

Enseñanza, crítica y acción en el campo jurídico: pensando junto a Duncan Kennedy¹

Teaching, critique and action in the legal field: thinking together with Duncan Kennedy.

Por Marina Goralí*

Fecha de recepción: 26/07/2017

Fecha de aceptación: 17/01/2018

“Querer cambiar los contenidos es demasiado poco; hay que intentar sobre todo agrietar el sistema mismo del sentido”

Roland Barthes

I. Introducción

Pensar es trabajar en transformar el pensamiento, escribía Meschonnic (2015)². La crítica es, ante todo, eso: reflexionar precisamente sobre lo que nuestros saberes nos impiden saber. Un gesto que transforma a partir de la interrogación misma. Los textos de Kennedy son, indudablemente, de aquellos que preguntan. También de aquellos textos que piensan en voz alta, y por lo tanto, muestran lo no dicho pero con una particularidad: no ocultan la propia división interna. Lejos de desvanecer la responsabilidad del ser hablante, hacen pie en un sujeto que, si bien, condicionado³,

¹ Trabajo presentado en el marco del taller de discusión sobre la obra de Duncan Kennedy junto al Prof. Kennedy, coordinado por Guillermo Moro, XXX Jornadas de la Asociación Argentina de Filosofía del Derecho “Derecho, política y educación”, Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, noviembre 2016.

* Profesora en la Universidad de Buenos Aires (UBA) y de la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV). Correo electrónico: marinagorali@derecho.uba.ar

² Henri Meschonnic es un poeta, pensador del lenguaje y la traducción. Algunos sostienen que el pensamiento oficial francés intentó e intenta borrarlo: no toleran a un meteco que lee otras lenguas.

³ E inclusive diría dividido por el tironeo del ideal y su estructural imposibilidad de satisfacerlo.

puede sin embargo transformar⁴ (en este caso la estructura jerárquica de la formación jurídica). Este es quizás uno de los aportes más valioso que estos textos ofrecen y, parte de la pregunta por la enseñanza y el papel que la docencia puede y debe desempeñar: ¿cómo forjar una práctica docente que posibilite desarticular una tradición de enseñanza que ha tenido por función o efecto reproducir la asimétrica y desigual distribución del poder social? ¿Cómo repensar la relación entre crítica, educación e igualdad? Estas son algunas de las preguntas que el presente trabajo pretende abordar, entendiendo que la enseñanza crítica requiere insistir en algunos interrogantes más: ¿cómo enseñar asumiendo la paradoja que el propio acto de enseñar supone, en cuanto que la distancia que la Escuela y la sociedad pedagogizada pretenden reducir es la misma de la cual viven y, por lo tanto, reproducen sin cesar (Ranciere, 1987) ¿Cómo inscribir la acción en el marco del discurso universitario que por estructura refuerza un cierto régimen de la verdad (Foucault, 1973)? ¿Cómo repensar la crítica sabiendo que la disimetría, las formas en que el poder opera y la violencia parasitan ya la lengua misma? ¿Cómo desplazar los modelos de racionalidad instrumental (medios-fin) que han sostenido al pensamiento jurídico tradicional; movimiento que permita dar cuenta de que el derecho y la justicia, como toda puesta en escena, constituyen el marco a través del cual una comunidad se lee y comprende a sí misma, lugar donde se juegan rituales, representaciones sociales, ¿mitos y ficciones? ¿Cómo desanudar la dimensión sacrificial que esta racionalidad instrumental ha inscripto en el corazón del derecho moderno, tan bien leída por Kafka?

Lo que intento expresar en este trabajo es que necesitamos, más que nunca, impulsar modos de pensar la juridicidad que permitan asumir la complejidad de su proceso de formación a fin de forjar un derecho inclusivo e igualitario. Los profundos niveles de inequidad y exclusión que exhibe nuestra contemporaneidad; la circunstancia de que, como bien señalaba Benjamin, el estado de excepción se ha vuelto la regla, el resurgimiento de los discursos xenófobos y la industria de

⁴ El propio Kennedy comenta su afinidad con el existencialismo sarteano.

dispositivos de vigilancia que los acompañan y motorizan, la criminalización de la indocumentación, el crecimiento de la vulnerabilidad social nos demanda con urgencia estar a la altura de las necesidades y preguntas de nuestro tiempo. Llevar adelante esta tarea supone, desde el campo jurídico, repensar el derecho de manera que acompañe y torne operante las reivindicaciones de los grupos sociales subalternos y movimientos que luchan por alternativas a los paradigmas neoliberales, pero lejos de toda lectura fácil y simplista. Este desafío requiere, a mi criterio, de una triple articulación (que constituye el eje metodológico del presente ensayo): repensar los presupuestos que organizan la *enseñanza jurídica*, pero también la *crítica y la juridicidad*.

