

Pedagogía Fem-Crit en el interregno: Resistencia en la lucha por la igualdad de género y la diversidad sexual

Autor

Aníbal Rosario Lebrón*

Cómo citar este artículo

Rosario Lebrón, A. (2026). Pedagogía Fem-Crit en el interregno: Resistencia en la lucha por la igualdad de género y la diversidad sexual, REV. IGAL (V) 1, 76-88.

*Catedrático, Rutgers Law School—Newark. LL.M. en Filosofía del Derecho, New York University School of Law (2010); Certificado Posgraduado en Lingüística Aplicada al Estudio del Español, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras (2008); J.D., Escuela de Derecho de la Universidad de Puerto Rico (2005); B.S., Universidad de Puerto Rico, Río Piedras (2002). ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6119-2119>

RESUMEN

En este artículo, el autor reflexiona sobre cómo la pedagogía Fem-Crit puede servir como herramienta de resistencia ante la actual crisis orgánica, o interregno, en la lucha por la igualdad de género y la diversidad sexual. En primer lugar, expone los fundamentos didácticos que caracterizan la pedagogía Fem-Crit. Luego, analiza el interregno contemporáneo como una coyuntura histórica en la que se disputa la dirección futura del orden jurídico: ya sea mediante una regresión hacia formas más profundas de subordinación o mediante la construcción de marcos jurídicos más egalitarios. A partir de este diagnóstico, el autor propone repensar la enseñanza jurídica desde una perspectiva Fem-Crit que ensanche la porosidad entre el aula y el mundo, y trascienda los ejercicios reflexivos críticos para convertirse en una praxis de resistencia, organización y transformación social. En ese contexto, el autor sostiene que esta pedagogía puede contribuir a la formación de juristas capaces de ejercer una abogacía feminista, a cultivar nuevas generaciones de intelectuales orgánicos y tradicionales capaces de producir conocimiento contrahegemónico, a la reconstrucción de la cohesión de los movimientos feministas y LGBTQIA+ y a fortalecer las capacidades organizativas necesarias para resistir y continuar desafiando la visión hegemónica durante el interregno.

PALABRAS CLAVE:

PEDAGOGÍA FEM-CRIT, INTERREGNO, HEGEMONÍA, EDUCACIÓN JURÍDICA, IGUALDAD DE GÉNERO Y DIVERSIDAD SEXUAL

ABSTRACT

In this article, the author reflects on how Fem-Crit pedagogy can serve as a tool of resistance in the face of the current organic crisis, or interregnum, affecting struggles for gender equality and sexual diversity. First, the author outlines the pedagogical foundations that characterize Fem-Crit pedagogy. It then analyzes the contemporary interregnum as a historical conjuncture in which the future direction of the legal order is being contested, either through a regression toward more profound forms of subordination or through the emergence of more egalitarian legal frameworks. Building on this diagnosis, the author proposes rethinking legal education from a Fem-Crit framework that makes the boundary between the classroom and the world more permeable and transcends purely critical reflective exercises to become a praxis of resistance, organization, and social transformation. In this context, the author argues that this pedagogy can contribute to the formation of lawyers committed to an informed feminist legal practice, to cultivating new generations of organic and traditional intellectuals capable of producing counter-hegemonic knowledge, to rebuilding cohesion within feminist and LGBTQIA+ movements, and to strengthening the organizational capacities necessary to resist and continue challenging the hegemonic worldview during the interregnum.

KEYWORDS:

