ACADEMIA. REVISTA SOBRE ENSEÑANZA DEL DERECHO DE BUENOS AIRES
AÑO 3, NÚMERO 6, PRIMAVERA 2005, ISSN 1667-4154, PÁGS. 67-156

Una espiral entre la teoría y la práctica
*La ética del feminismo y la educación práctica**

PHYLLIS GOLDFARB**

> "El pensamiento moderno más de una vez ha perdido su rumbo al querer separar el problema de la 'verdad' del problema de la vida cotidiana, el conocimiento de la experiencia humana en general. La reflexión, por sí sola, no provee un mejor conocimiento de uno mismo. La experiencia humana se revela mediante el transcurso de la vida."[1]

¿Cuál es el rol que deben cumplir las clases en las facultades de derecho: dedicarse a desarrollar las habilidades profesionales de los alumnos o concentrarse en brindarles un amplio marco teórico? Ésta es una pregunta que tiene plena vigencia en los actuales debates acerca de qué es lo más importante en la enseñanza del

* Publicado originariamente en inglés como "A Theory-Practice Spiral: The Ethics of Feminism and Clinical Education", en *University of Minnesotta Law Review*, nro. 75, 1991. Agradecemos a la autora y al editor la autorización para su traducción y publicación en esta revista.
Traducción del artículo de María Eugenia Díaz Bancalari (UBA) y María Alejandra Ripamonti (UBA). Traducción de las notas del artículo de Natalia Guerrero.

** Profesora, Boston College Law School. B.A. 1978, Brandeis University; Ed. M. 1979, Harvard University; J.D. 1982, Yale University; LL.M. 1985, Georgetown University Law Center.
Sólo puedo brindar una lista parcial de las personas que me brindaron su apoyo y cuyas ideas me inspiraron para escribir este artículo. Aún cuando fuera posible, la mención de todas ellas sería muy extensa. De todos modos, agradezco en especial a Tony Alfieri, Deborah Anker, Marie Ashe, Arthur Berney, Richard Boldt, Mark Brodin, Clark Cunningham, Bob Dinerstein, James Doyle, Leslie Espinoza, James Fellows, Mary Joe Frug, Ingrid Hillinger, Dan Kanstroom, Peter Margulies, Martha Minow, Abbe Smith, Robert Smith, Mark Spiegel, Nina Tarr, Paul Tremblay y Louise Trubeck por sus comentarios a versiones preliminares, a Jodi Petrucelli y Richard Lara por su asistencia, y a Dean Daniel Coquillette por su generoso apoyo en la investigación. Durante la etapa de revisión, Tony Alfieri y Marie Ashe, co-directores del Clinical Scholarship Committee of the AALS, Section on Clinical Legal Education, me permitieron presentar una versión de este trabajo en el encuentro anual de la AALS de 1991, oportunidad que me permitió perfeccionar mis argumentos. También agradezco el compromiso demostrado por los participantes del encuentro realizado entre docentes de cursos de práctica profesional en New England el 15 de marzo de 1991, y en el encuentro del Boston College Women's Law Center realizado el 25 de marzo del mismo año. Dedico este artículo a Mary Joe Frug, cuyo apoyo y estímulo me inspiraron para escribirlo, y cuyas ideas y comentarios me llevaron a pensar los argumentos que desarrollo en profundidad y con mucho cuidado. Las palabras no pueden expresar la magnitud del dolor que produce su pérdida.

1 HESCHEL, A., *Who is man?*, 1965, pág. 94.

derecho.[2] Al formular esta pregunta se presupone que existe una distinción entre la teoría y la práctica jurídica.

Este artículo analiza la relación existente entre la teoría y la práctica jurídica en el ámbito jurídico-académico[3] desde el punto de vista de dos corrientes filosóficas desarrolladas en dicho medio: la educación práctica* y la teoría legal feminista.[4] Si bien se concibe a la primera como netamente práctica[5] y a la segunda como teórica,[6]

2 Véase, como ejemplo, BARNHIZER, "The University Ideal and Clinical Legal Education", en *N.Y.L. Sch. L. Rev.* nro. 35, 1990, págs. 92-93 ("Las facultades de derecho americanas todavía se encuentran atrapadas de un lado y del otro del abismo que separa el *Scylla* de la educación teórica del *Charydbis* de la práctica profesional..Por mucho tiempo, el cuerpo docente de las facultades de derecho americanas ha estado atrapado entre las demandas generadas por la aparente incompatibilidad que existe entre las visiones y funciones básicas de la universidad y aquéllas originadas por la enseñanza impartida a los aspirantes a abogados".); JANUS, "Clinics and 'Contextual Integration': Helping Law Students Put the Pieces Back Together Again", en *Wm. Mitchell L. Rev.*, nro. 16, 1990, pág. 464 (al describir las características "no académicas", "anti-intelectuales" del plan de estudios anteriormente utilizado por William Mitchell College of Law para entrenar a los abogados practicantes). Para una explicación general, véase WHITE, "The Study of Law as an Intellectual Activity", en *J. Legal Educ.*, nro. 32, 1982, pág. 1 (opina que el estudio del derecho se basa en aprender a "pensar como un abogado" y no tanto en "adquirir conocimientos"); "The American Bar Association's National Conference on Professional Skills and Legal Education", en *N. M. L. Rev.*, nro. 19, 1989, pág. 1 (la conferencia desarrollada en Albuquerque en octubre de 1987 tenía como objetivo principal ser un foro de discusión para las facultades de derecho sobre la manera de abordar el tema de la educación profesional). Aunque el artículo escrito por White y los artículos del simposio no presentan posiciones totalmente antagónicas, lo que se percibe comúnmente es que se refieren a enfoques diferentes y a eso me refiero en el presente escrito.

3 Por "teoría" comúnmente entendemos un grupo de proposiciones generales que constituye una explicación. Dicho término debe ser lo suficientemente abstracto como para ser aplicable no sólo a situaciones específicas. También es común que entendamos el término "práctica" como la acción de hacer algo. A dicha palabra se la asocia con la idea de repetición; por lo tanto, algunas veces, a la práctica se la equipara con el desarrollo de habilidades lo cual se logra con la repetición. SPIEGEL, "Theory and Practice in Legal Education: An Essay on Clinical Education", en *Ucla. L. Rev.*, nro. 34, 1987, pág. 580 (notas al pie omitidas). A los fines del presente artículo adoptaré las definiciones preliminares de teoría y práctica ofrecidas por el profesor SPIEGEL, aunque, tal como él lo explica, dichos términos son mucho menos distintivos que lo que algunas veces sugiere el uso sencillo que hacemos de ellos. Ibíd., pág. 595; véanse notas al pie 60-73, 92-96 y el texto correspondiente.

* N. de las T.: en inglés, *Clinical Education*. Se ha optado por utilizar el término "educación práctica".

4 Con frecuencia, a lo largo del presente artículo me refiero a los temas y métodos del "feminismo" más que a la "teoría legal feminista". El feminismo hace referencia al pensamiento feminista interdisciplinario que se puede aplicar a muchas áreas, una de ellas es el derecho, y dicha teoría se refiere a las aplicaciones específicas de estos temas y métodos dentro de la disciplina del derecho.

5 Véase, como ejemplo, FERREN, "Goals, Models and Prospects for Clinical-Legal Education", en *Clinical Education and the Law School of the Future*, E. Kitch, 1970, págs. 94-95; véase, además, SPIEGEL, nota al pie nro. 3, págs. 589-91 (la etiqueta "educación práctica" sugiere la realización de actividades, el interés por lo específico más que por lo general y una concentración en los "fines prácticos más que en el conocimiento abstracto").

6 Véase, como ejemplo, MACKINNON, "Feminism, Marxism, Method, and the State: An Agenda for Theory", en *Signs*, nro. 7, 1982, pág. 515; MACKINNON, "Feminism, Marxism, Method and the State: Toward Feminist Jurisprudence", en *Signs*, nro. 8, 1983, pág. 635.

intentaré demostrar que ambas se asemejan en cuanto a su metodología. Paradójicamente, esta similitud metodológica radica en la manera en que estas dos corrientes responden a la naturaleza problemática de la relación teórico-práctica.[7]

Por otra parte, este artículo analiza el detonante ético de la educación práctica y del feminismo. A mi entender, la percepción que cada corriente tiene de la relación existente entre la teoría y la práctica está teñida de preocupaciones éticas y tiene profundas implicancias éticas.[8] El hecho de reconocer que la relación teórico-práctica tiene hondas dimensiones éticas explica por qué un erudito y teólogo como Abraham Heschel, que no es feminista ni docente de curso de práctica profesional*, ha realizado aportes importantes aplicables tanto a la corriente feminista como a la educación práctica.[9]

La incorporación del elemento ético a la relación existente entre la teoría y la práctica explica por qué ciertas obras de la literatura clásica pueden ayudar a comprender las tareas de feministas y educadores prácticos.[10] La primera parte de este

7 Para una explicación general sobre la naturaleza problemática de la etiqueta teoría/práctica en la enseñanza del derecho, véase SPIEGEL, op. cit., nota nro. 3. Véase, además, SCHON, D., *Educating the Reflective Practitioner*, 1987, págs. 3-12 (explora la unión entre la teoría y la práctica en varias profesiones.)

8 Véanse notas al pie nros. 188-195, 258-284, 317-321, 398-404 y el texto correspondiente.

* N. de las T.: en inglés, *legal clinic* o *clinic*. En esta traducción se ha optado por utilizar los términos "curso de práctica profesional" o "práctico", los cuales resultan más apropiados al diseño de las actividades académicas en nuestro país.

9 Véase nota al pie nro. 1 y el texto correspondiente.

10 Véase LARMORE, C., *Patterns of Moral Complexity*, 1987, pág. 21 ("La teoría sólo puede llevarnos hasta cierto punto en nuestro intento por entender la naturaleza del juicio moral. Para seguir avanzando es necesario recurrir sobre todo a las grandes obras de la literatura imaginativa"). Cora Diamond escribe: " Es parte de la noción de ser humano que gran parte de lo que representa para nosotros el ser humano puede estar presente en una mirada entre dos personas; es parte de la noción que todo eso puede de igual manera negarse con una mirada. Los novelistas y otros escritores nos pueden presentar escenas que muestran dicho reconocimiento o negación y pueden construir de esta manera nuestro propio concepto de ser humano, al mostrarnos, al hacernos recordar que así es como se reconoce a otro ser humano y que así es como no se logra acordar dicho reconocimiento, rechazarlo (...) Las obras de escritores de la literatura imaginativa como Tolstoy o Levi nos aclaran el concepto de ser humano y al mismo tiempo pueden desarrollar el tema más detallada y profundamente (...) Comprender un concepto (aún un concepto como el de ser humano) no sólo se trata de saber cómo agrupar los elementos bajo dicho concepto; se trata de poder vivir con el concepto (...) Poder usar el concepto 'ser humano' significa poder reflexionar acerca de la vida humana y lo que en ella ocurre" (DIAMOND, "Losing Your Concepts", en *Ethics*, nro. 98, 1988, págs. 264-66). Drucilla Cornell sugiere que la observación de Diamond es particularmente verdadera al definir el término "mujer" debido a la insostenible posición de las mujeres en un mundo regido por la jerarquía de los hombres sobre las mujeres. Véase CORNELL, "The Doubly-Prized World: Myth, Allegory and the Feminine", en *Cornell L. Rev.*, nro. 65, 1990, pág. 644. De parte de un texto del diario de Emily Bronte –"este mundo que valoro por demás, está perdido"– Cornell implora a las feministas prestar atención a los mitos y alegorías al desarrollar un "feminismo ético". Ibíd., pág. 645. En sus propias palabras: "El mundo más extraño que los hechos (...) nos da la posibilidad de una nueva coreografía de la diferencia sexual a través de una descripción alegórica de lo femenino que está más allá de cualquiera de nuestros actuales estereotipos de la mujer. Asimismo, necesitamos apreciar lo femenino, en sí mismo y por sí mismo, a través de la narración de los

artículo comienza con la lectura de *Antígona* de Sófocles[11] desde la perspectiva de estas dos corrientes. ¿Qué aspectos de esta tragedia griega llaman particularmente la atención de una feminista? ¿A qué aspectos le prestaría especial atención un profesor de un curso de práctica profesional? Obviamente, las respuestas a estas preguntas son diferentes. Una lectura feminista centraría su atención en temas de género, mientras que no es tan fácil reconocer cuál sería el enfoque de un docente de un curso de práctica profesional.

A pesar de esta diferencia, elegí comenzar de esta forma a fin de demostrar mi hipótesis acerca de la similitud existente entre estas dos corrientes. Ello se pondrá en evidencia a través de la forma en la que abordan una situación determinada en un contexto específico. Escogí la obra *Antígona* como contexto, en lugar de inventar una situación hipotética igualmente útil a mis fines, ya que el texto es conocido,[12] da lugar a una variedad de interpretaciones, tiene implicancias éticas importantes y posee un mensaje epistemológico que anuncia los temas a tratar en este artículo.[13] Otra de las razones por la que elegí esta obra tiene que ver con el profundo conflicto humano que describe. Si los métodos del feminismo legal y de la educación práctica son válidos, es decir, si son sólidos y profundos, pueden aplicarse a cualquier conflicto humano y no sólo a conflictos considerados jurídicos. Es más, si entendemos que el medio conforma, al menos, parte del mensaje, el sumergirse en un contexto específico para extraer y examinar una idea más general es una forma apropiada de manifestar mi primera hipótesis: ambas corrientes convergen en cuanto desafían la idea generalizada que sostiene que tanto la teoría como la práctica son disciplinas independientes.

Siguiendo las lecturas de *Antígona*, analizo las razones que pueden explicar la relación metodológica existente entre la educación jurídica práctica y la teoría legal feminista; pero "relación" no significa "identidad". Aunque los métodos sean compatibles, estas corrientes los han utilizado en forma independiente. Por consiguiente, los métodos son distintos y cada corriente utiliza una terminología diferente para describirlos y justificarlos. La segunda parte de este artículo está dedicada a analizar más específicamente de qué modo los educadores feministas y de práctica profesional describen y justifican la elección de sus métodos. La tercera parte se ocupa de buscar las similitudes y diferencias entre las metodologías de estas dos corrientes. Ello conduce a analizar, en la cuarta parte, las implicancias que podría tener para la educación práctica utilizar los métodos feministas y, viceversa, las implicancias que podría tener para la teoría legal feminista utilizar más explícitamente los métodos de los cursos de práctica profesional, y qué consecuencias tendría para la enseñanza del derecho utilizar, en forma explícita, los métodos de cada

mitos de lo Femenino como un universal fantástico. Tanto los mitos como las alegorías son necesarios, o mejor dicho ineludible, en la teoría feminista" (CORNELL, op. cit.).

11 SÓFOCLES, "Antígona", en Watling, E. F. (trad.), *The Theban Plays*, 1962, pág. 126.

12 Un crítico alega que las versiones de la historia conocidas son innumerables. VÉASE STEINER, *Antigones*, 1984, pág. 199.

13 Véanse notas al pie nro. 69-72 y el texto correspondiente.

una de estas corrientes. Finalmente, la quinta parte concluye con un análisis acerca de cómo a través de una mejor comprensión de la relación entre la teoría y la práctica podemos obtener una mayor comprensión de la ética y de la indagación ética.

En este artículo se presenta una versión idealizada de los métodos a analizar. Esta elección no es causal, sino que responde a que, incluso cuando estos métodos son utilizados en la práctica de una manera diversa a la expuesta en este artículo, estas versiones describen exactamente los métodos tal como fueron diseñados y proyectados. Es más, estas idealizaciones constituyen las aspiraciones que docentes feministas y de práctica profesional utilizan para contrastar con la deficiente realidad. En este sentido, las idealizaciones representan el recuento más veraz que puedo suministrar sobre estos métodos.[14]

Las razones por las cuales analizo las similitudes metodológicas que existen entre el feminismo y la educación práctica son, en parte, personales. Al estar inserta en ambos ámbitos, la producción de este artículo me ha ayudado a unir mis intereses intelectuales y a mejorar mi sentido de integración profesional.[15] Quizá la lectura de este artículo pueda provocar el mismo efecto en otras personas.[16] Invito, entonces, a estos lectores a continuar el debate y a cambiar o reelaborar las ideas aquí propuestas.

14 Véase WHITE, "Doctrine in a Vacuum: Reflections on What a Law School Ought (And Ought Not) To Be", en *J. Legal Educ.*, nro. 36, 1986, pág. 156. Explica cómo las caricaturas de la enseñanza del derecho establecen expectativas comunes que devienen en "reales".

15 Me tentó la idea de utilizar el término "interseccionalidad" de Kimberle Crenshaw para describir la integración de las partes de mí misma dedicadas al feminismo y a la educación práctica. Véase CRENSHAW, "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics", en *Chi. Legal F.*, 1989, pág. 139. He resistido la tentación porque he llegado a la conclusión de que el uso de sus términos sería una apropiación en el sentido peyorativo de la palabra. Crenshaw ha utilizado el término "interseccionalidad" para describir estrategias dirigidas a reconocer culturalmente la relación inseparable de la raza y el género en la experiencia de las mujeres afroamericanas. La insistencia de la cultura en brindar un trato por separado a la raza y al género, incluso la insistencia de la cultura legal en distinguir las demandas por discriminación racial de las que se presentan por discriminación de género originan problemas de interseccionalidad de una variedad más fundamental y de una magnitud bastante mayor que aquellos ocasionados, para mí, por la separación cultural del feminismo de la educación práctica. Además, el hecho de aplicar la terminología de Crenshaw en este contexto significativamente diferente implicaría que lo útil de los conceptos ajenos es la manera en la que aclaran nuestras propias situaciones más que la forma de aclarar los conceptos de quienes los elaboraron. Éste es un mensaje peligroso y regresivo, una réplica a la miopía que generó la necesidad de nuevos conceptos. No sólo he resistido la tentación de utilizar el término de Crenshaw, también he resistido la tentación de borrar esta nota al pie ya que estos pensamientos pueden resultar instructivos para otras personas que tengan interés en los problemas de la apropiación.

16 Según la profesora Emma Coleman Jordan, el 40% de los docentes de cursos de práctica profesional son mujeres. JORDAN, *Appointments, Promotion, and Tenure: Shadow Tracks and Obstacle Courses 5*, material preparado para *The Voices of Women: A Conference of Women in Legal Education* (21 de abril de 1990) (material no publicado de la conferencia –en archivos– de la autora). Se destacan entre las mujeres identificadas por lo menos hasta cierto punto con el feminismo así como con la enseñanza práctica las siguientes profe-

Deseo precipitar la discusión sobre la necesidad de que exista mutua colaboración entre el feminismo y la educación práctica debido a que, intuyo, este cruce podría aumentar la calidad y las contribuciones de cada una de estas corrientes. Más aún, deseo instar a las facultades de derecho a que promuevan la interacción de ambas disciplinas, ya que ello fortalecería la enseñanza del derecho. Además, creo que la incorporación de los cursos de práctica profesional en los planes de estudios de las facultades de derecho enriquecería el estudio de la ética y serviría para incorporar la reflexión ética a la labor diaria de los abogados.

Los docentes feministas y los docentes de práctica profesional reconocen que la teoría y la práctica están íntimamente relacionadas. Por ese motivo, creen que la pregunta con la cual se inicia este artículo en cuanto a si las facultades de derecho deben dar más importancia a la teoría o a la práctica es incomprensible. Si todos los profesores de las facultades de derecho reconocieran que existe tal relación entre la teoría y la práctica, cambiarían el enfoque de esta pregunta. En cambio, se preguntarían cómo la enseñanza del derecho puede dar respuesta a los problemas éticos que surgen a diario en la vida personal y laboral, y de qué manera se les puede inculcar a los alumnos el sentido de responsabilidad moral en las decisiones profesionales y personales. La perversidad de la injusticia que existe en nuestro mundo y el poder que tienen los abogados para agravarla o atenuarla hacen que sea imprescindible encontrar respuestas a estas preguntas. Espero que este artículo sirva para incentivar a todos los docentes de derecho a reconocer y abordar esta pregunta clave.

soras: Jane Aiken, Katharine Bartlett, Karen Czapanskiy, Mary Jo Eyster, Naomi Kahn, Lisa Lehrmann, Carrie Menkel-Meadow, Nancy Polikoff, Susan Ross, Suellyn Scarnecchia, Elizabeth Schneider, Ann Shalleck, Louise Trubeck y Lucie White, entre muchas otras. Los profesores Ross y Shalleck, de las facultades de derecho de *Georgetown University* y *American University*, respectivamente, dirigen cursos de práctica profesional que hacen hincapié en la relación de las mujeres con el derecho. Louise Trubeck me ha recordado el problema de la "marginación serial". Las feministas y los docentes de los cursos de práctica profesional pueden optar por no ser identificados con ambas corrientes y los profesores pueden optar por ello con el fin de no ser doblemente marginados. (Carta de Louise G. Trubeck a la autora, Dic. 5, 1991; en archivo de la autora). Para una discusión sobre los problemas de marginación que enfrenta cada corriente, véanse notas al pie nro. 76-91 y el texto correspondiente. Mi opinión en este punto es que el diálogo entre ambas corrientes, como también la lealtad dual, brindaría más fuerza a cada voz. En las secciones IV A y IV B, se desarrollan estas opiniones respectivamente.

I. LEYENDO *ANTÍGONA*

"El universo está conformado por historias y no por átomos"

Muriel Rukeyser[17]

Antígona de Sófocles comienza en medio de una crisis.[18] Antígona y su hermana mayor, Ismena, habían sufrido la pérdida de sus hermanos, Polinices y Etéocles, quienes se habían dado muerte mutuamente luchando por el trono de Tebas.[19] Al llegar al trono, su tío Creonte decretó que Etéocles, el gobernante a quien el pueblo de Tebas había apoyado, merecía tener un funeral honorífico mientras que Polinices, quien había vuelto de su exilio para apoderarse del trono, debería permanecer sin sepultura.[20] El edicto, además, prohibió, bajo pena de muerte, que cualquier otra persona lo enterrara.[21]

17 M. RUKEYSER, "The Speed of Darkness", en *The Collected Poems of Muriel Rukeyser*, 1978, pág. 486.

18 Los hechos que originaron la crisis se presentan en las dos obras anteriores, *Edipo Rey* y *Edipo en Colona*. *Antígona* es la tercera obra de la trilogía. Antígona y sus hermanos son hijos de Edipo, rey de Tebas, hasta ser desterrado.

19 SÓFOCLES, op. cit, págs. 126-27; véase además la descripción que realiza Ismena de la muerte de sus hermanos: "Y mira cómo nuestros hermanos, en un solo día/ Los dos se han dado muerte el uno al otro,/Hiriéndose mutuamente con sus propias manos". Ibíd., pág. 128.

20 Creonte justifica su edicto de la siguiente manera: "Nunca tendré por amigo a un enemigo del país. La patria es nuestra salvación y (...) nunca nos faltarán amigos/ mientras nuestra nave camine gobernada con recto timón. Apoyándome en tales principios, pienso poder lograr que esta ciudad sea floreciente; y guiado por ellos, acabo hoy de hacer proclamar por toda la ciudad un edicto referente a los hijos de Edipo. A Etéocles, que halló la muerte combatiendo por la ciudad con un valor que nadie igualó, ordeno que se le entierre en un sepulcro y se le hagan y ofrezcan todos los sacrificios expiatorios que acompañan a quienes mueren de una manera gloriosa. Por el contrario, a su hermano, me refiero a Polinices, el desterrado que volvió del exilio con ánimo de trastornar de arriba abajo el país paternal y los dioses familiares, y con la voluntad de saciarse con vuestra sangre y reduciros a la condición de esclavos, queda públicamente prohibido a toda la ciudad honrarlo con una tumba y llorarlo. ¡Que se le deje insepulto, y que su cuerpo quede expuesto ignominiosamente para que sirva de pasto a la voracidad de las aves y de los perros! Tal es mi decisión; pues nunca los malvados obtendrán de mí estimación mayor que los hombres de bien. En cambio, quienquiera que se muestre celoso del bien de la ciudad, ése hallará en mí, durante su vida como después de su muerte, todos los honores que se deben a los hombres justos". Ibíd., págs. 131-32. Antígona, en discrepancia con el edicto, se dirige a Ismena diciendo: "Oh Ismena, ¿qué piensas? Nuestros dos queridos hermanos (...) Creonte ha acordado otorgar los honores de la sepultura a uno de nuestros hermanos y, en cambio, se la rehúsa al otro. A Etéocles, según parece, lo ha mandado enterrar de modo que sea honrado entre los muertos bajo tierra; pero en lo tocante al cuerpo del infortunado Polinices, también se dice que ha hecho pública una orden para todos los tebanos en la que prohíbe darle sepultura y que se le llore, hay que dejarlo sin lágrimas e insepulto para que sea fácil presa de las aves, siempre en busca de alimento". Ibíd., pág. 127.

21 En palabras de Antígona: "He aquí lo que el excelente Creonte ha mandado pregonar por ti y por mí; sí, por mí misma; y que va a venir aquí para anunciarlo claramente a quien lo ignore; y que no considerará la cosa como baladí; pues cualquiera que infrinja su orden, morirá lapidado por el pueblo". Ibíd.

Cuando se abre el telón, Antígona le informa a Ismena que ha decidido desobedecer el edicto de Creonte.[22] En una conversación previa en la que Antígona había intentado disuadir a Polinices de que iniciara la lucha por el trono,[23] éste le había pedido a sus hermanas que, cuando le dieran muerte, lo enterraran dignamente.[24] Ahora Antígona manifiesta que debe enterrar a Polinices pues tiene la obligación de cumplir con el pedido de su difunto hermano y con las santas leyes de los Dioses,[25] no así con la ley del Rey.[26] Asustada por la rebeldía de Antígona, Ismena insiste en que, por el solo hecho de ser mujeres, eran demasiado débiles como para

22 Ibíd., págs. 126-28.

23 Antígona: —Oh Polinices, haz algo por mí.
Polinices: —¿Qué cosa, querida Antígona?
Antígona: —Ordena a tu ejército volver a Argos; ahora, antes de que sea demasiado tarde para salvarte y para salvar a nuestra ciudad de la destrucción.
Polinices: —Eso es imposible. Si no cumplo mi palabra, ¿cómo podré guiarlos en la batalla otra vez?
Antígona: —¿Otra vez? Pero ¿por qué? ¿Por qué necesitas luchar otra vez? De qué vale hacer de tu casa una ruina otra vez?
Polinices: —¿Voy a soportar el insulto del exilio, y las bromas de un hermano menor?...
Antígona: —¡Oh hermano mío!
Polinices: —No llores por mí.
Antígona: —¿Qué otra cosa puedo hacer más que llorar, viéndote así, camino a una muerte segura?
Polinices: —Si es una muerte segura, tendrá que encontrarme.
Antígona: —¿No hay otra?
Polinices: —No otra manera correcta.
Antígona: —¡No puedo soportarlo! ¡Perderte!
Polinices: —Eso está en manos del destino. Bueno ... Que los dioses te acompañen. Dios sabe que te lo mereces.
(SÓFOCLES, op. cit., págs. 114-15.)

24 Por primera vez desde que Edipo fue desterrado de Tebas, Polinices visita a su padre quien se encuentra en compañía de Ismena y Antígona. Él visita a su padre en busca de apoyo para su ataque a Tebas a fin de apoderarse del trono. Ibíd., págs. 110-11. Edipo no sólo se rehúsa a darle su bendición para dicha revuelta al culpar a Polinices y Etéocles por permitir su destierro, sino que predice la muerte de los dos hermanos en la batalla. Ibíd., págs. 112-113. Al oír la profesía, Polinices les suplica a sus hermanas que lo honren en su muerte, tal como han servido a su padre en el exilio: "Pero, oh mis hermanas, si todas estas crueles maldiciones que han oído, se cumplen y si alguna vez vuelven a Tebas por todos los dioses recuérdenme amablemente. Denme sepultura con justas honras. Entonces por la condena que se han ganado por servir fielmente aquí, recibirán más por lo que hagan por mí". Ibíd., pág. 114.

25 Véase M. NUSSBAUM, *The Fragility of Goodness: Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy*, 1984, págs. 55, 66, 437, nota nro. 14. Describe la familia clásica griega y sus obligaciones religiosas para enterrar a los difuntos. También explica que dicha obligación se ve alterada pero permitida, cuando un pariente es un traidor.

26 "Yo, por mi parte, enterraré a Polinices. Será hermoso para mí morir cumpliendo ese deber. Así reposaré junto a él, amante hermana con el amado hermano; rebelde y santa por cumplir con todos mis deberes piadosos; que más cuenta me tiene dar gusto a los que están abajo, que a los que están aquí arriba, pues para siempre tengo que descansar bajo tierra. Tú, si te parece, desprecia lo que para los dioses es lo más sagrado". SÓFOCLES, nota nro. 11, pág. 128.

enfrentar a los hombres y al Estado.[27] Cuando Ismena se niega a colaborar con el plan de Antígona de incumplir el decreto y le dice: "Estás condenada a la derrota".[28] Antígona reacciona violentamente.[29] Ismena, en cambio, le responde diciéndole que la adora.[30]

Esta conversación da forma al conflicto central de *Antígona* y el drama se desarrolla hacia su sombrío final. Entre todos los temas que trata, la obra intenta explicar la compleja relación que existe entre la ley y la moral. Esta pregunta filosófica se ve reflejada en las luchas de sus personajes. Por un lado, está la postura de Antígona que prioriza su obligación religiosa hacia su difunto hermano sobre su obligación de obedecer la ley. El rechazo de Polinices a las súplicas de Antígona no incidió en su decisión de dar prioridad a su responsabilidad como hermana.[31] Esta elección es coherente con su comportamiento anterior cuando le da más importancia a su responsabilidad como hija que a su propia vida al cuidar a su padre Edipo[32] hasta su muerte.[33] Por otro lado, está la postura de Creonte, quien insiste hasta casi el final de la obra en que su obligación hacia la ley y la política es más importante que la relación familiar que lo vincula con Polinices y Antígona.[34]

27 "Piensa además, ante todo, que somos mujeres, y que, como tales, no podemos luchar contra los hombres; y luego, que estamos sometidas a gentes más poderosas que nosotras, y por tanto nos es forzoso obedecer sus órdenes aunque fuesen aún más rigurosas. En cuanto a mí se refiere, rogando a nuestros muertos que están bajo tierra que me perdonen porque cedo contra mi voluntad a la violencia, obedeceré a los que están en el poder, pues querer emprender lo que sobrepasa nuestra fuerza no tiene ningún sentido.No dispongo de recursos para actuar en contra de las leyes de la ciudad." Ibíd.

28 Ibíd., pág. 129.

29 Ibíd. "¡Oh, te odiaré si hablas así!".

30 Ibíd. "Pues si estás tan decidida, sigue. Sin embargo, ten presente una cosa: te embarcas en una aventura insensata; pero obras como verdadera amiga de los que te son queridos". Tal como destaca Martha Nussbaum, Ismena parece estar motivada por sentimientos genuinos, Antígona, por un gran sentido del deber. M. NUSSBAUM, op. cit., pág. 64. La motivación de Antígona se relaciona con las respuestas en la investigación de Carol GILLIGAN sobre el desarrollo moral. Véase GILLIGAN, C. *In a Different Voice: Psychological Development and Moral Theory*, 1982. Estas respuestas establecieron la orden moral de actuar sobre la base no tanto de sus sentimientos para con otras personas sino sobre la base del reconocimiento de la necesidad del otro. Ibíd., pág. 54.

31 Véase nota al pie nro. 23.

32 Edipo se provoca la ceguera luego de suicidio de su esposa Yocasta, al descubrir que había involuntariamente matado a su padre y casado con su madre. SÓFOCLES, op.cit., págs. 60-61 Antígona, al igual que sus hermanos y hermana, era hija y hermana de Edipo.

33 Edipo muere cerca del final de la obra *Edipo en Colona*. Ya no necesitaba de cuidado en el exilio, Antígona e Ismena regresan a Tebas. SÓFOCLES, op. cit., pág. 124.

34 Creonte cede sólo cuando Tiresias, el profeta ciego, le informa que su propio hijo Hemón, prometido de Antígona, moriría como respuesta a la orden por él impartida consistente en prohibir el entierro de Polinices y encerrar a Antígona en una cueva donde moriría. SÓFOCLES, op. cit., págs. 154- 155. Creonte entonces, entierra a Polinices y ordena liberar a Antígona, pero ya es tarde para alejar la tragedia. Ibíd., pág. 155. Antígona ya se ha ahorcado en la cueva y Hemón, al encontrar su cuerpo, se ha quitado la vida con un puñal. Ibíd., pág. 159. Eurídice, esposa de Creonte, también se suicida al recibir la noticia de la muerte de Hemón. Ibíd., pág. 160. Creonte culpa a su "carácter obstinado" por causar las muertes de su esposa e hijo.

A. *La lectura de una feminista*

Quien realice una lectura feminista de *Antígona* quizás note que, aunque sólo Ismena haga explícita alusión a una cuestión de género al invocar su condición de mujer para negarse a confrontar al Estado,[35] el género de los restantes personajes es más que una característica incidental. Al dar a conocer sus puntos de vista, Antígona y Creonte remiten a Amy y Jake, quienes simbolizan dos formas distintas de razonamiento moral que Carol Gilligan analiza en *In a Different Voice*:[36] una moral basada en la responsabilidad y el cuidado de las relaciones humanas frente a una moral basada en una jerarquía lógica de derechos y principios.[37] A través de Amy y Jake, Gilligan intentó demostrar que en un mundo donde hombres y mujeres reciben un trato social diferente y llegan a la adultez con distintas orientaciones interpersonales y con experiencias sociales diferentes, el género puede tener cierta influencia en el proceso del razonamiento moral.[38]

Gilligan reconoce que no existen verdades absolutas en estas ideologías morales y sostiene que hay una necesidad de diálogo entre ellas.[39] La obra *Antígona* confirma la postura de Gilligan al poner en evidencia la irrazonable rigidez moral con la que Creonte y Antígona se niegan a considerar los méritos de la posición

35 Véase nota al pie nro. 27. Aunque la actitud de Creonte no se vincula directamente con su género, él expresa puntos de vista que lo denotan. Por ejemplo: "Por lo tanto, me aferro a las leyes y nunca las traicionaré y menos por una mujer. Es mejor ser golpeado, si así ha de ser, por un hombre, que dejar que una mujer obtenga lo mejor de nosotros". SÓFOCLES, nota al pie nro. 11, pág. 144.

36 GILLIGAN, op. cit.

37 La mención de la obra de Gilligan requiere la inclusión de una referencia a las muchas críticas feministas formuladas a su trabajo. Dichas críticas se concentran, en primer lugar, en la falta de atención de Gilligan a las razas y clases, y el hecho de ignorar el contexto histórico, social y político del desarrollo y uso de la ética del cuidado. Para una explicación general, véase: KERBER, GREENO y MACCOBY, LURIA, STACK y GILLIGAN, "In A Different Voice: An Interdisciplinary Forum", en *Signs*, nro. 11, 1986, pág. 304 (Un "diálogo interdisciplinario" sobre la obra de Gilligan); NAILS, "Social-Scientific Sexism: Gilligan's Mismeasure of Man", en *Soc. Res.*, nro. 50, 1983, pág. 643 (una crítica a Gilligan por sus generalizaciones en la que también se sugiere que es muy factible que dichas generalizaciones sean utilizadas como prueba de que las mujeres son inferiores); WALKER, "In a Diffident Voice: Cryptoseparatist Analysis of Female Moral Development", en *Soc. Res.*, nro. 50, 1983, pág. 50 (sostiene que aceptar las conclusiones de Gilligan conduciría a la opresión continua de la mujer). A pesar de dichas críticas, la analogía de Amy y Jake, como ejemplos de dos formas distintas de razonamiento moral, es muy pertinente en vista de mis propósitos. Antígona y Creonte representaban con certeza dos formas distintas de razonamiento moral. Antígona, al igual que Amy, dirigió su atención a las obligaciones que surgían de sus relaciones, y Creonte, al igual que Jake, se concentró en los principios morales abstractos.

38 GILLIGAN, op. cit., pág. 11. Aunque Gilligan declara que la asociación de las distintas voces con el género no es absoluta, (pág. 2), ella se expresa a lo largo del libro como si la voz alternativa que describe fuera, en efecto, la voz de una mujer. Véase BROUGHTON, "Women's Rationality and Men's Virtues: A Critique of Gender Dualism in Gilligan's Theory of Moral Development", en *Soc. Res.*, nro. 50, 1983, págs. 600-603.

