debía formar. Eso fue muy evidente en las universidades de América Latina en el siglo XIX, en el caso de Brasil en el siglo XX, en la situación de las universidades Africanas y de varias asiáticas, y del mismo modo en la India después de la independencia a mediados del siglo XX. Se trataba de concebir proyectos nacionales de desarrollo o de modernización protagonizados por el Estado que buscaban crear o profundizar la coherencia y la cohesión del país como espacio económico, social y cultural; un territorio geopolíticamente bien definido –para el que fue frecuentemente necesario emprender guerras de delimitación de fronteras– dotado de un sistema político considerado adecuado para promover la lealtad de los ciudadanos con el Estado y la solidaridad entre los ciudadanos en tanto nacionales del mismo país; una nación donde se busca vivir en paz, pero también en nombre del cual se puede morir. Los estudios humanísticos, las ciencias sociales y muchas veces también las ciencias naturales fueron orientados para dar consistencia al proyecto nacional, crear el conocimiento y formar los cuadros necesarios para su concretización. En los mejores momentos, la libertad académica y la autonomía universitaria fueron parte integrante de tales proyectos, aunque los criticaran severamente. Este compromiso fue tan profundo que en muchos casos se transformó en una segunda naturaleza de la universidad, a tal punto que cuestionar el proyecto político nacional llevó consigo a cuestionar la universidad pública. La defensa reactiva ha dominado a la universidad, especialmente como respuesta a las crisis financieras, pero parece estar concluyendo la capacidad reflexiva y crítica que debe tener la universidad, ella tiene ya una lucidez que solamente sorprende a los incautos, porque dejó de haber proyecto nacional y sin él no habrá universidad pública (SANTOS, 2007p. 47)

Es posible que esta reconstrucción nos lleve al pesimismo teórico, pero también nos hace evaluar los posicionamientos del control social, pues mientras la vinculación entre Estado y universidad configuraron una posición singular entre saber/poder, la expresión del derecho tuvo una carga singular sobre el medio de producción capitalista y los putativos ejercicios de equilibrio institucional, por ello no es raro notar como las garantías individuales o la idea del estado de derecho se implantaron como puntos limítrofes del actuar *estatal* al respecto de la esfera jurídica del gobernado. Sin embargo, hoy en día, al paso agigantado de las corporaciones y la afirmación biopolítica del mercado como eje de las relaciones internacionales, es normal dar cuenta cómo se ciñe también sobre las universidades. Lo que puede revelar que el paradigma de los derechos humanos ha llegado a América Latina como un catalizador y una frontera de nuevos derechos, pero más aún, como un esquema paradójico que institucionalmente constituye un ejercicio limitado, pues éste depende de las cortes y las prácticas institucionales del Estado, hecho que se confronta con el interés económico de la región. En este sentido, puede ser que como en el paradigma anterior, el estado pretenda regularse desde las cortes y derechos, pero ante el modelo extractivista y el desarrollo del libre mercado, el propio estado no alcanza a limitar, ni por el derecho internacional o local las acciones de los actores económicos y sus consecuencias, pues en realidad éste se encuentra condicionado por el mercado.

De esta manera, la reproducción tanto del propio campo jurídico, como de las acciones limitadas a los ejercicios de la conciencia jurídica, implicaría simplemente una tautología entre fondo y forma de los contornos de la dominación, explotación y la destrucción de la dignidad. Sin embargo, a la luz de los ejercicios de algunas movilizaciones podemos dar pauta a la reestructuración de los marcos teóricos.

Un ejemplo desde el norte:

El 2 de noviembre de 2011 los estudiantes de la facultad de economía en la universidad de Harvard firmaron una carta por la cual se unieron a las movilizaciones de Occupy en la ciudad de Boston. Aparentemente sus intenciones correspondieron a un momento de fractura en la confianza paradigmática de las disciplinas, sin embargo, vale la pena preguntarse si este contenido de transformación social irrumpió como una manifestación contrahegemónica dentro de la representación de la educación institucional. Al respecto es posible dar cuenta que la inconformidad de los estudiantes no recae en la necesidad de otro modelo económico, sino más bien sólo en otra teoría, por lo que solicitaron se les capacitara con mejor conocimiento a fin de apoyar una producción del saber, que sostuviera a las instituciones financieras globales en la crisis del 2011.²

Un ejemplo desde el Sur:

En la ciudad de México, a partir del año 2016³ la Asamblea General de Pueblos, Barrios y Colonias de los Pedregales de Coyoacán lucha (hasta hoy⁴) desde el sur de la ciudad (ahora extendiendo su plan de acción político a toda la ciudad), en contra del desarrollo inmobiliario y el desperdicio de agua provocado por las obras de un consorcio comercial protegido ilegalmente por el gobierno de la ciudad de México. En sus movilizaciones, la agrupación ha organizado una escuela popular semanal que simbólicamente se instala en el predio Aztecas 215 (donde se lleva a cabo un proyecto de 377 nuevas viviendas y que despoja de territorio y agua a la comunidad). No sólo se trata de un ejercicio de orden político, sino que más importante aún, se lleva a cabo una construcción epistémica que reflexiona y analiza, las posturas institucionales e informales a partir de grupos de estudio y análisis entre especialistas, activistas, académicos y miembros de la comunidad; cada persona fomenta la reflexión desde la experiencia de sus campos y crea un tejido de solidaridad política. Al respecto, he realizado acompañamiento jurídico en esta comunidad y el dialogo desde el derecho y sus dimensiones políticas principalmente nacen de experiencias de la comunidad, de la que la mayoría de los involucrados cuentan con un marco legal muy especializado sobre construcciones de inmuebles, permisos administrativos para usos de suelo y derechos relativos al acceso y uso de agua.

Vale la pena anotar que la integración de diversos movimientos sociales unidos por conocimientos adquiridos en las luchas locales, constituyen en si mismos, el despliegue ontológico de ese saber y el ejercicio

²http://www.avizora.com/atajo/informes/usa_textos/usa_textos_2/0122_alumnos_de_harvard_abandonan_el_aula_de_economia.htm#Texto_original_en_ingles

³ <https://subversiones.org/archivos/122645>

⁴ <http://kehuelga.net/spip.php?article5350>

en clave política del poder. En esta formación, la producción de saberes se basa en experiencias de otros movimientos sociales, además de criterios jurídicos de litigios estratégicos y acciones coordinadas de movilizaciones de diversas fuerzas políticas apartidistas. En este tenor, existe un dialogo entre las diversas manifestaciones del conocimiento social, que poco a poco permean en las acciones colectivas de su lucha política y gestan puntos de presión política en la acción institucional del Estado.

In-conclusión

De acuerdo a lo anterior, si tomamos la diferencia esencial entre la experiencia relatada en el Norte y en el Sur, nos lleva de inmediato a una conclusión pedagógica escrita por Paulo Freire:

¿Quién mejor que los oprimidos se encontrará preparado para entender el significado terrible de una sociedad opresora?
¿Quién sentirá mejor que ellos los afectos de la opresión?
¿Quién más que ellos para ir comprendiendo la necesidad de la liberación? Liberación a la que no llegarán por casualidad, sino por la praxis de la búsqueda; por el conocimiento y reconocimiento de la necesidad de luchar por ella. Lucha que, por la finalidad que le darán los oprimidos, será un acto de amor, con el cual se opondrán al desamor contenido en la violencia de los opresores (...)
... “la pedagogía del oprimido”, aquella que debe ser elaborada con él y no para él, en tanto hombres o pueblos en la lucha permanente de la recuperación de su humanidad. Pedagogía que haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación, en el cual esta pedagogía se hará y rehará. (FREIRE, 2005, p. 42, 43)

Sin embargo, en la lucha por la autenticidad del reconocimiento de la humanidad, el oprimido tiene un largo camino de encuentro y concientización de su propia condición ontológica, política y epistémica. Por tanto, los movimientos sociales adaptan el conocimiento institucional a partir de los contornos de los centros de producción del saber hegemónicos. Sin embargo, en su expresión epistémica tanto las luchas jurídicas y políticas se entrelazan en un dialogo formal e informal para usar parte de las estrategias del colonizador, de la razón dominante e incluso del derecho, a fin de encontrar los resquicios y huecos de la opresión y con ello, presionar a la interioridad del discurso hasta obtener sus respuestas y hacer evidente la irracionalidad impuesta por el propio sistema jurídico y político. Siguiendo este argumento, es importante notar que la producción del Saber y el ejercicio del Poder no sólo depende de la aprobación institucional de su reconocimiento, sino más allá, es un ejercicio transversal que atraviesa diversos todos los campos sociales, jerarquías formales e informales, de las cuales es necesario usar, como canales de representación de ontologías y propuestas epistémicas.