FEM-CRIT PEDAGOGY, INTERREGNUM, HEGEMONY, LEGAL EDUCATION, GENDER EQUALITY & SEXUAL DIVERSITY

1. Reflexiones hacia una Pedagogía Fem-Crit

Como maestro, siempre he sido consciente de la importancia de reflexionar sobre mis prácticas pedagógicas y las filosofías que las informan. Esa convicción me ha llevado a ejercer reflexiones periódicas y profundas, tanto formales como informales, sobre mis prácticas docentes. Estas reflexiones han estado siempre inmersas en la amplia tradición de la educación jurídica crítica, feminista y antirracista que ha cuestionado la alegada neutralidad del aula jurídica y ha demostrado el papel que desempeña la enseñanza del derecho en la reproducción, negociación y contestación de las relaciones de poder. Pasando por los trabajos de Duncan Kennedy sobre la reproducción de jerarquías en la educación jurídica y las aportaciones feministas de Menkel-Meadow y Freedman, hasta las reflexiones de Daniel Bonilla Maldonado y Juny Montoya Vargas sobre la función social de la formación jurídica y la necesidad de repensar críticamente sus métodos y objetivos, he procurado siempre mantener un diálogo constante con las corrientes que entienden la educación jurídica como una práctica que participa activamente en la construcción de identidades profesionales, visiones del mundo y proyectos de transformación social. (Bonilla Maldonado, 2020; Freedman, 1990; Kennedy, 1982; Menkel-Meadow, 1988; Montoya Vargas, 2014). Producto de esas reflexiones, he ido redefiniendo mi filosofía de enseñanza como operador del derecho desde la academia.

En 2015, esas reflexiones culminaron en un artículo en el que interrogaba qué significaba identificarme como profesor Crit y cómo se traducía esa filosofía en el aula del derecho. (Rosario Lebrón, 2015). Al publicar esa reflexión, no solo (re)descubrí mi identidad como profesor Crit públicamente, sino que también esboqué paradigmas con los que evaluar la efectividad de mi enseñanza desde ese marco pedagógico. (Rosario Lebrón, 2015).

En ese artículo, propuse que quienes participamos de la pedagogía Crit concibiéramos nuestras aulas como campos de batalla, en lugar de un ágora o de un laboratorio. (Rosario Lebrón, 2015). Partiendo de esa metáfora, concebí la confrontación como el elemento central de mi propuesta pedagógica Crit, no en su acepción masculina tradicional, sino en la formulación freireana del choque de fuerzas o de ideas que nos liberan y transforman (Rosario Lebrón, 2015; Sokkar Harker, 2016). Además, identifiqué cinco áreas fundamentales para el desarrollo y la implantación de una metodología didáctica Crit en la enseñanza del derecho: 1. la creación de un aula horizontal; 2. la utilización de un método socrático auténtico; 3. la incorporación de un análisis crítico del derecho; 4. un compromiso con la diversidad; y 5. la adopción de materiales no tradicionales. (Rosario Lebrón, 2015).

Ese marco teórico que esboqué en 2015 fue puesto a prueba en 2021, cuando facilité un taller a la Judicatura puertorriqueña sobre derecho probatorio en casos de violencia de género, tras el sonado feminicidio en la Isla de Andrea Ruiz Costas. (McPhaul, 2021b) Poco después del feminicidio, salieron a la luz pública tanto las conversaciones de la víctima con una amiga, en las que Andrea narraba cómo fue revictimizada y no fue creída por la jueza que le negó una orden de protección ex parte que pudo haberle salvado la vida, como extractos de la audiencia que evidenciaban la falta de empatía y los prejuicios de género de la jueza llamada a ayudarla. (McPhaul, 2021a; *Noticel*, 2021) Como parte de ese taller, les propuse a las juezas y los jueces casos hipotéticos para evaluar sus sesgos de género en la admisión de pruebas. Los resultados me sorprendieron sobremanera, ya que contrastaban marcadamente con los de mis estudiantes ante los mismos escenarios en un curso que ofrecía paralelamente, en el cual mis estudiantes excluían consecuentemente la prueba impertinente cargada de estereotipos de género que los jueces y las juezas admitían sin ningún reparo.