39 Véase GILLIGAN, nota al pie nro. 30, págs. 165, 167.

contraria.[40] Sin embargo, al mismo tiempo, la obra pone a prueba la posibilidad de transformar el discurso moral e incluir ambas posturas cuando el poder de decir la verdad está distribuido inequitativamente. Debido a que Creonte representaba la fuerza de la ley, su verdad podía aniquilar oficialmente la verdad de Antígona, catalogándola como antijurídica y peligrosa.[41] Si no hubiese sido por la gravedad de la tragedia que cayó sobre su familia, probablemente Creonte no hubiese reconocido que su postura era parcial.[42] En consecuencia, *Antígona* llama la atención sobre las razones por las cuales las feministas tienen una doble perspectiva: ellas reconocen la necesidad del diálogo genuino más allá de las diferencias, pero, al mismo tiempo, son conscientes de que existen ciertas estructuras sociales que impiden lograr ese diálogo.[43]

Una lectura feminista de *Antígona* quizás note también que, aunque como mujer, Antígona estuvo ajena a las maquinaciones políticas de sus parientes masculinos,[44] su vida estuvo marcada por ellos, especialmente por sus elecciones morales. En *Edipo Rey*,[45] la primera obra de la trilogía de Sófocles, el destino de Antígona está marcado desde el inicio por la violencia de Edipo (éste descubrió que había asesinado

40 Nussbaum se suma a esta interpretación de Antígona. Véase NUSSBAUM, op. cit., págs. 65-66. Dicha interpretación es compatible con la idea de tragedia como el rechazo del conocimiento mutuo que los humanos debemos desarrollar. Véase CAVELL, "The Avoidance of Love: A Reading of King Lear", en *Must we mean what we Say?*, 1976, pág. 267, citado en MINOW, "The Supreme Court, 1986 Term-Foreword: Justice Engendered", en *Harv. Law Rev.*, nro. 101, 1987, pág. 10; véase además CORNELL, "The Poststructuralist Challenge to the Ideal of Community", en *Cardozo L. Rev.*, nro. 8, 1987, pág. 1018 ("El peligro de la certeza es que se torna en contra del generoso impulso de abrirse al otro y a escuchar con atención, de arriesgarnos a estar").

41 Tal como Catharine MacKinnon ha indicado: "El poder está construido socialmente de manera tal que si Jake sólo opta por no escuchar a Amy, él gana; pero si Amy opta por no escuhar a Jake, ella pierde. En otras palabras, Jake aún gana porque así funciona el sistema". MACKINNON, "Feminist Discourse, Moral Values and the Law - A Conversation", en *Buffalo L. Rev.*, nro. 34, 1985, pág. 74. De igual manera, Virginia Woolf ha observado que mientras que los valores de los hombres y las mujeres difieren, "son los valores masculinos los que prevalecen" (WOOLF, *A Room of One´s Own*, 1963, pág. 77); véase además FERGUSON, K., *The Feminist Case against Bureacracy*, 1984, págs. 169-170 (crítica al hecho de que Gilligan no discute hasta qué grado la inclusión de ambas voces depende de la lucha política). La crítica de MacKinnon es aún más dura. Se resiste a la idea de que la voz alternativa sea la voz de una mujer porque "el pie del varón está en la garganta de ella" (MACKINNON, págs. 74-75). MacKinnon sostiene que la voz alternativa es la voz de aquellos que no tienen poder, que se encuentran bajo condiciones de desigualdad, y no sabemos cómo hablaría una mujer bajo esas condiciones. Véase además MACKINNON, *Toward a Feminist Theory of The State*, 1989, págs. 51-52.

42 Para una descripción general sobre cómo la crisis puede dar paso al crecimiento del desarrollo, véase COLES, *Children of Crisis*, 1964.

43 Para una explicación de observaciones relacionadas que se centran más específicamente en las minorías, véase MATSUDA, "When the First Quail Calls: Multiple Consciousness as Jurisprudential Method", en *Women´s Rts. L. Repag.*, nro. 11, 1989, pág. 7.

44 Las ideas culturales de los parientes masculinos de Antígona, particularmente Creonte, ayudaron a mantener a Antígona e Ismena apartadas de la política al establecer que su lugar se encontraba dentro de sus casas. En palabras de Creonte: "Llévenselas y que no salgan del lugar apropiado para una mujer". SÓFOCLES, op. cit., pág. 142.

45 Véase nota al pie nro. 32.

a su propio padre durante una pelea[46] y que la madre de sus hijos era su propia madre, por lo cual decidió automutilarse y quedó ciego).[47] Otros actos de violencia que marcaron la vida de Antígona fueron: la orden de Creonte de desterrar a Edipo por sus ofensas involuntarias de incesto y parricidio[48] y la aprobación de este destierro por parte de los hermanos de Antígona, quienes pretendían el trono de su padre.[49] Estas circunstancias llevaron a Antígona a sacrificar sus propias necesidades y deseos[50] a fin de cuidar a su padre mientras vagaba en el exilio,[51] ignorado por todo aquel que conocía su verdadera identidad.[52] Luego, la violencia con la que se trataron entre hermanos[53] provoca el edicto de Creonte, el cual prohíbe el entierro de Polinices.[54] Esto lleva a Antígona a desobedecerlo[55] e, inevitablemente, se desencadena la violencia de Creonte sobre ella al imponerle la pena de muerte por su desobediencia.[56]

La experiencia de Antígona en relación con el Estado fue indudablemente diferente a la de su padre, su tío y sus hermanos, pues ella carecía del poder político y social ejercido en varias oportunidades por los hombres de su familia. Al mismo tiempo, estuvo marcada por el modo en que ellos ejercitaron ese poder.[57] Si bien Antígona reflexionó sobre su accionar antes de llevarlo a cabo, si ella hubiese ana-

46 Véase SÓFOCLES, op. cit., pág. 48.
47 Ibíd., págs. 60-61.
48 Ibíd., pág. 68.
49 SÓFOCLES, op. cit., págs. 112-113.
50 Gilligan observa las convenciones de la autonegación y del autosacrificio femenino como parte de la ética del cuidado a otros. GILLIGAN, op. cit. Según el punto de vista de Gilligan, el autodesarrollo requiere considerar las necesidades de uno mismo como parte de la deliberación moral, no sólo las necesidades ajenas. Ibíd., págs. 85, 122, 129, 149.
51 SÓFOCLES, op. cit., págs. 71-75.
52 Ibíd., pág. 78.
53 Ibíd., págs. 124-27.
54 Véase nota al pie nro. 20 y el texto correspondiente.
55 Véase nota al pie nro. 22 y el texto correspondiente.
56 SÓFOCLES, op. cit., pág. 147. Desafortunadamente, las distintas versiones del argumento de Antígona se vuelven a representar, por ejemplo, en Ramírez Rivas v. INS, 899 F.2d 864 (9th Cir. 1990). La corte decidió que el miedo de una mujer originaria de El Salvador que buscaba asilo en los Estados Unidos estaba bien fundado a pesar de no estar involucrada en la política, porque la mujer había, entre otras cosas, visitado a sus parientes masculinos que son parte de la guerrilla en prisión. Un experto testificó que la fuerzas de seguridad de El Salvador o los "escuadrones de la muerte" llevan una lista de personas que van a las cárceles a visitar a sus parientes. Ibíd., pág. 866. Agradezco a Deborah Anker por hacerme llegar este caso.
57 Véase ELSHTAIN, "Antigone's Daughters", en MCELROY, W. (ed.), *Freedom, Feminism and The State*, 1982, pág. 61, que explica: "La cuestión de la identidad femenina y el Estado se ve de modo distinto si uno encara el tema de la relación de la mujer con el poder público desde el punto de vista de Antígona; si uno adopta el punto de vista del grupo de pensadores cuyas obras comprenden los cánones de la tradición política occidental; o si uno narra la historia desde el punto de vista de las políticas de la realidad no comprobadas, desde el caballo del guerrero o desde el trono del gobernante" (ibíd., pág. 70). Elshtain sugiere que las mujeres adopten el "feminismo social", el punto de vista de Antígona, al ver el mundo concreto y particular de la realidad diaria desde su posición social tradicional más que adoptar los estándares impersonales, abstractos y burocráticos que constituyen "la manera de actuar de los poderosos" (ibíd., págs. 67-68). Su

lizado y desarrollado los valores morales con los que resolvió sus dilemas legales, filiales y religiosos,[58] se habría planteado algunas de las preguntas que Catharine MacKinnon formula en su libro: *Toward a Feminist Theory of the State (Hacia una teoría feminista del Estado)*: "¿Qué es el poder estatal? ¿De dónde proviene socialmente? ¿De qué manera lo ejercitaría una mujer en mi situación y en otras situaciones? ¿Qué significado tiene la ley para las mujeres en mi situación y en otras situaciones? ¿De qué manera la ley sirve para legitimar al Estado y al poder masculino en sí mismo privilegiado? ¿Puede la ley ayudar a las mujeres que se encuentran en mi situación y en otras situaciones? ¿Importa acaso de qué forma se utiliza la ley?". [59]

Aquellos intelectuales que se ocupan de buscar respuestas a este tipo de preguntas han ido desarrollando una teoría feminista del Estado que "comprende de

consejo tiene como finalidad actuar en un mundo que desafíe a la autoridad del Estado para trascender valores humanos que se encuentran profundamente arraigados como, por ejemplo, la familia, la lealtad y la comunidad (ibíd., pág. 69), lo cual sirve como recordatorio, como Antígona, del impacto humano real de las políticas públicas (ibíd., pág. 75). David Barnhizer podrá llamar a esta posición social, *una de las "verdades del poder"*. Véase BARNHIZER, "The University Ideal and the American Law School", en *Rutgers L. Rev.*, nro. 42, 1989, pág. 113.

Otros escritores que pertenecen a grupos que no tienen poder político ni social han descripto la influencia de su posición social sobre sus percepciones y experiencias del poder de estado. Véase, como ejemplo, DAVIS, "Law as Microaggression", en *Yale L. J.*, nro. 98, 1989, pág. 98 (explicación de la fuente y fuerza de la convicción de muchos afroamericanos que sostienen que la corte, así como otras instituciones sociales, son parciales e injustas).

58 Según Nussbaum, Antígona se apegó en demasía a un conjunto de ideas excesivamente simplificado que le impedían sostener un razonamiento moral reflexivo. NUSSBAUM, op. cit., pág. 63. Por ejemplo, Nussbaum ve el rechazo de Antígona para detectar cualquier diferencia moral entre el hermano que murió protegiendo a Tebas y el que murió atacándola como una decisión de no esperar los valores ajenos al considerar su propio punto de vista, Ibíd., págs. 63-64. Elshtain, por otra parte, parece interpretar el carácter reflexivo de Antígona con más generosidad cuando la establece como modelo. Ve en Antígona una guardiana de valores de profundo significado contra la arrogancia del poder. Véase ELSHTAIN, op. cit., págs. 70-71. Si uno percibe a Antígona como una metáfora para defender nuestros compromisos básicos más que como un personaje que se rehúsa a examinar sus compromisos, entonces, resulta más atractiva la proposición de Elshtain.

59 MACKINNON, op. cit., pág. 159. He modificado las preguntas de MacKinnon ya que las expresiones utilizadas implican que todas las mujeres se encuentran en posiciones similares con respecto al poder social del Estado. Esto es falso ya que muchas mujeres también recibieron un trato no igualitario debido a su raza, clase, orientación sexual o condiciones físicas, lo que altera a su vez las formas de desigualdad que experimentaron en base al género. Para una crítica de lo alegado implícita y explícitamente por MacKinnon con respecto a la posición unitaria de todas las mujeres, véase HARRIS, "Race and Essentialism in Feminist Legal Theory", en *Stan. L. Rev.*, nro. 42, 1990, pág. 581. Antígona no se encuentra en una buena posición, salvo que emprenda la búsqueda de historias de un grupo diverso de mujeres y de información acerca de éste para ser de ayuda en el desarrollo de múltiples teorías que expresen los puntos de ventaja sobre el poder del estado de la mujer situado en diferentes categorías socializadoras. Las preguntas de MacKinnon, sin embargo, son útiles con relación a Antígona cuando particularmente se refieren a la heterogeneidad de la mujer.

qué manera la ley funciona como una forma de poder estatal en un contexto social en el cual el poder tiene género".[60]

Antígona, o cualquier otra experiencia de vida, sirve como estímulo para tal proyecto teórico. La teoría feminista comienza con las experiencias concretas de ciertas mujeres, como Antígona, cuyas condiciones de vida revelan las relaciones de poder que determinan sus necesidades e intereses. Estas experiencias son cuestionadas, probadas, examinandas, exploradas, y analizadas y, como resultado, se obtienen potenciales concepciones teóricas. Una vez formuladas, estas teorías se aplican a nuevas experiencias de vida para su evaluación, refinamiento, modificación y desarrollo.[61] En resumen, las pensadoras feministas ven fuertes potencialidades teóricas en determinadas situaciones concretas. La teoría luego vuelve a ser la guía para futuras elecciones de conductas que, a su vez, sirven para evaluar y reformular la teoría. Este método de análisis es una característica esencial del feminismo.[62]

Elaborar un análisis feminista completo de la obra *Antígona* es un proyecto mucho más amplio del que aquí se pretende.[63] Mi intención, en cambio, es simplemente demostrar cuáles son aquellos aspectos de *Antígona* a los cuales una lectora feminista prestaría especial atención y, al mismo tiempo, describir qué enfoque debería darle. Eso fue lo que hice a fin de realizar una comparación con el texto que sigue a continuación.

B. *La lectura de un profesor de práctica profesional*

Examinar si un docente encargado de un práctico puede aportar alguna perspectiva especial a la lectura de *Antígona* es un esfuerzo no tan obvio como el realizado en los párrafos anteriores. Esos docentes de los cursos de práctica profesional, quienes en el pasado solían recurrir a una variedad de bases teóricas para fundamentar sus trabajos,[64] suelen tener un enfoque menos definido del que tienen las lectoras feministas sobre el tema del género. No obstante, los docentes de práctica

60 Véase MACKINNON, op. cit., pág. 159; veáse además ibíd. pág. 114 ("Si los sexos no son iguales, y la perspectiva participa en la situación, no existe realidad sin género o perspectiva sin éste").

61 Para una descripción contextual de la manera en que este proceso funciona, véase SCHNEIDER, "The Dialectics of Rights and Politics: Perspectives From the Women's Movement", en *N. Y. U. L. Rev.*, 1986, pág. 589.

62 Para un análisis de los métodos feministas, véase sección II A.

63 De todas las interpretaciones hechas de *Antígona*, la que examina los roles del género es la de SEGAL, *Tragedy and Civilization: An interpretation of* Sophocles, 1981. Véase además ELSHTAIN, op. cit. Un extenso análisis feminista de *Antígona* también examinaría el efecto de la identidad del género de Sófocles sobre su representación de los personajes y hechos de la obra.

64 Para una tipología de las teorías de las actividad legal que derivan de la sociología, la psicología, la antropología y la filosofía, desarrolladas y aplicadas por docentes de cursos de práctica profesional, véase MENKEL-MEADOW, "The Legacy of Clinical Education: Theories about Lawyering", en *Clev. St. L. Rev.*, 1980, pág. 555.

profesional pueden llegar a encontrar en *Antígona* una justificación para sus métodos. Las posibilidades de reflexión que surgen del mero estudio y la deliberación pueden ser comparadas con las posibilidades de reflexión que surgen a partir de la situación de Antígona.

Algunas profesoras utilizan los métodos prácticos, pues existe una opinión generalizada acerca de que la experimentación de un conflicto entre la moral de cada uno y la prescripción de una norma, o que la práctica en sí brinda una oportunidad para explorar la relación entre la ley y la moral, o para construir una teoría del poder del Estado y del modo en que éste opera.[65] Los encargados de los prácticos profesionales creen que, al confrontar esa situación, las personas inevitablemente deben evaluar los valores en juego y las potenciales consecuencias de varias líneas de acción. Así, quien se encuentra frente a un verdadero conflicto está más preparado para advertir y considerar la dimensión de las consecuencias concretas que se pueden derivar de esa situación. Este tipo de experiencia aumenta la motivación para seguir indagando, reaviva las cuestiones críticas y proporciona una base sólida para el examen y el análisis.[66] La teoría surgida de la experiencia suele ser rica y fecunda y suele remitir directamente a las cuestiones importantes de dicha experiencia. En otras palabras, la educación práctica se basa en la idea de que la teoría formada a partir de la práctica probablemente sea más útil y correcta.[67]

A menudo, los casos que llegan a los cursos de práctica profesional en las facultades de derecho están basados en historias que se parecen a las tragedias griegas: sus personajes experimentan circunstancias angustiantes y se comportan sabia o insensatamente, noble o mezquinamente. La complejidad, riqueza y características particulares de estos casos no siempre arriban a conclusiones claras y sencillas ni a lecciones de moralidad. Tanto los estudiantes de los prácticos como los clientes pueden hallarse en la posición de Antígona al experimentar aversión o incluso una profunda resistencia hacia la norma prescripta o la práctica instaurada. También pueden llegar a encontrarse en la posición de Creonte y aceptar, sin sentido crítico, las prácticas del derecho sin prestar atención a las consecuencias. Además, pueden sentir, como Ismena, una ambivalencia profunda acerca de sus responsabilidades personales y cívicas. En consecuencia, el valor de los métodos de la educación práctica difiere según se utilice el punto de vista de Antígona, de Creonte, de Ismena o de otros, como puntos de partida para la indagación.

Un docente de un curso de práctica profesional quizás observe que el punto de partida de Antígona era, al mismo tiempo, literalmente su punto de llegada. Antígona

65 Véase, por ejemplo, CONDLIN, " 'Tastes Great, Less Filling': The Law School Clinic and Political Critique", en *J.Legal Educ.*, nro. 36, 1986, págs. 45, 66-67.

66 Véase, como ejemplo, BELLOW, "On Teaching the Teachers: Some Preliminary Reflections on Clinical Education as Methodology", en *Clinical Education for The Law Student*, 1973, págs. 374, 383-84.

67 Véase, como ejemplo, NUSSBAUM, M., op. cit., pág. 69. "La opción correcta (o la buena interpretación) es, antes que nada, una cuestión de perspicacia y flexibilidad de la percepción más que la conformidad con un conjunto de principios simplificadores".

no tuvo la intención ni tampoco la oportunidad de examinar su experiencia, tanto interna como externa, considerar el gran espectro de acciones posibles, valorar cuidadosamente las perspectivas en conflicto que estaban implicadas en su situación y, a partir de allí, elaborar los principios que la guiarían. Por otro lado, las iniciales y sencillas teorías de Creonte sufren una alteración profunda al final de la tragedia. Las reflexiones basadas en sus experiencias trágicas llevan a Creonte a reconsiderar los principios que él una vez sostuvo firmemente y a reconocer que existe un "mundo más complicado y deliberativo".[68] Esta interacción entre la teoría y la experiencia, que se da gracias a prácticas conscientes y reflexivas, es el modelo epistemológico que inspira a la educación práctica.

En última instancia, la obra *Antígona* da sustento a tal epistemología. Si Antígona hubiese adoptado ese modelo o Creonte lo hubiese aplicado anteriormente, quizá se habría podido evitar tal tragedia. Como sostiene Martha Nussbaum, la obra está "repleta de palabras que dan lugar al debate, al razonamiento, al conocimiento y a la toma de posición",[69] equipara flexibilidad con buena deliberación[70] y concluye con la afirmación de que esa sabiduría es el componente más importante de la felicidad.[71] Creonte a duras penas aprende la lección acerca de "cómo uno cambia su visión del mundo, de cómo se puede perder la confianza en lo que alguna vez pareció una verdad absoluta y de cómo alcanzar otro tipo de sabiduría".[72] Por lo tanto, *Antígona* lleva, sin querer hacerlo, a un proceso de continua atención y reflexión sobre las particularidades de una situación. De este modo, *Antígona* hace las veces de ruta hacia las interpretaciones y reinterpretaciones que son la fuente de la sabiduría. Este tema abarca la perspectiva de la educación práctica en cuanto al rol que se le asigna a las experiencias concretas para formular y reformular la teoría.

68 Véase NUSSBAUM, op. cit., pág. 60. NUSSBAUM explica que Creonte está "decidido a ocultar de la vista deliberativa los reclamos de los lazos familiares y afectivos, por lo menos en la medida en que estos se encuentren en conflicto con los intereses cívicos". Ibíd., pág. 57. Para él "todos los valores se miden con la misma moneda" Ibíd., pág. 58. A lo último, el amor que siente por su hijo fallecido, un amor que ya no puede ser negado ni ubicado en el marco de la teoría cívica del bien, lo obliga a rechazar su teoría". Ibíd., pág. 62. Creonte lamenta la inflexibilidad de sus decisiones "dejé de lado las cosas que tienen un valor genuino". Ibíd.

69 Véase ibíd. pág. 51.

70 Mientras Hemón insta a su padre: "No te obstines, pues, en mantener como única opinión la tuya creyéndola la única razonable. Todos los que creen que ellos solos poseen una inteligencia, una elocuencia o un genio superior a los de los demás, cuando se penetra dentro de ellos muestran sólo la desnudez de su alma. Porque al hombre, por sabio que sea, no debe causarle ninguna vergüenza el aprender cuando está equivocado, saber cuando gritar. Tú ves que, a lo largo de los torrentes engrosados por las lluvias invernales, los árboles que se doblegan conservan sus ramas, mientras que los que resisten son arrastrados con sus raíces". SÓFOCLES, op. cit., pág. 145.

71 "De felicidad la corona y la parte más importante es la sabiduría...", ibíd., pág. 162.

72 NUSSBAUM, op. cit., pág. 52.

C. ¿POR QUÉ LAS LECTURAS CONVERGEN?

A pesar de que presentan diferencias, las lecturas de feministas y de quienes están a cargo de los prácticos realizan un abordaje similar de la teoría. Tanto feministas como docentes de práctica profesional consideran que experiencias como las de Antígona y Creonte contienen, entre otras cosas, sólidas potencialidades teóricas. Ambas corrientes ven que la teoría también contiene profundas potencialidades prácticas en cuanto ayuda a advertir conductas y experiencias futuras. Esta relación de intercambio permanente sugiere que lo que parecía una dicotomía es, en realidad, una dialéctica. La separación entre la teoría y la práctica es, en realidad, una espiral entre teoría y práctica.

Claramente, la educación práctica y la teoría legal feminista demuestran que no existe una separación inherente entre la teoría y la práctica, sino que hay una interacción permanente entre la buena teoría y la buena práctica. De hecho, docentes de práctica profesional y feministas comparten sus preocupaciones sobre la solidez de la teoría que se abstrae de la realidad y sobre la solidez de la práctica que no se basa sobre una teoría conscientemente desarrollada.[73]

¿Es una casualidad que los teóricos feministas y los docentes de educación práctica compartan una postura sobre la relación entre teoría y práctica? ¿Su semejanza fluye de un escenario en que dos corrientes que siguen claramente distintos cursos accidentalmente se encuentran camino hacia sus dispersos destinos? Seguramente la explicación se halle en algo accidental más que en una apropiación.[74] La apropiación requiere de un préstamo consciente. Dada la escasez de literatura que aplique la teoría feminista a la educación de práctica profesional o, viceversa, tal deliberado intercambio parece relativamente inverosímil como explicación.[75]

73 Véanse texto y notas al pie nro. 61-62, 66-67. Robert COLES explica que la palabra "teoría" deriva del griego *theorein* que significa "observar". Él manifiesta que dicha derivación expresa una visión de la teoría como una "extensión de la observación". COLES, *The Call of Stories*, 1989, pág. 20.

74 Edward Said describe la manera en que las ideas "viajan": "Al igual que la gente y las escuelas críticas, las ideas y las teorías viajan, ya sea de persona a persona, de situación en situación, de un período a otro. La vida cultural y la intelectual se nutren usualmente por dicho flujo de ideas el cual las sustenta, y ya sea que tome la forma de influencia reconocida o inconsciente, un préstamo creativo o una apropiación en masa, la corriente de ideas y teorías que van de un lugar a otro, es tanto un hecho de la vida como una condición permisiva y útil de la actividad intelectual. SAID, "Traveling Theory", en *The World, The Text, and The Critic*, 1983, pág. 226.

75 He encontrado un artículo con un análisis de la marginalidad de la educación práctica que se centra en su asociación con las características de las mujeres. TUSHNET, "Scenes from the Metropolitan Underground: A Critical Perspective on the Status of Clinical Education", en *Geo. Wash. L. Rev.*, nro. 52, 1984, pág. 272. Aunque algunos autores han notado la relación que existe entre el feminismo y la educación práctica, véase, como ejemplo, MENKEL-MEADOW, "Durkheimian Epiphanies and the Importance of Engaged Social Science in Legal Studies", en *Fla St. U.L.Rev.*, nro. 18, 1990, págs. 106-108 (en

Personalmente, localizaría la fuente de la similitud en algún punto intermedio entre la apropiación consciente y un accidente casual. Si bien no encontré suficientes préstamos entre estas dos corrientes como para sostener que existe un enfoque compartido sobre esta espiral entre la teoría y la práctica,[76] sí encontré suficientes similitudes entre la posición histórica de la educación práctica y la posición histórica de las mujeres que explican por qué ellas llegaron a la misma conclusión sobre la relación que existe entre la teoría y la práctica. Dicho de una manera sencilla, la posición de la educación práctica en las facultades de derecho no difiere de la posición de las mujeres en la sociedad. Aunque muchos piensen que estas corrientes tienen un rol preponderante en la sociedad, cada una opera, en gran medida, fuera del escenario principal. Visto desde éste, tanto las mujeres,[77] como la educación práctica[78] constituyen extraños.

adelante, Menkel-Meadow), o han tratado el tema del impacto de la mujer en la profesión legal, véase, como ejemplo, MENKEL-MEADOW, "The Comparative Sociology of Women Lawyers: The "Feminization" of the Legal Profession", en *Osgoode may L. J.*, nro. 24, 1986, pág. 897, no he descubierto otro artículo que se centrara específica y principalmente en la relación de la teoría feminista con la educación práctica.

76 Véase nota al pie nro. 75.

77 Véase, como ejemplo, WEST, "Jurisprudence and Gender", en *U. Chi. L. Rev.*, nro. 55, 1988, págs. 3-4 (argumenta que los principales teóricos del derecho describen al "ser humano" de tal manera que excluyen una gran cantidad de la experiencia de las mujeres y, por lo tanto, excluyen a la mujer misma); véase además, GILLIGAN, op. cit., cap. 1 (explica cómo las mujeres no están incluidas en los trabajos de desarrollo de importantes pensadores como Freud, Piaget, Erickson, and Kohlberg); MINOW, op. cit., pág. 61. Describe el trabajo de las feministas en las siguientes áreas: el derecho, la teoría política, la ciencia y otros campos, los cuales revelan las posiciones que toman a los hombres como punto de referencia y ven a las mujeres como "distintas", "diferentes", "extrañas", "extraordinarias" o "desconcertantes"; SCALES, "Surviving Legal De-Education: An Outsider's Guide", en *VT. L. Rev.*, nro. 15, 1990, pág. 139 (describe los desafíos propios de la facultad de derecho para las personas de color). Por supuesto que las mujeres no son las únicas personas marginadas. Las personas de color, por ejemplo, han escrito de manera elocuente sobre su exclusión de la sociedad y de la teoría social. Véase, como ejemplo, DELGADO, "The Imperial Scholar: Reflections on a Review of Civil Rights Literature", en *U.Pa. L. Rev.*, nro. 132, 1984, pág. 561 (examina la exclusión de la gente de color de la prestigiosa enseñanza de los derechos civiles); HOMER y SCHWARTZ, "Admitted But Not Accepted: Outsiders Take an Inside Look at Law School", en *Berkeley Women´s L.J.*, nro. 5, 1990, pág. 1 (describe el impacto que produce la falta de diversidad en las personas que son excluidas en las facultades de derecho); MATSUDA, "Affirmative Action and Legal Knowledge: Planting Seeds in Plowed-Up Ground", en *Harv. Women's L.J.*, nro. 1, 1988, pág. 1 (define a los "marginados" como aquellas personas que no son hombres blancos y que históricamente no tienen representación en instituciones como las facultades de derecho); MATSUDA, "Public Response to Racist Speech: Considering the Victim's Story", en *Mich. L. Rev.*, nro. 87, 1989, págs. 2320-2323 (describe la "doctrina excluida" de las mujeres y la gente de color).

78 Véase, como ejemplo, CRIBBET, "President's Message", en *AALS. News SL.*, febrero 1979, citado en SPIEGEL, op. cit., pág. 577 ("Yo no me opongo a programas de educación práctica limitados (...) pero es mi opinión que estos programas no son tan importantes, lo que realmente es importante se encuentra en otro lugar"). Mi experiencia respecto a los programas de estudio de varias facultades de derecho me dice que la estructura de ellos está de acuerdo con el punto de vista de CRIBBET de la naturaleza periférica de la educación práctica y la centralidad de la educación tradicional que se imparte en las aulas. Véase además KENNEDY, "Legal Education as Training for Hierarchy", en *The Politics of Law*, KAIRYS, D. (ed.), 1982, pág. 40 (describe el contenido ideológico de la estructura del programa de estudios de la facultad de derecho).

Obviamente, el término "fuera de" puede ser entendido sólo en un sentido relativo, pues recién adquiere su significado después de ser contrastado con el concepto "adentro de".[79] Una definición cabal del término "periferia" es interdependiente de una definición del término "centro".[80] La idea de que estos conceptos están íntimamente relacionados ha llevado a muchos comentaristas a analizar la tendencia estructuralista del pensamiento occidental de ver el mundo en categorías bipolares, por ejemplo, masculino/femenino, piel blanca/ piel negra, razón/emoción, cultura/naturaleza, mente/cuerpo, objetivo/subjetivo, público/ privado, sustancia/procedimiento, teoría/práctica.[81] Los conceptos enunciados en cada par son opuestos y siguen un orden jerárquico. De esta manera, el primer término del par no sólo es diferente, sino que es superior al segundo.[82] Así, el primer término domina y el segundo se subordina. Si este análisis del pensamiento cultural de Occidente es correcto, los conceptos sólo adquieren significación una vez que se han desarrollado otros conceptos opuestos (de inferior estatus) como una manera de simplificar nuestra comprensión de una realidad que es mucho más cambiante, porosa, y compleja.

El profesor Tushnet ha explorado la manera en que la estructura binaria del pensamiento occidental asocia la posición que ocupan los cursos de práctica profesional en las facultades de derecho con la posición que ocupan las mujeres en la

79 Para mayor desarrollo del tema, ERIKSON, *Wayward Puritans*, 1966 (examina, tomando como ejemplo a los puritanos, cómo las personas utilizaban el concepto de exclusión -desviación- para dar forma a la identidad y establecer los límites de lo incluido, la comunidad); véase además MINOW, op. cit., págs. 13, 32-33 (explica que las diferencias son significativas sólo como comparaciones).

80 DELGADO, "Storytelling for Oppositionists and Others: A Plea for Narrative", en *Mich. L. Rev.*, nro. 87, 1989, pág. 2411 (describe a los "grupos marginados" como aquellos cuya marginalidad define los límites de la comunidad).

81 Véanse, como ejemplos, FRUG, "The City as a Legal Concept", en *Harv. L. Rev.*, nro. 93, 1980, pág. 1057; OLSEN, "Feminism and Critical Legal Theory: An American Perspective", en *Int'L J. Sociology*, nro. 18, 1990, pág. 199; BALKIN, "Crystalline Structure of Legal Thought", en *Rutgers L. Rev.*, nro. 39, 1987, pág. 1 (sostiene que los pensamientos legal y moral son bipolares pero no irracionales).

82 CRENSHAW, "Race, Reform, and Retrenchment: Transformation and Legitimation in Antidiscrimination Law", en *Harv. L. Rev.*, nro. 101, 1988, págs. 1331 y 1373, n. 155 ("La existencia de lo otro es un corolario para las conceptualizaciones que caracterizan el análisis estructuralista del pensamiento occidental"); OLSEN, op. cit., pág. 200 ("Una parte del dualismo domina y define a la otra"). Los teóricos del derecho han obtenido estas ideas principalmente de las obras del filósofo Jacques Derrida: "El pensamiento occidental (...) ha estado siempre estructurado en términos de dicotomías y polaridades (...) Estos polos opuestos, sin embargo, no son entidades independientes e iguales. El segundo término de cada par es considerado la versión negativa, corrupta, indeseable del primero (...) En otras palabras los términos no son simplemente opuestos sino que siguen un orden jerárquico que le brinda prioridad al primer término..." (DERRIDA, *Disseminaton VIII*, traducido por B. Johnson, 1981, pág. 1373); véase además EISENSTEIN, "Introduction", en EISENSTEIN, M. y A. JARDINE (eds.) *The Future of Difference XVII, XXIII*, 1980 ("El análisis feminista ha revelado que la tradicional celebración de la 'diferencia' que existe entre los hombres y las mujeres ocultó la convicción de la inferioridad de la mujer (...) La definición de la diferencia ha estado relacionada tradicionalmente con el ejercicio del poder para aquellos que se han encontrado en una posición que les permitía decir quien era 'diferente' y, por lo tanto, debería ser subordinada").

sociedad.[83] Los casos que se analizan en los cursos de práctica profesional surgen a partir de personas reales, con toda su imprevisibilidad, de la confusión de las experiencias novedosas de la vida diaria y de los problemas particulares de los clientes que pertenecen a poblaciones empobrecidas. Todas estas circunstancias hacen que se generen emociones intensas. Según el profesor Tushnet, en nuestra cultura, estas características de los prácticos –el hecho de que buscan ayudar a personas necesitadas en escenarios desconocidos y que provocan sensaciones fuertes– están asociadas a la femineidad.[84] Dicho de otra manera, estas características, al igual que la femineidad, ocupan la parte débil de todas las antinomias a las que pertenecen: racional/irracional, previsible/imprevisible, rico/pobre y razón/emoción.[85] Por el contrario, los cursos tradicionales de las facultades de derecho analizan casos en situaciones de aprendizaje altamente estructuradas donde los clientes son sujetos abstractos o hipotéticos (que, en su mayoría, no son imaginados como carenciados) y utilizan un método analítico. Estas características ocupan la parte dominante de sus antinomias respectivas.[86] Así, el curso tradicional de las facultades de derecho, representando la masculinidad, constituye la norma, y los prácticos,[87] representando la femineidad,[88] la desviación.

Como los feministas y otros pensadores han demostrado, a menudo, lo que uno ve depende de la posición en la que uno se encuentre.[89] Teniendo en cuenta esto, las

83 TUSHNET, op. cit.
84 Ibíd., pág. 274.
85 Fran Olsen lo expresaría de manera distinta. Ella diría que nuestra cultura "sexualiza" todas las antinomias, los hombres se identificarían con la primera parte de cada una y la otra se proyectaría sobre las mujeres. OLSEN, op. cit., pág. 199.
86 TUSHNET, op.cit., pág. 275. Tal como lo indica Tushnet, estas caracterizaciones son exageradas y falsas.
87 Estas observaciones estructuralistas podrían ser útiles para explicar por qué, tal como Mark Spiegel ha observado, el cambio histórico que se produjo en la justificación del uso de casos en las clases tradicionales de las facultades de derecho para la determinación de los principios legales vigentes podría haber sido, pero no fue entendido así, como un cambio en el que se pasó de la teoría a la práctica. SPIEGEL, op. cit., pág. 583. El hecho de que esto no haya ocurrido puede ser una confirmación de la estructuración de nuestro pensamiento en categorías que revelan jerarquías. Si el uso de los casos se hubiera visto como "práctica" este método habría sido menos importante en relación con la "teoría", su opuesto superior. El método de uso de casos tuvo que mantener su etiqueta teórica para no perder su estatus. Las relaciones entre poder y conocimiento, la política y las percepciones requerían que el enfoque predominante hacia la pedagogía del derecho se mantuviera en la categoría dominante del pensamiento dualista. De igual manera, ya que la educación práctica no es el enfoque predominante de la pedagogía del derecho, sería incompatible, hasta psicológicamente, percibirlo en la categoría predominante de la "teoría". La coherencia de nuestros sistemas cognitivos tácitos nos hacen ver a la educación no teórica como "práctica".
88 Véase MCCLENLLAND, *Power: The Inner Experience*, 1975, pág. 81 (afirma que los psicólogos "han tendido a considerar el comportamiento masculino como la norma y el femenino como una desviación de la norma"); MINOW, op. cit., págs. 35-36 (afirma que una diferencia "descubierta" es más una declaración de una relación que expresa la desviación de una persona de una norma no manifestada asumida por el otro").
89 MacKinnon expresa esta idea de la siguiente manera: "La mente y el mundo, como partes de la realidad social, se mezclan entre sí. El conocimiento no es una copia de la

observaciones del profesor Tushnet ayudan a explicar cómo el lugar que ocupan los cursos de práctica profesional de las facultades de derecho junto con la femineidad en la parte más débil de las dicotomías en las que se encuentran producen una perspectiva paralela en las cuestiones metodológicas que cada una enfrenta. De manera significativa, pensadoras feministas y los docentes de práctica profesional comparten un "punto de vista" semejante con respecto a sus contrapartes en las respectivas dicotomías.[90] Como resultado de ello, podemos observar que ambas

realidad ni una mala copia de ella, no es representativo ni no representativo, según lo que establecería el modelo científico, sino que es una respuesta a vivir en él". MACKINNON, op. cit., pág. 98; véase además HARAWAY, "Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective", en *Feminist Stud*, nro. 14, 1988, pág. 575. Que las cosas se vean distintas desde el lugar en el que uno esté es entender simplemente el término "perspectiva". Para una definición de "perspectiva", véase *Webster´s Third New Internacional Dictionary*, 1986, pág. 1687 ("Un dibujo o una figura que se ve distorsionada excepto cuando se la mira desde un punto en particular"). Los teóricos sociales han aceptado hace bastante tiempo que las personas que se encuentran en distintos lugares ven el mundo de maneras diferentes. Véase, como ejemplo, BERGER y LUCKMANN, *The Social Construction of Reality*, 1966; SCHUTZ y LUCKMANN, *The Structures of The Life World*, 1973; véase además JAMES, "On a Certain Blindness in Human Beings", en *On Some of Life´s Ideals*, 1912, pág. 46, citado en MINOW, op. cit., nota al pie nro. 40. Las feministas han mostrado con frecuencia una perspectiva distintiva sobre el derecho, la teoría y la vida social basada en las experiencias relacionadas a la posición social de algunas mujeres. Véase, como ejemplo, GILLIGAN, op. cit.; LEACH, *True Love and Perfect Union: The Feminist Reform of Sex and Society*, 1980, KARST, "Woman's Constitution",en *Duke L.J.*, 1984, pág. 480; MENKEL-MEADOW, "Portia in a Different Voice: Speculations on a Woman's Lawyering Process", *Berkeley Women´s L.J.*, nro. 1, 1985, pág. 39. Muchos otros autores han descripto sus perspectivas definidas por sus particulares posiciones sociales. Véase HOOKS, *Feminist Theory: From Margin to Center*, 1984 (argumenta que vivir en los límites produce una manera particular de ver la realidad, ya que se mira tanto de afuera hacia adentro como de adentro hacia fuera); DUBOIS, *Souls of Black Folk*, 1903, pág. 3 (describe la doble conciencia de los norteamericanos de color quienes deben mirarse a sí mismos de la manera en la que los miran los demás); *Home Girls*; B. SMITH (ed.), *A Black Feminist Anthology*, 1983 (describe las perspectivas de las feministas de color); SAXTON, M. y F. HOWE (eds.), *With Wings: An Anthology of Literature by and About Women wiht Disabilities*, 1987 (escritos de las experiencias y perspectivas especiales de las mujeres físicamente discapacitadas); COLLINS, "Learning from the Outsider Within: The Sociological Significance of Black Feminist Thought", en *Soc. Probs.*, nro. 33, 1986, pág. 514 (argumenta que ese estatus de "marginado desde adentro" de las mujeres intelectuales de color refleja un punto de vista especial que utiliza la marginalidad de manera creativa); MATSUDA, op. cit. (sugiere que la múltiple conciencia de las minorías brinda una única manera de ver que puede ser aplicada a la teoría legal); MATSUDA, "Looking to the Bottom: Critical Legal Studies and Reparations", en *Harv. C.R. - C.L.L. Rev.*, nro. 22, 1987, pág. 323 (argumenta que las perspectivas de las minorías brindan opiniones normativas especiales); véase KENNEDY, "Racial Critiques of Legal Academia", en *Harv. L. Rev.*, nro. 102, 1989, pág. 1745 (expresa su descontento con la distinción racial de las perspectivas de las minorías).