Se trata, en definitiva, de habilitar un modo de pensar la complejidad del discurso jurídico—y su proceso de conformación—que permita reinscribir la crítica no como develamiento de una supuesta “verdad esencial” oculta sino como una praxis que transforme a partir de los propios límites que el orden simbólico instituye. Toda interpretación descifra y cifra algo a la vez. En otras palabras, se trata de visibilizar aquello de lo que no se habla, pero sabiendo que es en la tensión misma entre lo decible y lo indecible donde reside la posibilidad de la transformación.

II. El desafío de la enseñanza como acción política

H. Arendt distinguía entre acción y fabricación (trabajo) (Arendt, 1957). La acción es, para Arendt, intrínsecamente política. Actuar es en este sentido inaugurar, aparecer en el espacio de lo público. A diferencia de la fabricación que se encuentra determinada por las categorías medio-fin (por la racionalidad instrumental), la acción se distingue por su impredecibilidad. La acción arendtiana es natalidad, comienzo, inicio de una cadena de acontecimientos, ausencia de cálculo. Mediante la acción, los hombres muestran quiénes son, revelan activamente su identidad y hacen su aparición en el mundo de los hombres. Esta revelación del “quién” mediante la acción se produce dentro de la “trama” de las relaciones

humanas. La acción, a diferencia de la fabricación, nunca es posible en aislamiento. La esfera política surge precisamente del actuar juntos. Se trata del espacio de aparición en el más amplio sentido de la palabra. La pluralidad, el discurso y la praxis (que es siempre futuro abierto, impredecibilidad) inscriben el umbral político de la comunidad. Inscripción que lejos de configurar identidad, fusión y consenso supone diferencia, tensión de fuerzas y conflictividad. Relación de fuerzas que opera ya a nivel del lenguaje. El poder parasita la lengua misma, decía Barthes (1979)

La enseñanza como forma de acción política debe ante todo atender a esta diferenciación, desplazando los modelos de racionalidad instrumental que han sostenido al derecho moderno y organizado la formación jurídica tradicional. A diferencia del tiempo vacío y homogéneo que el paradigma del progreso entroniza, el tiempo de la acción es apertura, posibilidad. Ya Benjamin oponía al tiempo homogéneo y vacío propio del progreso moderno – puramente mecánico y cuantitativo – representado por el automatismo del reloj, un tiempo cualitativo, un tiempo de posibilidades, un tiempo abierto, un tiempo actual. Para Benjamin, la tempestad del progreso lejos de emancipar constituye la condición misma de la catástrofe (Benjamin, 1940).

Debemos, a su vez, trabajar dando cuenta de la asimetría presente en el lenguaje mismo y problematizar el presupuesto ilustrado de paridad lingüística. Los sujetos no preexisten al lenguaje de manera de poder emplearlo como un instrumento neutro para llegar a un acuerdo. Por el contrario, es el lenguaje el que los constituye y atraviesa. Proceso que no es ajeno a las formas en que el poder opera, circula y se reproduce. Hay que entender que el lenguaje no es una superficie transparente, es por el contrario el lugar de máxima expresión de la relación fuerza-dominio. Las batallas por la apropiación del sentido y por las reglas que determinan la comunicación desnudan más que nunca este aspecto agonal del lenguaje, que Bajtín denunciaba con claridad: el signo como arena de la lucha social.

Asimismo, necesitamos sostener la formación jurídica sobre nuevos modos de entender la subjetividad que adviertan el carácter fundamental de la alteridad en los

procesos de constitución subjetiva. La índole esencialmente crítica del discurso filosófico insta a reconocer que su origen se sitúa excluyendo toda pretensión autofundante. En ausencia del Otro que lo despierta y constituye, el cogito es incapaz de emprender su aventura reflexiva. Dicho de otra manera: la alteridad constituye y posibilita la subjetividad misma. Esto supone también desplazar la noción de sujeto unificado/ identidad original.