Esta disonancia me hizo cuestionar si mis prácticas didácticas contribuían, de manera efectiva, a la formación de juristas con el compromiso de ejercer una abogacía feminista orientada a promover la igualdad de género y la inclusión de las diversidades sexuales. (Rosario Lebrón, 2022). A partir de ese cuestionamiento, en 2022, reexaminé mi pedagogía Crit de acuerdo con la de mis compromisos feministas. En esa segunda reflexión, reconozco que, aunque la pedagogía Crit pretende desestabilizar las jerarquías del sistema jurídico que se reproducen en las aulas del derecho, también puede reproducir sesgos patriarcales, heteronormativos y binarios de género. (Chamalas,

¹ Como recuerda Ana Josefa Malpica, Minerva Mirabal se identificaba como «la mariposa» en la «Agrupación 14 de junio. Es bien conocido que, desde ese espacio, las hermanas jugaron un papel importante en la disidencia frente a la dictadura de Leónidas Trujillo (2023).

² La autoría del apotegma judicial en México se atribuye a José María Morelos, y reza de la siguiente manera: «Que todo aquel que se queje con justicia, tenga un Tribunal que lo escuche, lo ampare y lo defienda contra el fuerte y el arbitrario».

2003; Menkel-Meadow, 1988; Rosario Lebrón, 2022). Ese análisis me permitió reconocer algunas de las limitaciones y tensiones presentes en mi propio enfoque pedagógico, en particular porque la pedagogía Crit puede dejar intactos ciertos privilegios del profesorado, incluidos los vinculados a mi posición como hombre cis. (Rosario Lebrón, 2022).

En el contexto de estas preocupaciones, renombré mi pedagogía como Fem-Crit, concebida como una forma de autovigilancia ética que me recordara constantemente que la adhesión a ideales feministas no me exime de reproducir las mismas estructuras de subordinación que busco combatir. (Rosario Lebrón, 2022). El cambio de denominación constituyó, además, un compromiso público de anclar mi enseñanza del derecho en un modelo de antisubordinación. Así, la pedagogía Fem-Crit se convirtió en un mecanismo de rendición de cuentas orientado a centrar la experiencia educativa en las comunidades históricamente subordinadas y a revisar críticamente las prácticas docentes que pudieran reproducir formas de dominación incompatibles con un proyecto pedagógico feminista. (Rosario Lebrón, 2022).

Tras culminar ese ejercicio de introspección, procedí a reforzar el eje de horizontalidad, complementándolo con varias prácticas didácticas que, hasta ese momento, no había conceptualizado como parte de dicho eje, aunque algunas ya formaban parte de mi repertorio pedagógico. Inicialmente, había articulado este componente a partir de la reducción de jerarquías mediante el uso de nombres en lugar de títulos; el reconocimiento y respeto de la autonomía estudiantil para dirigir aspectos de su propio aprendizaje (e.g., la ecología del salón, el uso de tecnología, y la participación en clase); la elaboración consensuada de normas de convivencia relacionadas con la reposición de clases, fechas límites, y la resolución de controversias en el aula; la enseñanza fuera del podio; una presentación personal orientada a la docencia y no al ejercicio forense; y la promoción de la transparencia en los procesos de avalúo mediante rúbricas, respuestas modelo y criterios detallados de calificación. (Rosario Lebrón, 2015). Como resultado de esta reflexión, amplié este eje para incluir prácticas dirigidas a nivelar el terreno de juego, tales como: dividir tareas complejas en ejercicios individuales, acumulativos y más manejables; proporcionar herramientas de autoevaluación que permitieran a estudiantes con trayectorias educativas desiguales superar desventajas iniciales; y considerar responsabilidades familiares y personales al establecer fechas límite. Asimismo, incorporé estrategias orientadas a redistribuir la autoridad epistémica en el aula mediante el reconocimiento de que todas las personas participantes pueden contribuir al aprendizaje colectivo a partir de sus conocimientos, experiencias y perspectivas. A ello añadí fomentar la cooperación mediante metodologías lúdicas y una enseñanza del derecho centrada en la representación del cliente como componentes fundamentales de una pedagogía Fem-Crit. (Rosario Lebrón, 2022).