90 Véase, como ejemplo, HARDING, *The Science Question in Feminism*, 1986, págs. 136-62; HARTSOCK, "The Feminist Standpoint: Developing the Ground for a Specifically Feminist Historical Materialism", en *Discovering Reality: Feminist Perspectives on Epistemology, Metaphysics, Methodology, and Philosophy of Science*, 1983, pág. 283. Teorías epistemológicas con puntos de vista feministas han sido criticadas por sus exclusiones. Véase HOOKS, *Aint I a Woman: Black Women and Feminism*, 1981; OMOLADE, "Black Women and Feminism", en *The Future of Difference*, op. cit., pág. 247.

utilizaron métodos similares al diseñar sus respectivas alternativas a la enseñanza del derecho tradicional. Estos métodos, pensados para alimentar análisis críticos, son especialmente útiles para quienes se encuentran fuera del escenario principal.[91]

Cuando uno se encuentra ubicado en la mitad más débil de una dicotomía, un camino posible es desafiar la tendencia estructural de nuestros procesos intelectuales que, influenciados por la cultura, tienden a privilegiar uno de los dos lados. Las feministas y los docentes de práctica profesional han diseñado métodos similares para criticar esta tendencia. Por ejemplo, cada uno ha procurado darle más importancia a las nociones de la práctica, de lo concreto y de lo empírico de tal forma que no se las pueda catalogar fácilmente como corrientes ajenas al ámbito académico.[92] Otra estrategia consiste en mostrar las consecuencias negativas que acarrea considerar a las categorías dominantes, como la "teoría" o la "masculinidad", como insulares e independientes de sus respectivos términos opuestos. Una manera de lograr el "cambio de estatus" es reconstruir la categoría subordinada como la "práctica" o la "femineidad" incluyendo varias de las características correspondientes a la categoría dominante.[93] Ese proceso también operaría en la dirección inversa.

Las feministas frecuentemente han dirigido este estilo de crítica a la dicotomía masculino/femenino; por su parte, los encargados de los cursos de práctica profesional han atacado la dicotomía intelectual/práctico. Sin embargo, no hay nada que lleve a pensar que el empleo de este estilo de crítica no se pueda usar para lograr una comprensión de otros sistemas de categorías. Aunque la teoría feminista proporciona una "manera de ver" a hombres y mujeres y la educación práctica aporta una "manera de ver" las ideas y las técnicas, cada una también proporciona una "manera de ver" en términos más generales.[94] Claramente, estos tipos de críticas representan un desafío para el pensamiento dualista y para la noción tradicional

91 Sandra Harding sostiene que el pensamiento dicotómico, responsable de varios tipos de dominación, ha producido ontologías, epistemologías y moralidades entre varios grupos oprimidos. En consecuencia, HARDING argumenta que se debería unir las diferencias de género junto a otras diferencias en un "campo teórico unificado" de la opresión. Véase HARDING, "The Curious Coincidence of Feminine and African Moralities: Challenges for Feminist Theory", en *Women and Moral Theory*, 1987, pág. 296 . Aunque los docentes de educación práctica no constituyen un grupo oprimido dentro de la sociedad como un todo, su estatus marginado dentro de la enseñanza del derecho -como su representación de las clases menos favorecidas- puede servir para entender su relación intelectual con los grupos oprimidos por fuerzas sociales más grandes.

92 Según Olsen, "jerarquización rechazante". Véase OLSEN, op. cit., pág. 203.

93 Véanse notas al pie nro. 61-62, 66-67 y el texto correspondiente; véase además OLSEN, op. cit., pág. 204.

94 Véanse notas al pie nro. 81-93 y artículo; véase además CRENSHAW, op. cit. (aplica la crítica a la ideología de las relaciones entre negros y blancos); FREEMAN y MENSCH, "The Public-Private Distinction in American Law and Life", en *Buffalo L. Rev.*, 1987, pág. 237 (aplica la crítica al dualismo de lo público y lo privado); HENDERSON, "The Dialogue of Heart and Head", en *Cardozo L. Rev.*, nro. 10, 1988, pág. 123 (aplica la crítica a la tradicional dicotomía de la pasión y la razón).

de oposiciones binarias como ideas independientes.[95] Además, los educadores feministas y los docentes de práctica profesional, al reconocer la relación teórico-práctica inherente en sus metodologías, deben permanecer fieles a esta crítica en los desarrollos de sus metodologías. En la próxima sección, examino con más detalle los métodos que las pensadoras feministas y los docentes de los cursos de práctica profesional han desarrollado, utilizado y reformulado.

95 En otras palabras, el proyecto consiste en la "deconstrucción" de oposiciones binarias. Aplicada a la crítica literaria, la filosofía de Derrida produjo un género de literatura legal que involucra la deconstrucción de textos legales. Véase BALKIN, "Deconstructive Practice and Legal Theory", en *Yale L.J.*, nro. 96, 1987, pág. 743; DALTON, "An Essay in the Deconstruction of Contract Doctrine", en *Yale L.J.*, nro. 94, 1985, pág. 997; HEGLAND, "Goodbye to Deconstruction", en *S.Cal.L.Rev.*, nro. 54, 1985, pág. 1203; KENNEDY, "Form and Substance in Private Law Adjudication", en *Harv. L. Rev.*, nro. 86, 1976, pág. 1685; SPANN, "Deconstructing the Legislative Veto", en *Minn. L. Rev.*, 984, pág. 473; TUSHNET, "Critical Legal Studies and Constitutional Law: An Essay in Deconstruction", en *Stan. L. Rev.*, nro. 36, 1984, pág. 623. Muchos de estos autores buscan resaltar las contradicciones en la teoría liberal o explicar cómo se reconcilian tales contradicciones a partir de la doctrina. A los efectos de este artículo, la definición de deconstrucción más acertada es la que da Anthony Cook: "La desconstrucción consiste en exponer oposiciones jerárquicas, así como en demostrar su diferencia y mutua dependencia a los fines de ilustrar la base ideológica de privilegiar un opuesto por sobre el otro". COOK, "Beyond Critical Legal Studies: The Reconstructive Theology of Dr. Martin Luther King, Jr.", en *Harv. Law.Rev.*, nro. 103, 1990, pág. 987 cita 5. Véase además BALKIN, op. cit., págs. 746-747 (descripción de cómo la técnica de Derrida de invertir jerarquías proyecta el descubrimiento intelectual mediante nuestro alejamiento de los modos tradicionales de pensamiento); MINOW, op. cit., pág. 43, cita 155 (donde brinda una descripción de la técnica que considera como central la experiencia femenina y como diferente o marginada, la masculina, no para reemplazar posturas sino para revelar el poder de referencias implícitas). Estas prácticas deconstructivistas son "posmodernas" en el sentido que buscan inducir el escepticismo con relación a las construcciones de la realidad prevalecientes. Véase, como ejemplo, FLAX, "Postmodernism and Gender Relations in Feminist Theory", en *Signs*, nro. 12, 1987, pág. 624. Al reconciliar esta amplia crítica del pensamiento dualista, resulta difícil continuar empleando las etiquetas binarias comunes de categorías dualistas, dado que, por su estructura argumentativa, la concepción alternativa corre el riesgo de reproducir el problema objeto de la crítica. No obstante, es un riesgo que una asume a fin de resultar comprensible dentro de la estructura lingüística y conceptual de una determinada cultura. Véase, como ejemplo, BARLETT, "Feminist Legal Methods", en *Harv. L.Rev.*" nro. 103, 1990, pág. 835 ("Las feministas deben emplear categorías comprensibles, incluso cuando sostengan una postura critica respecto de su utilización."); DALTON, op. cit., pág. 1113, cita 507 (estimula la conciencia acerca de la utilización de categorías en el reconocimiento de los límites de la cultura y la dificultad de superar las categorías actuales de organización de la experiencia). Si bien soy consciente de los riesgos de la distorsión y la simplificación, a los efectos de la coherencia, opté por mantener etiquetas algo imprecisas como "teoría" y "práctica", e intentar llenarlas con significados más ricos y relacionados.

II. ANÁLISIS DE LA ESPIRAL TEÓRICO-PRÁCTICA

A. *LOS MÉTODOS FEMINISTAS, LA TEORÍA FEMINISTA*

> "El alma sofocleana es (...) una araña sentada en el medio de su telaraña, capaz de sentir y responder a cualquier tirón en cualquier parte de esa estructura compleja. Avanza en su comprensión de la vida y de sí misma (...) flotando entre el pensamiento y la imaginación que circundan las pequeñas complejidades enigmáticas (...) sentada en medio de su telaraña de conexiones, sensible al tirón de cada uno de los hilos".
>
> Martha Nussbaum[96]

Ninguno de los métodos descriptos en esta sección es utilizado exclusivamente por mujeres o por feministas. No todas las feministas están de acuerdo con ellos o con la categorización de otros métodos que describiré a continuación. Estos métodos tampoco fueron elaborados sólo por pensadoras feministas. Aunque, una vez más, consciente de la potencial naturaleza engañosa de ciertas etiquetas, creo que este conjunto de métodos está bien llamado "feminista", porque su contenido ha sido reunido, desarrollado y aprobado por un número considerable de feministas que hicieron un esfuerzo para entender y socavar la jerarquía del género.[97]

Ningún método feminista se basa explícitamente en la metodología tradicional de una determinada disciplina. Aunque las feministas han elegido evitar los límites de un único enfoque disciplinario, muchas veces han pedido prestados los abordajes útiles de otras disciplinas. La metodología feminista es deliberadamente ecléctica, desalienta las separaciones artificiales de ideas relacionadas y promueve el pensamiento interdisciplinario.[98] Les pido a los lectores que, a pesar de cualquier preconcepto que tengan sobre los objetivos principales de varias actividades identificadas como feministas, evalúen por sus propios méritos cada uno de los métodos que han sido adoptados por esta corriente. He intentado hacer las descripciones que siguen a continuación lo suficientemente vívidas como para facilitar tal examen.

1. *CONCIENTIZACIÓN*

Cualquier descripción de la práctica feminista contemporánea debe empezar con una referencia a la concientización, el método más destacado de esta corrien-

96 Véase NUSSBAUM, op. cit., pág. 69 (notas al pie omitidas). La imagen es de Heráclito. Martha Minow la describe como "una imagen vívida de la sensibilidad a la complejidad dentro de un mundo de elección práctica" (MINOW, op. cit., pág. 91, cita 382).

97 Véase BARTLETT, op. cit., pág. 883-36 (defensa de una etiqueta feminista para prácticas arraigadas en otras tradiciones).

98 Véase SHERWIN, "Philosophical Methodology and Feminist Methodology: Are They compatible?", en *Feminist Perspectives: Philosophical Essays on Method and Morals*, 1988, págs. 13-20.

te.[99] Como método, la concientización se desarrolló orgánicamente a partir de que las mujeres, impulsadas por una compartida sensación de necesidad, se unieron para contarse entre sí sus experiencias de vida.[100] Mediante un proceso cooperativo entre quienes contaban y escuchaban las experiencias individuales de mujeres, muchas participantes advirtieron las similitudes y las repeticiones que surgían de dichas vivencias.[101] Cuando empezaron a surgir ciertos patrones comunes en sus historias, se evidenció la naturaleza colectiva de estas diversas situaciones.[102] A partir del momento en que se vislumbró "la dimensión social de la experiencia individual y la dimensión individual de la experiencia social",[103] las reacciones a sus experiencias tomaron la forma de crítica estructural.[104]

99 Los grupos eran un medio y foro fundamental para despertar la conciencia respecto del desarrollo como un método de análisis, un modo de organización, una forma de práctica y una técnica de intervención política. La estructura, la ética, el proceso y el enfoque típicos respecto del cambio social que caracteriza a tales grupos como un desarrollo en la teoría y la práctica políticas, resultan integrantes de muchas de las contribuciones de la teoría feminista, cuya clave está en su modo de conocimiento que está dado por la concientización. MACKINNON, C., op. cit., pág. 84.

100 Estos grupos surgieron de manera espontánea en el contexto de las relaciones sociales, la comunidad, la universidad, los centros feministas, los barrios, las iglesias y el trabajo o el ámbito laboral compartido. Muchas buscaron la diversidad en la edad, el estado civil, la ocupación, la educación, la habilidad física, el sexo, la raza, la clase social o las visiones políticas, otras en cambio optaron por la uniformidad sobre esas mismas premisas. Ciertos grupos contaron sus historias del modo que deseaban hacerlo. Algunas orientaron la presentación a través de temas, tales como las crisis de la virginidad, las relaciones entre mujeres, las madres, el cuerpo y las experiencias sexuales tempranas. Otras leyeron libros y compartieron literatura, mientras que otros grupos se ocuparon de tratar las necesidades a medida que surgían, brindando apoyo a aquellas mujeres que debían atravesar momentos difíciles o alentándolas a que enfrenten situaciones negadas. Muchas desarrollaron una combinación de formatos. Ibíd., págs. 84-85. Para las implicancias históricas de la concientización en el movimiento feminista en América, véanse HYMOWITZ y WEISSMAN, *A History of Women in American*, 1978, págs. 351-55.; LERNER, *The Majority Finds its Past: Placing Women in History*, 1979, págs. 42-44, citado por BARTLETT, op. cit., pág. 863, cita 139.

101 Concretamente, los grupos de concientización, por lo general, se focalizan en determinados acontecimientos y en el diálogo interno: ¿qué sucedió hoy, cómo te hizo sentir, por qué te sentiste de ese modo, cómo te sentís ahora?... Las limitaciones, las demandas opuestas, el trabajo intolerable, pero necesariamente tolerado, el cúmulo de pequeños enojos constantes y los insultos diarios, por lo general, fueron justificados en razón del sexo. La concientización adhiere y afirma tales impresiones. MACKINNON, C., op. cit., págs. 85, 87.

102 "La mujer se expresa a sí misma a cada momento a través de su forma de caminar, de manejar la casa, de perseguir el trabajo y la amistad, de compartir su sexualidad (una expresión de cómo sobrevivió y cómo sobrevive). Al adquirir su condición, al negarla, mantenerla, la mujer crea una imagen que se modifica a cada instante. (...) Se ve a la discriminación sexual (...) como parte del trasfondo omnipresente de la vida que requiere incluso de un esfuerzo masivo de concentración colectiva a fin de discernir sus aristas y este esfuerzo es la concientización" (ibíd., págs. 89-90). Véase además BENDER, "A Lawyer's Primer on Feminist Theory and Tort", en *J. Legal Educ.*, nro. 38, 1988, pág. 9 ("La experiencia de heridas individuales se expresa como una experiencia colectiva de opresión").

103 SCHNEIDER,op. cit., pág. 603.

104 Véase como ejemplo, la descripción de MACKINNON de la pregunta del grupo que surge a partir del relato de una mujer acerca de cómo un hombre la miró en el subte. MacKinnon

La concientización es un método colectivo, interpersonal y reflexivo que tiene como objetivo mejorar la comprensión e interpretación de las experiencias vividas.[105] La naturaleza cooperativa de este método desalienta la existencia de jerarquizaciones dentro del grupo, las cuales reproducirían, en parte, el problema que genera la necesidad de unión.[106] Dicho con otras palabras, las relaciones interpersonales, según son vistas a través del método feminista, revelan y expresan su contenido político.

Esta breve descripción de la concientización no puede ser interpretada de manera tal que subestime su poder como forma de lucha emancipadora representada en el lenguaje.[107] Participar en el proceso de concientización no es tan sencillo como expresar los propios pensamientos angustiantes, implica descubrir esos pensamientos con el apoyo y la ayuda de los relatos y declaraciones de otras participantes. Reconocer el dolor o la experiencia propia y animarse a expresarlos en una cultura en la que nunca se ha reconocido la existencia de tal dolor ni la validez de tal experiencia, es una proeza extraordinaria que involucra un largo proceso de lucha interna para encontrar las palabras que puedan transmitir ese conocimiento.[108] El método depende de que "nos entrenemos para respetar nuestros sentimien-

analiza sus experiencias de vida y sus reacciones y afirma que las mujeres descubren que la "estructura del dominio sexual, la relación tácita de respeto y autoridad puede estar presente en una efímera mirada", MACKINNON, op. cit., pág. 89.

105 Ibíd., pág. 101 ("Visto como un método, este proceso le otorga al análisis resultante su fundamento, así como su solidez, especificidad e historicidad."); COLKER (comp.),"Feminism, Sexuality and Self: A Preliminary Inquiry into the Politics of Authenticity (Book Review)", en *B.U. L. Rev.*, nro. 68, 1988, págs. 253-54 (expresión de la preocupación respecto de que la maleabilidad del método de concientización puede incentivar expresiones falsas en las mujeres).

106 MACKINNON, C., op. cit., págs. 86-87 (descripción del proceso de concientización como un reflejo del compromiso contra la desigualdad y la exclusión).

107 MacKinnon describe el potencial de emancipación de la concientización de la siguiente manera: "Las mujeres a través de los grupos de concientización soportaron las barreras que las limitaban (y que a veces las atravesaron)" (ibíd., pág. 91); véase además WHITE, "Subordination Rhetorical Survival Skills, and Sunday Shoes: Notes on the Hearing of Mrs. G.", en *Bufflo L. Rev.*, nro. 38, 1990, pág. 50. "Las mujeres eludieron el dominio total a través del diálogo (...) a partir de sus propias intuiciones y experiencias".

108 Véase como ejemplo, WEST, "The Difference in Women's Hedonic Lives: A Phenomenological Critique of Feminist Legal Theory", en *Wis. Women's L.J.*, nro. 3, 1987, págs. 81-82 ("Las mujeres sufren de manera distinta que los hombres y (...) ese sufrimiento que soportan las mujeres es típicamente ignorado o trivializado por la vasta cultura legal masculina"); WHITE, op. cit., págs. 50-51, cita 160 ("La concientización establece nuevos requerimientos respecto del lenguaje dado que, a través de este, las mujeres buscaron compartir sentimientos hasta entonces desconocidos"). El enfoque de White es fuertemente epistemológico y se halla ampliamente desarrollado en DIAMOND (op. cit). Véase texto sobre la paradoja de aquellos de nosotros que carecemos de "palabras que nos permitan reconocernos a nosotros mismos" en ibíd., pág. 275. Según Diamond: "La privación de la capacidad de nombrar a las cosas de manera apropiada (con lo que esto implica, no poder formar o expresar correctamente nuestros pensamientos, o bien, ni siquiera expresarlos) está relacionada con la falta de conexión con las tradiciones culturales. Sin embargo, parece ser que el hecho que algunas personas carecen del vocabulario necesario para expresar sus experiencias y compromisos se

tos y para traducirlos a un lenguaje que nos permita compartirlos con el resto de la sociedad".[109]

Catharine MacKinnon ha sido la principal defensora de la concientización como método feminista.[110] Desgraciadamente, ella escribe como si el resultado del método estuviera predestinado, como si el proceso de concientización permitiera a las participantes descubrir "la unidad y primacía de la experiencia femenina".[111] Como escribe Angela Harris:

> Algunas feministas, llamativamente feministas de color, no están contentas con la idea de que su ser femenino todavía esté separado del resto de su ser. La concientización centrada en la unidad y la primacía de la experiencia femenina distorsiona la experiencia de mujeres que actúan simultáneamente dentro de otras relaciones de dominación. Cuando concluye la etapa de concientización, la repetida invocación de unidad y primacía no subsana estas importantes divisiones entre mujeres feministas.[112]

Uno no debe interpretar la dura crítica de Harris a los escritos de MacKinnon como una crítica al método de concientización en sí mismo. Ello se debe a que, cuando se lo utiliza honesta y abiertamente, no existe nada intrínseco en el método de concientización que lo limite a dar una visión esencialista de las mujeres, como propone MacKinnon.[113] En realidad, a través de las prácticas de concientización, especialmente cuando se las combina con prácticas[114] de narración de historias y con la formu-

debe a que sostienen cierta conexión con aquellas tradiciones" (ibíd., pág. 259). Cornell, según entiendo, afirma que el mito y la alegoría son formas de concientización que ayudan a las mujeres a encontrar su vocabulario (CORNELL, op.cit.).

109 LORDE, A., "Poetry is not a Luxury", en *Sister Outsider*, 1984, págs. 36-37; véase además DIAMOND, op. cit., pág. 270. "Será un gran favor hallarles las palabras correctas, las palabras que, por una parte, pueden expresar sus aspiraciones y por la otra, expresar la verdad de sus angustias" (cita a WEIL, S., "Human Personalty", en REES, R. (ed. y trad.), *Selected Essays*, 1962, págs. 23- 24).

110 Christine Littleton considera a la expresión del método de concientización feminista como el principal aporte de la obra de MACKINNON. Véase LITTLETON, "Feminist Jurisprudence: The Difference Method Makes (Book Review)", en *Stan. L. Rev.*, nro. 41, 1989, págs. 753-54.

111 Véase HARRIS, "Categorical Discourse and Dominance Theory (Book Review)", en *Berkeley Women´s L. J.*, nro. 5, 1990, pág. 186.

112 Véase además, FLAX, op. cit., pág. 633 ("Dentro de la teoría feminista, la búsqueda de un fundamento preciso de la visión total o feminista puede exigir la supresión de voces importantes y desoladoras de personas con experiencias distintas a las nuestras").

113 Una visión esencialista de la mujer resulta ser aquella que le atribuye un significado intrínseco al hecho de ser mujer en la sociedad, un significado que trasciende razas, clases sociales, edades, preferencias sexuales y otras fronteras. Para una crítica sólida al género esencialista, véase SPELMAN, *Inessential Woman: Problems of Exclusion in Feminist Thought*, 1988; KRISTEVA, "Woman Can Never Be Defined", en *New Frenc Feminisms*, 1980, pág. 137. Crítica sobre el mensaje esencialista de la obra de MacKinnon, véase HARRIS, op. cit.

114 Véanse notas al pie nro. 122-135 y texto correspondiente.

lación de las preguntas sobre la exclusión,[115] un grupo heterogéneo de mujeres puede llegar a descubrir con sorpresa tantos puntos en común como un conjunto de diferencias. Este descubrimiento no generará una única teoría sobre el rol de las mujeres, sino que, además, dará lugar a múltiples teorías sobre sus situaciones diversas.[116]

Gran parte del contenido de muchas de las teorías feministas surge de compartir experiencias.[117] Ésta es la teoría feminista por excelencia: la teoría es una práctica que emana del análisis de diversas experiencias vividas y que debe ser reformulada a la luz de esas realidades.[118] Experiencia y teoría se entremezclan de un modo dialéctico,[119] revelando la connotación política implícita en la vida de cada una.[120] En otras palabras, la relación dialéctica que existe entre la experiencia y la teoría proviene de la relación dialéctica que existe entre el individuo y la sociedad.[121]

2. *LA NARRACIÓN DE HISTORIAS*

La narración de historias, método que está de moda en el ámbito universitario en general,[122] es una forma específica de concientización que funciona como un correctivo. Mediante la narración de experiencias personales se puede llegar a po-

115 Véanse notas al pie nro. 136-144 y texto correspondiente.

116 Véase HARRIS, op. cit., págs. 195-96 ("Quizá la respuesta no está en intentar construir tan sólo una gran teoría, un mito feminista único, sino en contar diversas historias").

117 Véase MACKINNON, C., op. cit., pág. 86 ("La técnica explora el mundo social de cada mujer a través de cómo lo transmite, de la comparación con las experiencias de otras mujeres y de las experiencias de ellas dentro del grupo"). Christine Littleton escribe sobre la técnica de la concientización elaborada por MacKinnon: "La experiencia compartida, de cuya esencia la concientización es el método, resulta más que la suma de experiencias individuales, su naturaleza es diferente. Además de la diversidad y uniformidad, existe la experiencia de la experiencia compartida. Este segundo nivel o meta experiencia es lo que hace que la mujer sea una clase opuesta, la cual no reclama autenticidad o un feminismo esencialista, sino que su autoridad para hablar por y como mujer sólo se basa en la experiencia de la concientización compartida por las mujeres" (LITTLETON, op. cit., pág. 784).

118 Véase SCHNEIDER, op. cit., pág. 602.

119 Ibíd., pág. 601.

120 MacKinnon expresa de manera precisa la interrelación entre la teoría y la experiencia personal, luego de describir las exposiciones sobre la concientización en torno a las relaciones personales de las mujeres: "Después de que una mujer comparte con otras mujeres sus vivencias más íntimas, éstas suelen parecer estereotipadas (...) La experiencia personal como teoría no es una sonrisa ni una metáfora o una analogía. No significa que lo que sucede en el ámbito personal se compara o asimila con lo que ocurre en el ámbito público... Significa que las experiencias características de las mujeres suceden dentro de esa esfera que se vivió socialmente como personal -privada, emocional, interior, particular, individual, íntima- de modo que conocer la teoría de la situación de las mujeres implica conocer sus vidas personales (...)". MACKINNON, C., op. cit., págs. 94, 119-20. Si bien no todas las feministas comparten la idea de que "las mujeres como tales tienen experiencias distintas", la mayoría de ellas reconoce que existe una íntima relación entre la experiencia y la teoría de sus vidas.

121 Véase SCHNEIDER, op. cit., pág. 603.

122 Véase, como ejemplo, "Legal Storytelling", en *Mich. L. Rev.*, nro. 87, 1989, pág. 2073; *Pedagogy of Narrative: A Symposium*, en *J. Legal Educ.*, nro. 40, 1990, pág. 1; "Symposium: Law and Literature", en *Mercer L. Rev.*, nro. 39, 1988, pág. 739; "Symposium: Law and

ner en crisis distintas teorías si se pone en evidencia que éstas no contemplan determinadas situaciones particulares. Muchas personas han cuestionado diversas teorías sociales dominantes, entre otras, las jurídicas mediante este proceso denominado "crítica narrativa".[123] Al mismo tiempo, este proceso ha servido para que mujeres de color, lesbianas, mujeres pobres y mujeres incapacitadas confronten distintas teorías feministas que no las tenían en cuenta.[124] Es por ello que las feministas están a favor de la utilización de la práctica de narración de historias, entre

Literature", en *Tex. L. Rev.*, nro. 60, 1982, pág. 373, todos los artículos de las revistas se encuentran abocados a la narración de historias en el derecho y a la enseñanza del derecho. La literatura que impulsó el movimiento de la narración legal incluye: WHITE, J. B., *Heracles´Bow: Essays on Rhetoric and Poetics of Law*, 1985; WHITE, J. B., *When Words Lose Their Meaning*, 1984; WHITE, J. B., *The Legal Imagination*, 1973; COVER, "Violence and the Word", en *Yale L. J.*, nro. 95, 1986, 1601, COVER, "The Folktales of Justice: Tales of Jurisdiction", en *Capág. U. L. Rev.*, nro. 14, 1985, pág. 179; COVER, "The Supreme Court, 1982 Term-Foreword: Nomos and Narrative", en *Harv. L. Rev.*, nro. 4, 1983, pág. 4. Una voluminosa bibliografía sobre la literatura de la narración cierra el artículo del simposio del *Journal of Legal Education*, ELKINS, "A Bibliography of Narrative", en *J.Legal Educ.*, nro. 40, 1990, pág. 203. Para un acercamiento académico de los temas de la narración en campos no jurídicos, véase, como ejemplo, CARR, D. *Time, Narrative and History*, 1986; KERMODE, F., *The Genesis of Secrecy: On the Interpretation of Narrative*, 1979; MITCHELL, W. J. T. (ed.), *On Narrative*, 1980; GREEN, G. (ed.), *Scriptural Authoriyt and Narrative Interpretation*, 1987. Según Edward Said: "La narración halló la condición en el campo de las ciencias humanas y sociales de una gran convergencia cultural" (SAID, "Representing the Colonized: Anthropology's Interlocutors", en *Critical Inquiry*, nro. 15, 1989, pág. 221).

123 Una forma de crítica narrativa involucra la utilización del lenguaje creativo –poesía, parábola, alegoría, metáfora– a fin de expresar más elocuentemente, a diferencia del discurso analítico reconocido, las realidades de la experiencia de la opresión. Véase BELL,D., *And We are not Saved: The Elusive Quest for Racial Justice*, 1987; WILLIAMS, *The Alchemy of Race and Rights: Diary of a Law Professor*, 1991; BELL, "The Supreme Court, 1984 Term-Foreword: The Civil Rights Chronicles",en *Harv. L. Rev.*, nro. 99, 1985, pág. 4; WILLIAMS, "On Being The Object of Property",en *Signs*, nro. 14, 1988, pág. 5; véase, además, LORDE, op. cit. Para una exposición precisa sobre las limitaciones de las prácticas prevalecientes del lenguaje y la necesidad y perspectiva de los pueblos dominados para desarrollar prácticas de emancipación a fin de expresar su situación de forma precisa, véase WHITE, op. cit. Para una exposición sobre los usos transformadores de las historias, véanse: DELGADO, op. cit.; MATSUDA, *Victim's Story*, op. cit.; WEST, "Jurisprudence as Narrative: An Aesthetic Analysis of Modern Legal Theory", en *N. Y. U. L. Rev.*, nro. 60, 1985, pág. 145; WINTER, "The Cognitive Dimension of the Agon between Legal Power and Narrative Meaning", en *Mich. L. Rev.*, nro. 7, 1989, pág. 2225; BARTLETT, "Storytelling (Book Review)", en *Duke L.J.*, 1987, pág. 760.

124 Véase, como ejemplo, CAIN, "Feminist Jurisprudence: Grounding the Theories", en *Berkeley Women´s L. J.*, nro. 4, 1990, pág. 191 (se excluyeron las experiencias lésbicas); CRENSHAW, op. cit. (se excluyeron las experiencias de mujeres de color); HARRIS, op. cit.; Leonard, "A Missing Voice in Feminist Legal Theory: The Heterosexual Presumption",en *Women's Rfs. L.*, pág. 39, 1990 (se excluyeron las experiencias lésbicas); WITH WINGS, op. cit. (se excluyeron las experiencias de mujeres discapacitadas). Las omisiones de la presente lista constituyen un desafío de las mujeres marginadas de la teoría feminista. Lamentablemente, según Cora Diamond, una de las consecuencias que la opresión de clases puede traer aparejada es "la privación de poder expresar la propia experiencia lo que uno sabe o podría llegar a saber en ideas que uno podría llegar a forjar". DIAMOND, op. cit., pág. 269. En virtud de los niveles de analfabetismo entre las comunidades marginadas y el limitado acceso a los medios reconocidos de transmisión del conocimiento, generalmente son las personas con recursos las que escriben en nombre de los

otras cosas, porque consideran que ésta es un antídoto contra la aplicación de reglas preestablecidas a historias estandarizadas y descontextualizadas, una práctica privilegiada dentro de algunos sectores de la actividad académica.[125]

Las historias utilizadas como parte del método de concientización, especialmente cuando son narradas por mujeres marginadas, pueden cambiar la forma de pensar de muchos oyentes y provocar empatía y comprensión.[126] La narración de estas historias, reales o potencialmente verdaderas, es efectuada con el suficiente

pobres. Véase, como ejemplo, WHITE, op. cit. Las mujeres pobres como la señora G. tienden a expresar sus situaciones y desafíos en ámbitos que no son los preestablecidos para el discurso académico. Para ver descripciones sobre la utilización del arte escénico por personas dominadas a fin de expresar su realidad social, véase WHITE, "To Learn and to Teach: Lessons from Driefontein on Lawyering and Power", en *Wis. L. Rev.*, 1989, pág. 699, y WHITE, "Mobilization on the Margins of the Lawsuit: Making Space for Clients to Speak", en *N. Y. U. Rev. L. & Soc. Change*, 1987-88, pág. 535.

125 Véase como ejemplo, FINLEY, "Breaking Women's Silence in Law: The Dilemma of the Gendered Nature of Legal Reasoning", en *Notre Dame L. Rev.*, nro. 64, 1989, pág. 886 (donde se condena la histórica voz del lenguaje jurídico, "masculina", abstracta, desapasionada, y reconocer sus posibilidades contextuales); HENDERSON, "Legality and Empathy", en *Mich. L. Rev.*, nro. 85, 1987, pág. 1575 ("Las estructuras ideológicas del discurso legal y el conocimiento bloquean el argumento emocional y fenomenológico"); MASSARO, "Empathy, Legal Storytelling, and the Rule of Law: New Words, Old Wounds?", en *Mich. L. Rev.*, nro. 87, 1989, pág. 2099 (observación de las afirmaciones académicas en torno al enfoque abstracto y descontextualizado del discurso legal y de las posibilidades contextuales del Derecho). Para una discusión sobre porqué la narración es intrínseca al Derecho, véase LÓPEZ, "Lay Lawyering", en *UCLA L. Rev.*, nro. 32, 1984, pág. 1 (explica cómo utilizamos constantemente la narración de historias para "hacer derecho" y ayudar a otros a resolver problemas concretos de la vida cotidiana); ELKINS, "From the Symposium Editor", en *J. Legal Educ.*, nro. 40, 1990, pág. 1. Según Elkins: "Concebir al derecho como narración es verlo de una manera distinta de cuando se lo toma como un sistema normativo, una competencia o un juego. Sin duda, el derecho puede consistir en un conjunto de normas, un medio para resolver disputas, un juego, una forma de retórica y argumento o un discurso, pero también es un gran depósito de historias ..." (ELKINS, op. cit., pág. 1).

126 Según Richard Delgado: "A través del proceso narrativo podemos superar el etnocentrismo y la convicción irreflexiva respecto de que nuestra visión del mundo es la única que existe -de que la manera en que se dan las cosas es inevitable, natural, equitativa y la mejor- cuando resulta, para algunos, repleto de angustia, exclusión, mezquindad y tiranía. Escuchar historias permite aceptar otras con mayor facilidad, dado que se adquiere la capacidad de ver el mundo a través de otras personas (...) El compartir historias puede disipar la monotonía, la obstinación, así como disminuir el miedo a lo diferente al oír voces nuevas. Si buscáramos ser más profundos y humanos, deberíamos elegir narradores de historias distintos a nosotros y proporcionarles la atención que merecen, con lo cual existiría un beneficio recíproco. DELGADO, op. cit., págs. 2439-40 (omisión de notas al pie); véase, además, DIAMOND, op. cit. Según Robin West: "La literatura nos ayuda a comprender a los demás, a compadecernos de su dolor, a compartir su pena y su alegría. Nos permite actuar con ética y ser mejores personas". WEST, "Economic Man and Literary Woman: One Contrast", en *Mercer. L. Rev.*, nro. 39, 1988, pág. 878. Comparar, por ejemplo, cómo le movilizó la historia de *Antígona* y cómo entendió su dolor o el de otros personajes de la obra a partir de leer, no mis caracterizaciones superficiales, sino extractos de la obra misma (los cuales, teniendo en cuenta el estilo de redacción de las revistas jurídicas, no estaban incluidos en las notas al pie).

grado de detalles a fin de provocar en los oyentes una sensación de empatía.[127] A su vez, estas historias permiten al narrador descubrir y desarrollar un sentido de identidad y subjetividad, una capacidad difícil de adquirir, bajo condiciones sociales que la limitan.[128] Al acudir a las experiencias y sentimientos del narrador, las historias pueden movilizar emocional e intelectualmente a los oyentes. Este compromiso emocional e intelectual puede contribuir a que la interpretación y el análisis de la historia narrada se efectúen de una manera más cuidadosa. De este modo, es posible obtener una compresión más profunda que la que, frecuentemente, surge del razonamiento analítico.[129] Si las personas cuentan sus historias abiertamente, la teoría puede ser construida, puesta en crisis y reconstruida por esta práctica concientizadora de las narraciones.