Por último, resulta imprescindible inscribir dos cuestiones fundamentales para una efectiva articulación entre educación universitaria e igualdad: la gratuidad como condición necesaria y la defensa indeclinable de las bases programáticas establecidas por la reforma universitaria como eje de la educación superior⁵. También la descentralización territorial como soporte de las políticas de inclusión.

“La igualdad es fundamental y ausente, es actual e intempestiva” escribía Ranciere rescatando la experiencia de J. Jacotot (Ranciere, 1987). En *El maestro Ignorante* Ranciere problematiza un tema político fundamental para la enseñanza jurídica, como es la relación entre igualdad y educación. El caso de Jacotot se trata, para Ranciere, de algo más que un artículo en la “gran revista de curiosidades pedagógicas” se trata de una voz única que es necesario oír para que el acto de enseñar no pierda nunca por completo la conciencia de las paradojas que le dan sentido. Fundamentalmente, como decíamos, que la distancia que la sociedad pedagogizada pretende reducir es la misma de la cual vive y, por lo tanto, reproduce sin cesar. Para Ranciere quien plantea la igualdad como objetivo a alcanzar a partir de una situación no igualitaria la aplaza de hecho al infinito. La igualdad nunca viene después, como resultado a alcanzar. Debe ubicársela antes. Lo que Ranciere plantea no es una simple cuestión de método, sino ante todo una cuestión política.

Esta inquietud política inscribe, como señalamos, presupuestos indispensables para una efectiva articulación entre igualdad y educación: gratuidad, defensa de las

⁵ Cogobierno estudiantil, autonomía universitaria, libertad de cátedra, concursos con jurados, Investigación como función de la universidad, extensión universitaria y compromiso con la sociedad. Políticas de inclusión a través de la creación de Universidades Públicas lejos de los centros urbanos.

bases programáticas de la reforma y descentralización territorial. Pero, a su vez, en un nivel más complejo, habilitan la pregunta por el juego enunciativo mismo del discurso universitario, que por estructura reproduce una cierta “economía política” de la verdad. ¿Cómo sustraerse a ello? ¿Cómo articular la pretensión jacotiana de igualdad con la propia asimetría de la que se sirve la transferencia (en sentido psicoanalítico) que la posición “saber” requiere? Quizás es asumiendo estas paradojas, complejidades y tensiones que resulta posible abrir líneas de enseñanza crítica que posibiliten nuevos discursos de liberación que no presenten los callejones sin salida de la noción clásica de emancipación (que hace de ésta un sinónimo de la eliminación del poder). He ahí nuestro desafío: forjar una práctica docente capaz de cargar con el peso del propio límite. Límite que lejos de clausurar, potencia la politicidad misma de la acción. Sin ello, la enseñanza degenera en mera técnica o lo que es peor, en un burdo ejercicio tecnocrático de ingeniería social.

III. Repensando la crítica

Ricoeur hablaba de la hermenéutica de la sospecha, ubicando allí al trío Marx, Freud, Nietzsche. Frente a explicaciones naturalizadas que tienen por función construir un cierto discurso del orden, la tarea del “crítico” es desmontar esas construcciones para mostrar que nada tienen de “naturales”, sino que ellas son parciales y contingentes, en cuanto son construcciones históricas que presentan la pretensión particular de un grupo como si fuera la representación del universal.

Como ya lo habían señalado Benjamin, Bajtin y Althusser; E Gruner explica que este movimiento crítico requiere necesariamente una cierta teoría de lo simbólico (Gruner, 2006). El ser humano organiza su realidad a través de la mediación simbólica (empezando por el propio lenguaje). Gruner señala con pertinencia que hay dos modos de abordar lo simbólico (y, por lo tanto, de la interpretación de la realidad):

1) Puedo pensar que el símbolo es un “velo”, una “máscara”, un “disfraz” que oculta u obstaculiza la visión prístina de una verdad “esencial”, “originaria”, “natural”, eterna e incommovible. En este caso, la interpretación consistirá simplemente en retirar el velo ocultador para develar ese “objeto” originario que se me ocultaba. Y conducir no a la producción de un nuevo conocimiento, sino a la restauración de una “realidad” que en verdad siempre “estuvo allí”, sólo que deformada por la máscara simbólica. Por el contrario, (éste sería el abordaje sugerido):