Asimismo, en mi reflexión de 2022, amplié, desde la didáctica freireana, mi comprensión del método socrático auténtico. Además de oponerme a lo que había denominado *el método pseudo-socrático*, en el cual el objetivo del diálogo docente-estudiante es reificar o cosificar estructuras jerárquicas y promover ideas hegemónicas sobre el derecho, sostuve que una versión feminista del método problematizador freireano o del método socrático auténtico requiere algo más que el descubrimiento compartido de saberes, en lugar de su imposición. En particular, propuse que, para que el método socrático auténtico sea Fem-Crit, además de ser inclusivo, debía ser sensible a las realidades culturales del estudiantado, propicio para la construcción de comunidad y enfocado en el desarrollo de las destrezas jurídicas de quienes participan en el proceso educativo. (Abrams, 2021; Menkel-Meadow, 1988; Marshall, 2005; Proctor, 2004). Desde esta perspectiva, concebí el método socrático auténtico como una práctica pedagógica antijerárquica, interseccional y comprometida con la antisubordinación.

Desde ese paradigma, argumenté la necesidad de cambiar la socialización lingüística que ocurre en el aula, de modo que se erosionen los patrones de dominación masculina. (Mertz, 1992). En mi reflexión sobre el aula Fem-Crit, identifiqué la transformación de una cultura competitiva en las escuelas de derecho a una cultura colaborativa que trascendiera el salón de clase y se incorporase a la práctica de la abogacía, el estimular la escucha activa, el desalentar las prácticas sofistas de hacer "de abogado del diablo" y argumentar cualquier posición, aun aquellas a las que estamos filosóficamente opuestas, y centrar la discusión sobre las realidades de las mujeres y el colectivo LGBTQIA+ como pilares de esa resocialización lingüística. (Rosario Lebrón, 2022).

Aunque mi reformulación de los cinco ejes desde una perspectiva Fem-Crit se centró primordialmente en los dos primeros, igualmente reajusté los tres restantes. En cuanto al análisis crítico del derecho, mi reflexión de 2022 reafirma la importancia de conceptualizar y leer el derecho como

una tecnología de poder y de desnaturalizar la educación jurídica. (Rosario Lebrón, 2022). Asimismo, en mi introspección reconocí mi error de haber concebido la desnaturalización de la educación jurídica como una misión que me correspondía exclusivamente a mí como docente, o de haber asumido que dicha labor podía desarrollarse de manera aislada de los entornos sociales, culturales y personales del estudiantado. (Rosario Lebrón, 2022). Además, reconocí la importancia de añadir al compromiso con la diversidad la discusión socrática en el aula informada por el trauma (Freedman, 1990; Katz & Haldar, 2016), el diseño interseccional del currículo mediante la incorporación de teoría queer y feminista sin necesidad de ser justificada o legitimada, la selección de jurisprudencia inclusiva, la accesibilidad de materiales, y la incorporación de materiales no tradicionales como testimonios, reportajes y de productos culturales. (Rosario Lebrón, 2022).

Esta reformulación pedagógica me llevó a reconsiderar la metáfora del "campo de batalla". Por ello, reexaminé mi conclusión de 2015 y propuse que la confrontación en la enseñanza del derecho desde la pedagogía Fem-Crit sigue siendo valiosa, pero advertí del riesgo de que, sin más, se convierta en un *performance* de masculinidades combativas o desatienda dimensiones de cuidado, seguridad y reparación, fundamentales en la práctica feminista. (Rosario Lebrón, 2022). Planteé entonces una reinterpretación Fem-Crit de la confrontación en la cual el conflicto se provoca y se encuadra dentro de un marco que busca la desarticulación de relaciones de subordinación, dar voz a personas pertenecientes a grupos históricamente silenciados y modelar formas de resistencia que no descansan en la humillación. (Rosario Lebrón, 2022; Rossa, 2019). De ese modo, intento que la gestión del disenso en el aula sea pedagógica y antijerarquica, combinando el rigor intelectual con prácticas de cuidado que previenen la revictimización y el *gaslighting* epistémico. (Darling-Hammond & Holmquist, 2015; Preston, 1993; Rosario Lebrón, 2022).