Como gran parte del método feminista, tanto la concientización como las narraciones ya fueron utilizadas y son defendidas en la actualidad por diversos grupos. En realidad, estos métodos tienen reminiscencias en la "fenomenología" de Edmund Husserl, una filosofía basada en la experiencia que proponía el regreso a "las cosas en sí mismas".[130] Más precisamente, Husserl propuso que los intelectuales de todas las disciplinas debían basar sus bagajes teóricos en la experiencia[131]. Basado en Husserl y en un compromiso existencialista, Jean Paul Sartre intentó situar al razonamiento y al sujeto del razonamiento en acontecimientos políticos e históricos.[132] La meta de éstos y otros fenomenólogos era tener una idea más acabada de lo ya conocido; utilizando a la experiencia para confirmar la verdad del método.[133] Husserl, quien trabajó principalmente en el campo de las ciencias, creyó que ese empirismo intensivo revelaría la esencia de cosas.[134] Por otro lado, las feministas, y quienes desarrollan tareas semejan-

127 Otros textos que relacionan la narración jurídica con la empatía son: "Heracles´Bow...", op. cit. ; HENDERSON, op. cit.; YUDOF, " 'Tea at the Palace of Hoon': The Human Voice in Legal Rules", en *Texas L. Rev.*, nro. 66, 1988, pág. 589. El término empatía puede utilizarse indebidamente si no existe paralelamente un esfuerzo real de tomar en serio las perspectivas de los demás. Véase como ejemplo, GEERTZ, C., *Local Knowledge: Further Essays in Interpretive Anthropology*, 1983, pág. 59, citado en MINOW, op. cit., pág. 81 ("En lugar de tratar de ubicar las experiencias de otros en el marco de la concepción occidental del individualismo que es en realidad a lo que se refiere la 'empatía', entenderlas implica dejar de lado esa concepción y considerarlas inmersas en el marco de sus propias ideas del individualismo"); DELGADO, op. cit. ("Los oyentes pueden, de forma consciente o no, reinterpretar la nueva historia, en virtud de sus creencias e historias, a fin de mitigar o modificar su significado").

128 WHITE, op. cit., págs. 50-51; véase, además, DELGADO, op. cit., págs. 2437-38.

129 MINOW y SPELMAN,"Passion for Justice", en *Cardozo L. Rev.*, nro. 10, 1988, págs. 37, 43-44 ("La introyección de la pasión al sistema del razonamiento también podría llamarse la introyección del razonamiento analítico"); MACKINNON, C., op. cit., pág. 81 ("Razonamos de manera profunda si sentimos de forma verdadera", citando a Mary Wollstonecraft).

130 HUSSERL, E., *The Idea of Phenomenology*, traducido por W. Alston y G. Nakhnikian, 1964, pág. 14.

131 HUSSERL, E., *Ideas: General Introduction to Pure Phenomenology*, traducido por W.R. Boyce Gibson, 1962, pág. 84.

132 SARTRE, J. *Search for a Method*, traducido por H. Barnes, 1968.

133 Ibíd.

134 HUSSERL, E., op. cit., cap. 1.

tes, esperan descubrir la ausencia de las cosas la exclusión de una variedad de perspectivas de la ley y de otras disciplinas que altera lo que podemos saber.[135]

3. *LAS PREGUNTAS SOBRE LA EXCLUSIÓN*

En un artículo reciente, Katharine Bartlett denominó y describió los métodos relacionados con la concientización y la narración de historias que las feministas han aportado al conjunto uniforme de enfoques del razonamiento legal.[136] Ella designó a uno de estos métodos como "la formulación de la pregunta sobre la mujer" (o "la formulación de la pregunta sobre la exclusión").[137] Las feministas recurren a las preguntas sobre la exclusión para desarrollar una teoría estructural a partir de las narraciones que utiliza la concientización. Formular tales preguntas lleva necesariamente a indagar por qué se excluyen determinadas necesidades, perspectivas y experiencias femeninas de la propia ley o de otras instituciones sociales y políticas. Las narraciones de historias y la concientización ayudan a comprender de qué manera, diferentes mujeres entienden y dan a conocer sus necesidades, perspectivas y experiencias. De este modo las participantes pueden identificar formas institucionales que excluyen a ciertos grupos de mujeres. A fin de descubrir las diferencias entre las mujeres, o entre sus subgrupos, y las instituciones culturales, es necesario comprender los puntos en común y las disparidades que existen entre ellas. Al mismo tiempo, a fin de conocer cómo las instituciones responden o ignoran los intereses de varias mujeres, es necesario entender cómo estas mujeres experimentan las instituciones. La teoría crítica se desarrolla a partir del análisis de las razones e implicancias de la exclusión de mujeres y de las posibles consecuencias de una imaginada inclusión.[138]

Nada impide que estos métodos puedan utilizarse en la exploración que realizan las mujeres acerca de los problemas de género. En efecto, no se puede entender el problema del género aislado de otras estructuras sociales dado que las mujeres también son afectadas por cuestiones relacionadas con las razas, clases, culturas,

135 WILLIAMS, "The Obliging Shell: An Informal Essay on Formal Equal Opportunity", en *Mich. L. Rev.*, nro. 87, 1989, pág. 2128. Según Williams: "Vivimos en una época en la que las mujeres y la gente de color componen y definen las clases y poblaciones marginales de la sociedad. De ahí que la solución resida en la responsabilidad de representación de la sociedad, no sólo con relación a temas tales como 'más servicios gratuitos' o más abogados que tomen determinados casos, sino también en véase cómo la ley excluye a las mujeres y a la gente de color en todos los niveles, incluso de las formas más sutiles (exclusión de la literatura legal, de las categorías de abogados y de las cifras de aquellos manejados por sus intereses)" (ibíd., pág. 2128).

136 BARTLETT, op. cit.

137 Ibíd., pág. 831. Bartlett observa: "Una pregunta deviene en método cuando se la formula de forma habitual". Ibíd., pág. 837.

138 Bartlett elabora estas posturas de manera más sistemática (ibíd., págs. 837-43); véase WISHIK, "To Question Everything: The Inquiries of Feminist Jurisprudence", en *Berkeley Women´s L. J.*, nro. 1, 1985, págs. 64, 72-77 (descripción de una serie de preguntas formuladas por feministas en torno a la exclusión de las mujeres y a las posibilidades de su inclusión).

orientaciones sexuales y habilidades físicas. El significado, la calidad y la seguridad de sus vidas también están condicionados por todos estos aspectos. Hablar de las experiencias propias como mujer es hablar de las experiencias en una sociedad que hace del género, y de las otras categorías mencionadas, una fuerza socializante tan poderosa que afecta la identidad, el trato y las oportunidades de una persona. Cualquier crítica sistematizada que surja de conceptualizar a la mujer como una clase diferenciada necesariamente debe reflejar las múltiples identidades y experiencias en el mundo social. Como método, formular una pregunta genuina e inclusiva de la mujer implica formular una pregunta más amplia acerca de la exclusión de hombres y mujeres en los distintos niveles sociales.[139]

Por supuesto, si únicamente quienes formulan la pregunta sobre la exclusión son mujeres blancas, sanas, heterosexuales y de clases privilegiadas que sufren la subordinación sólo por cuestiones de género, es muy probable que el alcance del análisis se limite a cuestiones de género.[140] Históricamente, esto es lo que ha sucedido. La crítica estructural feminista, sin advertirlo, ha cometido los mismos errores que las teorías sociales dominantes elaboradas básicamente por hombres de clases privilegiadas, ya que en un principio se afirmó que la perspectiva de algunas mujeres era aplicable en forma universal a todo el género femenino.[141] De cualquier manera, el valor de los métodos descriptos precedentemente reside en que, si éstos se utilizan en forma correcta y las teorías son efectivamente reexaminadas regularmente las imperfecciones saldrán a la luz, tal como sucedió entre las feministas.[142] No estoy sugiriendo que las feministas hayan reconocido el problema[143] del solipsismo con facilidad o que hayan recibido con ansias las críticas para solucionarlo. Incluso aquellas que implementan los métodos correctamente pueden llegar a mostrarse inflexibles. Sin embargo, con la ayuda de las perspectivas aportadas por mujeres marginadas, el compromiso de reevaluación constante de la teoría ha permitido tomar conciencia de la amplitud y variedad de las experiencias femeninas.[144]

4. *Razonamiento contextual*

En mi lectura de la taxonomía de Bartlett, los métodos de concientización, inclusive la narración de historias y las preguntas sobre la exclusión de la mujer,

139 Para una exposición más precisa de este argumento, véase SPELMAN, E., op. cit. Véase, además, LEWIN, "Feminist Scholars Spurring a Rethinking of Law", en *N. Y. Times*, 30/09/1988, pág. B9, col. 3 ("Según Gilligan, no se ha ignorado sólo una 'voz diferente', sino varias", citando a Mary Joe Frug).

140 BARTLETT, op. cit., págs. 847-48.

141 MINOW, op. cit., págs. 62-65.

142 Ibíd., pág. 64 ("El método de concientización –la narración personal de las vivencias desarrollada en ámbitos compartidos a fin de explorar lo que no se manifestó– deja espacio a la autocrítica entre las feministas, incluso sobre el feminismo").

143 RICH, A., "Disloyal to Civilization: Feminism, Racism, Gynphobia", en *On Lies, Secrets, and Silences*, 1979, pág. 299.

144 Véase nota al pie nro. 124.

representan diferentes etapas de un proceso que ella denomina "razonamiento práctico feminista".[145] Bartlett considera que esta forma de razonar es la unión de un estilo aristotélico de deliberación práctica,[146] desarrollado por muchos pensadores,[147] con la inclusión de múltiples perspectivas.[148] La característica del razonamiento práctico feminista es su énfasis en el contexto, es decir,[149] en el análisis de los intrincados detalles de situaciones humanas complejas que dan origen a múltiples conflictos, tanto legales como de otro tipo. Con la ayuda de conocimientos y experiencias previas, se encuentran las soluciones que tienen en cuenta las particularidades de cada caso.[150]

El valor de todos los métodos feministas descriptos en este artículo reside en su capacidad de ampliar el contexto. Para ser fiel a estos métodos, quien realiza el razonamiento contextual debe hacer una constante búsqueda y prestar especial atención a perspectivas e intereses que, de otro modo, pasarían inadvertidos por no resultar familiares.[151] El siguiente ejemplo ilustra cómo estas características del razonamiento práctico feminista descripto por Bartlett pueden afectar el proceso de toma de decisiones jurídicas.

Analicemos, por ejemplo, el caso de una mujer golpeada que, fuera del período de agresión, utiliza un arma contra el agresor.[152] En el marco de un proceso penal, ella alega que actuó en defensa propia, pero la fiscalía insiste en que los actos

145 BARTLETT, op. cit., págs. 849-63.

146 Aristóteles llamó "deliberación práctica" a la habilidad de razonar de lo particular a un resultado justo, teniendo en cuenta los principios y las normas generales pero no como basamento exclusivo de la toma de decisiones. ARISTÓTELES, "Nicomachaean Ethics", en *The Basic Works of Aristotle*, 1941, págs. 1027-28. Aristóteles argumenta que la deliberación práctica es una manera de efectuar juicios éticos frente a valores contrapuestos e incomparables. Véase RORTY, A., *Mind in Action: Essays in the Philosophy of Mind*, 1988, pág. 272 (descripción del razonamiento práctico aristotélico como deliberación en torno a objetivos adecuados).

147 Véase, como ejemplo, NAGEL, T., "The Fragmentation of Value", en *Mortal Questions*, 1979, pág. 134; HAMPSHIRE, "Public and Private Morality", en *Public and Private Morality*, 1978, pág. 23; POSTEMA, "Moral Responsibility in Professional Ethics", en *N. Y. U. L. Rev.*, nro. 55, 1980, págs. 67-68; BARTLETT, op. cit., pág. 850, nota 79 (fuentes citadas).

148 BARTLETT, op. cit., pág. 850.

149 Este énfasis posee una dimensión normativa y epistemológica, dado que "el razonamiento contextual permite desarrollar un mayor respeto por la diferencia". Ibíd., pág. 849.

150 Ibíd., pág. 851 ("Las nuevas situaciones, fecundas en sí mismas, generan percepciones 'prácticas' y le hacen saber a los que tienen el poder de decisión cuáles son las metas que debiera poseer la ley"); véase, además, NUSSBAUM, M., op. cit., págs. 300-01 (la elección ética debe confrontar "la situación misma, mediante una habilidad que resulte adecuada para enfrentarla como un todo complejo").

151 Tomar en serio las perspectivas particulares exige un diálogo en el cual el oyente intenta verdaderamente trascender la suposición de una única realidad o versión de la verdad. No existe la neutralidad ni la evasión de la elección, pero resulta factible poder desarrollar mejores habilidades para definir y comprender perspectivas diferentes y efectuar, de ahí en adelante, elecciones más inteligentes (MINOW, op. cit., págs. 69-70).

152 Elegí este ejemplo contando con la ayuda de un artículo escrito por Barbara Siegel, quien asistió a un curso que dicté sobre feminismo y jurisprudencia en la primavera de 1988. Véase SIEGEL, B., *Reasonable Men and Crazy Women: Re-thinking the Battered Women's*

imputados fueron realizados con violencia excesiva y violando el deber de retirarse que pesaba sobre la mujer golpeada.[153] El tribunal que tenga que aplicar a estas circunstancias el estándar sobre legítima defensa, probablemente tomará en consideración el interés que tiene el Estado en excluir la violencia excesiva e incluir el deber de retirarse, para la configuración de la "defensa propia". Además, el tribunal tendrá en cuenta la jurisprudencia relativa a las interpretaciones de los conceptos de "violencia excesiva" y "deber de retirarse". Por último, como en cualquier proceso penal, el tribunal considerará los intereses de la persona lesionada, el hombre herido en cuestión y otros como él, así como las razones e intereses de la persona acusada para invocar la defensa propia.

Una jueza que utilice el razonamiento contextual tendría en cuenta toda la información mencionada, pero también ampliaría su análisis para considerar las "historias" y perspectivas de esas partes en el proceso y de otras que se encuentren involucradas en una relación donde la mujer es víctima de violencia en el ámbito intrafamiliar. A fin de evaluar si el uso de un arma por parte de una mujer golpeada constituye un exceso en su defensa, esta jueza probablemente reflexione sobre las desventajas típicas de las mujeres con relación al tamaño y a la fuerza; la falta de entrenamiento en su protección física a diferencia del que reciben los hombres en el ejército y en los equipos de fútbol;[154] y hasta qué punto las mujeres pueden defenderse sin desencadenar, tarde o temprano, más violencia.[155] También, probablemente considere información concerniente a mujeres golpeadas cuyos agresores las hirieron o dieron muerte sin que ellas utilizaran armas para defenderse.[156] La persona encargada de analizar este caso, sensibilizada por este contexto, escucharía la his-

Self-Defense Cases, 1988, artículo sin publicar, archivo de la autora. A partir de su excelente tratamiento de los temas la elaboración de este ejemplo fue sumamente fácil. El ejemplo de Katharine Bartlett sobre un caso de abuso conyugal utilizado para ilustrar la obra del razonamiento práctico feminista, BARTLETT, op. cit., págs. 858-62, también ayudó al desarrollo del ejemplo, tomado, como en su caso, del Derecho Penal, el que a su vez también enseñó.

153 Según la teoría tradicional de la defensa propia, sólo se justifica el uso de violencia excesiva si la persona es víctima y considera, de modo razonable, que corre riesgo su vida o su integridad física. Ante el supuesto de no existir un peligro inminente, la persona tiene el deber de retirarse. LAFAVE y SCOTT, *Criminal Law*, 1986, págs. 456-61.

154 MACKINNON, "Women, Self-Possession, and Sport", en *Feminism Unmodified*, 1987, págs. 117, 121 (exposición en torno a la socialización de las mujeres para evitar el uso de la fuerza física, a diferencia de los hombres que utilizan el entrenamiento como "una forma de combate"); MACKINNON, "Toward Feminist Jurisprudence (Book Review)", en *Stan. L. Rev.*, nro. 34, 1982, págs. 731-32 (observando que la jurisprudencia que apoya la exclusión de las mujeres del ejército refleja y crea las circunstancias en virtud de las cuales las mujeres, en general, carecen de los medios para luchar contra los ataques de los hombres). Agradezco por estos ejemplos a SIEGEL, B., op. cit., pág. 13.

155 CROCKER, "The Meaning of Equality for Battered Women Who Kill Men in Self-Defense", en *Harv. Women's L. J.*, nro. 8, 1985, págs. 134-35.

156 En la mayoría de los casos la causa de muerte son patadas o golpes. JONES, A., *Women Who Kill*, 1980, pág. 300. Especialmente, ante el supuesto de existir una desigualdad respecto del entrenamiento físico y la fuerza, las manos y los pies del más fuerte pueden convertirse en armas mortales.

toria de esta mujer golpeada a fin de comprender su punto de vista.[157] Para evaluar su caso, prestaría especial atención a sus similitudes y diferencias con relación a otros procesos ya analizados.[158] A su vez, la persona llamada a decidir este caso, indagaría sobre cómo la persona acusada percibió la inminencia del peligro, teniendo en cuenta los abusos sufridos con anterioridad y qué percepción tuvo de ellos.[159] A su vez, la jueza procuraría entender la perspectiva del hombre que fue agredido en estas circunstancias.[160] El razonamiento contextual lleva a que la jueza tenga en consideración todo este conjunto de datos complejos antes hacer la elección legal y moral acerca de cómo aplicar las nociones de "defensa propia" al caso concreto.[161]

Si se revelan las verdaderas circunstancias de la experiencia de las mujeres golpeadas y se analizan las condiciones sociales y psicológicas en las que éstas ocurren, se puede lograr una mejor comprensión de los casos. Este tipo de razonamiento contextual puede ayudar a resolver casos de mujeres golpeadas ya que va más allá del análisis puramente lógico del significado de "defensa propia". Además, en casos como el descripto, quienes son llamados a decidir, se ven conmocionados por el hecho de tener que hurgar tan directamente en lo peor de la miseria humana. Las feministas los instarían a reflexionar sobre esos sentimientos, no a reprimirlos, de modo de comprender las verdaderas consecuencias que las decisiones jurídicas tienen sobre las personas.[162]

157 Véase, como ejemplo, MINOW, op. cit., pág. 60 ("El proceso de ver a través de otras perspectivas no da una única respuesta, pero puede conceder una distinta a la que hubiera obtenido el juez").

158 Ibíd., pág. 92 ("La elección de principios (...) implica decidir cuáles son las diferencias y las similitudes que importan".)

159 Véase BROWNE, A., *When Battered Women Kill*, 1987, pág. 172 (muestra que según estudios realizados las mujeres golpeadas son capaces de detectar cambios sutiles en el comportamiento de los agresores que indican mayor violencia).

160 Las feministas reclaman a los jueces que presten especial atención a las perspectivas de aquellos que no son la norma para el derecho, ya que estas historias son fácilmente ignoradas y malinterpretadas sin gran esfuerzo. Véase MATSUDA, *Victim's Story*, op. cit., pág. 2321. Pero las perspectivas de todas las personas involucradas deben ser tomadas en cuenta en el marco del proceso, incluso las de aquellas que ya encuentran representación en la jurisprudencia, véase FINLEY, op. cit., pág. 892. Véase BARTLETT, op. cit., pág. 882 (argumenta que los métodos feministas exigen que las feministas intenten comprender, por ejemplo, las perspectivas de aquellos que se oponen al aborto y las de aquellos potenciales o verdaderos abusadores cuyo condicionamiento social los lleva a interpretar ciertos comportamientos femeninos como una invitación a sostener un acto sexual); MINOW y SPELMAN, op. cit., págs. 61-65 (se critica a las opiniones mayoritarias y en disidencia de la Corte Suprema en torno a un caso sobre la censura de un diario escolar en virtud de la omisión de las perspectivas de todas las partes).

161 Véase MINOW, op. cit., pág. 92 ("Involucrarse con detalles no implica la renuncia a compromisos generales (...) Resultan elecciones morales, en torno a cuáles son las voces que deben persuadir a los que juzgan. Algunas voces, incluso cuando las comprendamos, perderán").

162 "La tarea del juicio humano no reside en trascender la naturaleza humana, sino en utilizar sus aspectos más beneficiosos; tampoco en bloquear las reacciones, sino en reflexionar en torno a ellas; ni en admitir todas las intuiciones, sino en analizarlas en virtud de sus significados en las vidas de otros, poniendo a su vez a prueba los análisis

Obviamente, el razonamiento contextual no requiere prestar atención a cada detalle de cada contexto. Como Bartlett lo ha demostrado, las generalizaciones acerca de lo que es pertinente traerán a la luz sólo algunos detalles.[163] El razonamiento contextual simplemente sugiere que los jueces deberían ampliar el marco de lo jurídicamente relevante y prestar atención a hechos novedosos y las consecuencias que de ellos puedan surgir.[164] Los jueces no pueden ignorar las normas potencialmente aplicables al caso. Como explica Bartlett, las normas reúnen conocimientos previos acerca de cuál es la mejor respuesta a una situación particular. Sin embargo, estas reglas funcionan siempre y cuando el legislador pueda anticipar las situaciones futuras.[165] Por lo tanto, los jueces no pueden ignorar el peso de las circunstancias excepcionales y cambiantes y, sobre la base de éstas, hacer nuevas interpretaciones de las normas.[166] Toda vez que las feministas han reconocido la pluralidad de perspectivas y la histórica exclusión de perspectivas particulares en las decisiones jurídicas, valoran las normas que ofrecen flexibilidad a la hora de dar respuestas a los diversos y complejos conflictos humanos.[167]

realizados". MINOW y SPELMAN, op. cit., pág. 48. MINOW, M. y Elizabeth Spelman escribieron este artículo como respuesta a Justice William Brennan en BRENNAN, "Reason, Passion, and the 'Progress of Law'", en *Cardozo L. Rev.*, nro. 10, 1988, pág. 3 (impresión de los comentarios vertidos por Brennan en *Benjamin N. Cardozo Lecture* anual el 17 de septiembre de 1987). Según Justice Brennan, la pasión, definida como "las respuestas emocionales e intuitivas a determinados hechos o argumentos, respuestas que suelen moverse por nuestra conciencia más rápido que los lentos silogismos de la razón", son un aspecto importante y necesario del proceso de decisión. Ibíd., pág. 9. Impulsa a los jueces a evitar actuar "sólo en base a la razón" a fin de que no se aíslen de la fuente de la que emanan la dignidad, la decencia y la justicia, entre otros conceptos". Ibíd., pág. 22.

163 BARTLETT, op. cit., pág. 856 ("Las generalizaciones identifican lo importante y establecen conexiones con otros casos. Me abstraigo toda vez que no puedo identificar cada detalle de una situación, lo cual siempre sucede").

164 "Para las feministas, en virtud del razonamiento práctico y del formular preguntas femeninas, más detalles podrían tornarse relevantes o 'esenciales' a la resolución de un caso que lo que sucedería con un análisis no feminista. Por ejemplo, el razonamiento práctico feminista considera relevantes detalles relacionados con la pregunta femenina –detalles en torno a qué intereses se ven reflejados por ciertas normas o decisiones jurídicas y cuáles requieren más atención (...) El razonamiento práctico feminista asume que no existen razones *a priori* que nos impidan ser convencidos de que un detalle que parece insignificante sea pertinente (...) Asimismo, aunque las generalizaciones que hacen irrelevantes a los detalles exigen un análisis, no son *a priori* inaceptables." Ibíd., págs. 856-57.

165 Ibíd., pág. 852 ("Las normas representan conocimientos previos, que deben ajustarse a las posibilidades y realidades de las situaciones actuales. Las normas proporcionan las guías respecto de las metas que deben alcanzarse a través de la ley").

166 "No obstante, las normas dan espacio para nuevas miradas y perspectivas generadas por nuevos contextos (...) El razonador práctico considera que las circunstancias particulares de un nuevo caso pueden influenciar nuevas interpretaciones y aplicaciones de las normas, las cuales no sólo no fueron, sino que no pudieron o no debieron establecerse anticipadamente." Ibíd., pág. 853.

167 Ibíd., pág. 832; véase *Race and Rights*, op. cit., págs. 146-65 (descripción de cómo, en un contexto de jerarquía racial, actuar conforme a las normas formales suele concederles a las personas de color mayor protección y autonomía que los acuerdos informales).

Tal enfoque altamente contextualizado de las decisiones jurídicas que implica un análisis profundo del interés de los litigantes, del Estado, y de otras personas o comunidades, y la consideración explícita de los contextos sociales que dan origen a estos intereses [168] requiere que los jueces luchen por imponer sus decisiones. Ellos deben fundamentar detalladamente el razonamiento que han realizado y las metas perseguidas al basar sus decisiones en ciertos principios por sobre otros.[169] Sin embargo, una justificación retórica de sus decisiones no es suficiente.[170] Este proceso de reflexión disciplinada y de responsabilidad consciente frente a su tarea puede mejorar la calidad del pensamiento.[171] Además, este tipo de procedimiento para la adopción de decisiones jurídicas respeta a quienes se ven afectados por la decisión. De este modo, se puede evitar que se reiteren situaciones como las de Antígona y Creonte, marcadas por una trágica incapacidad para reflexionar sobre las posturas opuestas.[172] Este proceso también puede ayudar a que litigantes y espectadores aprecien y hasta quizás acepten la razonabilidad de una decisión, aún cuando sus efectos no los favorezcan.[173] Sólo así, el derecho y otras instituciones pueden resolver en forma seria los problemas reales de personas concretas con intereses específicos en juego.[174]

168 Véase, como ejemplo, KENNEDY, "McCleskey v. Kemp: Race, Capital Punishment, and the Supreme Court", en *Harv. L. Rev.*, nro. 101, 1988, págs. 1391-1393 (argumentando en punto que un caso sobre la aplicación desigual de la pena de muerte a los que matan personas blancas en lugar de personas de color involucra los intereses de los acusados y del juez, así como las comunidades de personas de color y de personas blancas al establecer el valor de la pérdida de las vidas de las víctimas).

169 "El juez decide en virtud de diez razones de las cuales nueve, nadie conoce" . WINTER, op. cit., pág. 2225 (cita de un proverbio chino). Varios autores recomiendan la honestidad respecto del razonamiento legal como un principio en sí mismo y como clarificación de los principios que están en juego en los casos que se juzgan. Véase MICHELMAN, "The Supreme Court, 1985 Term-Foreword: Traces of Self-Government", en *Harv. L. Rev.*, nro. 100, 1986, págs. 30-31; MINOW y SPELMAN, op. cit., págs. 54-56; SINGER, "The Player and the Cards: Nihilism and Legal Theory", en *Yale L.J.*, nro. 94, 1984, pág. 32. Para un tratamiento académico del tema, véase SHAPIRO, en "Defense of Judicial Candor", en op. cit., *Harv. L. Rev.*, nro. 100, 1987, pág. 731.

170 MINOW y SPELMAN, op. cit., pág. 67 ("De otra manera, las opiniones jurídicas corren el riesgo de devenir reproducciones uniformes de frases mágicas que resultan compatibles con el resultado anunciado o afirmaciones elaboradas a partir de diálogos jurídicos anteriores sacados de sus contextos originales y con escasa relación con el caso inmediato").

171 Ibíd., pág. 55 ("Si el juez es incapaz de conectar la exposición oficial de las razones de una decisión con sus fuentes en su propio accionar, pierde la posibilidad, y reduce la disciplina, de utilizar términos y conceptos para delinear y mejorar la opinión, de combinar 'razón' y 'pasión' en un proceso de reflexión consciente").

172 Véase NUSSBAUM, M., op. cit., págs. 54-67.

173 MINOW y SPELMAN, op. cit., pág. 68 (argumento en torno a cómo la omisión de los jueces de reconocer la dificultad de sus elecciones debilita la persuasión de las opiniones con relación a aquellos que disienten).

174 Ibíd., págs. 44, 60 (exposición acerca de que el razonamiento legal cauteloso exige "dar respuesta a la humanidad común" y "poseer flexibilidad y sensibilidad ante nuevas circunstancias" que impulsa "una mirada humana entre aquellos que ejercen el poder y los gobernados"); véase, además, GOLDFARB, "When Judges Abandon Analogy: The Problem of Delay in Commencing Criminal Prosecutions", en *WM & Mary L. Rev.*, nro. 31, 1990, pág. 607 (sosteniendo un enfoque del razonamiento contextual para resolver problemas e intereses reales involucrados en el contexto de un asunto procesal penal particular).

5. *PREGUNTAS EPISTEMOLÓGICAS Y ÉTICAS*

Los métodos de narración de historias y concientización que revelan una variedad de perspectivas, sumados a las preguntas sobre la exclusión y al razonamiento contextual, han ayudado a las feministas a desarrollar una sólida crítica epistemológica del derecho y otras disciplinas.[175] Mediante el uso de sus experiencias en general y de sus experiencias con instituciones legales en particular, las feministas han demostrado que las construcciones teóricas, que se presentan como neutrales y objetivas, generalmente excluyen las perspectivas de muchas personas y, al mismo tiempo, encubren un punto de vista particular.[176] A modo de ejemplo, se pueden citar los casos de mujeres golpeadas que utilizaron armas para atacar a sus agresores fuera del período de abuso. Cuando los tribunales resolvieron que no era procedente apelar a la doctrina de la legítima defensa como argumento defensista y que, en cambio, estos actos constituían fuerza excesiva en violación al deber de retirarse, muchas mujeres se dieron cuenta de que la noción jurídica de defensa propia se había formulado para ser aplicada a casos de enfrentamientos entre dos hombres de tamaños, fuerzas y estados físicos similares.[177]

No resulta sorprendente, entonces, que todas aquellas personas cuyas experiencias encuadran en el concepto de defensa propia consideren que esa ley es neutral, objetiva y sólida.[178] Al mismo tiempo, todos aquellos cuyas experiencias difieren de las consideradas por la posición doctrinaria dominante pueden notar, con mayor claridad, la particularidad y parcialidad de la ley y sus presuposiciones sobre cómo funciona el mundo y sobre cuáles son las perspectivas que cuentan.[179]

175 En realidad, según MacKinnon, la epistemología del feminismo es su práctica. MACKINNON, C., op. cit., pág. 120. Un enfoque epistemológico feminista, aplicado al derecho, aparece mejor explicado en MINOW, op. cit., al cual me atengo sólidamente en esta sección.

176 Véase MINOW, op. cit., págs. 32, 69: "Normalmente, adoptamos un punto de referencia implícito cuando juzgamos los de los demás y, a partir de ahí, determinamos quién es diferente y quién resulta normal (...) Esa referencia implícita no es neutral, pero sí particular, y tampoco es inevitable, sólo cuando permanece implícita (...) De modo que los teóricos en diversas disciplinas intentaron identificar las culturas y voces reprimidas que representan puntos de resistencia, latentes o no, a las culturas dominantes". Ibíd.

177 SIEGEL, B., op. cit., págs. 12-13; además, SCHNEIDER, "Equal Rights to Trial For Women: Sex Bias in the Law of Self-defense", en *Harv. C.R.C.L. L. Rev.*, nro. 15, 1980, pág. 644 (impulsa el reconocimiento de la defensa propia de las mujeres golpeadas en contra de sus agresores).

178 Véase MINOW, op. cit., págs. 57-58, 73 (observando que las normas implícitas contenidas en la ley afianzan un punto de vista como natural y que "cuanto más fuertes somos, tenemos una menor habilidad de ver cómo el mundo coincide con nuestras posturas dado que lo concebimos en virtud de esas posturas"). Debido a que los hombres privilegiados pueden formar la realidad de la forma en que la comprenden, MacKinnon argumenta que "con razón tienen una duda cartesiana". MACKINNON, C., op. cit., pág. 122. Continúa diciendo que las mujeres tienen un problema opuesto a Descartes. Ibíd., pág. 123.

179 MacKinnon escribe en torno a cómo una "realidad disidente" puede desafiar al sistema: "El punto vista de un sistema total sólo surge cuando se confronta ineludiblemente con

Por consiguiente, si sólo las personas cuyas perspectivas están reflejadas en las estructuras e instituciones de la cultura jurídica dominante tienen la autoridad para juzgar a los otros, y si ellos utilizan ese poder sin reflexión o autocrítica, entonces todos aquellos que difieran de las normas dominantes serán vistos, no sólo como deficientes, sino también como anormales.[180] A fin de dictar sentencias más justas,[181] los jueces deben considerar seriamente la multiplicidad de perspectivas existentes.[182]

Martha Minow ha trabajado sobre el desafío epistemológico que representa la teoría feminista, en cuanto a su insistencia en la relación existente entre poder y conocimiento.[183] Ella demuestra de qué manera las feministas intentan separar el uso del poder de los juicios de valor y desafían los estándares construidos según los parámetros de hombres de clases privilegiadas.[184] Minow considera que la labor feminista exhibe las deformaciones conceptuales que pueden surgir del acceso diferenciado a sistemas de conocimiento y a la construcción de significado.[185] El reconocimiento que hacen Minow y otras autoras acerca de la existencia de múltiples perspectivas lleva a las feministas a negar toda posibilidad de neutralidad y objeti-

una exigencia de otro punto de vista. De ahí que deba controlarse la epistemolgía para que triunfe la dominación ontológica y el por qué del carácter subersivo de la concientización. También allí reside la razón de por qué, cuando la ley se pone del lado de los indefensos, como en ocasiones ocurre, se dice que no es ley –sino teoría, política u opinión personal– y tiende a deslegitimarse. Cuando desde una postura de una realidad disidente se desafían las condiciones ontológicas aparentes, éstas se tornan visiblemente epistemológicas y la dominación de manera repentina ya no es inevitable. Al perder fundamento pierde control" (MACKINNON, C., op. cit., págs. 239-40).

180 Véase nota al pie nro. 88; véase además MINOW, op. cit., pág. 53 (afirmación acerca de que una postura que considera a nuestras perspectivas como no conflictivas torna a las otras invisibles y no da lugar a un análisis).

181 MINOW, op. cit., pág. 76 ("La solución para un comportamiento ético no consiste en adoptar y aferrarse a determinadas posturas, sino en luchar por ser y permanecer abiertos a perspectivas y exigencias que desafíen las propias").

182 Ibíd., págs. 73-74 ("Cuanto más marginados nos sentimos del mundo (...) es más probable que vislumbremos un contraste entre las percepciones de ciertas personas en torno a la realidad y las nuestras").

183 Ibíd., pág. 65 (afirmando que el poder se vincula con el conocimiento y que la versión de la realidad con el poder para prevalecer construye libretos internos sobre cómo conocer); FLAX, op. cit., pág. 633 (explicación acerca de que la obra de Foucault y otros autores nos sensibilizó en cuanto a la relación entre los reclamos de conocimiento y el poder).

184 MINOW, op. cit., pág. 61 (el feminismo "señaló el poder de la palabra" y "desafió la utilización de los parámetros masculinos y la suposición que las mujeres no los alcanzan"; véase además, GILLIGAN, C., op. cit., págs. 69-70 ("Si las categorías a través de las cuales se mide el desarrollo derivan de una investigación sobre los hombres, sólo puede verse al alejamiento del estándar masculino como un fracaso del desarrollo femenino").

185 Los que ganan la batalla por el control de las definiciones de la realidad son aquellos que poseen acceso a los medios de transmisión del conocimiento, tales como la prensa y las escuelas. Ese control puede incluso establecer las condiciones del acceso de otras posturas, de manera que las exclusiones resultan neutrales, basadas en el mérito o en otros parámetros aprobados incluso por los excluidos. MINOW, op. cit., pág. 67.

vidad.[186] Por lo tanto, las abogadas feministas y los profesores de derecho buscan permanentemente poner al descubierto qué perspectivas e intereses están representados en una ley, un caso, una práctica o una institución particular, quiénes son excluidos y cómo la inclusión del punto de vista de los relegados puede llevar a la reformulación del análisis.[187] Los métodos feministas de narración de historias y concientización, las preguntas sobre la exclusión y el razonamiento contextual constituyen una esperanza para que todos puedan llegar a entender aquello que aún no han experimentado y que todavía no forma parte de sus intereses.[188] En este sentido, los métodos feministas tienen un contenido ético y el feminismo constituye una filosofía moral.[189]

Aunque algunas personas no lo comprendan como tal, la filosofía moral del feminismo está lejos de ser un relativismo moral.[190] Una creencia feminista sostiene que todas las personas están marcadas por sus experiencias y que nuestros conocimientos están, por lo tanto, condicionados. Esto crea una visión moral y política que requiere que cada uno de nosotros amplíe las experiencias propias, teniendo en consideración las experiencias y perspectivas de otras personas que, hasta ese momento, nos resultaban desconocidas.[191] La postura que sostiene que nosotras no podemos superar la subjetividad genera una obligación constante de hacer algo para revertirlo.[192] Debemos intentar entender cómo el mundo es visto y sentido por otros, y desafiar y revisar continuamente nuestro propio punto de vista teniendo conmiseración por las experiencias de los otros.[193] Este enfoque nos puede ayu-

186 Ibíd., págs. 45-46 ("Esta aspiración a la imparcialidad, sin embargo, es tan sólo eso -una aspiración y no una descripción- dado que puede suprimir la inevitabilidad de una perspectiva y hacerle más difícil al observador (...) desafiar la ausencia de objetividad").