La condición contrahemónica no vendrá de la universidad, sino tiene que ir del pueblo a la universidad, pues como dice Catherine Walsh:

Las luchas sociales también son escenarios pedagógicos donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción. Es sólo

reconocer que las acciones dirigidas a cambiar el orden del poder colonial parten con frecuencia de la identificación y reconocimiento de un problema, anuncian la disconformidad con y la oposición a la condición de dominación y opresión, organizándose para intervenir; el propósito: derrumbar la situación actual y hacer posible otra cosa. Tal proceso accional, típicamente llevado de manera colectiva y no individual, suscitan reflexiones y enseñanzas sobre la situación/condición colonial misma y el proyecto inacabado de la des- o de-colonización, a la vez que engendran atención a las prácticas políticas, epistémicas, vivenciales y existenciales que luchan por transformar los patrones de poder y los principios sobre los cuales el conocimiento, la humanidad y la existencia misma han sido circunscritos, controlados y subyugados. Las pedagogías, en este sentido, son las prácticas estratégicas y metodológicas que se entretajan con y se construyen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización. (WALSH, 2013, p. 29)

Ante tal posición, es menester regresar a nuestra: ¿La educación jurídica puede prepararnos para la contrahegemonía? Me parece obvia la respuesta, pues el ejercicio del saber poder, la configuración ontológica de los grupos sociales y sus demandas anti sistémicas, no necesitan cuestionarse si existen o sus capacidades liberatorias, sino más bien, como académicos y científicos sociales humildemente debemos comprender que la universidad debe descentrarse como monopolio interpretativo del saber. Descolonizar esta condición es la propuesta de este documento, no se trata de descolonizar a los movimientos sociales para que politicen sus acciones de acuerdo a las estructuras institucionales, sino por el contrario se trata de desestructurar las mentalidades académicas y científicas para que puedan aprender desde otro código interpretativo, desde abajo y desde las epistemologías del sur (SANTOS, 2014. p. 11).

Bajo esta condición es fundamental comprender que como en los otrora movimientos de la negritud, la revolución marxista e incluso el feminismo, si no descolonizamos la mirada, nuestra conciencia que nos hace dependientes a la producción y repetición de saberes coloniales, la contrahegemonía no tendrá más respuesta que la putativa crítica política dentro de las aulas. La universidad ha sido una estrategia hegemónica que hoy en día es necesario despensar. La producción social del saber es tan clara como la dominación del poder.

¿Y usted, de qué lado está?

Bibliografía

ADORNO, Theodor W. **Educación para la emancipación**. Ediciones Morata. España. 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Poder, derecho y clases sociales**. Trad. José Bernuz Beneitez et al. 2ª ed. Desclée de Brouwer. España. 2001

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La Hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)** Pontificia Universidad Javeriana, Colombia, 2005.

GONZALEZ CASANOVA, Pablo. **Sociología de la explotación**. CLACSO. Argentina. 2006

FOUCAULT, Michel. **Microfísica del Poder**. Trad. Julia Vera y otro. 2ª ed. Edissa. España. 1980.

_____. **La verdad y las formas jurídicas**. Gedisa. Trad. Enrique Lynch. España, 2005.

_____. **Nacimiento de la biopolítica**. Trad. Horacio Pons. Fondo de Cultura Económica. 1ª reimpresión. Argentina. 2008

FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido**. Trad. Jorge Mellado. Siglo XXI. México. 2005

Kennedy, Duncan. **La enseñanza del derecho como forma de acción política**. Ed. Siglo XXI. Argentina. 2012

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En libro: **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Perspectivas Latinoamericanas. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Argentina. 2000..

SANTOS, Boaventura De Sousa. **Crítica de la razón indolente**. En contra del desperdicio de la experiencia Desclée de Brower. España. 2003

_____. **La universidad del siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la sociedad**. CIDES-UMSA, ASDI y Plural editores. Bolivia. 2007

_____.y Meneses, Paula. **Introducción en el texto Epistemologías del Sur (Perspectivas)**. Akal. España. 2007

WALSH, Catherine. **Pedagogías descoloniales. Prácticas insurgentes de resistir. (re) existir (re) vivir**. VOL 1. Ed. Abya Yala. Ecuador. 2013.

Documentos consultados en línea

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/gonzalez/colonia.pdf>

<http://kehuelga.net/spip.php?article5350>

<http://piensachile.com/2011/11/los-alumnos-de-introduccion-a-la-economia-de-la-universidad-de-harvard-abandonan-el-aula/>

<https://subversiones.org/archivos/122645>

http://www.avizora.com/atajo/informes/usa_textos/usa_textos_2/0122_alumnos_de_harvard_abandonan_el_aula_de_economia.htm#Texto_original_en_ingles

http://www.duncankennedy.net/documents/Photo%20articles/Legal%20Education%20and%20the%20Reproduction%20of%20Hierarchy_J.%20Leg.%20Ed..pdf