2) Puedo pensar que no hay tal verdad eterna y originaria, sino que lo que aparece como un “objeto natural” es el producto de un proceso de producción o, para nuestro caso, de una construcción simbólica e histórico-concreta. Detrás del símbolo, por lo tanto, no encontraré el objeto puro y duro sino otro símbolo, y luego otro y otro indefinidamente. No es que no haya “objetos”, sino que esos objetos han sido utilizados como “contingencias” para la construcción de configuraciones simbólicas que sirven para explicar de una cierta manera el mundo. Son, en una palabra, el resultado de una praxis, y no esencias eternas. La “interpretación”, en este caso, consiste en interrogar críticamente esas construcciones simbólicas para mostrar sus vacíos, y entonces construir, producir, un sentido nuevo sobre esos “blancos” o ausencias.

Es importante advertir que lo que aquí se plantea, en modo alguno, debe sugerir la idea de que no hay límites en la interpretación (que “vale todo”) o que estas tensiones interpretativas se resuelven a través de la buena voluntad de los hablantes (Cárcova, 2014). Lo que se pretende señalar en estas páginas es, como bien expresaba Derrida en aquel famoso debate con Gadamer⁶, que toda construcción de sentido es una posición. Todo comprender es también voluntad de poder y por lo tanto toda interpretación busca darse validez a sí misma, es decir, afirmarse.

⁶ En abril de 1981, Philippe Forget logra organizar en el Instituto Goethe de París un encuentro entre Gadamer y Derrida. Derrida responde a la intervención de Gadamer con tres preguntas editadas bajo el título “Las buenas voluntades de poder”; Gadamer replica con un texto titulado “Pese a todo, el poder de la buena voluntad”.

Es reinscribiendo la crítica en estas complejidades cómo se podrán aproximar desarrollos que posibiliten desarticular los discursos “hegemónicos”. Entendiendo, como bien lo leyó Bajtin, que el signo se constituye como la arena de la lucha social.⁷ Ahora bien, ¿supone esto abandonarse a la “pura” textualidad? ¿Reducir la densa vida material e histórica a la página de un libro? No, en modo alguno. Como señalábamos anteriormente el ser humano organiza su realidad a través una mediación *simbólica*. La realidad es ante todo una realidad articulada significativamente. El sujeto no preexiste al lenguaje. Por el contrario, es el lenguaje el que lo constituye y atraviesa. ¿Cómo pensar entonces la materialidad de las prácticas en el marco de estos planteos? Principalmente, entendiendo que las materialidades, como los hechos, ya están articulados significativamente y portan, por ende, sentidos. Sentidos que requieren ser leídos, interpretados en una compleja tensión de fuerzas, fusión de horizontes, intertextualidades y significaciones. La lectura entendida no como recepción impuesta de un contenido objetivable, ni como pasividad, sino como *acción* productora, como una singular manera de habitar lo escrito, lo actuado. Proceso que supone poder, violencia, y simultáneamente posibilidad, transformación. Los aportes de Kristeva pueden, en este sentido, ser de una enorme contribución. Para Kristeva, el texto está doblemente orientado: hacia el sistema significativo en que se produce y hacia el proceso social en que participa en tanto que discurso. La semiótica pues no puede hacerse más que como una *crítica* de la semiótica que abra sobre la ideología misma (Kristeva, 1978). También los estudios de G. Spivak (Spivak, 1997), en cuanto entienden que toda conciencia social se

⁷ El momento de universalización, lo explica claramente Laclau, representa un objeto que es simultáneamente imposible y necesario. La imposibilidad de una totalidad cerrada rompe el isomorfismo entre significante y significado, hecho que supone la circulación de significantes vacíos. En este contexto la competencia política puede verse como intentos de fuerzas rivales para fijar parcialmente esos significantes a configuraciones significativas particulares. El significante vacío es una falta constitutiva que estructura a todo el sistema y que resulta de “*la imposibilidad de producir un objeto que es, sin embargo, requerido*”. Sobre este espacio vacío, imposible y necesario, opera finalmente la relación hegemónica que permite la presentación de la particularidad de un grupo como representación de aquel colectivo imposible e inalcanzable.