187 Véase nota al pie nro. 138 y el texto adjunto; véase además, MINOW, op. cit., pág. 86 ("Las dificultades que tiene cada uno de nosotros en percibir las curvas de nuestro propio pensamiento pueden desaparecer a partir de la mirada de aquellos que piensan de una manera diferente").

188 Véase BARTLETT, op. cit., pág. 849 ("Con la dificultad de reconocer la opresión no experimentada (...) la necesidad de un 'método' se torna más patente").

189 Con una mirada introspectiva del posmodernismo, Drucilla Cornell sugiere una concepción del "feminismo ético" parcialmente desarrollada a partir de la narración de mitos y alegorías de "la femineidad". Véase CORNELL, op. cit., pág. 645.

190 BARTLETT, op. cit., pág. 867 ("Si la rectitud significa expresar los gustos o intereses personales, que no resultan más válidos que los de los demás, entonces el ser correcto es un instrumento retórico utilizado para hacer valer nuestros puntos de vista, de ahí que su verificación sea imposible y carezca de sentido"). Bartlett examina una serie de posturas feministas epistemológicas, como el empirismo racional, la epistemología de visión, el posmodernismo y el posicionalismo. No se incluye al relativismo.

191 Véase nota al pie nro. 151 y artículo.

192 Esta paradoja posee un corolario. MINOW, op. cit., pág. 75 ("Sólo si admitimos nuestra parcialidad, podemos luchar por la imparcialidad").

193 Con estas observaciones nos movemos de la fenomenología de Husserl hacia la hermenéutica de Heidegger. Mientras que Husserl creía en el empirismo objetivo (véase el texto correspondiente a la nota 134), Heidegger, y luego Gadamer, reorientaron la fenomenología para dar explicaciones sobre preconcepciones de quien está situado en sus experiencias anteriores. Sugieren que uno puede llegar a entender el punto de vista de otra persona tratando de revisar las distorsiones de las concepciones anteriores de

dar a no caer en el error moral de asumir que las experiencias tienen para otras personas el mismo significado que tienen para nosotras.[194] A fin de respetar a los otros y tratarlos apropiadamente, es necesario tener en cuenta sus perspectivas seriamente.[195]

Estas consideraciones llevan necesariamente a una concepción de la verdad que es, en términos de Bartlett, "posicional".[196] Que una verdad sea "posicional" significa que uno puede creer y actuar según aquellas teorías que tienen relación con las experiencias personales. Sin embargo, para dar forma a las teorías, verificarlas y modificarlas a la luz de nuevas experiencias es necesario comprometerse a efectuar un continuo proceso de reflexión crítica, como el descripto anteriormente.[197] Dicho de una manera sencilla, lo que nosotras sabemos depende de lo que nosotras hacemos. Para construir una buena teoría es necesario comprometerse a llevar a cabo una sólida práctica que genere esta teoría y que nos pueda llevar gradualmente hacia distintas verdades, en una espiral ascendente.[198]

una persona mediante la atención a las diferencias entre los presupuestos iniciales de uno y la perspectiva de otra. Si bien requiere un escepticismo permanente respecto de nuestros propios juicios, esta tarea conlleva importantes logros (miradas de la realidad), aunque sean parciales. Si bien GADAMER se centró inicialmente en el entendimiento de los textos, Heidegger se focalizó también en el entendimiento del mundo; según él, es fundamental el lenguaje para poder comprender. GADAMER, H., *Truth and Method*, 1975; HEIDEGGER, M., *Being and Time*, 1962. A la "hermenéutica de tradición" se le sumó la "hermenéutica de la sospecha", con Habermas y Derrida buscando razones para el escepticismo acerca de la ideología del lenguaje mismo y no sólo de aquellos que lo usan. Véase DERRIDA, "Three Questions to Hans-Georg Gadamer", en *Dialogue and Deconstruction: The Gadamer Derrida Encounter*, 1989, pág. 52; HABERMAS, "A Review of Gadamer's Truth and Method", en *Understanding and Social Inquiry*, 1977, pág. 335. El feminismo se ha volcado a la hermenéutica para el desarrollo de su teoría ecléctica del conocimiento.

194 Véase SPELMAN, "On Treating Persons as Persons", en *Ethics*, nro. 88, 1978, pág. 152 ("A fin de respetar a los otros y tratarlos apropiadamente, es necesario tener en cuenta sus perspectivas seriamente").

195 Véase ibíd. ("Cuando me reconoces y respondes a la persona que soy, me tratas como la persona que soy en su sensibilidad máxima"); véase también MINOW y SPELMAN, op. cit., pág. 60 (asegurar si los juicios reconocen la parte humana de cada litigante es una cuestión básica de justicia); MINOW, op. cit., pág. 74 ("Preferimos validar nuestras percepciones; necesitamos sentir nuestro conocimiento y confirmación. Pero cuando no tomamos la perspectiva de otro, negamos ese propio conocimiento y confirmación").

196 Véase BARTLETT, op. cit., págs. 880-87.

197 Ibíd., en pág. 884 ("Que una verdad sea 'posicional' significa que uno puede creer y actuar según aquellas teorías que tienen relación con las experiencias personales").

198 Para una lista de teóricos que ven al esfuerzo como un componente de la búsqueda de la verdad, véase ibíd. pág. 881. Véase también MINOW, op. cit., pág. 74 (para construir una buena teoría es necesario comprometerse a llevar a cabo una sólida práctica que la genere y que nos pueda llevar gradualmente hacia distintas verdades, en una espiral ascendente).

B. MÉTODOS PRÁCTICOS, TEORÍA PRÁCTICA

> "Cuando un estudiante de filosofía, después de haber analizado el discurso de los grandes metafísicos, comienza a estudiar el discurso de los profetas, puede llegar a sentir que pasa de lo sublime a lo trivial. En vez de ocuparse de los temas atemporales que tienen que ver con el ser y el devenir, con la materia y la forma, con las definiciones y las demostraciones, el estudiante se inserta en un mundo donde el discurso se refiere a viudas y huérfanos, a la corrupción de los jueces y a los asuntos de la economía. En vez de mostrarnos el camino hacia las grandes mansiones del intelecto, los profetas nos ponen los pies sobre la tierra".
>
> Abraham Heschel[199]

La educación práctica, materializada en los cursos de práctica profesional, al igual que el feminismo, no tiene un único significado. En el término inglés *clinic* existe una referencia implícita a la medicina.[200] Esto es un indicio de que, originalmente, los prácticos fueron concebidos de manera tal que involucraban un servicio directo con el cliente. Hoy en día, en las facultades de derecho de los Estados Unidos de América existe una gran variedad de cursos a los que se los denomina *legal clinic*. Por ello, la analogía con la medicina ya no es útil para dilucidar el concepto sino que, incluso, puede llevar a confusión. A los fines de este artículo, voy a centrar mi atención en la educación práctica tal como fue concebida históricamente: un lugar en el cual los estudiantes de derecho representaban a personas de bajos recursos bajo la supervisión de un profesor.[201] Sin embargo, esta delimitación del concepto no implica que mi análisis se centre en un solo tipo de "educación práctica", toda vez que los distintos cursos que pueden ser incluidos en esta definición se implementan de maneras muy diversas. En consecuencia, inevitablemente, mis descripciones van a captar y mostrar determinadas versiones y visiones sobre este tipo de educación.

A continuación voy a presentar una serie de métodos prácticos que he extraído de la literatura concerniente a este tipo de cursos. Tal como sucede con la taxonomía de los métodos feministas, no se pueden establecer divisiones categóricas de estos métodos, dado que se superponen considerablemente y, por lo tanto, adquieren pleno significado una vez que son analizados en referencia a otros. Además, aunque algunos cursos de práctica profesional puedan emplear todos estos métodos,

199 HESCHEL, A., *The Prophets*, 1962, pág. 3.

200 Véase como ejemplo CREGER y GLASER, "Clinical Teaching on Medicine: Its Relevance for Legal Education", en E. Kitch (ed.), *Its Relevance for Legal Education and The Law School of The Future*, 1970, pág. 77.

201 Bob Condlin describe este modelo práctico como *primum inter paria*. Véase CONDLIN, op. cit., pág. 46. En un artículo anterior, Condlin atribuye el surgimiento de este modelo de educación práctica a las prioridades del *Council on Legal Education for Professional Responsibility*, el primer benefactor de la educación práctica. Véase CONDLIN, "Socrates' New Clothes: Substituting Persuasion for Learning in Clinical Practice Instruction", en *MD. L. Rev.*, nro. 40, 1981, págs. 223-4.

no conozco ninguno que les dé importancia a todos por igual.[202] Sin embargo, la lista no se confeccionó siguiendo un orden jerárquico. Ello se debe a que -en mi opinión- en circunstancias óptimas, el curso de práctica profesional ideal tendría que promover todos los métodos de aprendizaje aquí descriptos.[203] No estoy diciendo que la mayoría de los cursos de práctica profesional se acerquen a ese ideal. Sin embargo, ofrezco esta taxonomía como fuente de inspiración y aspiración.

1. *APRENDER A PARTIR DE LA EXPERIENCIA*

La educación práctica ofrece a los estudiantes de derecho un método. En un influyente ensayo, Gary Bellow describe como este método lleva a los estudiantes de derecho a asumir determinados roles del sistema jurídico. Al cumplir estos roles, los estudiantes hacen uso de sus propias experiencias para resolver los conflictos a los cuales se enfrentan, y analizan determinados conflictos que surgen en este proceso. Todo esto constituye la fuente principal de sus aprendizajes[204]. Los conflictos

202 Véase CONDLIN, op. cit., pág. 47 ("Generalmente, los docentes prácticos tienen favoritos entre sus objetivos y modelan sus programas para enfatizar uno o dos de manera sistemática y sostenida").

203 El programa de enseñanza de *Boston College Criminal Process Clinic* que dirijo, está diseñado para promover todos los métodos de aprendizaje descriptos, aunque cuestiones de tiempo, personal y de fondos han limitado el alcance de algunos de estos métodos. El desarrollo de estos métodos de aprendizaje, mientras se brinda una manifestación competente y especialmente cuando la libertad personal está en juego, es un acto de equilibrio pedagógico precario pero un pequeño y selecto número de casos es favorecido. Este programa de asistencia es un lujo comparado con la mayoría de otros servicios de este tipo cuyos objetivos principales son el beneficio o simplemente el servicio y no tienen afiliaciones académicas. Véase BELLOW y KETTLESON, "From Ethics to Politics: Confronting Scarcity and Fairness in Public Interest Practice", en *B. U. L. Rev.*, nro. 58, 1978, pág. 337; KETTLESON, "Caseload Control", en *Nlada Briefcase*, nro. 34, 1977, pág. 111; SILVER, "The Imminent Failure of Legal Services for the Poor: Why and How to Limit Caseload", en *U. Det. J. Urban L.*, nro. 46, 1969, pág. 217. Cada uno de estos artículos reconoce la dificultad mientras argumentan por la necesidad de limitar el número de casos en un contexto de servicios legales. Para una discusión fundada de la relación entre el número de casos y el servicio en un programa de asistencia legal, véase TREMBLAY, "Toward a Community-Based Ethic for Legal Services Practice", en *UCLA L. Rev.*, nro. 37, 1990, pág. 1101. En una facultad de derecho, la posibilidad de trabajar con un número limitado de casos requiere que las experiencias de aprendizaje se den con urgencia porque en la vida profesional se pueden tener pocas oportunidades similares. Sin embargo, reconozco que el hecho de que la profesión no se acerque a las necesidades legales profundas de los pobres expone al intercambio del número de casos para la educación, a uno particularmente trágico. Pero véase nota al pie nro. 228 y el texto adjunto.

204 BELLOW, op. cit., pág. 379. La creencia de que la experiencia puede ser un maestro efectivo refleja ciertas acepciones subyacentes. En palabras de Bellow: "Es esencial para las opiniones de enseñanza experimental la aserción de que la experiencia humana implica patrones de significado y campos de entendimiento que pueden ser diferenciados entre sí y que exhiben métodos distintivos y de características, ideas y estructuras. Esto es, la manera en que pensamos y entendemos los objetos, la vida, la mente, la realidad social desde una perspectiva observadora y empírica es muy diferente de la manera en que experimentamos el fenómeno tanto estéticamente como en relación con un surgimiento de comprensión interna subjetiva". Ibíd., pág. 407, cita 17.

que identificó Bellow surgieron a partir del momento en que un profesor de un práctico les pidió a los alumnos que: 1) participaran en el ámbito legal mientras observaban su propia intervención; 2) se hicieran cargo de los casos sin adquirir total autonomía debido a las posibles consecuencias negativas que esto podía acarrear; y 3) experimentaran su identidad, a veces conflictiva, como abogados y estudiantes al mismo tiempo.[205] Tanto la pedagogía de la educación práctica, como del feminismo, ponen su énfasis en el análisis de la experiencia en este caso, un conjunto de experiencias como fuente de conocimiento y para la "constante reformulación de ese conocimiento a partir de nuevas experiencias".[206]

Las responsabilidades que tienen los estudiantes en el caótico y variado ámbito de los cursos de práctica profesional, son terreno fértil para el proceso de aprendizaje. Las personas que se encuentran en esta situación deben encontrar indicaciones y modelos que les sirvan de guía. Asimismo, deben desarrollar un esquema conceptual para asimilar y acomodar sus sentimientos y experiencias.[207] Probablemente, estas condiciones motivadoras estimulen a los estudiantes a discutir con su profesor los criterios para evaluar el desempeño de los abogados y las teorías que explican las distintas conductas de los profesionales y las instituciones que han observado durante el curso. Dado que los estudiantes querrán justificar las decisiones que han tomado durante la representación legal ofrecida al cliente, probablemente adquieran algún interés personal en las teorías y estándares legales que surgen a partir de estas discusiones.[208]

A menudo, los estudiantes deben representar a personas que no sólo tienen problemas legales, sino también institucionales y personales.[209] Como abogados,

205 Ibíd., págs. 390-94.
206 Ibíd., pág. 400.
207 Ibíd., pág. 383 ("El conocimiento que uno tendrá que desarrollar en un ambiente no familiar produce una necesidad interna de guía para encontrar un marco dentro del cual se pueda sentir la experiencia y enfrentar la ansiedad que esa falta de familiaridad genera").
208 Véase ibíd. pág. 384, donde se expresa: "[Los estudiantes] han comparado en forma concreta alguno de los problemas básicos sobre elección y juicio respecto del rol que desempeñan. En este contexto han experimentado la necesidad común de ser consistentes y coherentes en sus comportamientos. Si la discusión de la clase se orienta en esa dirección, el instructor generalmente encontrará un grupo con menos intenciones de ignorar las consecuencias de la aplicación de las teorías y estándares. Al mismo tiempo este grupo estará preocupado por las observaciones a su conducta. En ambos fenómenos, hay un potencial considerable para el estímulo entre los estudiantes a que realicen una investigación, análisis y pensamiento más profundo". Ibíd. (cita omitida).
209 Véase WHITE, op. cit., pág. 162, donde se establece: "El nuevo abogado se sorprende al descubrir que en la práctica ningún caso llega a él como un caso paradigmático claro, sino que siempre tienen inseguridades, ambigüedades, puntos ásperos y paradojas dentro de ellos. Esto es así porque el caso surge de la vida y no de una exposición teórica y éstas son las cualidades de la experiencia humana real. Para enfrentar las circunstancias y el cambio cultural constante, la mente no debe tener una red de movimientos estableci-dos sino la habilidad de inventar otros nuevos (...) las habilidades de una Odisea, confiado en que pueda enfrentar una nueva situación con inteligencia centrando la atención en lo que realmente es". Ibíd.

los estudiantes deben identificar y analizar estos problemas, considerar y evaluar cuidadosamente todas las acciones posibles y tomar la decisión sobre qué curso de acción seguir en condiciones de incertidumbre total. Además, deben tener en cuenta las posibles contingencias e interactuar en todo el proceso no solamente con sus profesores y compañeros, sino también con los clientes, contrapartes, testigos, jueces, empleados judiciales y otros interesados.[210] El éxito de este proyecto pedagógico depende de la utilización de un método de revisión cuidadoso y profundo a lo largo del proceso de planificación y evaluación.

Tal revisión debe contener una fuerte autocrítica que ayude a los estudiantes a comprender qué fue lo que pasó. Anthony Amsterdam ha sugerido que esa autocrítica debería llevar a los alumnos a formularse una serie de preguntas[211] entre las cuales se incluyen: ¿cuáles fueron los objetivos de mi accionar? ¿De qué manera los definí? ¿Podría haberlos definido de otra manera? ¿Por qué los definí de esa manera y no de otra? ¿Cuáles fueron las herramientas que tenía a mi disposición para cumplir con mis objetivos? ¿Tuve en cuenta todas esas herramientas? ¿De qué manera esperaba que otras personas se comportaran? ¿Cómo se comportaron? ¿Debería haber anticipado esa conducta –sus objetivos, sus necesidades, sus expectativas, sus reacciones hacia mí– de una manera más precisa? ¿A qué señales no les presté atención y por qué no les presté atención? ¿A través de qué tipo de razonamiento, análisis, planificación, apreciación puedo prestarles atención la próxima vez?[212]

Este tipo de reflexión nos hace tomar conciencia de las teorías y principios con los que el alumno trabaja inconscientemente.[213] El alumno sólo puede observar,

210 Para una explicación general, véase AMSTERDAM, "Clinical Legal Education-A 21st-Century Perspective", en *J. Legal Educ.*, op. cit., 1984, pág. 612.

211 Amsterdam ha sugerido que esa autocrítica debería llevar a los alumnos a formularse una serie de "preguntas esenciales" para alcanzar un derecho efectivo. Ibíd pág. 617. Él designa tres clases de razonamiento: "pensamiento medios y fines", "formulación hipótesis y prueba", y "planeamiento de contingencia". Ibíd., págs. 614-15. Además, encuentra tres cuestiones como el desarrollo consciente del "comienzo de los estudiantes", metodologías rigurosas de evaluación propia para aprender de la experiencia (la clase de aprendizaje que hace de la facultad de derecho el comienzo y no el fin de la enseñanza del derecho de un abogado). Ibíd., pág. 617. Peter Margulies ha destacado que a menos que los estudiantes se hagan a sí mismos una serie de preguntas sobre sus experiencias, pueden terminar aprendiendo lecciones inapropiadas y dudosas de aquellas experiencias. Tales errores en el juicio surgen de la tendencia documentada de la gente para sacar conclusiones de las características gráficas de un evento que dejan impresiones emocionalmente. Estas conclusiones pueden derivar más de prejuicios que de visiones intrínsecas genuinas porque las características menos salientes de un evento pueden ser, a menudo, más importantes para formar conclusiones cuidadosas más importantes. Véase R. NISBETT y L. ROSS, *Human Inference: Strategies and Shortcomings of Social Judgment*, 1980, citado en MARGULIES, "'Who are you to tell me That?': Attorney-Client Deliberation Regarding Non-legal Issues and The Interests of Nonclients", en *N.C.L. Rev.*, op. cit., 1990, pág. 213.

212 AMSTERDAM, op. cit., pág. 617.

213 El Profesor Kreiling indica que el comportamiento humano es una consecuencia de la "teoría de la acción" de la persona. KREILING, "Clinical Education and Lawyer Competency: The Process of Learning to Learn from Experience Through Properly

evaluar y mejorar estas teorías una vez que las ha hecho explícitas y ha tomado conciencia de aquellas teorías en las que se basa su accionar.[214] Por lo tanto, la educación práctica sienta las bases para que cada alumno, en el futuro, pueda hacer su propio análisis de las experiencias y esto, a su vez, lo incentive a seguir indagando en el tema.[215] El profesor Kreiling describe a este método como aquel que permite, a partir de la resolución de problemas, desarrollar nuevas teorías, recurriendo, por un lado, a las teorías ya conocidas y, por el otro, a los resultados generales obtenidos a través de las experiencias. Kreiling también describe al método como aquel que enseña cómo aplicar estas nuevas teorías a la práctica jurídica, y el cual permite realizar un análisis sobre los resultados de tal aplicación de modo de evaluar la efectividad de la acción tomada y, así, mejorar la propia teoría.[216]

Él describe la dinámica de una clase, las devoluciones realizadas por el docente a los alumnos, la relación de supervisión que hacen que este método de aprendizaje sea más efectivo,[217] recurriendo a la literatura de varias disciplinas para fundamen-

Structured Clinical Supervision", en *MD. L. Rev.*, nro. 40, 1981, pág. 290. Para identificar los problemas de efectividad en el comportamiento profesional, las personas deben articular sus teorías de acción, para hacerlas pasibles de examen. Ibíd., pág. 291. Al observar su propia conducta, pueden descubrir una inconsistencia entre su "teoría adoptada" y su "teoría en uso", que contribuye a los problemas de efectividad. Ibíd.

214 Como escribe Kreiling: "A menos que el profesional pueda analizar su marco intelectual, que es a menudo tácito, logre determinar por qué realizó tal acción y qué resultados produjo, no puede aprender significativamente de sus experiencias (...) La experiencia práctica brinda un escenario controlado muy de cerca en el cual el estudiante puede practicar cómo hacer explícita su 'teoría de la acción'. Al exigir a los estudiantes que articulen su 'teoría de la acción' para recurrir a las situaciones profesionales y al recordar la manera en que realmente se comportan en aquellas situaciones, se puede establecer un sistema para usar las experiencias de los estudiantes y probar su efectividad profesional. Una vez que la conducta profesional haya sido identificada, hay una fuerte motivación para aprender qué ha ocurrido. El próximo paso en el proceso de aprendizaje por experiencia, entonces, es determinar qué problemas causaron las ineficiencias (...) Éstos son 'dilemas del aprendizaje' (...) La determinación de por qué el comportamiento profesional no es efectivo se basa en la exposición a estos dilemas de aprendizaje (...) Al articular sistemáticamente su 'teoría de la acción' propuesta en una determinada situación, tomar acción y luego comparar los resultados reales con los esperados... la identificación de las inconsistencias entre los componentes de la teoría debería, en situaciones adecuadas, brindar motivación para modificar la 'teoría de la acción' de uno y promover un comportamiento profesional más efectivo". Ibíd., págs. 289, 292-93, 295. Kreiling diagrama este proceso de aprendizaje por experiencia. [N. del E.: el material descripto en este punto no está disponible.] Ibíd., pág. 294. Esto parece un gráfico de lo que he llamado "espiral teoría-práctica".

215 Ibíd., pág. 284 ("La educación práctica debería (...) brindar a los estudiantes un método para el aprendizaje futuro de sus propias experiencias"). Algunos educadores prácticos ven este método como una habilidad de evaluación. Véase, como ejemplo, TARR, "The Skill of Evaluation as an Explicit Goal of Clinical Training", en *Pac. L.J.*, nro. 21, 1990, pág. 967.

216 KREILING, op. cit., pág. 288.

217 Ibíd., pág. 297-336.

tar su postura.[218] Este tipo de método tiene como objetivo elaborar una "microteoría" –según las palabras de otro comentarista– sobre la práctica jurídica.[219]

Epistemológicamente, se puede adquirir un conocimiento más amplio y profundo a partir de la integración de aquel saber que no sólo fue incorporado a través de la razón, sino también a través de la combinación de impresiones, sensaciones, sentimientos, intuiciones y acciones en los distintos niveles de conocimiento. Cuando una persona reflexiona críticamente sobre este surtido tan complejo de fenómenos, tal como le sucedió a Creonte al final de la obra *Antígona*, puede llegar a obtener una comprensión holística y visceral que resulta confiable porque se condice con las experiencias vividas.[220] Según los docentes de los cursos de práctica profesional, esto es lo que explica por qué hacer y conocer están íntimamente relacionados.

Como ocurre en la teoría feminista, la relación entre saber y hacer desafía la dicotomía entre teoría y práctica.[221] Como observa Bellow, el método de los cursos de práctica profesional dan por sentado que lo inmediato y lo remoto, lo concreto y lo general, están íntimamente relacionados y que sólo pueden comprenderse a partir de una experiencia humana como tal... Después de graduarse, nuestros estudiantes se van a sumergir en una masa confusa de impresiones, procesos, roles y obligaciones. Los asuntos más importantes que deberán resolver no van a estar relacionados con la coherencia de una determinada doctrina o con la habilidad para analizar casos; por el contrario, van a tener que ver con darle un sentido a esa experiencia, saber sobrellevarla, entenderla y crecer con ella en el contexto del rol de profesional que hayan elegido desempeñar.[222]

218 El modelo de aprendizaje por experiencia de Kreiling se basa principalmente en ARGYRIS, C. y SCHON, D., *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*, 1974. Sus percepciones de la relación entre el estudiante y el supervisor se basan fuertemente en ROGERS, C., *On Becoming a Person*, 1961, y ROGERS, "The Interpersonal Relationship: The Core of Guidance", en *Harv. Educ. Rev.*, nro. 32, 1962, pág. 1962. Además, se basa en la riqueza de otras fuentes, principalmente de los campos de la educación y la psicología.

219 Véase MENKEL-MEADOW, op. cit., pág. 558.

220 Véase, por ejemplo, BELLOW, op. cit., donde se expresa: "La experiencia produce un cambio cualitativo en el modo y contenido del conocimiento que no puede ser reproducido por la transmisión de información (...) Las formas en que se entienden los conceptos legales y las ideas una vez que han sido usadas en una entrevista o una mesa de negociaciones se 'sienten' de manera diferente en un sentido que no se explica completamente por el hecho de que son más fáciles de recordar". Ibíd., pág. 382.

221 Según Bellow, la enseñanza práctica del derecho tiene la habilidad de desgastar o promover el examen de las distinciones rígidas entre la teoría y la práctica, realidad y valor, lo objetivo y lo subjetivo en los cuales subyacen las disfuncionalidades de la vida social moderna. Ibíd., pág. 378; véase también BELL, D., *The Reforming of General Education*, 1966, pág. 108 ("El único conocimiento de valor permanente es el conocimiento teórico y mientras más amplio sea éste, mayor será la posibilidad de probar si es útil en la práctica"); FRANK, "A Plea for Lawyer-Schools", en *Yale L. J.*, nro. 56, 1947, pág. 1321. ("Un interés en lo práctico no debería impedir sino que debería fomentar un vivo interés en la teoría. Las prácticas son un brote inevitable de las teorías y la mayoría de éstas inducen a la práctica, para bien o mal").

222 BELLOW, op. cit., págs. 394-95.

Al igual que Bellow, muchos docentes de cursos de práctica profesional consideran que, cuando se lo concibe correctamente, el método de aprendizaje a partir del ejercicio de la abogacía es un método que consiste en aprender de la experiencia.[223] Dicho método constituye una de las metas más importante de la educación práctica.[224]

Incluso, si los docentes de los cursos de práctica profesional tuviesen como objetivo pedagógico que los estudiantes de derecho dominaran el arte de la práctica jurídica, este objetivo no podría ser alcanzado en el breve lapso que dura un curso de práctica profesional. Inevitablemente, en estos cursos, estos estudiantes sólo aprenden algunas habilidades de la práctica jurídica. Sin embargo, lo más importante es que esas habilidades les servirán de herramientas para poder seguir aprendiendo en el futuro.[225] Además, todo este proceso se lleva a cabo en un contexto en el cual se presta un servicio al cliente, donde el derecho no es meramente un objeto de estudio, sino una herramienta para ayudar al cliente. Quizás, incluso, funcione como un instrumento para dar poder a personas despojadas de sus derechos, quienes constituyen la clientela de los cursos de práctica profesional. Este servicio jurídico, en sí mismo, además de proveer medios para fines educativos, también deja una enseñanza importante acerca del poder del derecho.[226] En efecto, los cursos de práctica profesional transmiten un modelo crítico y autorreflexivo sobre lo que constituye el ejercicio de la profesión y esto impide encarar los casos de una manera mecánica y a través de fórmulas. De esta manera, se puede alcanzar una de las metas implícitas de los prácticos: que los futuros abogados mejoren el servicio a sus clientes.[227] Este modelo de curso de práctica profesional puede ser especialmente útil para los estudiantes que en el futuro se desempe-

223 Véanse notas al pie nro. 213-216 y artículo.

224 He confundido significativamente la distinción inusual entre el método y la sustancia. No soy la primera en sugerir su interconexión. Véase, por ejemplo, COVER, "For James Wm. Moore: Some Reflections on a Reading of the Rules", en *Yale L. J.*, nro.° 84, 1975, pág. 718; ELY, "The Irrepressible Myth of Erie", en *Harva. L. Rev.*, nro. 87, 1974, pág. 693. Para una exposición sobre las semejanzas y diferencias entre el significado de "procedimiento" en comparación con la sustancia o la ley sustancial, véase BARTLETT, op. cit., págs. 843-44.

225 Véase nota al pie nro. 215 y artículo.

226 No cuestiono el valor de exponer a los estudiantes de derecho, muchos de los cuales han sido excluidos de estas realidades, e insertados en los estragos de clase, casta, pobreza y raza en nuestra sociedad y su relación pervasiva con el derecho. Tampoco hay mucho para decir en contra de ampliar, mediante la práctica del estudiante, las escasas oportunidades para la asistencia legal a personas de pocos recursos, en la medida en que este esfuerzo no sea inconsistente con los objetivos educativos del programa. Sin embargo, el potencial radical del método práctico recae en su habilidad de enfrentar estos problemas de manera más completa, en su intención básica de infundir el estudio del derecho a partir de la experiencia y el conocimiento del sistema de derecho tal como opera en la realidad. BELLOW, op. cit., págs. 377-78.

227 Realizar una distinción innecesaria entre los medios y los fines produce incomodidad. El servicio es tanto un fin de la educación práctica como un medio para otros fines esenciales. El hecho de que el servicio sea útil para otros fines no desmerece su importancia, aunque la cantidad de servicio inmediato puede ser circunscripta por otras necesidades educativas. Véase nota al pie nro. 203. Se espera que la calidad del servicio futuro sea mejorada por el trágico intercambio presente.

ñarán en trabajos de interés público, constreñidos por los recursos y el tiempo como para brindar un entrenamiento apropiado.[228]

2. *APRENDER A PARTIR DE LA SÍNTESIS*

La teoría de la educación práctica puede construirse tanto a partir del análisis minucioso del accionar de un abogado en un caso concreto como a partir del análisis del rol de este abogado en estructuras sociales más grandes. Todo el aprendizaje adquirido en los cursos de práctica profesional se desarrollan en un contexto de relaciones interpersonales, con un trasfondo de doctrina jurídica y procedimiento legal, y en un marco determinado por los tribunales, agencias administrativas u otras estructuras burocráticas. La complejidad de este contexto demanda que los estudiantes y los profesores realicen una completa síntesis que abarque tanto las dimensiones personales, profesionales, subjetivas y empíricas de la conducta de abogado, así como también los aspectos doctrinarios, institucionales y procedimentales del sistema legal al que pertenecen. El método de la educación práctica puede ser utilizado para desarrollar... la apreciación de la compleja interacción existente entre los componentes del sistema legal: normas, instituciones, empleados, procesos y contexto social. Ello puede dar origen a uno de los planteos más básicos sobre la relación del orden jurídico con el lenguaje, el símbolo, el mito y la conciencia social...[229]

Gracias a su potencial integrador, los ámbitos de los cursos de práctica profesional pueden ampliar la comprensión de los temas tradicionales de la educación jurídica: norma, doctrina, política y procedimiento.[230] La estructura del plan de estudios tradicional, dividido en una serie de compartimentos doctri-nalmente definidos, puede confundir a los estudiantes acerca de lo que ocurre en la compleja realidad del ejercicio de la profesión. Teniendo en cuenta que los prácticos concentran su atención en esta realidad, una realidad que requiere del conocimiento y del análisis de normas, doctrinas, políticas, y procedimientos, éstos pueden ayudar a aclarar los malentendidos existentes sobre la interrelación entre estos temas entre sí, y entre éstos y otros procesos. Es más, al mostrar de qué manera operan ciertos principios legales y políticos, los prácticos contribuyen a obtener una mejor comprensión de éstos. Asimismo, al observar la relación que existe entre el sentido de los principios y su aplicación, se puede obtener una comprensión más profunda que la que uno puede alcanzar mediante el estudio de estos principios en un libro de doctrina.[231]

228 Véase BELLOW, "Turning Solutions Into Problems: The Legal Aid Experience",en *Nlada Briefcase*, nro. 34, 1977, págs. 117-21 (describe los problemas de la práctica de servicios legales rutinarios y las soluciones que se ofrecen que pueden ser reforzadas por el entrenamiento práctico).

229 BELLOW, op. cit., págs. 396-97 (cita omitida).

230 Véase JANUS, op. cit., pág. 463 (argumenta que la educación práctica "ayuda a los estudiantes a integrar el conocimiento y las habilidades que han adquirido en la facultad de derecho con sus propios valores para convertirse en abogados eficientes y éticos").

231 "El método práctico requiere que el estudiante esté envuelto en unidades mayores que generalmente organizan y focalizan la experiencia de la facultad de derecho. El estu-

Sin embargo, tal como lo sugiere la observación anteriormente citada, el alcance de la "promesa" de la educación práctica es mucho más amplio. En los cursos de práctica profesional, el abordaje que se realiza sobre el estudio del derecho, proporciona a sus participantes abundante información que resulta útil para cualquier tipo de indagación teórica e interdisciplinaria. Los participantes de los prácticos pueden observar de cerca las estructuras del mundo legal en el que los abogados trabajan. Ello les proporciona una base para construir una macro-teoría acerca de la interacción del abogado con el sistema jurídico y con el mundo.[232] Al desarrollar tal teoría, los participantes "recorrerían todos los niveles de generalización, trasladándose desde lo concreto a lo abstracto y (...) otra vez a la inversa".[233]

El proyecto teórico llevado a cabo por la educación práctica da cuenta, una vez más, de la relación íntima existente entre el cielo y la tierra.[234] Para poder comprender cabalmente las estructuras sistémicas en las que intervienen los abogados, los estudiantes tendrían que confrontar "las oscuras conclusiones acerca de la naturaleza de la realidad, del conocimiento y del lenguaje" que preceden cualquier asunto legal[235] y que permanecen en el subconsciente para muchos de nosotros. Como sostienen Bishin y Stone:

> Aunque el abogado no siempre se dé cuenta de ello, en sus tareas diarias de asesoramiento, planificación y litigio, está involucrado en ciertas actividades que la filosofía y otras disciplinas relacionadas como la psicología y la sociología han querido analizar y clarificar (...) Teniendo en cuenta esto, es curioso que aquellos que trabajan en el ámbito legal no hayan explotado completamente la riqueza de la literatura filosófica y de otras disciplinas relacionadas .[236]

La amplitud de la síntesis que aquí se sugiere, si bien es compleja, no es un sueño imposible; en especial para aquellos que, como Bishin y Stone, sostienen que

diante percibe que el programa de estudios es un conjunto de materias y planes diferenciados (...) En un nivel más profundo, el derecho se presenta como distinto de otros conjuntos de pensamiento (historia, filosofía, ciencias naturales y sociales). Incluso las dimensiones afectivas y cognitivas de conocimiento parecen no estar relacionadas en la exclusividad aparente de nuestro compromiso con la manipulación lingüística y el rigor lógico. Estos aspectos del orden legal y el funcionamiento de los seres humanos dentro de aquellos nunca se devuelven a la totalidad, a ningún sentimiento de totalidad (...) El método práctico va mucho más allá y brinda un centro integral..." BELLOW, op. cit., págs. 395-96.

232 Véase MENKEL-MEADOW, op. cit., pág. 556.

233 Véase MENKEL-MEADOW, "Two Contradictory Criticisms of Clinical Education: Dilemmas and Directions in Lawyering Education", en *Antiochl L. J.*, nro. 4, 1986, pág. 297 (sostiene que las prácticas tienen el potencial para generar macroteoría, pero los prácticos no le han dado suficiente importancia).

234 Agradezco esta imagen a Graham Strong, a quien se la pedí prestada. STRONG, G., panel en *Learning from Other Disciplines 79, Materials Prepared for AALS Conference on Clinical Legal Education* (6 de junio de 1990) (materiales de conferencia no publicados. En archivos de la autora).

235 BISHIN, W. y STONE, C., *Law, Language and Ethics: An Introduction to Law and Legal Method*, 1972.

236 Ibíd.

la mayoría de las personas son teoréticas.[237] Para entender y sistematizar las teorías con las que ellos operan, estas personas sólo necesitan insertarse en un proceso, como el que ofrece la educación práctica, y así poder observarlas críticamente.[238]

Los cursos de práctica profesional tienen el potencial para transformar el "estudio del derecho" en el estudio de una cultura que utiliza la ley con distintos fines ya que, al ubicar a la ley en su contexto, han enriquecido la enseñanza del derecho tradicional. La historia, la filosofía, la literatura, y otras disciplinas humanísticas pueden proporcionar una perspectiva diferente para analizar las habilidades legales empleadas, el orden jurídico hallado y la relación de cada uno con el otro y con el mundo social en términos generales.