En este sentido, la pedagogía Fem-Crit no puede limitarse a una postura teórica o a una etiqueta identitaria. Por el contrario, he argumentado que esta práctica educativa implica una apertura radical al mundo que nos rodea, especialmente cuando el derecho representa el epitome de lo político en nuestra sociedad. (Rosario Lebrón, 2022). Esa porosidad entre aula y sociedad me llevó a concebir el activismo no como un complemento, sino como un componente constitutivo de la pedagogía Fem-Crit. (Rosario Lebrón, 2022). Así, el activismo entra en el aula (casos reales, alianzas, conferencias, protestas, etc.), y el aula sale al activismo (talleres, escritos de *amicus curiae*, clínicas). (Rosario Lebrón, 2022). A mi juicio, esta simbiosis contribuiría a forjar la identidad profesional que el proyecto pedagógico Fem-Crit aspira a cultivar: una abogacía feminista comprometida con la práctica de respuestas de antisubordinación en espacios jurídicos reales.

Luego de esa reflexión didáctica, sin embargo, desarrollos posteriores en mi trabajo académico me han llevado a cuestionar si la enseñanza Fem-Crit del Derecho, junto con las intervenciones pedagógicas discutidas en las dos publicaciones en las que desarrollé esta propuesta, sean suficientes para responder a la coyuntura histórica en la que nos encontramos. En publicaciones recientes, he argumentado que Estados Unidos atraviesa actualmente lo que Antonio Gramsci considera una crisis orgánica en la lucha por la igualdad de género y la diversidad sexual. (Rosario Lebrón, 2025a; Rosario Lebrón, 2025b). Según Gramsci, las crisis orgánicas generan un punto de inflexión denominado *interregno*, en el que los derechos de los grupos subalternos, en este caso, las mujeres y el colectivo LGBTQIA+, se encuentran en una encrucijada entre la regresión a un orden jurídico de mayor subordinación y la evolución hacia un ordenamiento jurídico más igualitario. (Rosario Lebrón, 2025b).

2. El interregno en la lucha por la igualdad de género y la diversidad sexual

Gramsci describió el interregno como una "crisis que consiste precisamente en que lo viejo está muriendo y lo nuevo no acaba de nacer; en este interregno aparecen una gran variedad de síntomas mórbidos". (Gramsci, 1971, como se tradujo en Kothari *et al.*, 2019, pp. 275–276). Gramsci acuñó el término interregno para explicar la dinámica de desequilibrio que se produce cuando una idea contrahegemónica que desafía el orden establecido aún no se ha consolidado como la visión consensuada del mundo (lo que aún no puede nacer); mientras que la clase dominante, que está perdiendo legitimidad ante las clases subalternas, busca preservar su poder mediante la coerción y el consentimiento (lo viejo que muere). (Rosario Lebrón, 2013). La oscilación entre lo viejo y lo nuevo a la que Gramsci se refiere al describir el interregno no se limita a un estado transitorio, sino a un momento con posibilidades de acción política. (Filippini, 2017). En otras palabras, la crisis es un punto de inflexión que los grupos contrahegemónicos pueden aprovechar para construir una

revolución o que los grupos hegemónicos pueden usar para reasentar su poder, no una señal de que el cambio es inevitable. (Filippini, 2017; Rosario Lebrón, 2025b).

Para entender mejor esta cuestión, es necesario comprender la distinción que Gramsci establece entre una crisis coyuntural y una crisis orgánica. Las crisis coyunturales son aquellas que surgen en la vida política cotidiana; suelen tener una naturaleza menos fundamental y, por sí solas, no transforman el sistema. (Babic, 2020). Las crisis orgánicas, en cambio, cuestionan las visiones del mundo sobre las que se construyen los órdenes sociales y políticos. (Babic, 2020). Producen los síntomas mórbidos del interregno y pueden, eventualmente, dismantelar las relaciones de poder dominantes y los órdenes sociales que las sostienen. (Babic, 2020).

Para que se produzca una crisis orgánica, la clase dominante debe atravesar una crisis política. (Holst & Brookfield, 2017). Es decir, debe sufrir una crisis de autoridad que amenace su hegemonía. (Filippini, 2017). Esto sucede cuando pierde su dominio ideológico y, por tanto, el consenso político. (Filippini, 2017). Como resultado, para Gramsci, la clase dominante deja de liderar y pasa únicamente a gobernar. (Filippini, 2017).