constituye como (y en) una cadena semiótica. Con atino, la autora llama la atención (y ésta es a mi criterio una precaución central para toda crítica) sobre la pretensión de encontrar una conciencia (la del subalterno, del campesino, de la mujer, etc) en estado positivo y puro. En todo caso, la posibilidad de la acción radica precisamente en sustraerse a esa pretensión de corte positivista desorganizando este objeto y reelabonando la cadena sígnica. Esto supone asimismo desplazar la noción de sujeto unificado/ identidad original. El sujeto es, ante todo, el sujeto de una carencia, de una falta. Como resultado, cualquiera sea la identidad que tenga, se construye mediante actos de identificación.

IV. Hacer tiempo: la dimensión ritual de la puesta en escena judicial

Adelantamos ya la necesidad de habilitar un modo de pensar la complejidad del discurso jurídico y su proceso de conformación que permita reinscribir la crítica no como develamiento de una supuesta “verdad esencial” oculta sino como una praxis que transforme a partir de los propios límites que el orden simbólico instituye.

Este movimiento requeriría, a mi criterio, de:

- a) Dar cuenta de la centralidad del lenguaje en la estructuración misma de la juridicidad. Como explica Culler (1979), los fenómenos sociales y culturales son signos, por ende, no tienen una esencia propia, sino que están definidos por una red de relaciones tanto internas como externas. Algo similar puede señalarse respecto del derecho. El derecho como práctica social discursiva se organiza en una compleja red de relaciones diferenciales según las cuales los elementos simbólicos se determinan recíprocamente. Los sentidos asignados a normas y hechos; así como las narraciones en las que se sitúan estos cuerpos normativos, no son el resultado de una esencia o atributo intrínseco. Por el contrario, el sentido es siempre un resultado, un efecto de un complejo proceso que supone posibilidad y límite (libertad y restricción en palabras de Kennedy, 1986) pero que no responde (esto sería una de las diferencias con la

posición de Kennedy) a una mera *capacidad individual del juez de "trabajar" el material jurídico sino al "resultado" de una batalla discursiva desplegada en el mismo proceso de producción del discurso jurídico. Batalla que se inscribe en la praxis social. Tensión que el discurso jurídico calla, oculta (Mari, 1993). Esta praxis no debe ser entendida como un mero marco donde se gesta el derecho. La realidad social interviene en el proceso de producción de la sentencia pero, a la vez, como en una banda de moebius, es también intervenida por éste.*

- b) A su vez, resulta imprescindible advertir la dimensión simbólica que acompaña a la actividad judicial. Si hay una demanda que ha venido a regazo de la razón instrumental es la de la aceleración. Comidas rápidas, terapias instantáneas, procesos judiciales express. Demanda de urgencia que obstruye la posibilidad de advertir la función social y política que cumple "la dimensión ritual del proceso judicial" y la temporalidad que ésta implica. El proceso judicial, como toda puesta en escena, constituye el marco a través del cual una comunidad se lee y comprende a sí misma; se ve, se autopercibe. Es allí donde se juegan y disputan las representaciones, los rituales, los mitos y las ficciones (el derecho moderno reniega de esta dimensión que, sin embargo, también lo constituye e inclusive lo torna operante). El discurso judicial cumple una función performativa que interviene en el proceso de construcción social de la realidad⁸ y de la memoria. A la vez que, como en una superficie de moebius, es atravesado e intervenido por éstas. Advertir esta dimensión "ritual"⁹ y "performativa" que acompaña al proceso judicial posibilita entender la importancia social que cumple la puesta en escena judicial en cuanto permite tramitar un pasaje, nombrar el silencio y la responsabilidad. Y evitar, en casos como los delitos de lesa humanidad perpetrados por los terrorismos de Estado, seguir transitando los efectos insoportables de la impunidad que

⁸ El discurso judicial tiene un imperium que otros discursos carecen y posee una ficción jurídica "la cosa juzgada" que produce oclusión narrativa.