3. *APRENDER A PARTIR DE LA CRÍTICA*

La educación práctica no sólo es integradora, también es crítica. Aunque los cursos de práctica profesional ofrezcan a los abogados neófitos cierta "tranquilidad" que deriva de una familiaridad creciente con la práctica jurídica, procuran cultivar también cierta "intranquilidad" con respecto a esta práctica. Esta "intranquilidad" proviene de hacer una introspección y tomar conciencia acerca del significado y las consecuencias que la conducta profesional, tanto propia como ajena, pueden llegar a tener. Los docentes de los prácticos instan a los estudiantes a recurrir a la experiencia de la práctica jurídica y a la síntesis que surge a partir del derecho y de otras disciplinas que crean un contexto más amplio a fin de que ellos puedan ir un paso más allá: valorar las prácticas jurídicas tradicionales y las teorías que ellos personifican, desarrollar una mirada normativa acerca de la relación de estas teorías y prácticas con los estándares de justicia, y mejorar esta relación en la medida en que sea posible. Estos pasos constituyen el proceso de la crítica.[239]

237 MACKINNON, op. cit., pág. 102 (describe como un valor el hecho de que los métodos de surgimiento de la conciencia convierten a todos en "teóricos"). Gramsci podría llamar a estas personas "intelectuales orgánicos" aunque no parece dispersar la designación tanto como lo sugiero en este texto. GRAMSCI, A., *Selections From the Prison Notebooks of Antonio Gramsci*, 1971, págs. 332-33. Kohlberg y Gilligan vieron a los niños y adolescentes como filósofos comprometidos en la lucha que se desarrolla para determinar cómo vivir sus vidas. Véase KOHLBERG y GILLIGAN, "The Adolescent as Philosopher: The Discovery of the Self in a Postconventional World", en *Daedalus*, nro. 100, 1971, págs. 1071-72.

238 Al hablar sobre la educación interdisciplinaria más que de la educación práctica específicamente, James Boyd White hizo esta observación:"Una consecuencia importante de esta clase de estudio es que traería las afirmaciones que subyacen la cultura del derecho y nuestra cultura más amplia al centro de la conciencia, donde pueden ser estudiadas y criticadas. Esto podría mejorar el desarrollo de las funciones de nuestros abogados respecto de la crítica cultural y la trasformación". WHITE, op. cit., pág. 165.

239 Tomé ampliamente esta definición de CONDLIN, op. cit., págs. 48-49. Condlin argumenta que la crítica es el objetivo más importante de la educación práctica. Ibíd., pág. 47. He dejado de cumplir definitivamente el tema acerca de si la crítica es método u objetivo al titular esta sección *"Learning from Critique"* en vez de *"Learning Critique"*, como lo he hecho con *"Learning from Synthesis"*, sección II B 2, y *"Learning from Responsibility"*, sección II B 4 (*"Learning from Experience"*, sección II B 1, no tiene formulación alternativa).

Los abogados conciben la vida en términos de normas, ya sean formales o informales.[240] Robert Condlin insta a "leer entre líneas" cuando se analiza la manera en la que los abogados enmiendan, derogan e imponen la ley, y en este proceso determinan mucho del significado que el derecho tiene para las personas que entran en contacto con él.[241] Condlin considera que la crítica es la razón de ser[242] de la educación práctica y promueve su elaboración como culminación del programa de los cursos de práctica profesional.[243] En sus palabras:

> Creo que la síntesis, la crítica y la responsabilidad son correctamente consideradas métodos más que objetivos porque los estudiantes las aprenden cuando las realizan. Lo que es importante sobre la crítica de un estudiante no es tanto qué contiene sino que el estudiante aprenda hábitos críticos durante el proceso. De esta manera, es importante que los estudiantes adquieran hábitos de síntesis y responsabilidad. Mi discusión aquí es con la distinción entre el método y el objetivo (o la sustancia), porque los dos se encuentran relacionados integralmente. Véanse notas al pie nro. 224, 227. Otros no están de acuerdo. Véase BARNHIZER, "The Clinical Method of Legal Instruction: Its Theory and Implementation", en *J. Legal Educ.*, nro. 30, 1979, pág. 71 ("Mientras este artículo toma la posición de que los aspectos clave del aprendizaje de los sistemas de responsabilidad profesional y las habilidades del abogado son el único rol vital del método práctico; estos elementos no son parte de la definición de ese método sino que constituyen objetivos educativos que pueden ser alcanzados de mejor manera a través de un uso cuidadoso de la metodología práctica").

240 Véase por ejemplo, CHARN, J. y BELLOW, G., "Memorandum to the Michelman Committee", *Harvard Law School*, ap. A, 1 y n. 2 (13/10/1981), citado en FELDMAN, "On the Margins of Legal Education",en *N.Y.U. Rev. L. & Soc. Change*, nro. 56, 1984-85, pág. 626, que expresa lo siguiente: "Por ejemplo, en todos los campos del derecho hay procesos que anulan las leyes, regulaciones y medidas así como las prácticas y normas no establecidas (el sistema extra oficial) que crea medidas alternativas y mandatos. En toda transacción –entre abogado y cliente, cliente y otros, abogado y abogado– hay responsabilidades que moldean e influyen sobre los resultados. Muchas de estas transacciones sirven para tomar de ellas las cualidades de tipo legal. En nuestra opinión, la brecha, según se la denominó, entre el derecho en los libros y el derecho en la acción (...) es significativamente confusa. Éstas son diferencias en especie más que de grado y son mucho más difíciles de capturar con un concepto tan lineal". Ibíd.

241 CONDLIN, op. cit., pág. 48.

242 Condlin también considera que la crítica es *raison d'être* de la universidad: "La crítica es una razón de ser de la Universidad, la característica que la identifica y la única de sus múltiples funciones que no realiza debido a que es una universidad (...) La crítica es la función más importante de la universidad, su aspiración, la fuente de su máximo potencial y logro ocasional. Además, sigue siendo la base más fuerte de argumentos para la existencia de la universidad". Ibíd., pág. 50 (cita omitida).

243 Véase ibíd. nro. 6, pág. 47, nro. 77, pág. 74. Condlin cree que el modelo externo práctico brinda el mejor formato para perseguir la crítica ya que los externos colocarían el control de las funciones de la abogacía y la crítica en dos personas diferentes (el abogado colaborador y el profesor respectivamente). Ibíd., págs. 53-59. Aunque esto podría reducir ciertos conflictos de roles para el profesor y si el objetivo es inculcar hábitos de crítica en los potenciales abogados jóvenes, ¿no deberían los profesores involucrarse en ambas actividades con los estudiantes como modelos del comportamiento de estos últimos? Por último, la racionalidad de Condlin para reemplazar la práctica convencional por una alternativa de oficina legal cooperativa fracasa ya que no reconoce que los profesores de derecho pueden hacer simultáneamente las actividades que ellos promueven y entrenar a los abogaos jóvenes a realizarlas también. Esto es sorprendente teniendo en cuenta el énfasis que pone CONDLIN en la emulación *rol-modelo* como base de enseñanza práctica de ética profesional. CONDLIN, *The Moral Failure of Clinical Legal Education, in The Good Lawyer*, D. Luban (ed.) ,1984, págs. 317, 322-28.

> Las prácticas jurídicas son dóciles a la elaboración teórica, dan lugar a múltiples investigaciones y se las puede dividir, clasificar y ordenar a los fines de la instrucción. Además, ellas proporcionan una ventaja clara y relativamente inexplorada para entender la operación del sistema jurídico, a partir de la cual pueden surgir nuevas reflexiones críticas acerca del derecho. Estas reflexiones afectarán la forma en que las nuevas leyes serán redactadas y las nuevas doctrinas, elaboradas. Al estudiar las habilidades de la práctica jurídica, los profesores y los estudiantes observan que las acciones individuales de los abogados constituyen y reconstituyen las normas jurídicas. Además, pueden ver cómo el hemisferio kantiano (norma/política) y el hemisferio aristotélico (predisposición jurídica) del sistema jurídico se unen perfectamente.[244]

Teniendo en cuenta que en todas las habilidades de la práctica jurídica existe una perspectiva normativa implícita, la crítica constituye un método esencial para todo abogado.[245] Para entender la diferencia entre un abogado excelente y otro poco ético, Condlin explica, es necesario poseer un marco jurídico tácito. De otro modo, sería imposible dibujar una línea divisoria entre aconsejar y controlar, maniobrar y manipular.[246] Aprender a articular este marco jurídico tácito es una característica esencial del entrenamiento que se proporciona en los cursos de práctica profesional, pues evita que los abogados jóvenes sean rehenes de las confusas normas de las prácticas predominantes.[247] Sin tal entrenamiento, es probable que estos aboga-

244 CONDLIN, op. cit., pág. 48 (citas omitidas). Interpreto que la referencia de Condlin con respecto a los aspectos kantianos del sistema legal da a entender aquellos aspectos que implican la moral racional y los juicios de políticas como casos en los que se aplican las reglas. La referencia que hace a aspectos de Aristóteles del sistema legal es sobre aquellos aspectos de juicios que dependen del hecho de inculcar una forma de comportamiento particular, una disposición moral. Además, los aspectos kantianos se refieren a nociones trascendentes de reglas y obligaciones mientras que los aspectos aristotélicos sujetan la moral de un abogado a los juicios específicos del abogado. Para realizar esta interpretación realicé una lectura de LUBAN, "Epistemology and Moral Education", en *J. Legal Educ.*, nro. 33, pág. 636, 1983.

245 Véase por ejemplo, SIMON, "Visions of Practice in Legal Thought", en *Stan. L. Rev.*, nro. 36, 1984, pág. 504 (se presentan las teorías de cómo la sociedad está estructurada y qué permitirá predecir los juicios prácticos de los abogados).

246 Véase CONDLIN, op. cit., donde expresa: "No calificamos de habilidosa a la persona que produce evidencia y obtiene un resultado favorable, sino que la calificamos de deshonesta (...) El concepto de habilidad no tiene significado fuera de un contexto controversial y cambiante y debe ser estudiado en ese contexto para poder entenderse. La crítica política es una parte no sólo interesante, sino que necesaria del estudio de la habilidad (...)". Ibíd., pág. 52.

247 Ibíd., nro. 24, pág. 53 ("El estudiante práctico y crítico trata de entender por qué las cosas se hacen de la manera en que se hacen y amplía su sentimiento de qué podría realizarse, más que inmaterializar como hábito lo que es comúnmente aceptado"). Véase también BARNHIZER, op. cit., donde afirma: "Las percepciones de la responsabilidad profesional se deforman en respuesta al particular ambiente legal en el que existen. Es difícil resistirse a estas fuerzas si el individuo ha desarrollado un sistema de responsabilidad viable, sin embargo, sería virtualmente imposible trascender las experiencias. Dado que no hay estándares con los que juzgar lo correcto del comportamiento profesional, la medida de la responsabilidad será aquella que es aceptada generalmente". Ibíd., pág. 74.

dos no desarrollen una destreza para analizar si determinadas prácticas contribuyen o no al progreso o a la frustración de la justicia.[248]

Debido a que los abogados, consciente o inconscientemente, hacen juicios políticos y morales, los buenos abogados deben evaluar su práctica diaria teniendo en cuenta los parámetros de justicia y equidad.[249] Sin embargo, ese proceso de evaluación raramente se hace explícito en los ámbitos laborales. Una vez que los estudiantes se gradúan, o incluso antes, experimentan presiones psicológicas, políticas y financieras para adecuarse irreflexivamente a las normas convencionales de conducta.[250] A fin de superar estas presiones y lograr ser más independientes, es necesario que ellos desarrollen ciertas habilidades de pensamiento crítico en las etapas formativas.[251]

Para realizar tal proceso crítico, uno debe desarrollar una perspectiva coherente sobre "la naturaleza de un sistema jurídico equitativo y justo y el rol que cumple la práctica jurídica para hacerlo funcionar y mejorarlo".[252] Tal perspectiva no necesariamente significa que el sistema normativo deba ser concebido como un sistema cerrado, sino que éste debe permanecer abierto para que evolucione a la luz de nuevas experiencias.[253] Sólo a través de un movimiento crítico en una dirección

248 Véase CONDLIN, op. cit., donde afirma: "Uno puede tener teorías normativas sobre el desempeño adecuado de las prácticas de abogados y teorías sobre cómo las prácticas de los abogados contribuyen a la justicia del derecho en general (...) La habilidad de juzgar la práctica diaria del derecho frente (...) estándares de justicia y equidad es una cualidad esencial de un buen ciudadano y un buen abogado". Ibíd., págs. 48, 50-51 (cita omitida).

249 Véase por ejemplo SIMON, "The Ideology of Advocacy: Procedural Justice and Professional Ethics", en *Wis. L. Rev.*, 1978, págs. 81-83, y las fuentes citadas en CONDLIN, op. cit., pág. 51. Para una crítica de la educación práctica por no haberse dirigido a la inminente política de derecho y haberse focalizado con demasiada intensidad en la psicología del derecho. Véase SIMON,"Homo Psychologicus: Notes on a New Legal Formalism", en *Stan. L. Rev.*, nro. 32, 1980, pág. 487. Para una respuesta de un práctico sobre el hecho de que la crítica de Simon es injustamente reducible, véase MENKEL-MEADOW, op. cit., pág. 565, nota nro. 61.

250 Véase nota al pie nro. 247; véase también BARNHIZER, op. cit., págs. 73-74.

251 Véase CONDLIN, op. cit., pág. 53, donde observa: "La crítica de las prácticas de abogado se pretenden por su contribución al desarrollo individual -ignorar la sabiduría recibida es ser completamente más autónomo- porque es un elemento esencial de la visión del mundo de una persona entrenada legalmente, y base de la reforma de estructuras de incentivo dentro de las cuales el comportamiento del abogado funciona". Ibíd. Steven Hartwell dirigió un experimento "Milgram" modificado en su práctica pidiendo a sus estudiantes que le avisen a un cliente (en realidad, un confederado de Hartwell) que debería mentir, aún cuando hubiera prestado juramento, para ganar el caso. Muchos de los estudiantes transmitieron el consejo claramente contrario a la ética, tal como obedecieron los sujetos de Milgram a las instrucciones experimentales para administrar lo que creían que eran shocks eléctricos más dolorosos. Véase S. MILGRAM, *Obedience To Authority*, 1974, págs. 20-21. Sencillamente, el desarrollo de una moral racional se beneficia por la capacidad de trascender la persuasión de la autoridad percibida. Hartwell ha experimentado con métodos pedagógicos -entre los que se incluyen lecciones sobre audiciones que muestran empatía y entrenamiento afirmativo- que promueven esta aptitud de moral racional. Véase HARTWELL, "Moral Development, Ethical Conduct, and Clinical Education", en *N.Y.L. SCH. L. Rev.*, nro. 35, 1990, págs. 141-43.

252 CONDLIN, op. cit., págs. 48-49.

253 Ibíd., págs. 49-50 ("Estas teorías pueden ser incompletas, tentativas o poco originales siempre que sean coherentes, inteligentes, y abiertas genuinamente al mayor desarrollo").

normativa, los abogados podrán alcanzar la capacidad de considerar y reconsiderar cómo deben actuar, e imaginar y reimaginar formas alternativas de conducta y mejores medidas institucionales. El proceso del pensamiento crítico es una habilidad jurídica esencial que la educación práctica ayuda a desarrollar. Esto por cuanto la profesión legal está cargada de ambigüedades éticas fundamentales que deben ser confrontadas por los buenos abogados.[254] Además, dado que la naturaleza del ejercicio de la abogacía involucra cuestiones que se relacionan con la ingeniería social y la búsqueda de justicia, los cursos de práctica profesional deben formar parte de un proyecto educativo cuya meta sea reexaminar los diferentes modelos de justicia en práctica.[255]

Al igual que la mayoría de las personas, los estudiantes de derecho manifiestan su interés en las ideas de justicia, equidad e igualdad. Sin embargo, ellos poseen escasas experiencias a partir de las cuales examinar el significado de estas ideas.[256] Al insertarse en un ámbito en el cual, bajo la supervisión de una profesora, las decisiones propias y ajenas infunden un significado concreto a las ideas antes mencionadas, los estudiantes encuentran una base para plantear preguntas sistémicas cruciales. En este ámbito, tales preguntas no parecen ya irrelevantes sino que se convierten en esencialmente importantes para comprender las experiencias de uno y para desarrollar un compromiso personal hacia el trabajo.

Cuando los docentes de los cursos de práctica profesional definen el objeto de la educación práctica de esta manera tan amplia, la relación entre el profesor y el estudiante inevitablemente cambia. Los estudiantes y los docentes de los prácticos intentarán responder importantes preguntas teóricas, preguntas acerca de las cuales el profesor no tiene la única respuesta correcta, ni la última palabra. Al hacer esto, el docente y los estudiantes aunarán sus observaciones y conocimientos, llevando a cabo una exploración colectiva. De esta manera, el aula del práctico deja de ser tan rígidamente jerárquica y se torna un lugar para repensar continuamente la relación entre la experiencia y la teoría en búsqueda de una comprensión genuina.[257]

254 El ensayo de Richard Wasserstrom expresa dos dificultades fundamentales: manipulación y dominación. WASSERSTROM, "Lawyers as Professionals: Some Moral Issues", en *Hum. Rts.*, nro. 5, 1975, pág. 1. Como Wasserstrom lo indica, estos problemas surgen del hecho de que la tarea de la representación entusiasta en la relación cliente-abogado "expone al abogado a la mejor amoral sistemática y a la peor inmoral en sus tratos con el resto de la humanidad" y de que en la relación cliente-abogado este último domina y, general e inevitablemente, trata a su cliente con una moda impersonal y paternalista". Ibíd., pág. 1; véase también LUBAN, "Paternalism and the Legal Profession", en *Wis. L. Rev.*, 1981, pág. 454 (argumenta que el dilema moral existe cuando los deseos de un cliente no encuentran la aprobación del abogado o los cálculos de éste sobre los intereses del cliente).

255 BARNHIZER, op. cit., págs. 123-24.

256 BELLOW y JOHNSON, "Reflections on the University of Southern California Clinical Semester", en *S. Cal. L. Rev.*, nro. 44, 1971, pág. 688.

257 No afirmo que el aula práctica no sea jerárquica, sino que es simplemente menos jerárquica de lo que una facultad de derecho tradicional puede ser a veces. Véase ibíd. págs. 693-94; véase CONDLIN, *Socrates' New Clothes*, op. cit., págs. 223-26, 248-74 (describe un patrón de manipulación educativa y control sobre la supervisión práctica a pesar de

4. *APRENDER A PARTIR DE LA RESPONSABILIDAD*

El razonamiento ético es una especie del razonamiento crítico.[258] El profesor Barnhizer ha desarrollado una lista de conceptos que los estudiantes de derecho deben considerar para entender adecuadamente la ética profesional: proscripciones éticas, filosofía ética, moral individual, rol profesional, análisis institucional, conciencia social y reforma sistémica.[259] Los estudiantes pueden ocuparse intelectualmente de sistemas teóricos que exploran estos conceptos. Sin embargo, "el impacto traumático de la realidad pone en crisis gran parte del sistema" y oscurece cualquier comprensión interna de la conducta personal.[260] Por otra parte, para cargar con esta responsabilidad, como sucede en los cursos de práctica profesional, es necesario que los estudiantes examinen sus valores personales y la relación de estos valores con su rol profesional. Esto, a su vez, obliga a los estudiantes a evaluar su responsabilidad profesional en relación con sus clientes, las instituciones legales y la sociedad.[261] La participación en situaciones que requieren juicios de valor lleva a los estudiantes a pulir las categorías de conceptos éticos enumeradas anteriormente. Asimismo, esto los ayudará a construir estructuras sólidas que les servirán de guía en su comportamiento profesional.[262]

A primera vista, parece una simple tautología decir que darle responsabilidad a los estudiantes es la mejor manera de hacerlos responsables; pero ello no es así.

las opiniones en contrario). Las observaciones de CONDLIN podrían representar errores de implementación más que de diseño. BELLOW, "On Talking Tough to Each Other: Comments on Condlin", en *J. Legal Educ.*, nro. 33, 1983, págs. 620, REDLICH," The Moral Value of Clinical Legal Education: A Reply to Professor Condlin", en *The Good Lawyer*, D. Luban (ed.), 1984, págs. 350, 356-57.

258 Para una explicación general, véase J. PIAGET, *The Moral Judgment of the Child*, traducido por M. Gabain, 1966. Sobre si el razonamiento ético constituye una única clase de razonamiento. Leí muchas obras de éticos neokantianos para sugerir que así es. Véase, por ejemplo, GEWIRTH, A., *Reason and Morality*, 1978; HARE, R. M., *The Language of Morals*, 1952 ; RAWLS, J., *A Theory of Justice*, 1971.

259 BARNHIZER, op. cit., págs. 76-77.

260 Ibíd., pág. 74.

261 Ibíd., págs. 74-75. Kohlberg describe las dinámicas psicológicas que subyacen a tal examen. Cuando las personas se enfrentan a una situación que desafía sus valores creando un conflicto interno sobre la respuesta adecuada, deben examinar su estructura de valores y avanzar hacia un nivel de moral más desarrollado para resolverlo. Experimentar el conflicto es necesario para inducir la disonancia que llevará a un mayor desarrollo. Para una explicación general, véase KOHLBERG, L. y TURIEL, E., *Moral Development and Moral Education*, en *Psychology and EducationalPractice*, Lesser ed., 1971; *Research in Moral Development: The Congnitive Developmental Approach*, KOHLBERG, L. y E. TURIEL, E. (eds.), 1973. Aunque la teoría desarrollista de Kohlberg podría no ser aplicable universalmente, véase, por ejemplo, GILLIGAN, C., op. cit., pág. 18; estas observaciones particulares podrían tener valor práctico.

262 Véase SCHEFFLER, I., *Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education*, 1965, págs. 103-104, que afirma: "La práctica en la educación profesional es mal interpretada si se asimila al modelo de simulacro o al estudio repetitivo de casos estándar. Es necesario que haya lugar para oportunidades que brinden práctica genuina así como reflexión crítica sobre los resultados y los principios estratégicos". Ibíd.

Significa, en cambio, que la activa toma de responsabilidad ayuda a desarrollar el carácter responsable en forma más efectiva que cualquier otro método, inclusive, más que el estudio y el análisis ético.[263] La respuesta de una persona a una pregunta acerca de qué decisión tomaría si ella fuese responsable difiere según ésta se encuentre en una situación hipotética o en una real. Esto no se debe únicamente a que la última situación comprometa a la persona en un nivel más intenso, determinado y consecuente.[264] Una persona que responde a una descripción hipotética, incluso una descripción detallada, no puede entender por completo cuál es la causa de esa situación[265] y no conoce "los miles de detalles intangibles" acerca de las personas y los acontecimientos comprometidos. Esta persona carece, entonces, de los elementos indispensables para poder hacer un juicio moral.[266] Por consiguiente, aunque

263 Generalmente se acepta la idea de que las facultades de derecho deben hacerse cargo de desarrollar la responsabilidad en los estudiantes, para nutrir el conocimiento natural y las capacidades emocionales que expresan nuestra naturaleza moral. Véase RICHARDS, "Moral Theory, the Developmental Psychology of Ethical Autonomy and Professionalism", en *J.Legal Educ.*, nro. 31, 1981, pág. 373. Como indica Richards: "No hacer nada según la educación de la moral consciente no es éticamente neutral o liberalmente tolerante: no es tomar seriamente los hechos del desarrollo moral o los impactos de nuestras políticas educativas sobre desarrollo moral. El razonamiento ético es una habilidad humana delicadamente intrincada, compleja, incalculablemente importante que se desarrolla en respuesta a ciertas clases de circunstancias favorables. La educación profesional que ilustra a la clase de gente más poderosa de nuestra sociedad, recibe a esta gente en una edad crucial en la que, en respuesta a las circunstancias de la educación profesional, desarrollarán o no mejores habilidades para el razonamiento ético concomitante con su identidad profesional. No entiendo cómo podemos negar justificadamente nuestra responsabilidad activa por los resultados que modelamos de forma palpable". Ibíd., págs. 373-74.

264 CONDLIN, op. cit., donde observa: "Para la mayoría de los estudiantes la experiencia directa agregará matices y sofisticación y para algunos hará que las preguntas sean reales por primera vez (...) Hasta que no estén involucrados en tales eventos, los estudiantes no toman en serio la posibilidad de que los hechos puedan suceder de tal manera ni se dan cuenta de todos los factores a tener en cuenta para la comprensión y tratamiento de los sucesos". Ibíd., pág. 67. Carol Gilligan ha realizado distinciones de género sobre los grados de conformidad con problemas hipotéticos: dilemas hipotéticos, en la abstracción de su presentación, separar actores morales de la historia y psicología de sus vidas individuales y separar el problema moral de las contingencias sociales de su posible ocurrencia. Para lograrlo, estos dilemas son útiles para refinar los principios objetivos de justicia y para medir la lógica formal de la igualdad y la reciprocidad. Sin embargo, la reconstrucción del dilema en su particularidad contextual permite comprensión del proceso de causa, efecto que envuelven la compasión y tolerancia repetidamente resaltadas para distinguir los juicios morales de las mujeres. Sólo cuando se brinda "sustancia" a las vidas de personas hipotéticas es posible considerar la injusticia social de los problemas morales, e imaginar lo que podría significar el sufrimiento de una persona en esa situación, o lo que la resolución del conflicto podría implicar para dicho individuo. La proclividad de las mujeres para reconstruir dilemas hipotéticos en términos de realidad, para requerir o brindar información faltante sobre la naturaleza de las personas y los lugares donde viven, hace que sus juicios alteren el orden jerárquico de los principios y de los procesos formales de toma de decisiones. Esta insistencia sobre lo particular significa una orientación específica al dilema y a los problemas de moral en general que difiere de cualquier descripción de niveles de desarrollo vigentes. GILLIGAN, C., op. cit., págs. 100-01.

265 CONDLIN, op. cit., pág. 67.

266 LUBAN, op. cit., pág. 643.

los estudiantes puedan construir lo que ellos consideran la mejor respuesta para dilemas éticos hipotéticos, es probable que lo hagan de una manera idealizada que poco se asemeja a cómo ellos se sentirían si estuviesen respondiendo a hechos reales.[267] Bajo estas circunstancias, su discurso acerca de lo justo será débil.[268]

Este punto de vista sostiene que la educación práctica ha encontrado el mejor método para enseñar y examinar la ética profesional.[269] Los profesores Condlin[270] y Luban[271] han explorado el fundamento aristotélico de esta postura. La creencia de Aristóteles acerca de la existencia de una epistemología moral sugiere que los métodos intelectuales, por sí solos, no son suficientes para obtener una perspectiva moral.[272] Aristóteles sostuvo, en cambio, que uno recién entiende los principios que subyacen a sus acciones cuando reflexiona sobre éstas.[273] Ello es así porque las acciones surgen a partir de una disposición interna que induce a actuar de una manera determinada. Por lo tanto, participar continuamente en actividades ejemplares, desarrolla una disposición virtuosa, condición previa y esencial para poder comprender la virtud y desarrollar el juicio moral.[274] En otras palabras, experimen-

267 Como observa Luban, las preocupaciones de un estudiante que responde a un dilema hipotético podrían incluir: "Tratar de decir lo que el profesor quiere escuchar, de sonar inteligente, y de caminar por la línea que se encuentra entre parecer demasiado despiadado o demasiado delicado a los ojos de sus compañeros. Incluso un estudiante que quiere dar respuestas honestas a problemas morales hipotéticos puede sucumbir frente a estas presiones subliminales. Además, suponiendo que no lo haga, no se encuentra con restricciones a sus juicios. El cliente no es una persona real ni tampoco lo son sus adversarios y menos lo es el caso". Ibíd., pág. 643. En palabras de Barnhizer: "Las metodologías no prácticas no logran colocar la responsabilidad directamente sobre un estudiante. En consecuencia, permiten que se detenga en las fronteras de la realidad, y de esta manera permiten la idealización de las actitudes individuales y respuestas profesionales". BARNHIZER, op. cit., pág. 75.

268 Véase CONDLIN, op. cit., págs. 66-67 ("Si uno está interesado en una filosofía moral del derecho es necesario tratar estas cuestiones en primera persona (...) Sin la experiencia de actuar en el rol del abogado, la filosofía moral será sólo un montón de palabras").

269 Véase BARNHIZER, op. cit., págs. 71-72 ("El uso efectivo del método práctico es la única forma disponible en el presente para facilitar consistentemente el aprendizaje de la 'responsabilidad profesional' de manera internalizada y con significado suficiente para formar una estructura alternativa capaz de guiar el conocimiento...").

270 Véase CONDLIN, *Moral Failure*, op. cit., págs. 323-24. Condlin también se concentra en la obra de Erik Erikson para apoyar esta afirmación. Según Condlin, Erikson asegura que aunque la personalidad se establece en adultos jóvenes, las elecciones de identidad la permanencia prolongada de los adultos jóvenes en ambientes educativos protegidos retrasa las elecciones de identidad. Más tarde en su educación, los estudiantes quieren desesperadamente modelos de roles. En los escenarios prácticos, los estudiantes tienen un éticamente escrupuloso supervisor que es abogado como modelo y pueden experimentar con sus nuevas identidades bajo el control del supervisor. Ibíd., págs. 322-23. La teoría de desarrollo de Erikson subraya la eficacia de tal acercamiento. En su discusión sobre Erikson, Condlin se sustenta en STONE, "Legal Education on the Couch", en *Harv. L. Rev.*, nro. 85, 1971, pág. 392, y WATSON, "Lawyers and Professionalism: A Further Psychiatric Perspective on Legal Education", en *U. Mich. J.L.Ref.*, nro. 8, 1975, pág. 248.

271 Véase LUBAN, op. cit., págs. 647-56.

272 Ibíd., págs. 650-51.

273 CONDLIN, op. cit., pág. 323.

274 Véase LUBAN, op. cit., pág. 651 ("A los primeros principios se llega por reflejo mediante las actividades que ya hemos experimentado pre-reflexivamente e internalizado como disposiciones").

tar activamente la responsabilidad moral es esencial para poder luego comprender los preceptos morales y desarrollar el juicio moral.

Para un estudiante de derecho, interiorizar una disposición de ética profesional jurídica implica observar a los docentes de ética y ver de qué manera ellos responden y aconsejan sobre los dilemas morales que surgen durante el ejercicio de su profesión. Al reflexionar acerca de la naturaleza de estas experiencias con los docentes, el estudiante puede incorporar una perspectiva de principios éticos que debe tener en cuenta durante el ejercicio de su profesión. En palabras de Aristóteles, "adquirimos las virtudes al ejercitarlas (...) toda vez que los conocimientos que necesitamos aprender antes de actuar, los aprendemos en la práctica".[275] La clave para desentrañar la aparente paradoja de esta cita es entender lo importante que resulta para un principiante contar con un modelo y guía a los cuales éste pueda consultar cuando realice los actos que inculcan una determinada predisposición ética.[276]

Para formar moralmente a los estudiantes, los instructores deben inculcarles ciertos hábitos éticos apenas éstos adquieran responsabilidades y comiencen a formar su identidad profesional.[277] Los estudiantes únicamente pueden aprender ciertas virtudes a partir de un proceso activo que sólo es posible de lograr en un curso de práctica profesional. Los estudiantes adquieren una predisposición hacia la conducta virtuosa sólo después de haberla experimentado frecuentemente y, recién allí, pueden desarrollar la capacidad ética para evaluar situaciones complejas y ejercitar los juicios morales en forma apropiada.[278]

La actividad intelectual que implica hacer un juicio moral es lo que Aristóteles denominó "sabiduría práctica".[279] La sabiduría práctica es la habilidad de apreciar las particularidades de una situación sobre la base de una predisposición surgida de la reflexión.[280] Aunque las normas generales puedan guiar este proceso de juzgamiento, no pueden ser completamente determinantes. Ello se debe a que uno no puede dejar de lado las particularidades de cada situación ni darle a las normas generales un significado fijo e invariable. Por el contrario, "el detalle decisivo" es el que muchas veces corrige las normas generales.[281] Como dijo Aristóteles:

> En algunos casos, no es posible hacer una declaración que sea válida para todos los supuestos. Sin embargo, muchas veces la ley se expresa en términos generales, aún reconociendo la posibilidad de un error. No obstante, esto es correcto debido a que el error no se encuentra en la ley ni en el legislador sino que se halla en la naturaleza de la cosa, ya que los asuntos prácticos son de esta especie desde un comienzo. Si la ley está expresada en términos generales, cuando surja un caso concreto que no esté comprendido en esta norma, corresponderá corregir dicha

275 ARISTOTLE, *Nicomachaean Ethics*, 2.1. 1103a32-1103b2, citado en LUBAN, op. cit.
276 LUBAN, op. cit., pág. 653-54 (la importancia de ser criado con buenos hábitos).
277 Véase nota al pie nro. 269.
278 Véanse notas al pie nro. 272-76 y texto adjunto.
279 CONDLIN, op. cit., pág. 324.
280 Ibíd.
281 ARISTÓTELES, op. cit., págs. 6.8. 1142a27, citado por LUBAN, op. cit., pág. 654.

omisión (...) Y es aquí donde reside la naturaleza de la equidad, la modificación de la norma cuando resulta defectuosa debido a su universalidad.[282]

Según esta perspectiva, uno debe hacer un juicio moral teniendo en cuenta las particularidades de un determinado contexto. De esta manera, uno puede elegir qué conducta seguir aún cuando los valores relevantes para la situación, como suele suceder, sean inconmensurables.[283]

La epistemología moral de Aristóteles provee un fundamento filosófico a la educación práctica como método para aprender valores morales a partir de la experiencia de la toma de responsabilidad profesional. La misma concepción aristotélica en la que se apoyan los métodos de los cursos de práctica profesional también sirve de sustento para los métodos que las feministas defienden.[284] Aunque cada movimiento haya elegido sus métodos en forma independiente, ambas metodologías contienen principios filosóficos y metas éticas similares.

III. RESUMEN DE LAS COMPARACIONES

> "La búsqueda activa de entendimiento está ligada a la receptividad, a un deseo de ser sorprendido y movilizado, en compañía de otros. "
>
> Martha Nussbaum[285]

En la descripción recién formulada sobre los métodos de la educación práctica es posible oir el eco de los métodos feministas. Esta sección del artículo va más allá del reconocimiento de la existencia de este eco ya que analiza sistemáticamente las similitudes y diferencias entre las descripciones metodológicas de cada corriente. En primer lugar, las metodologías del feminismo y de la educación práctica, como lo ilustra la lectura de *Antígona*, evidencian[286] que la experiencia personal es el punto de partida de la teoría y, a su vez, el punto de retorno para examinarla y reformularla. La premisa metodológica de ambas corrientes es común: cada una imagina la relación entre la explicación y la experiencia, la teoría y la práctica, con forma de espiral.[287]

282 Ibíd., págs. 5.10. 1137b13-28.
283 LUBAN, op. cit., pág. 655; también véase NAGEL, T., op. cit., pág. 134.
284 Véase nota al pie nro. 146 y texto adjunto ("Razonamiento práctico feminista" ya que la deliberación de estilo aristotélico se unió a la consideración de perspectivas múltiples).
285 NUSSBAUM, M., op. cit., pág. 72.
286 Véase sección I.
287 Véanse notas al pie nro. 61-62, 66-67 y texto adjunto. En *Always Coming Home*, la visión de ciencia ficción de Úrsula Leguin sobre la sociedad futura y todas las formas estructurales y esculpidas toman el formato de una espiral. LEGUIN, Ú., *Always Coming Home*, 1985. En el mundo de Leguin, la espiral es la metáfora inagotable (...) la forma visual de una idea que se extiende por el pensamiento y la cultura". Ibíd., págs. 419, 515. Agradezco a Clark Cunningham por dirigir mi atención hacia esta novela.

ético, sostienen que los juicios morales se deben hacer con cuidado y teniendo en cuenta las particularidades de cada caso.[319] En otras palabras, las feministas y los docentes de los prácticos consideran que es necesario conocer en detalle las múltiples facetas y los elementos nuevos de cada situación antes de elaborar un juicio de valor y actuar en consecuencia.[320] Ni las feministas ni los encargados de los prácticos evaden la responsabilidad de realizar juicios morales por temor a incurrir en algún error. Por el contrario, el reconocer los daños que los juicios equivocados podrían acarrear, los lleva a ser sumamente cuidadosos antes de emitir un juicio de valor.[321]

IV. ROMPER LAS FRONTERAS

> "El conocimiento que intenta inculcar la verdadera educación nada tiene que ver con la mera repetición de información. En todo caso, el tipo de conocimiento buscado comprende un uso o actividad un conocimiento de la práctica que es una clase de acción, inclusive una especie de invención o creación . La práctica jurídica no consiste en la aplicación de la doctrina aprendida en la facultad de derecho a los hechos del caso de un cliente, toda vez que en esta práctica, la doctrina debe ser aprendida –y esto significa que debe ser repensada, reconstruida– una y otra vez."
>
> James Boyd White[322]

A pesar de las aparentes diferencias de forma y de fondo, el feminismo y la educación práctica tienen semejanzas metodológicas asombrosas. La cantidad de similitudes es extraordinaria sobre todo si se tiene en cuenta que cada movimiento ha evolucionado, en gran medida, sin tener relación con el otro.[323] Por consiguiente, uno puede preguntarse cómo podría enriquecerse cada movimiento si explícitamente se consideraran las potenciales contribuciones del otro. Después de haber examinado los puntos que tienen en común, ha llegado el momento apropiado para intentar dar respuesta a esa pregunta. Si se aplicaran los métodos feministas a la educación práctica de una manera más directa ¿cuáles serían sus resultados? En sentido contrario, ¿qué consecuencias tendría para el feminismo utilizar los métodos de los cursos de práctica profesional? ¿Qué beneficios obtendría cada corriente

dar fundamento a la distinción entre lo bueno y lo malo y dar fundamento a descripciones que conlleven a decisiones determinadas". Ibíd., pág. 1633.