Gramsci sostenía que la dominación se logra mediante la coerción y el consentimiento; por tanto, el poder debe mantenerse en dos ejes. (Litowitz, 2000). El primer eje es el material o físico, que emplea el aparato coercitivo del Estado o la violencia. (Gramsci, 1971; Williams, 1960). Este eje se asocia, por ejemplo: al ejército, la policía, las milicias y el Poder Judicial. (Litowitz, 2000; Kapur & Mahmud, 2000). El segundo eje es la hegemonía, también conocida como *eje del consentimiento*. (Ramos, 1982). Este eje se vincula a instituciones sociales como la educación, la religión, los partidos políticos, los medios de comunicación y los sistemas culturales. (Litowitz, 2000; Kapur & Mahmud, 2000).

El primer eje opera bajo la premisa de que la conducta de la clase subalterna se mantiene mediante mecanismos coercitivos del Estado. (Rosario Lebrón, 2013). Sin embargo, el funcionamiento del segundo eje es más complejo. (Rosario Lebrón, 2025b). La hegemonía se basa en la creación de una cosmovisión que facilita la adopción de la ideología de la clase dirigente por parte de la clase subalterna. (Ramos, 1982). Gramsci argumentaba que no solo las personas que identificaba como *intelectuales tradicionales* (i.e., el clero, la academia y la burocracia) sino también quienes denominaba *intelectuales orgánicos* (i.e., activistas y artistas) son necesarias para crear, promover y sostener esa visión del mundo y las relaciones de poder que operan en ese eje. (Esquivol, 2021; Gonçalves, 2021)

Cuando esa visión del mundo es desafiada con éxito, puede generar una crisis de legitimidad y consenso si pasa de lo coyuntural a lo orgánico. (Filippini, 2017; Rosario Lebrón, 2013). Los movimientos por la igualdad de las mujeres y del colectivo LGBTQIA+ en Estados Unidos han logrado erosionar el patriarcado, la heteronormatividad y el binarismo de género hasta el punto de que la clase dominante ha dejado de liderar y ha pasado a gobernar únicamente, dando lugar a una crisis orgánica. (Rosario Lebrón, 2025b).

La crisis política se evidencia en los síntomas mórbidos que Gramsci atribuye al interregno y que hoy se observan en el campo de la lucha por la igualdad de género y la diversidad sexual. Por ejemplo, Estados Unidos ha experimentado una intensificación de la criminalización de conductas relacionadas con los derechos reproductivos y del colectivo LGBTQ+, como las leyes antiaborto y las leyes que restringen los tratamientos de afirmación de género. (Rosario Lebrón, 2025b). Asimismo, se ha manipulado el Poder Judicial mediante el nombramiento de jueces y juezas conservadores para revertir derechos adquiridos, como el aborto y el matrimonio igualitario. (Rosario Lebrón, 2025b). La creciente criminalización de los derechos reproductivos y de las diversidades sexuales, así como la reconfiguración ideológica del Poder Judicial, han generado profundas contradicciones democráticas, ya que, a pesar del apoyo popular a derechos como el aborto y el matrimonio igualitario, las políticas públicas se han movido en la dirección opuesta, lo que evidencia que la clase dominante solo gobierna y no lidera. (Rosario Lebrón, 2025b).

Además de estos síntomas mórbidos en el eje de la coerción, también es evidente una crisis orgánica en el eje de la hegemonía. En Estados Unidos, los grupos en contra de la igualdad de género y las diversidades sexuales se han reapropiado del discurso de los derechos civiles tanto en sus estrategias de litigio como en su discurso para legitimar sus posturas discriminatorias. (Rosario Lebrón, 2025b). De este modo, han instrumentalizado protecciones como los derechos a la libertad de expresión, la libertad religiosa, la igual protección de las leyes e incluso el derecho a la crianza de sus hijos para negar el reconocimiento de las protecciones reproductivas y de la existencia de

los miembros del colectivo LGBTQIA+. (Rosario Lebrón, 2025b). Al mismo tiempo, el Poder Judicial ha concedido victorias pasajeras en favor de los derechos de las mujeres y las diversidades sexuales, mientras fomenta la invisibilización simbólica y jurídica de estos grupos mediante decisiones como *Bostock*,¹ que han borrado distinciones claves entre identidad y expresión de género, orientación sexual y sexo, lo que facilita la reinstauración del binarismo de género y la heteronormatividad. (Rosario Lebrón, 2025b).