⁹ El ritual hace lazo social, permite tramitar un inicio, un pasaje (rito de paso) y un final. El ritual tiene un carácter público.

siguen aún dañando los cuerpos y la sociedad toda.¹⁰ Ignorar esta importancia habilita la nefasta circulación de discursos que, sostenidos por racionalidades instrumentales, bregan por ej. por intercambiar “perdón” (impunidad) por “información” (ej. el paradero de los chicos aún apropiados)¹¹. En este sentido, la pregunta por la actividad judicial se resignifica en el universo de la acción - que es, como dijimos- intrínsecamente política. La puesta en escena del proceso judicial posibilita, ante todo, desarticular el soporte lingüístico mismo del dispositivo genocida: el eufemismo.¹² Recurso que oculta y silencia el crimen en el mismo acto en que se lo realiza: “tratamiento especial” en vez de exterminio, “reubicación” en vez de deportación, “grupo de tareas” en vez de parapoliciales, “misión de paz” en vez de invasión.

La discusión que acompaña la pregunta por la interpretación judicial requiere ser reorientada hacia estas consideraciones. Desplazar el significante “trabajo jurídico” hacia la órbita de la “acción” (en sentido arendtiano) puede constituir la clave de un buen comienzo. El trabajo (o la fabricación) a diferencia de la acción se produce en aislamiento. La acción, en cambio, necesita de otros. Es por ello que se ofrece como cambio y sobre todo: ausencia de cálculo.

Bibliografía:

- ARENDDT, Hannah (2005). “Labor, trabajo, acción. Una conferencia”. *De la historia a la acción*, Buenos Aires: Paidós.
- (2005). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.

¹⁰ En la Argentina todavía hoy continúan privados de su identidad 400 nietos apropiados durante la dictadura iniciada en el país con el golpe cívico-militar de 1976.

¹¹ Ver lo propuesto por Claudia Hilb, tan bien respondido y cuestionado por Diego Tatián. Cfr. Diego, Tatián, “Fundar una comunidad después del crimen” Anotaciones a un texto de C. Hilb.”

¹² No por nada el nazismo impuso lo que se conoció como la Sprachregelung. Ver Victor Klemperer *La lengua del Tercer Reich: apuntes de un filólogo*. También el documental de S. Neumann “Language does not lie”. y Perla Sneh y Juan Cosaka “La sinceridad del capitán” *En La shoa en el siglo. Del lenguaje del exterminio al exterminio del lenguaje*, Buenos Aires, Xavier Bóveda, 2000.

- BARTHES, Roland (2003). *El placer del texto y Lección inaugural de la cátedra de semiología literaria del Collège de France*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BENJAMIN, Walter (2007). *Concepto de filosofía de la historia*. La Plata: Terramar.
- CÁRCOVA, Carlos María. *La deriva del sentido y los límites de la interpretación judicial*. Texto inédito.
- (2014). "Los derechos fundamentales en la Constitución: interpretación y lenguaje". *Número Especial Jurisprudencia Argentina*. Buenos Aires, Abeledo Perrot.
- CULLER, Jonathan (1979). *La poética estructuralista*. Barcelona: Anagrama.
- FOUCAULT, Michel (1992). "Verdad y poder". *Microfísica del poder*, Madrid: La Piqueta.
- GRÜNER, Eduardo (2006). "Lecturas culpables. Marx(ismos) y la praxis del conocimiento". *La teoría marxista hoy. Problemas y perspectivas*. Buenos Aires: CLACSO.
- KENNEDY, Duncan (1999). *Libertad y restricción en la Decisión judicial. El debate con la Teoría Crítica del Derecho (CLS)*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- (2010). *Izquierda y Derecho. Ensayos de teoría jurídica crítica*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- KRISTEVA, Julia (1978). *Semiótica 1*. Madrid: Editorial Seuil.
- MARÍ, Enrique (1993). "Moi Pierre Riviere y el mito de la uniformidad semántica del discurso jurídico". *Papeles de Filosofía I*. Buenos Aires: Biblos.
- MESCHONNIC, Henri (2015). *Spinoza poema del pensamiento*. Buenos Aires. Editorial Cactus y Tinta Limón.
- RANCIERE, Jacques (2007). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- SPIVAK, Gayatri (1997). "Estudios de la subalternidad: deconstruyendo la historiografía". *Debates Post Coloniales*. La Paz: Aruwiyiri - Historias.