319 Véase FRIEDMAN, "Care and Context in Moral Reasoning", en *Moral Theory*, op. cit., págs. 190, 203 ("La respuesta a los detalles contextuales y la predisposición a la alteración de juicios morales dependiendo del contexto no (...) implica el abandono de los principios morales"); HELD, "Feminism and Moral Theory", en *Moral Theory*, op. cit., en 111-12 ("Tal es la tarea de cuestionar la moral y de actuar conforme a la moral que los distintos acercamientos pueden resultar adecuados a las distintas clases de actuar").

320 FRIEDMAN, op. cit., pág. 203 ("La sensibilidad del detalle contextual (...) debe ser asociada únicamente con (...) el problema de que nuestros principios son muy escuetos para lidiar con la innovaciones mas próximas").

321 MINOW y SPELMAN, op. cit., págs. 1638-39.

322 WHITE, op. cit., pág. 161.

323 Véase nota al pie nro. 75 y artículo.

si ambas se tomaran en cuenta seriamente? A su vez, ¿cómo se enriquecería la enseñanza del derecho en este proceso? Voy a proporcionar algunas respuestas preliminares a estas preguntas con la esperanza de generar, entre educadoras feministas y encargados de prácticos, los diálogos que todavía no han tenido lugar.

A. *Lo que el feminismo aporta a la educación práctica*

Dado que la educación práctica recurre a abogados relativamente inexperimentados para resolver casos que tienen gran importancia en la vida de las personas, los docentes de los cursos de práctica profesional, justificadamente, prestan mucha atención a temas relacionados con el correcto ejercicio de la abogacía. El peligro reside en que la educación práctica se circunscriba a transmitir aptitudes prácticas y deje de lado el contenido normativo y las consecuencias inherentes a la actividad de los abogados.[324] Otro de los peligros consiste en que los docentes de los prácticos, al estar tan concentrados en las particularidades de la amplia variedad de casos analizados, dejen de lado el contexto cultural que influye y explica los patrones resultantes.[325] En algunas ocasiones, la educación práctica ha advertido que estos peligros refuerzan la idea caricaturizada que algunos tienen de los cursos de práctica profesional en cuanto a que, contrario a la imagen que se presenta en este trabajo, éstos constituyen una actividad antiintelectual.[326]

Las percepciones, opiniones, estrategias y relaciones –componentes de la práctica profesional– de los estudiantes que se desempeñan como abogados en los cursos prácticos pueden diferir cualitativamente de las percepciones, opiniones, estrategias y relaciones de sus clientes. En parte, estas diferencias se deben a que, generalmente, esos estudiantes llegan a los cursos pro-venientes de estratos sociales y contextos raciales y culturales diferentes a los de sus clientes de bajos recursos. Además, los estudiantes y los clientes pueden tener criterios diferentes en punto a cuestiones tales como el género, la salud física y psíquica. Estas fuerzas socializantes inciden sistemáticamente sobre la idea que las personas tienen acerca de la ley, la ética, la justicia, y el mundo. En consecuencia, el conocimiento del estudiante de abogacía, como todo conocimiento, es parcial y está cargado de valores. Por ello, si el estudiante aplica sus habilidades técnicas sin un sentido crítico, es probable que

324 Véanse notas al pie nro. 245-48 y artículo.

325 Como explica Cornel West, este peligro está relacionado con el problema de que algunos filósofos pragmáticos, en particular Richard Rorty, han resaltado el detalle contextual para evitar cuestiones de relaciones de poder entre razas, clases y géneros. WEST, C., *The American Evasion of Philosophy: A Ge-nealogy of Pragmatism*, 1989, págs. 207-08. Para un punto de vista analítico de este aspecto según West, véase MINOW y SPELMAN, op. cit., págs. 1612-15.

326 BARNHINZER, op. cit., pág. 94 ("Para que la práctica sea parte legítima de la vida intelectual en la universidad, debe ser liberada del antiintelectualismo"); JANUS, op. cit., pág. 464 (sostiene que el programa anterior de la facultad de derecho *William Mitchell College of Law* se centraba en el entrenamiento de estudiantes de abogacía, de un modo ni académico ni intelectual).

reproduzca su particular visión del mundo, dominante con relación a la del cliente.[327] Las pensadoras feministas centrarían su atención en el impacto que provoca la interacción profesional sobre las diferencias socialmente construidas. El sensible y agudo análisis feminista de los usos del poder y las estructuras de dominación reforzaría la capacidad de los cursos de práctica profesional para identificar y ocuparse de los problemas técnicos y éticos que estas estructuras crean.

Si la educación práctica tomara explícitamente ideas de los métodos feministas, obtendría una mejor comprensión acerca de la existencia y consecuencia de las múltiples perspectivas en un mundo profundamente estratificado.[328] A pesar de que los docentes de los cursos de práctica profesional no han ignorado esta faceta de la experiencia de sus cursos,[329] tampoco han aprovechado la gran cantidad de literatura feminista que existe sobre el significado de tales diferencias, los métodos para descubrir las perspectivas de aquellos diferentes a nosotros, o los imperativos morales para hacerlo.[330] Este tipo de literatura podría ayudar a los estudiantes a trabajar sobre sus respuestas afectivas y cognoscitivas frente a sus clientes, e influir en sus evaluaciones sobre el caso.[331] La literatura feminista también puede contribuir a sensibilizar a los estudiantes sobre la imagen que los clientes tienen de ellos o del proceso del cual son parte, y la forma en que esas percepciones pueden afectar la relación entre ambos. Un conocimiento más profundo de esta dinámica puede

327 ALFIERI, "The Politics of Clinical Knowledge", en *N.Y.U. L. Rev.*, nro. 35, 1990, pág. 15. ("La noción de una técnica que pueda aplicarse de forma universal no considera las diferencias que se pudieran presentar entre los distintos estratos sociales, contextos raciales y géneros. Dado que dichas diferencias requieren construcciones diferentes de la identidad y la concepción del mundo del cliente, su ignorancia implicaría dejar de lado comunidades de habla y de narradores").

328 Véase nota al pie nro. 148 y artículo.

329 Véase por ejemplo, EYSTER, "Analysis of Sexism in Legal Practice: A Clinical Approach", en *J. Legal Educ.*, nro. 38, 1988, pág. 183 (se presentan modos de dirigirse al sexismo en el contexto de la práctica de procesos civiles). Los profesores de los prácticos también analizaron el significado de las diferencias entre sus alumnos y el impacto en las prácticas jurídicas de las actitudes negativas de otros. Véase, como ejemplo, SCARNECCHIA, "Gender & Race Bias Against Lawyers: A Classroom Response", en *U.Mich. J. L. Reform*, nro. 23, 1990, pág. 319 (presenta varios métodos disponibles en un contexto práctico para la enseñanza sobre género y discriminación racial).

330 Véanse notas al pie nro. 151, 191 y artículo.

331 Condlin resalta, a modo de ejemplo, que los alumnos muchas veces no creen, hasta ver en los hechos, que "los sentimientos personales fuertes, pueden afectar su desempeño, o bien, que no podrían intentar descubrir la verdad si esta presentase una amenaza a otros objetivos". CONDLIN, op. cit., pág. 67. Barnhizer sostiene que la supervisión a las prácticas requiere de una "sensibilidad extrema en las actitudes, intereses y valores de los alumnos" dado que estos afectan la representación y nociones de responsabilidad profesional. BARNHIZER, op. cit., pág. 104. Ello resulta necesario porque muchos de los alumnos comienzan sus cursos de práctica habiendo idealizado a sus clientes, y proyectan sus propios valores y expectativas en ellos. Otros, comienzan sus prácticas con preconcepciones negativas de estereotipos de clientes o casos. En primer lugar, cuando los clientes no responden al prototipo social y político, suele haber resentimiento, rechazo o una despersonalización racional de ese grupo o cliente en particular. Los alumnos que tienen esta experiencia educacional con fuertes prejuicios raciales, étnicos,

promover la reflexión a fin de lograr una mejor comunicación entre puntos de vista aparentemente opuestos.[332]

La construcción de una práctica legal en la cual un abogado se expresa en nombre del cliente crea en el profesional la necesidad de descubrir cómo su cliente entiende la situación que dio origen al proceso judicial y de qué manera desea describir esa situación públicamente. Como lo afirman las feministas, la visión que uno tiene del mundo está relacionada con el poder que uno tiene en ese mundo, toda vez que lo que uno ve depende, en gran medida, de la posición en que se encuentre.[333] Por lo tanto, entender qué lugar ocupan los clientes de los cursos de práctica profesional en la sociedad resulta sumamente importante para poder emprender y comprender su representación legal. Si el conocimiento está ligado a la posición en la que uno se encuentra, para saber cómo "representar" a un cliente en ambos sentidos de la palabra es necesario que el abogado comprenda la situación de ese cliente en un sentido amplio.[334] Si los abogados no realizan un esfuerzo conciente por obtener tal conocimiento y no se dan cuenta de cuán difícil es adquirirlo, es probable que ellos asuman, sin fundamen-

educacionales y sociales, al ser expuestos a la experiencia real, encuentran muchas razones para encuadrar estos prejuicios mediante sus contactos interculturales. Ibíd., pág. 94. Luego, BARNHIZER da un ejemplo comprensivo con un gran número de transcripciones en las que los prejuicios raciales de los alumnos parecen afectar el modo de véase la fuerza del argumento, y a su vez, presenta interrogantes en lo concerniente a la supervisión adecuada en dichas circunstancias. Ibíd., págs. 111-24. Las feministas podrían agregar a la descripción de BARNHIZER, el reconocimiento de los valores propios del supervisor, cuyas expectativas e intereses también deben ser tenidos en consideración durante la práctica, ya que todos, al menos inconscientemente, tenemos estereotipos que influencian nuestra forma de pensar. MINOW, op. cit., pág. 65.

332 El artículo de Lucie White representa tal esfuerzo, que especula retrospectivamente sobre la experiencia de su cliente en el caso y sobre las posibilidades reparadoras para lograr una participación futura con más significado en la relación cliente-abogado y en el proceso legal con más amplitud. WHITE, op. cit. La educación práctica agrega otra capa de complejidad a este análisis dado que las relaciones entre profesores del práctico y estudiantes de abogacía cuya posición social difiere en el mundo académico y, quizás, en una escala mayor. La literatura feminista sobre las relaciones de poder, perspectivas múltiples y comunicación intercultural podría tener también una aplicación directa a la relación profesor-estudiante. Aunque dicha relación no es el punto principal de la educación práctica, su dinámica debe ser analizada para facilitar el desarrollo de una pedagogía efectiva en el proyecto. Este punto merece más atención de la que le he podido dar en el presente artículo.

333 Véase nota al pie nro. 89 y artículo.

334 Los dos sentidos comúnes de la palabra "representación" son por un lado, en el contexto legal, el actuar en nombre de otro y, en el contexto artístico, retratar a alguien. Según Edward Said, las representaciones pueden estar basadas en la realidad del autor, o bien, de la persona o cosa que se representa. SAID, op. cit., pág. 224. Clark Cunningham habla de los dilemas y límites a la representación, y prefiere véase la labor del abogado como traducción, incluso como un subtitulado de una película extranjera. Estas conceptualizaciones implican que los dos individuos, el juez y el cliente, se remiten a la misma experiencia en idiomas distintos, mientras que el abogado se encarga de descifrar frases con las que las partes no estaban familiarizadas. Cada acepción de la palabra representación, con inclusion de la última arriba mencionada, requiere una gran cantidad de información de la vida y situación del cliente.

tos, que su comprensión del mundo coincide con la de sus clientes, suposición ésta que anula al cliente.[335]

A fin de alcanzar una comprensión sobre la forma en que sus clientes perciben emocional y cognitivamente al mundo, el primer paso que deben dar los estudiantes es reflexionar sobre las relaciones de poder que existen entre el abogado y el cliente, y sobre las posiciones desde las cuales ambos han percibido al mundo. Recién allí, los estudiantes podrán idear medidas correctivas a fin de poder ponerse en el lugar de alguien cuyas experiencias e intereses no comparten. Los métodos feministas, tales como la narración de historias y la concientización, ayudan a los estudiantes a ampliar sus perspectivas. Esto, a su vez, genera posibilidades de examinar y mejorar la calidad de la relación entre abogado y cliente.[336]

Cada cliente trae su caso a un abogado y recibe comentarios sobre los aspectos que el abogado cree relevantes.[337] Sin embargo, en las evaluaciones implícitas de sus comentarios, el abogado presume que quien lo escucha ocupa un lugar equivalente en el mundo y tiene una perspectiva similar a la de él. La relevancia es una característica contingente ya que depende de la visión que uno tenga del mundo.[338] A su vez, la visión del mundo a partir de la cual el abogado opera probablemente esté embebida del sistema jurídico dominante y no abarque o entienda el significa-

335 SPELMAN, op. cit., pág. 161 ("Cuando presume, no me trata como la persona que soy").
336 Véase nota al pie nro. 188 y artículo.
337 Para más ejemplos de este fenómeno, véase CUNNINGHAM, op. cit., págs. 2463-69, y WHITE, op. cit., págs. 21-32.
338 Véase, por ejemplo, BENNETT, W. y FELDMAN, M., *Reconstructing Reality in The Courtroom: Justice and Judgment in American Culture*, 1981, pág. 171. ("Aquellos que cuentan con un conocimiento amplio de la sociedad y su funcionamiento, pueden llegar o no a estar de acuerdo con la plausibilidad de la historia (...) si los hechos jurídicos se reconstruyen como historias cuya posibilidad depende del grado de experiencia, aquellos que no comparten la misma experiencia pueden no estar de acuerdo con la interpretación y posibilidad de dichas historias"; véase también MINOW y SPELMAN, op. cit., donde explican: "El investigador pregunta qué versión es más plausible y cuál más comprometedora. La respuesta depende de más de una prueba de coherencia interna o consistencia lógica. Las decisiones surgen de expresar posturas que pueden compartirse por los miembros de la sociedad así como posturas contrarias". Ibíd., pág. 47. Para una discusión en favor acerca de que la reforma a las leyes se produce mediante la expansión de nociones de reelevancia, véase BARTLETT, nota al pie nro. 95 donde explica: "La extensión de los límites de relevancia basados sobre los cambios en la percepción del mundo se encuentra relacionada con la reforma de la ley. La modificacion de antecedentes que se da en caso *Plessy vs. Ferguson* a *Brown vs. Board of Education*, por ejemplo, se basa en la extención de lo "legalmente relevante" en casos de discriminación racial, que pasó a incluir las experiencias reales de los afroamericanos así como la inferioridad implícita en la segregación. Gran parte de la reforma jurídica, que ha resultado ser positiva para las mujeres también, se ha producido gracias a la lupa con que se mira a lo que es jurídicametne relevante que pasó a incluir las ya olvidadas perspectivas femeninas y ha llegado a poner en su lugar las percepciones sobre la naturaleza del rol del sexo femenino. El razonamiento práctico de las feministas obliga a expandir dichas percepciones". Ibíd., pág. 863 (notas al pie omitidas). Utilizando las imágenes y personajes de Gilligan, (GILLIGAN, C., op. cit.) Paul Spiegelman extiende este argumento a la enseñanza del derecho: "Una de las principales fuentes del poder para dar énfasis a la educación está en la noción extensiva de relevancia que engendra *la red de Amy*. Dado que la red de

do que el cliente le atribuyó a los hechos narrados.[339] Por consiguiente, la probabilidad de que el abogado comprenda el mundo del cliente queda considerablemente limitada si el abogado asume, quizá inconscientemente, una visión particular del mundo, traduce la historia del cliente en términos relativos a su punto de vista y transmite sutil o abiertamente esta estrategia al cliente.[340]

Las feministas han recurrido a la antropología y a la sociolingüística a fin de encontrar la mejor manera de atender el caso del cliente. Un reciente artículo escrito por Lucie White pone de resalto los trabajos de académicos de estas disciplinas que han documentado las marcadas diferencias entre grupos dominantes y subordinados relativas al idioma y a las creencias culturales.[341] Estos académicos se dieron cuenta de que muchas personas que pertenecen a grupos dominantes adoptaron un estilo de lenguaje conciso, lógico y declarativo, mientras que aquellas pertenecientes a grupos subordinados eligieron hablar de una manera deferente, ambigua y dubitativa.[342] Los oradores de las clases dominantes, al tener el poder de influir sobre los otros, transmiten certeza. Por el contrario, los oradores pertenecientes a clases subordinadas, al reconocer que poseen una influencia limitada y al intentar acercarse a sujetos más poderosos de maneras no desafiantes, transmiten vacilación.[343]

White comenta el trabajo realizado por el antropólogo William O'Barr que, al extender estas observaciones a escenarios jurídicos, identificó dos variedades de lógicas utilizadas en la narración de historias por personas que tomaban a su cargo su propia representación ante juzgados que se dedican a causas de poco monto (*small*

Amy surge a raíz del contexto y la experiencia, tiene un espectro de influencia más amplio que Jake (...) Esta perspectiva más amplia permite dar una contribución genuina a la enseñanza de la docrina, además de dar rigor analítico y marco teórico. SPIEGELMAN, "Integrating Doctrine, Theory and Practice in the Law School Curriculum: The Logic of Jake's Ladder in the Context of Amy's Web", en *J.Legal Educ.*, nro. 38, pág. 255.

339 Véase SPIEGELMAN, op. cit., págs. 255-56; véase también: WHITE, op. cit. La historia de la Sra. G de White clarifica cómo los abogados pueden distorsionar el significado de la experiencia del ciente al traducirla a la historia reconocida fácilmente por el sistema legal dominante. Ibíd., págs. 21-32. De todos modos, la Sra. G., parte del relato del abogado y readquiere su identidad durante su testimonio en la audiencia AFDC. Ibíd., págs. 46-48. Al revivir las categorías legales con su propia experiencia, la Sra. G. critica la falta de atención a su punto de vista y sostiene su dignidad e igualdad. Ibíd., págs. 48-51. Ésta es, por lo menos, una posible interpretación de la historia de White (ibíd).

340 Ésta es una de las interpretaciones del caso de Cunningham "Case of the Silenced Client". CUNNINGHAM, op. cit., págs. 2463-65. "Case of the Silenced Lawyer" se interpreta del mismo modo, con la diferencia en el segundo cliente, que se niega a que los abogados lo representen del mismo modo. Ibíd., págs. 2465-69.

341 Para una explicación general, véase WHITE, op. cit., pág. 14 c.48 (fuentes citadas). Mis dos párrafos de discusión de trabajos pertinentes en estas disciplinas resumen la información de WHITE, op. cit., págs. 14-19.

342 Véase, por ejemplo, LAKOFF, R., *Language and Women´s Place*, 1975. Para respuestas al trabajo de Lakoff véase WHITE, op. cit., págs. 15-16 en 57-60. Para explicaciones sobre estrategias de habla independientemente del género, véase por ejemplo, NICHOLS, "Linguistic Options and Choices for Black Women in the Rural South", en *Language, Gender and Society*, 1983, pág. 54; *Language and Power*, Kramarae, Schulz, M. y O'Barr, W. (eds.), 1984, citado por WHITE, op. cit., pág. 16, nota 60.

343 WHITE, op. cit., págs. 14-15.

claim courts) y destacó sus respectivos éxitos.[344] Los litigantes que utilizaron la "lógica normativa", aquella que se relaciona con los elementos estructurales de las demandas judiciales, tuvieron mejores resultados en los juzgados que aquellos que utilizaron la "lógica relacional", aquella que organiza el relato alrededor de los detalles de las relaciones entre los litigantes.[345] Esta investigación sugiere que los interlocutores que pertenecen a grupos dominantes consideran que el discurso más argumentativo y que utiliza la "lógica normativa" es más confiable que aquel otro más deferente y que utiliza la "logica relacional", característico de quienes pertenecen a clases desaventajadas.[346] Los estándares de competencia y credibilidad basados en estilos retóricos dominantes sirven para perjudicar aún más a las personas que ya están en desventaja.

A menos que los estudiantes de abogacía sean conscientes de tales pautas culturales y reflexionen acerca de sus propias reacciones respecto de las historias de sus clientes, es posible que desconfíen, incluso, de historias verídicas que sus clientes les cuenten cuando éstas se opongan a los estándares narrativos dominantes.[347] Si el abogado, mediante un activo interrogatorio, impone estos estándares en la narración inicial de la historia del cliente, los verdaderos significados de los acontecimientos nunca podrán salir a la luz.[348] Si el abogado rechaza rápidamente o reformula la versión original de la historia, excluye muchas opciones que podrían

344 CONLEY y O'BARR, "Rules versus Relationships in Small Claims Disputes", en *Conflict Talk*, Grimshaw, A. (ed.), 1989, citado por WHITE, op. cit., pág. 17 c.65.

345 CONLEY y O'BARR, op. cit., págs. 2-3, 29-30.

346 O'BARR y ATKINS, "Women's Language" or "Powerless Language?" en *Women and Language in Literature and Society*, 1980, págs. 93, 102-03, citado por WHITE, op. cit., pág. 16 c.63; véase también: LIND y O'BARR, "The Social Significance of Speech in the Courtroom", en *Language and Social Psychology*, 1979, CONLEY, O'BARR y LIND, "The Power of Language: Presentational Style in the Courtroom", en *Duke L.J.*, 1978, pág. 1375; ERICKSON, LIND, JOHNSON y O'BARR, "Speech Style and Impression Formation in a Court Setting: The Effects of 'Powerful' and 'Powerless' Speech", en *Experimental Soc. Psychology*, nro. 14, 1978, pág. 266.

347 Véase BENNETT y FELDMAN, op. cit., pág. 171, donde se explica: "La ineptitud para producir una historia convencional haría que los relatos de hechos veraces de los individuos puedan ser rechazados. Además, una historia coherente tampoco garantiza que el resultado sea justo si el que la relata y la audiencia no comparten las mismas normas, experiencia y conductas necesarias para la conexión". Ibíd.

348 Véanse notas al pie nro. 339-40 y artículo. Al reevaluar en este contexto uno de los textos clásicos de el movimiento de educación práctica, *Binder and Price's Legal Interviewing and Counseling* –servicios de consultoría legal–, hacen cuestionamientos interesantes. BINDER, D. y PRICE, S., *Legal Interviewing and Counseling: A Client Centered Approach*, 1979. Por ejemplo, Binder y Price aconsejan a los estudiantes de abogacía seguir los hechos cronológicos de sus clientes en entrevistas iniciales de la investigación. ¿Qué efecto puede llegar a tener este consejo en relación con la historia relatada por un individuo en una posición inferior que tiene un razonamiento basado en la lógica?, ¿puede la orden del abogado hacer que se pierda permanentemente información relevante?, ¿puede este acercamiento a la entrevista detener el progreso de la relación amigable entre el cliente y el abogado?, ¿puede servir para explicar por qué algunos clientes no se sienten a gusto o se salen de foco cuando hablan con sus abogados?, ¿puede hacer que el cliente se sienta desvalorizado?, ¿es percibido por algunos como una distorsión de los hechos relatados?

ayudar a instruir a los magistrados acerca de la vida de la persona a quien ellos juzgarán conocimiento éste que podría influir en su última decisión.[349]

Si el abogado se comporta de esta forma, es posible que el juez falle de una forma que guarde escasa relación con aquello que el cliente considera importante de su relato y justo para su caso.[350] Sin importar el resultado, el abogado abandona a su cliente al imponer unilateral e irreflexivamente una reconstrucción distorsionada de los hechos desde su punto de vista parcial.[351] Si bien la presentación de los acontecimientos de una manera parcial muchas veces puede llegar a ser una estrategia viable, sólo será así, si tanto el abogado como el cliente la eligen conscientemente como tal, después de compararla con otras estrategias alternativas. Por lo tanto, un programa de educación práctica y feminista incluiría el estudio de la comunicación intercultural y exploraría métodos para construir puentes de comunicación.

Los métodos de la narración de historias y concientización que las feministas utilizan, cuando son aplicados a las interacciones entre abogados y clientes, producen una imagen diferente que aquella recreada y definida por el abogado. Los

349 MINOW y SPELMAN, op. cit., donde afirman: "Transformar las perspectivas de las partes en las líneas establecidas de argumentación dentro del tribunal apenas atiende las consecuencias de las decisiones en sus vidas. Aprender a aprehender el conocimiento que las partes poseen de sí mismas forma parte de la tarea de comprender su situación jurídica (...) Los abogados pueden ayudar tratando de impregnar sus presentaciones escritas y orales con las narraciones de las experiencias, necesidades y esperanzas de las partes" (ibíd., págs. 52-53).

350 Véase, por ejemplo, el caso de Cunningham "Case of the Silenced Lawyer" donde el cliente, un prisionero del estado federal veía su caso como una amenaza a la esencia del sistema disciplinario mientras que su abogado lo entendía como un caso menor donde los requisitos de notificación del debido proceso no habían sido observados. CUNNINGHAM, op. cit., págs. 2465-69.

351 Véase, como ejemplo, HOSTICKA, "We Don't Care What Happened, We Only Care About What Is Going to Happen: Lawye-Client Negotiations of Reality", en *Social Probs*, nro. 26, 1979, pág. 599, quien afirma: "El resultado no es invariable dentro de una realidad objetiva, sino que resulta una construcción social basada en la experiencia e interacción (...) puede que el tema principal no sea lo que le ocurrió al cliente, ni su problema, sino quién tiene el poder de determinar qué fue lo que sucedió y para definir el problema en cuestión (...) Este control sobre la interacción se halla reflejado por la definición de realidad que resulta de la interacción". El poder se ejerce a través de la definición de la realidad). Ibíd., págs. 599-600 (omisión de las notas al pie). Kim Scheppele observó que si bien las historias, incluidas las jurídicas, no tienen un comienzo o un fin esperado, la ley las limita y distorsiona sus significados, un proceso que sigue las desventajas de los "excluidos". SCHEPPELE, "Foreword: Telling Stories", en *Mich. L. Rev.*, nro. 87, 1989, pág. 2073. Según Scheppele: "El Derecho no suele escuchar los reclamos de las personas marginadas dado que sus experiencias, reacciones, creencias y principios no resultan fácilmente comprendidos en el marco de las estructuras tradicionales de la narración jurídica. Fijar los límites de las historias legales en torno al hecho en cuestión de forma precisa puede dejar de lado gran parte de la evidencia que las personas marginadas consideran necesaria a fin de explicar sus posturas. Pero los estándares de la relevancia jurídica, que parecen limitar la evidencia sólo 'a lo acontecido' en el momento del 'problema', pueden traer aparejada la exclusión de elementos esenciales para la narración de las historias y así esta conducta aparentemente inofensiva trae consecuencias dañosas" (ibíd., pág. 2097); véase SPELMAN, op. cit., pág. 151 ("Tratar a las personas como son significa intentar verlas como ellas se ven a sí mismas").

estudiantes de abogacía deberían intervenir lo menos posible en las narraciones iniciales de sus clientes y, a su vez, deberían alentarlos a contar las historias detalladamente y tal como ellos las ven. Después de escuchar una narración completa, el abogado debería explorar la historia para obtener una descripción más detallada de la comprensión e interpretación que tiene el narrador sobre las experiencias que mencionó. El estudiante de abogacía quizás pueda obtener información adicional acerca de la vida del cliente que le sirva para comprender el significado de la historia. Una vez que conozca con detalles la narración del cliente, el estudiante debería evaluar la comprensión del caso, para lo cual es aconsejable que relate la historia al cliente a fin de validarla o modificarla.

Mediante este proceso, el estudiante de abogacía se convierte en un aprendiz comprensivo y respetuoso y el cliente, en un maestro de su vida.[352] Los abogados que son fieles a estos métodos se comprometen a entender el mundo desde otra perspectiva. El abogado busca crear las condiciones para facilitar que el cliente relate su historia, un esfuerzo que requiere un conocimiento realista de las barreras existentes para alcanzar este objetivo.[353] El modelo de interacción entre abogado y cliente se basa en el diálogo, herramienta válida por su calidad instrumental.[354] Para mantener la sensibilidad feminista en la política de la dinámica interpersonal,[355] este modelo procura mitigar los efectos provenientes del desequilibrio de poder existente en la relación entre abogado y cliente.[356]

Las feministas también procurarían reducir los efectos que generan los procesos institucionales que subyacen en la decisión del caso.[357] Al hacer un amplio estudio de la historia del cliente, las feministas harían que los estudiantes de los

352 No digo que los abogados deberían diseñar este proceso para trabajar también en la dirección contraria. La inmersión en sus técnicas personales de concientización no debe sustituir el pago de honorarios a letrados de clientes necesitados. Véase JOSELSON y KAYE, "Pro Se Divorce: A Strategy for Empowering Women", en *Law & Inequality*, nro. 1, 1983, pág. 239 (desarrollando los métodos de concientización de clientes para la representación de mujeres en casos de divorcio). Por otro lado, no prohibiría el proyecto de concientización recíproco si el cliente lo hubiese elegido.

353 Véanse notas al pie nro. 346-47 y el texto correspondiente.

354 Véanse notas al pie nro. 191-92 y el texto correspondiente.

355 Véase BELLOW,op. cit., pág. 621 ("Uno de los aportes más importantes del feminismo es que reconoce que (...) el modo de tratarse unos a otros expresa, y de hecho crea, nuestra realidad política").

356 Véase WASSERSTROM, op. cit., pág. 1 (plantea la posibilidad de que el trato paternalista típico que los abogados dan a sus clientes sea parte inherente de la relación entre ellos y, consecuentemente, inevitable).

357 Cunningham sostiene que en razón de que las instituciones legales operan a través del lenguaje, la distorsión es inevitable: "Como las formas más comunes del habla, el derecho desarrolla conocimiento mediante creación de nuevas categorías básicas a partir de la experiencia humana. De todos modos, así como las demás formas de conocimiento, la adquisición de este nuevo conocimiento conlleva una pérdida, la reducción de la particularidad de la experiencia, y las perspectivas de otros conocimientos". CUNNINGHAM, op. cit., pág. 2491 (cita omitida). De todas formas, esta distorsión necesariamente aumenta por el lenguaje doctrinario que impide la conexión entre el juez y el litigante (o terceros). Véase MINOW y SPELMAN, op. cit., pág. 76 ("La

prácticos, junto con sus clientes, se embarcaran en un proceso de razonamiento contextual. El abogado y el cliente desarrollarían aún más el contexto si ambos reflexionaran juntos sobre las experiencias del cliente. Ellos indagarían en otras perspectivas sobre la versión original. ¿Cuáles son las historias de los otros participantes en el proceso? ¿Cómo se cruzan con la historia del cliente? ¿Qué efectos tienen estas historias sobre la historia del cliente?

Después de reconsiderar, o tal vez reconstruir el relato inicial, teniendo en cuenta las contribuciones de otras versiones, el estudiante y el cliente explorarían formas y estrategias disponibles dentro del proceso a fin de relatar la historia de forma tal que otros participantes lleguen a entenderla.[358] Ellos prestarían especial atención a estrategias a fin de llegar a los corazones y las mentes de aquellas personas con poder para tomar una decisión en el caso. Estas estrategias incluirían la contextualización y la formulación de interpretaciones de la ley. Ambas serían no sólo persuasivas como razonamiento jurídico, sino también sensibles a las necesidades e intereses del cliente.[359] La presentación del caso de una manera contextualizada pero, a su vez jurídicamente reconocible, permitiría que los jueces consideraran al cliente como una verdadera persona y no como una abstracción legal estereotipada.[360] Tal presentación contextualizada permitiría que los jueces reconocieran la parcialidad de sus propias perspectivas, reflexionaran acerca de las limitaciones que esta parcialidad crea y se dieran cuenta de qué maneras tan diversas otros pueden ver y sentir el mundo.[361]

Dicho en otras palabras, cuando el estudiante y el cliente desarrollan una presentación contextualizada del rol del cliente en los acontecimientos, en lugar de mostrar una versión demasiado simplificada que evita la complejidad y los matices de la vida diaria, permiten que los clientes retengan y transmitan su calidad de personas y, por lo tanto, su dignidad frente al abogado, al juez y a todos aquellos involucrados en el proceso judicial.[362] Cuando los jueces aprecian la calidad de personas de aquellos a quienes van a juzgar, pueden tomar mejores decisiones, ya

opinion judicial es muy parcial y formal como para presentar historias que sean expresión de humanidad").

358 Este proceso se asemeja a la concepción de Cunningham, que ve a los abogados como traductores, en la que "el abogado establece la comunicación entre el cliente y la parte que se expresa utilizando terminología legal, para que puedan establecer un diálogo". CUNNINGHAM, op. cit., pág. 2491.

359 Para una estrategia creativa de este tipo, véase *Brief Amicus Curiae, National Abortion Rights Action League, et. al.*, Thornburgh v. American College of Obstetricians & Gynecologists, 476 U.S. 747 (1986) (contiene historias relatadas por hombres y mujeres sobre la influencia de las leyes sobre el aborto en sus vidas).

360 Véase MINOW, op. cit., pág. 89 ("Además de buscar perspectivas familiares y analogías nuevas para el derecho, todos los jueces deberían considerar las consecuencias de sus deciciones (...) en lugar de aislarse en el pensamiento abstracto").

361 Véase MINOW y SPELMAN, op. cit., pág. 52 ("Un aumento en la concientización del juez al momento de juzgar puede (...) incrementar su aptitud paracomprender a otros").

362 Resulta curioso como un abogado que actúa conforme a estas premisas podría haber interactuado con la Sra. G y haber ayudado al desarrollo del testimonio, digno y revelador, improvisado por ella en la audiencia, quizá ayudando a delinearlo a fin de aumentar las posibiliades de que sea escuchado. En caso de que el abogado hubiera

que logran situar a esas personas en situaciones concretas, en vez de imaginarlos en situaciones poco reales y fuera de contexto.[363]

Los programas de los cursos sobre práctica profesional que patrocinan a personas socialmente subordinadas proporcionan un ámbito para la indagación epistemológica acerca de las implicancias personales e institucionales de la multiplicidad de experiencias y contextos de donde surge el conocimiento. Para las intelectuales feministas, esta característica de los programas de los prácticos también proporciona una oportunidad para la empatía. No sólo los estudiantes pueden desarrollar empatía, sino que también tanto los estudiantes como los clientes pueden llegar a experimentar juntos distintas maneras de provocar empatía dentro de las burocracias judiciales.[364] Toda vez que muchos puntos de vista e intereses opuestos convergen en un conflicto judicial, la empatía no va a garantizar ni una victoria para el cliente ni un cambio en las condiciones subyacentes que generan las dificultades legales de aquellos subordinados. Sin embargo, la empatía puede generar un proceso decisorio más informado y consciente de sus consecuencias.[365]

En síntesis, el programa de un curso de práctica profesional feminista intentaría reelaborar, y estudiar la reformulación, de la relación entre el abogado y el cliente. En tal programa, el estudiante de abogacía no vería al cliente del modo que éste es imaginado por los estándares dominantes, como una persona que, más que actuar, siempre es afectada, como si se tratara de un "objeto" del curso de práctica profesional o del proceso judicial. Por el contrario, el cliente, con la ayuda del estudiante de abogacía, tiene una oportunidad de participar en la formulación e interpretación del caso. Esta modificación en la relación entre el abogado y el cliente crea nuevas perspectivas a partir de las cuales es posible reformular los procesos judiciales. Bajo los lineamientos de una educación práctica feminista, los estudiantes descubren gran cantidad de material a partir del cual podrán analizar las oportunidades y los obstáculos existentes para reelaborar los procesos judiciales.

impulsado una exposición total de las diversas opciones para este testimonio, la Sra. G. también podría haber efectuado otras elecciones en torno a su propia presentación en la audiencia. Véase WHITE, op. cit.

363 Lo que le faltaría a un sistema de justicia computarizado no es razonamiento, sino comprensión. Aunque pueda prever y tomar decisiones predecibles en determinados casos y frente a ciertas leyes, no puede predecir la reacción de los individuos ante tales decisiones, ni los resultados ante un hecho real o impredecible. El sistema computarizado no puede tratar a la gente con dignidad o respeto dado que no hay intervención humana. MINOW y SPELMAN, op. cit., pág. 42.

364 Las feministas reconocen la dificultad de esta tarea, dado que las burocracias operan en función de estándares impersonales orientados a alcanzar la eficiencia y el control. Véase ELSHTAIN, op. cit.; FERGUSON, op. cit. Pero las burocracias son aplicadas por burócratas que, en definitiva, son seres humanos y en consecuencia poseen aptitudes empáticas a las que los litigantes pueden apelar.

365 Véase MINOW y SPELMAN, op. cit., págs. 71-72 ("Claro que vemos las cosas diferentes si miramos desde otra perspectiva. De todos modos, el ver desde una perspectiva diferente no quiere decir que dejemos de lado nuestro criterio de distinción acerca de lo que consideramos bueno y malo, mejor o peor").

La combinación de métodos del feminismo y de la educación práctica marca un camino hacia una práctica jurídica efectiva y ética que coincide con un estilo de vida efectivo y ético. Por consiguiente, una fusión entre feministas y encargados de cursos de práctica profesional desafía la polaridad no sólo entre la teoría y la práctica sino también entre lo personal y lo profesional.[366] La unión de los métodos feministas y de la educación práctica hace que la ética personal y la ética profesional sean inseparables.[367]

B. Lo que la educación práctica aporta al feminismo

Las feministas cuestionan el valor que tiene litigar para las mujeres.[368] Algunas ponen en duda si las categorías jurídicas, que ellas ven como constituidas y constituyentes del patriarcado, pueden servir, aún a largo plazo, a los intereses de las mujeres. Ellas sostienen que la ley personifica las experiencias de quienes la crean básicamente hombres privilegiados y esconde su parcialidad al separar, mediante normas y principios abstractos, las categorías de sus contextos.[369] Una persona fiel a esta postura probablemente no confíe en los procesos judiciales dado que verá que estos procesos, en sí mismos, parcializan los problemas y los objetivos perseguidos. Ella se inclinaría a encontrar métodos más directos para dar respuesta a las necesidades de las mujeres, métodos que ofrezcan más esperanzas para lograrlo.

De cualquier manera, incluso si las mujeres eligieran eludir la ley, la ley no las eludiría.[370] Dada la presencia penetrante del derecho en todas nuestras vidas, la

366 Según Finley "gracias a la mujer, el hombre ha sido capaz de organizar su vida de manera tal que no necesita considerar al trabajo y a la familia como recíprocamente determinantes". FINLEY, op. cit., pág. 894. Menkel-Meadow afirma que la gran mayoría de los informes efectuados por abogadas exponen la interrelación de sus vidas personales y privadas, mientras que esta exposición suele no tener lugar en el marco de las etnografías de los abogados. VÉASE MENKEL-MEADOW, "Women in Law?: A Review of Cynthia Fuchs Epstein's Women in Law", en *Am. B. Found J.*, 1983, pág. 195.

367 Ésta es una respuesta a la cuestión de la moralidad del rol que invade a los filósofos del derecho. VÉASE LUBAN, op. cit., pág.656; WASSERSTOM, op. cit. Según Luban, la cuestión es determinar si ocupar un rol social puede exhimir a la persona de otras obligaciones morales aplicables. Ibíd., pág. 659. Una práctica feminista se fusionaría y examinaría esa fusión, de normas personales y profesionales ya que los humanos nunca pueden separarse de los roles que ellos mismos ocupan.

368 Para explorer estos debates véase BURNS, "Notes From the Field: A Reply to Professor Colker", en *Harv. Women's L. J.*, 1990, pág. 189; COLKER, "Feminist Litigation: An Oxymoron? - A Study of the Briefs Filed in William L. Webster v. Reproductive Health Services", en *Harvard Women's L. J.*, nro. 13, 1990, pág. 137; COLKER, "A Reply to Sarah Burns", en *Harv. Women's L.J.*, nro. 13, 1990, pág. 207. Este debate se centra en el dilema de elegir estrategias que puedan resultar efectivas en el sistema actual, pero que a la su vez refuercen la normativa que objetan las feministas. Véase RADIN, "Market-Inalienability", en *Harv. L. Rev.*, nro. 100, 1987, págs. 1849-52.

369 Para una explicación general, véase FINLEY, op. cit., págs. 892-906.

370 Véase MACKINNON, op. cit. ("Este libro (...) reconoce el poder del estado y el poder de conciencia y legitimidad del derecho como realidades políticas ignoradas por las mujeres, a su propio riesgo").

postura de muchas feministas, especialmente aquellas involucradas en la teoría legal feminista, ha sido la de: relacionar los razonamientos jurídicos con la práctica jurídica, descubrir qué privilegios están escondidos en la ley, poner en evidencia la exclusión de una gran cantidad de experiencias y trabajar con el propósito de que las normas incorporen la mayor cantidad de perspectivas por el bien de una sociedad más abierta, justa e igualitaria.[371] Con este fin, las abogadas feministas buscan el reconocimiento jurídico de la igualdad de las mujeres y de la autonomía en todas las esferas de la vida. Simultáneamente examinan y debaten la forma y el alcance de estos conceptos y el valor de los caminos legales para lograrlo.[372] Nuevamente en este punto, el trabajo teórico feminista guía el trabajo práctico a seguir, y viceversa, dando forma y echando luz a los debates feministas relativos a la utilidad de la reforma de las leyes.

La educación práctica parece un vehículo prometedor pero poco conocido para dar sustento al análisis de las promesas y los límites del derecho. Las abogadas feministas y las profesoras feministas de derecho generalmente son personas diferentes y la calidad de su interacción puede afectar directamente el desarrollo y la difusión de teoría legal feminista.[373] Al borrar las distinciones entre abogado y profesor, los programas de los cursos de práctica profesional salvan las posibles diferencias entre estos dos roles. Los programas están diseñados con el fin de generar no sólo un compromiso constante con el proceso legal sino también una profunda reflexión acerca de su naturaleza y eficacia.[374] Este ciclo de interacción entre la acción y la reflexión en los cursos de práctica profesional de las facultades de derecho refleja el enfoque intelectual del feminismo.[375]

Los métodos de los cursos de práctica profesional basados en el aprendizaje del derecho y de la sociedad mediante la experiencia, la síntesis, la crítica, y la responsabilidad en un ambiente cooperativo pueden llegar a determinar las futuras investigaciones de las feministas. Las feministas podrían darles nuevos usos a las reflexiones adquiridas colectivamente, mediante el análisis de las experiencias con el derecho, y estos nuevos usos generarían reflexiones más profundas. La falta de participación regular en un ámbito grupal para evaluar procesos legales priva a las feministas de una rica fuente de información basada en la experiencia. Esa informa-

371 Véase, por ejemplo, BARTLETT, op. cit.; MINOW, op. cit. (ejemplos de los esfuerzos de las feministas para impulsar un cambio en el ámbito legal).

372 Véase, por ejemplo, FINLEY, op. cit., pág. 908 ("Al ubicar al derecho sobre el significado de las experiencias de las mujeres, las personas que las representan deben ser conscientes del lenguaje legal, sus limitaciones y poderes simultáneos de manera crítica").

373 Mi intención no es sostener que los abogados no contribuyen al progreso del pensamiento legal, o que los profesores no contribuyen a la práctica legal. Sólo quiero decir que algunos se dedican principalmente a ejercer la abogacía y otros se dedican a la enseñanza y la escritura sobre el derecho y el ejercicio de la profesión. Cada una de estas actividades conforma una identidad de trabajo. En última instancia hay una diferencia en el estilo de vida diario de un abogado y un profesor o escritor, aunque también hay una obvia superposición de sus actividades y una interacción entre ambos.

374 Véanse notas al pie nro. 204-24 y texto correspondiente.

375 Véanse notas al pie nro. 197-98 y texto correspondiente.

ción es esencial para el estilo que tienen las feministas para teorizar y se relaciona con muchas preguntas que ellas han formulado y con las respuestas que buscan.

Algunas feministas se han unido a otros pensadores para criticar las premisas de los procesos de características adversariales. Al utilizar la tipología de Carol Gilligan, advierten la relación entre el proceso de tipo adversarial y el enfoque de Jake para solucionar conflictos, y las divergencias que existen entre este tipo de abordaje y el método de Amy.[376] En otras palabras, las feministas ven que el proceso adversarial expresa valores pertenecientes a un estilo de resolución de conflictos más predominante entre hombres que entre mujeres. Para estas críticas, lo adversarial parece tener una superioridad relacionada con cuestiones de género, y algunas están intentando imaginarse el proceso desde el punto de vista de Amy con la esperanza de incorporar esa visión como sistema predominante.[377] Las feministas involucradas en este proyecto se podrían beneficiar de la exposición de los cursos de práctica profesional a la ley, a las prácticas jurídicas y a los procesos legales, a partir de la cual podrían considerar y construir, colectivamente, modelos alternativos.

Los datos que los cursos de práctica profesional les pueden ofrecer a las feministas provienen de la exposición a algo más que el sistema jurídico en sí mismo. Los datos también surgen de las historias que cuentan las personas que se acercan a estos cursos. Las condiciones de pobreza y sus problemas concomitantes forman parte de los típicos casos de los que se encargan los prácticos. Los clientes de los prácticos pertenecen a los estratos más bajos de las estructuras sociales y representan perspectivas disímiles a las de muchas teóricas feministas. La oportunidad de trabajar con personas de condiciones sociales tan diversas y de probar y refinar las teorías feministas para dar cuenta de sus relatos y perspectivas resulta sumamente valioso para las teóricas feministas que buscan ir más allá de lo que conocen.[378] Además, los prácticos proporcionan posibilidades de tener en cuenta varios enfoques a fin de reducir las condiciones de desigualdad, al mismo tiempo que uno participa en un proyecto que tiene, en parte, ese objetivo. Sin dudas, si las teóricas feministas participaran en los cursos de práctica profesional, podrían combinar acción e indagación, bases de sus métodos.[379]

Tal como fue establecido precedentemente, las feministas que trabajen en los cursos de práctica profesional, se ocuparían de las relaciones de poder existentes en la relación entre la abogada y el cliente e intentarían acordar con sus clientes un

376 Véase MENKEL-MEADOW, op. cit., págs. 50-51.
377 Véase KARST, op. cit.; MENKEL-MEADOW, op. cit.; SPIEGELMAN, op. cit..
378 Véase nota al pie nro. 187.
379 Algunos teóricos prácticos han dado su apoyo a la enseñanza del derecho práctica. Véase, por ejemplo, KELMAN, "Trashing", en *Stan.L. Rev.*, nro. 36, 1984, pág. 300; KLARE, "The Law-School Curriculum in the 1980's: What's Left?", en *J. Legal Educ.*, nro. 32, 1982, pág. 343. Aunque la compatibilidad metodológica del feminismo y la educación práctica sugieren que muchas feministas apoyarían la educación práctica si se les preguntara, éstas no han articulado o desarrollado las razones para justificar su apoyo explícitamente.

tipo de interacción menos jerárquica y más humana.[380] Concientes de que la reformulación unilateral de la relación entre abogada y cliente podría tener errores,[381] las docentes feministas de los prácticos y los estudiantes anhelarían crear una forma de conversar sobre la evolución de su relación con sus clientes. Las feministas también ayudarían a sus clientes a encontrar las mejores vías para llevar sus casos y juntos discutirían y valorarían su progreso. Tal vez este trabajo estimule la reflexión acerca de la naturaleza y las dificultades de la colaboración entre distintas culturas y sobre el proceso para desarrollar tal colaboración sin convertir a los clientes en objetos de estudio.

Paradójicamente, la gran promesa y el potencial problema de la teoría legal feminista residen en que ésta ya ha alcanzado un alto grado de sofisticación conceptual. Muchos de los adelantos conceptuales del feminismo, que se basan en una comprensión compartida de fenómenos concretos, son definidos y debatidos en artículos de revistas jurídicas y seminarios de las facultades de derecho de una manera que se ha apartado de los fundamentos de la experiencia.[382] Una vez que se convierten en conceptos abstractos, éstos se aplican como tales a otros fenómenos concretos. Cuando este proceso se aplica correctamente, a fin de permitir que observaciones de la práctica perfeccionen la teoría, resulta ser una búsqueda para la comprobación y una fuente de reflexión. La búsqueda deductiva para la comprobación es una fase esencial de la espiral entre teoría y práctica, siempre y cuando la dirección del movimiento se alterne constantemente. El peligro que amenaza la integridad epistemológica[383] de la teoría feminista es que, por un apego a los desarrollos teóricos abstractos, en vez de buscar la comprobación de éstos en la práctica, se pase a necesitar su comprobación. De ser así, podrían dejarse de lado observaciones que no se ajustaran a estos desarrollos teóricos abstractos, en lugar de incorporarlas, a fin de redireccionar y mejorar la comprensión conceptual.[384]

380 Véase nota al pie nro. 354 y texto correspondiente.

381 Véase, por ejemplo, CONDLIN, op. cit., pág. 55 (Condlin pregunta: "Cómo es posible (...) incluso describir una relación no jerárquica desde la perspectiva de una sola persona (...) particularmente la persona que es dominante").

382 Mi artículo se centra en esa posición paradójica, teoría fundada en la experiencia, aunque no siempre cito ejemplos en mi argumentación. Aunque las ideas que recuento se basan en las experiencias de muchas personas, y mi sujeción a ellas surge de mis propias experiencias, no he brindado muchos ejemplos de este contexto. Alegar las convenciones editoriales de la revista es inadecuado. La elección de brindar una síntesis extensa de la teoría de la práctica y de la práctica de la teoría basada en dos amplios movimientos, y la diagramación de las lecciones desde su interacción crearon un proyecto con un espectro que parecía requerir la limitación de las descripciones experimentales. Afortunadamente, el material conceptual se expresa de manera suficientemente clara para que los lectores puedan tomar sus propias experiencias e imaginar cómo se pueden llenar los espacios entre líneas. Espero que este artículo sea sólo el comienzo de una conversación y que el trabajo futuro traiga visiones de experiencias directamente para resistir aquel conjunto de ideas.

383 El término es de Marjorie McDiarmid. Véase MCDIARMID, "What's Going on Down There in the Basement: In-house Clinics Expand their Beachhead", en *N.Y.L. Sch.L. Rev.*, nro. 35, 1990, pág. 287.

384 Véase por ejemplo, GILLIGAN, C., op. cit., pág. 24 (describe cómo "la teoría puede enceguecer a la observación").

La participación en la educación práctica ayudaría a las juristas feministas a mantenerse fieles a sus concepciones epistemológicas. Al tomar contacto con grupos de personas altamente heterogéneos en diversas situaciones en las cuales los problemas del mundo se han mezclado con el derecho, las feministas encontrarían una constante fuente de estímulo y rejuvenecimiento que su proyecto requiere y, al mismo tiempo, intentarían aliviar su sufrimiento en este proceso. A pesar de que muchas feministas encuentran otros ámbitos donde alcanzar estas metas, ellas no deberían dejar de lado los cursos de práctica profesional de las facultades de derecho dado que éstos podrían resultar sumamente propicios para el trabajo teórico y práctico de las feministas. En condiciones óptimas de trabajo, la educación práctica posee una solidez dada por su constante permanencia en la fase inductiva de la espiral entre teoría y práctica que puede ser sumamente útil para las feministas.

C. *Enriquecer los cursos tradicionales de la Facultad de Derecho*

Quienes critican el carácter y la idoneidad de los abogados, intentan solucionar ambos problemas en las mismas facultades de derecho.[385] Las facultades de derecho pueden hacer algo por la idoneidad e, incluso más, por el carácter de los abogados si les enseñan a los alumnos los efectos que el derecho tiene en las personas, los procesos e instituciones, y si promueven prácticas de reflexión crítica. Si se promovieran y tomaran en serio los métodos del feminismo y de la educación práctica, descriptos en este artículo, las facultades de derecho generarían en los alumnos la costumbre de prestar atención a las consecuencias éticas de determinados asuntos, y su preparación ética mejoraría.

Si los métodos del feminismo y de la educación práctica se tomaran seriamente, posiblemente existirían algunos o unos cuantos cursos sobre educación práctica y sobre teoría legal feminista en los planes de estudio de las facultades de derecho. En mi opinión, esto sería un resultado muy deseable. Otra forma de mejorar la enseñanza del derecho es tomar en serio al feminismo y a la educación práctica, y llevar sus metodologías a los cursos tradicionales.[386]

385 Véase por ejemplo, BURGER, "The Special Skills of Advocacy: Are Specialized Training and Certification of Advocates Essential to Our System of Justice?", en *Fordham L. Rev.*, nro. 42, 1973, págs. 240-41 (competencia); THOMFORDE, "Public Opinion of the Legal Profession: A Necessary Response by the Bar and the Law School", en *Tenn L. Rev.*, nro. 41, 1974, págs. 503-05 (cáracter); WASSERSTROM, op. cit., págs. 15-24 (ibíd.).

386 La enumeración de Karl Klare sobre las ausencias en el programa de estudios de las facultades de derecho tradicionales se lee como una prescripción de los métodos feministas y prácticos que aquí se describen: "¿Qué se deja fuera de los programas de estudio de la facultad de derecho? Se omite el entrenamiento sistemático sobre cómo aprender de los demás; cómo criticar el propio trabajo y el de los demás; cómo aprender derecho a través de la práctica, esto es, cómo adquirir la habilidad para continuar el propio desarrollo sobre la extensión de una carrera profesional y cómo uno podría actuar en las relaciones principales que constituyen el proceso del derecho: adversario, cliente, relaciones con colegas, etc. También se omite el entrenamiento sistemático sobre cómo trabajar cerca y de manera cooperativa con otras personas en situaciones de mucha

Si la enseñanza de la doctrina es el objetivo de la educación tradicional, entonces la enseñanza de "la doctrina fuera de contexto" frustra ese objetivo.[387] Las normas y los principios jurídicos surgen a partir de contextos históricos, sociales, culturales y éticos. Para que los estudiantes puedan entender profundamente y puedan trabajar creativamente con estas normas y principios, deben tener en cuenta los contextos en los cuales estas normas y principios se originan.[388] Mediante la adopción de los métodos del feminismo y de la educación práctica, los cuales que ponen énfasis en el desarrollo del contexto para alcanzar una adecuada comprensión de los casos, los cursos tradicionales se enriquecerían notablemente.

Una manera de ampliar el contexto para el análisis de las normas y de los principios jurídicos consiste en diversificar los materiales con los que se dictan las clases de las facultades de derecho. Las feministas y los encargados de los cursos de práctica profesional podrían promover la elaboración de las historias de personas que luego pasan a ser los casos de los libros de texto, ya sea mediante visitas a los cursos de las personas involucradas en litigios[389] o mediante el análisis de otros materiales, como pueden ser las historias de casos reales, expedientes, transcripciones de juicios y demandas.[390] Esto también podría lograrse mediante simulacros en donde los estudiantes cumplan diferentes roles basados en casos reales.[391] De este modo, los estudiantes podrían investigar si ellos tuvieron en cuenta las posiciones de todas las personas y comunidades interesadas y, en caso contrario, buscar maneras de solucionar estas exclusiones.

El uso de herramientas interdisciplinarias, promovido por educadoras feministas y encargados de cursos de práctica profesional, ayudaría a que los estudiantes comprendieran el caso más allá de la historia concreta en sí misma. Con la ayuda de distintas disciplinas, el estudiante tendría en cuenta varias preguntas importantes: ¿Cuáles fueron las fuerzas estructurales –históricas, sociales y cultu-

vulnerabilidad y alto riesgo, y finalmente, cómo pensar de manera crítica sobre la moral y la política basados en el mejor aprendizaje disponible en las ciencias sociales y el discurso ético", op. cit., pág. 341.

387 Véase WHITE, op. cit.

388 Véase KLARE, op. cit., pág. 343.

389 Véase MENKEL-MEADOW, op. cit., pág. 297 (describe la comprensión de un caso explicado en el aula por un fiscal).

390 Véase por ejemplo, MUNGER, "Clinical Legal Education: The Case Against Separatism", en *Clev. St. L. Rev.*, nro. 29, 1980, pág. 729 (promueve el uso de documentos suplementarios en un "curso sobre registro de casos estándar"); véase también NOONAN, J., *Persons and Masks of The Law*, 1976 (brinda historias de las personas y los problemas que subyacen a casos conocidos); MNOOKIN, R. (ed.), *In The Interest Of Children: Advocacy, Law Reform and Public Policy*, 1985 (ofrece estudios casuísticos de cinco casos decisivos de la Corte Suprema que afectan intereses de niños).

391 Kohlberg describió el valor del "juego de roles recíproco" tomando los roles de personas con una variedad de perspectivas para facilitar el desarrollo moral. Véase RICHARDS, op. cit., pág. 372 ("En la medida en que las técnicas de la práctica y la simulación promueven el juego de roles recíproco, tienen, además de su racionalidad pedagógica para mejorar el entrenamiento de las habilidades, una justificación mayor para facilitar el desarrollo de la moral a través del estímulo de la capacidad de los estudiantes para tomar distintos puntos de vista").

rales– presentes en el momento y lugar en que el caso tuvo lugar? ¿Cuáles eran las pautas del conflicto y condiciones sociales que pueden haber afectado su surgimiento? ¿De qué manera la tramitación y el resultado del caso afectaron estas condiciones? ¿De qué manera los profesionales y las instituciones pueden dar respuestas a los problemas individuales y sociales que se les presentan?

Con el conocimiento acabado del trasfondo contextual, las feministas y los encargados de los cursos de práctica profesional requerirían a estudiantes que razonaran, partiendo de la realidad concreta de los casos, y llegaran a conclusiones basadas en principios. En particular, las feministas harían que los estudiantes, antes de tomar cualquier decisión, consideraran los resultados buscados por las diferentes personas interesadas. Al mismo tiempo, alentarían a los estudiantes a volver a pensar la doctrina desde varios puntos de vista. Recién entonces los estudiantes compararían sus decisiones y los procesos decisorios con el razonamiento y la sentencia del caso real. De este modo, ellos tendrían que reflexionar sobre cuestiones de equidad y justicia. En este caso ¿la decisión y el proceso decisorio fueron justos? ¿Desde qué perspectivas? ¿Puedo defender mi decisión y mi proceso de decisión? ¿Los puedo criticar? ¿Qué críticas o defensas puedo hacer del razonamiento del tribunal y del fallo?

La consideración multidisciplinaria de los instrumentos de las humanidades, especialmente de la literatura y la filosofía, ayudaría a los estudiantes a pensar críticamente sobre estos temas relativos a la equidad, la justicia y la verdad. Los conflictos internos relativos a procesos y resultados éticos son una experiencia activa en la cual los estudiantes deben reflexionar intensamente. Éstos resultan sumamente útiles para que los estudiantes desarrollen capacidades cognoscitivas y afectivas del juicio moral necesarias para resolver sus conflictos.[392] De esta manera, guiados por cualquier instrumento a su alcance, los estudiantes confrontan y articulan las filosofías rudimentarias con las cuales ellos viven y toman decisiones.[393] Al hacer esto, ellos logran entender a los otros y a ellos mismos y pueden comenzar a desarrollar un proceso consciente de razonamiento moral.

Las feministas y los profesores de los prácticos quizás recomienden el uso de *Antígona*, por ejemplo, en algún curso dentro de las facultades de derecho para facilitar que los estudiantes vean la relación existente entre el derecho y la moral, un vínculo difícil de discutir en abstracto. El profesor podría dividir a los estudiantes en distintos grupos y asignarle diferentes tareas: a uno le tocaría acusar, a otro defender y un tercer grupo se ocuparía de juzgar a Antígona por una supuesta violación a las normas. Cada estudiante podría rotar y ocupar, alternativamente, cada uno de estos roles. Al representar cada papel, los estudiantes deberían confrontar las preocupaciones que surgen debido a sus responsabilidades personales y profesionales. En este proceso, los estudiantes tendrían que utilizar sus recursos

392 Véanse notas al pie nro. 261 y texto correspondiente.
393 Véanse notas al pie nro. 237-38 y texto correspondiente.

intelectuales y emocionales para elegir cómo comportarse y cómo desarrollar sus argumentos. Enfrentarse a este arduo proceso implicaría comprender la naturaleza y complejidad de los juicios morales de una manera vívida, inmediata y personal. Esto llevaría al estudiante a apreciar la trama del razonamiento jurídico y moral y la manera en la que las estructuras jurídicas pueden capturar o distorsionar los problemas éticos, políticos y sociales que les permite crecer.

Para extraer información que pueda determinar sus comportamientos, los estudiantes podrían simular entrevistas con Antígona, Creonte, e incluso con otros testigos como, por ejemplo, Ismena. Mediante su participación en estas entrevistas, los estudiantes desarrollarían una variedad de perspectivas sobre el derecho y la moral y se imaginarían a ellos mismos dentro de estas perspectivas. Los docentes podrían pedirles a sus alumnos que redacten ciertas instrucciones para que el jurado falle sobre la base de estándares apropiados y determine si Antígona es "culpable" o "inocente". También podrían pedirles a sus alumnos que reflexionen sobre la ambigüedad de estos términos cuando son utilizados en ese contexto. Los estudiantes quizás se pregunten cuáles de los acontecimientos que sucedieron con anterioridad a la supuesta violación de las normas podrían llegar a ser relevantes o persuasivos para un juez a la hora de decidir el destino de Antígona. Al analizar por qué algunos detalles particulares del contexto podrían o no ser relevantes, o cómo la información proporcionada por cada uno de los entrevistados podría afectar su postura, los estudiantes estarían indagando en conjunto, y gradualmente centrarían sus perspectivas en la compleja relación existente entre el derecho y los actores jurídicos en determinados conflictos humanos de tipo moral. Para ellos, sería sumamente útil observarse durante este proceso a fin de verse como abogados y como seres humanos que se preocupan por la justicia y por las responsabilidades de vivir en sociedad con otros.

El feminismo y la educación práctica ven a la naturaleza de la justicia y de la comunidad como los puntos de interés de la educación, una sensibilidad que se puede aprovechar activamente en los cursos.[394] A fin de estimular esta sensibilidad, las feministas y los encargados de los prácticos reducirían la jerarquía tradicional que existe en las aulas. Un docente que persiguiera este objetivo no sería la fuente omnisciente del conocimiento, sino que promovería en los estudiantes la responsabilidad activa de darle un sentido a sus experiencias con materiales jurídicos e interdisciplinarios. El autoritarismo choca con los valores de este proyecto y elimina sus posibilidades de éxito. Una atmósfera de exploración abierta, donde estudiantes y profesores intercambian opiniones y reflexiones sobre asuntos de profundo y duradero interés, alienta a estudiantes a asumir la responsabilidad de desarrollar una comprensión de sí y de los otros que este enfoque requiere.[395]

394 Véanse notas al pie nro. 300-07 y texto correspondiente.
395 El énfasis de Kohlberg en la "democracia educativa" como una precondición importante para la educación moral apoya esta idea. Véase RICHARDS, op. cit., pág. 372.

Si la enseñanza del derecho siguiera este camino metodológico, llegaría a parecerse a las metodologías del feminismo y de la educación práctica incluso en otro aspecto. El curso utilizaría prácticas intelectuales particulares y la reflexión surgiría de la participación en estas prácticas.[396] Estas prácticas implican recurrir a diversos textos y materiales de forma que las perspectivas propias y de otros queden a la vista y reflexionar críticamente sobre estas perspectivas a la luz de tales materiales. La experiencia del método del curso constituiría la fuente de reflexión y la experiencia de clases y materiales adicionales pondrían a prueba y desarrollarían estas reflexiones.[397] Esta metodología de curso relaciona la teoría y la práctica en la espiral que inspira al feminismo y a la educación práctica. En pocas palabras, las lecciones de estas corrientes pueden enriquecer la enseñanza del derecho en general.

D. Reexaminar la ética

Las metodologías utilizadas por el feminismo y la educación práctica sugieren que la historia de Antígona, un caso en un curso de práctica profesional de la facultad de derecho, o cualquier otra narración particularmente detallada, sirven como punto de partida para una amplia gama de planteamientos sobre el derecho y la ética. Los diversos y valiosos detalles de tales narraciones expresan las sutilezas y complejidades de los dilemas éticos que deben enfrentar los seres humanos. A diferencia de muchas historias de cuentos infantiles, de estas historias no surge con claridad una única enseñanza. Más aún, en raras ocasiones estas historias reales proporcionan respuestas indiscutibles a preguntas obvias. En todo caso, sugieren múltiples interpretaciones y posibilidades de análisis. Las narraciones contienen interpretaciones complejas de distintos puntos de vista que demuestran nuestras

396 Véase White, op. cit., pág. 161 ("Podemos véase que el derecho que enseñamos (...) no es un conjunto de reglas que deben aprenderse sino un conjunto de modos de pensar, hablar y actuar en conjunto en materia de justicia, un método y una comunidad que tenemos la tarea de ejemplificar y conformar").

397 La opinión de James Boyd White sobre la enseñanza del derecho apoya la visión desarrollada en este artículo: "Lo central de esta educación es aprender a ser responsable de una nueva manera con respecto a lo que uno piensa y dice. La estudiante tiene que captar el sentido de todo por sus propios medios, ya que nadie puede hacerlo por ella. Tiene que pensar por ella misma en circunstancias nuevas, sacar conclusiones de las cuales es responsable, decidir por ella misma lo que vale o no la pena decir. Esto constituye una educación activa, un aprendizaje del hacer y no es una adquisición pasiva de conocimiento; cuando funciona, pone a prueba los límites de la mente y la imaginación de uno (...) Lo que uno aprende en la facultad de derecho no es derecho en el sentido de proposiciones repetitivas, sino cómo aprender derecho (esto es, cómo aprenderlo y cómo ejercerlo). En un sentido importante de lo que uno estudia del "derecho" es que éste en realidad se ejerce en el aula, con material de casos y leyes mientras los alumnos piensan y hablan sobre cuestiones particulares. Una buena facultad de derecho es entonces una formadora del derecho. Esto significa que el centro principal de atención no está en lo que el estudiante está aprendiendo a repetir o describir, sino en lo que está aprendiendo a ver y a hacer; en la doctrina o el lenguaje del derecho que no se adquiere con la experiencia, sino que hinca en ella como objeto y medio de pensamiento, acción intelectual y de expresión".

tendencias naturales a simplificar y a dejar de lado aquellos detalles y perspectivas que impiden obtener las claras conclusiones que deseamos. Debemos conjugar los múltiples detalles de estas historias a fin de llevar a cabo nuestro análisis en forma honesta y efectiva. Este proceso que propone contextualizar las historias afectará lo que nosotros conozcamos como resultado de esta indagación.

He intentado demostrar que tal construcción práctica de la teoría es un proyecto netamente ético.[398] Los métodos del feminismo y de la educación práctica generan la posibilidad de rescatar los detalles moralmente significativos que sistemáticamente se excluyen de las historias estandarizadas de una cultura. La aguda sensibilidad empírica -que bucea en las historias de aquellos que las estructuras culturales generalmente han relegado y escucha las voces que son apenas perceptibles- puede ayudar a alcanzar esta meta. Si se trabaja a partir del conflicto cognoscitivo creado por la consideración de perspectivas antes ignoradas, nuestra comprensión se amplía. A su vez, esto promueve la crítica de aquellas estructuras sociales que ocultaron tal conocimiento y genera un interés por desmantelar esas estructuras que generaron conocimientos distorsionados.[399] Por este motivo, Abraham Heschel propone que los profetas deberían llevar a los filósofos a terrenos más realistas.[400] Desde la óptica de feministas, docentes de los prácticos, profetas y filósofas, la distinción entre epistemología y ética se desmorona.

De la demanda constante de las feministas y los docentes a cargo de prácticos, por una reelaboración precisa y por una atención especial a los datos proporcionados por aquellos a quienes, con frecuencia, la sociedad despoja de sus derechos, surge una idea reformulada de aquello que se define como indagación ética. Esta noción de indagación ética es un proceso basado en nuestras experiencias de interacción social e institucional y se relaciona con la forma en que las personas responden a las elecciones éticas que se presentan en la vida cotidiana y en el trabajo. El punto central de la teoría ética no se encuentra ya en la justificación de las acciones que afectan a los "otros en general" de la filosofía tradicional, sino que se encuentra en la justificación de las acciones que afectan a los "otros en particular" con quienes estamos en contacto.[401] Los sistemas éticos surgen de esta red de relaciones cuando nosotros buscamos resolver y explicar nuestras decisiones sobre

398 Véanse notas al pie nro. 188-89, 263-84, 317-21 y texto correspondiente.

399 Véase MINOW Y SPELMAN, op. cit., donde expresan: "Dado que los patrones de poder, basados en líneas de género, raza, clase y diferencias de edades han permanecido resistentes y elusivos al mismo tiempo frente a las ideas legales y políticas tradicionales, los argumentos para encontrar un contexto conllevan un poder crítico. En este contexto, estos argumentos resaltan esos patrones como dignos de atención y, a veces, de condena" (ibíd., págs. 1651).

400 Véase HESCHEL, op. cit. Ésta es otra razón por la cual Cornel West se avoca a una filosofía de "pragmatismo profético" que desencadena desafíos culturales para las estructuras opresivas de poder a través del examen de las vidas humanas reales y el reconocimiento de las limitaciones y las posibilidades de mejora moral. WEST, op. cit., págs. 228-34; véase también MINOW y SPELMAN, op. cit., págs. 1612-15 (explica la obra de West).

401 Véase BENHABIB, "The Generalized and The Concrete Other: The Kohlberg-Gilligan Controversy and Moral Theory", en *Moral Theory*, op. cit., pág. 154.

los dilemas que se nos presentan a diario en contextos complejos, ricos y temporales. Esta teoría ética, entonces, responde a experiencias centrales de situaciones personales diarias y requiere reflexión a fin de desarrollar una conciencia moral.[402]

En las manos de feministas y de docentes encargados de los prácticos, la ética resulta ser una práctica constante de atención empírica y de reflexión acerca de las acciones de personas en situaciones concretas. La vida cotidiana expresa y crea la teoría ética, concebida con carácter ineludiblemente social.[403] Cuanto mejor sea nuestro empirismo basado en los contextos, mejores serán nuestras reflexiones éticas y más precisa será la articulación de nuestros principios éticos.[404]

V. CONCLUSIÓN

Como se ejemplifica con la lectura de *Antígona*, el feminismo y la educación práctica son corrientes independientes que, en respuesta a condiciones diferentes, han formulado recíprocamente sus metodologías, reforzándolas. En este artículo, he explorado la notoria semejanza que existe entre los métodos feministas y los métodos de la educación práctica. Dicha semejanza proviene de los esfuerzos independientes realizados para fomentar, en un marco de colaboración, la indagación crítica en las dimensiones éticas de experiencias interpersonales e institucionales. He procurado aumentar estas semejanzas al considerar las implicancias de una aplicación directa de los métodos feministas a la educación práctica y, viceversa, una aplicación de los métodos de la educación práctica a la teoría legal feminista. Aunque motivado por objetivos diferentes, cada conjunto de métodos demuestra que existe una relación entre la teoría y la práctica, una relación reflejada en la imagen de una espiral.

La espiral entre teoría y práctica de los métodos feministas y de la educación práctica posee profundas implicancias éticas. Sin duda, las metodologías del feminismo y de la educación práctica ofrecen una nueva visión ética, reformulan nuestra comprensión acerca de la naturaleza de la moral y de las prácticas que la construcción de la teoría moral requiere. Según esta visión, la teoría moral abarca el examen inductivo, narrativo y contextual de las interacciones personales que ocurren a diario.

402 Véase HELD, op. cit., pág. 112 ("Propongo que intentemos desarrollar cuestionamientos morales que sean lo más adecuados posibles para la realidad contextual en la que vivimos y donde nuestra experiencia se desarrola (...) Deberíamos hacer nuestro mejor esfuerzo para 'probar' variadas teorías morales en contextos reales y a la luz verdadera de la experiencia moral").

403 Véase ADDELSON, "Moral Passages", en *Moral Theory*, op. cit., págs. 87-88 ("La explicación de la moral (...) se construye sobre la base de la interacción social, y (...) las relaciones sociales y políticas sistemáticas se crean y mantienen en el proceso de construcción").

404 Véase MACINTYRE, *Alter Virtue*, 1981 (sostiene que el contexto es necesario para la comprensión de la importancia de las teorías morales y para evitar la pérdida de contexto de muchos de los principios morales); KITTAY y MEYERS, "Introduction", en *Moral Theory*, op. cit., págs. 3, 12 ("Los principios morales generales no pueden aplicarse sin una comprensión exhaustiva del contexto").

El coro lírico de *Antígona*, que comenta acerca de los acontecimientos que se desarrollan en la obra, apoya dicha visión ética. Martha Nussbaum, a través de un lirismo propio, describe el modelo de reflexión transmitido por el coro de *Antígona*:

> Cada uno tiene una estructura interna y un conjunto interno de resonancias; cada uno reflexiona sobre el suceso precedente; cada uno reflexiona sobre las líricas anteriores. Entonces descubrimos que, para interpretar acabadamente cualquier imagen o frase, es necesario dibujar una red compleja de conexiones. Ello es así pues cada agregado modifica y, a su vez, se modifica por las imágenes y los diálogos anteriores (...) Las líricas nos muestran y generan en nosotros un proceso de reflexión y de autodescubrimiento que funciona a través de una atención continua y una (re)interpretación de palabras, imágenes e incidentes concretos. No reflexionamos sobre un incidente al subsumirlo en una regla general ni al asimilar sus características a los términos de un procedimiento científico elegante. Por el contrario, reflexionamos al indagar en las profundidades del detalle, encontrando imágenes y conexiones que nos permitirán verlo lo más sinceramente posible y describirlo lo más detalladamente posible. Esto sucede al combinar esta indagación con un dibujo horizontal de conexiones, para que cada conexión horizontal contribuya a lograr profundidad en nuestra visión de los detalles. Cada visión profunda nueva crea conexiones horizontales nuevas.[405]

El coro de *Antígona* captura las aspiraciones de los métodos del feminismo y de la educación práctica. Siempre y cuando las facultades de derecho incorporen al feminismo y a la educación práctica, estas corrientes podrán renovar la enseñanza del derecho y aumentar su capacidad para responder interrogantes acerca de la justicia, la equidad y la verdad. Al comprometerse con prácticas reflexivas como fuente de conocimiento, el feminismo y la educación práctica reformulan nuestra comprensión no sólo de la relación existente entre el hacer y el saber sino, también, entre el derecho y la vida.

405 NUSSBAUM, op. cit., págs. 68-69.