A la vez, esta reapropiación discursiva y de la estrategia de litigio, así como la intensificación de la criminalización, han resquebrajado los movimientos pro-igualdad de género y las diversidades sexuales. Por ejemplo, la falta de reconocimiento de las personas trans como clase protegida ha generado divisiones dentro del movimiento LGBTQIA+, debilitando su cohesión. (George, 2021). También las luchas del movimiento trans han dividido al feminismo. (McNamarah, 2023). Asimismo, la priorización de los intereses de sectores privilegiados, como los hombres gays blancos, en el matrimonio igualitario ha marginado a grupos más vulnerables dentro del movimiento. (Rosario Lebrón, 2021).

Tales divisiones merecen especial atención porque Gramsci sostiene que, cuando una sociedad experimenta una crisis orgánica, la organización es el arma o la herramienta más importante para afrontarla. (Filippini, 2017). Según Gramsci, si las fuerzas contrahegemónicas son capaces de organizarse, podrían lograr imponerse. (Filippini, 2017). Sin embargo, cuando las fuerzas contrahegemónicas son incapaces de organizarse, la crisis deja de ser una oportunidad de cambio positivo y se transforma en una situación de gran peligro para las clases subalternas. (Filippini, 2017).

Entendiendo el momento actual de acuerdo con este marco gramsciano de la crisis, me cuestiono cómo puede el proyecto de una educación jurídica Fem-Crit contribuir a la resistencia en la lucha por la igualdad de género y la diversidad sexual. Algunas de las preguntas que me surgen son: ¿Qué papel desempeña en el interregno el profesorado que participa de la pedagogía Fem-Crit en su rol de intelectuales tradicionales? ¿Cómo puede contribuir la educación Fem-Crit a la reconstitución de la cohesión en el interior de los movimientos feministas y LGBTQIA+? ¿Cómo puede servir este marco pedagógico para estimular la organización política? ¿Qué tensiones didácticas surgen al enseñar derecho desde una postura Fem-Crit en un contexto de crisis orgánica? ¿Qué riesgos enfrenta la pedagogía Fem-Crit si no logra adaptarse a los síntomas mórbidos del interregno?

3. Resistiendo desde la pedagogía Fem-Crit

3.1. Transcendiendo el rol de intelectuales tradicionales

Como educadores, por lo general, reconocemos nuestro rol como intelectuales tradicionales en la producción académica o en la comunicación pública. Sin embargo, en el *interregno*, considero que resulta más apremiante llevar a sus últimas consecuencias el principio de porosidad entre el aula y el mundo que caracteriza a la pedagogía Fem-Crit. Esa apuesta pedagógica supone no solo hacer más trabajo como intelectuales públicos en la educación jurídica popular, sino también traer el mundo al salón de clases de manera más directa.

Una forma de aumentar esa porosidad es visibilizar ante el estudiantado nuestra participación en movimientos sociales, organizaciones de base y en litigación egalitaria, así como crear conciencia sobre la importancia del trabajo académico y de la labor intelectual pública. Además, sostengo que no basta con ofrecer una visión crítica del derecho si dicha perspectiva no va acompañada de un examen de las estrategias empleadas por la clase dominante. Por ejemplo, considero importante incorporar al currículo la historia de cómo las nuevas doctrinas legales y las teorías de adjudicación que se oponen a la igualdad de género y a las diversidades sexuales han sido promovidas, adoptadas y legitimadas por la clase dominante.

¹En este caso, Aimee Stephens, luego de haberse presentado como hombre durante la mayor parte de su empleo en una funeraria, le informó a su patrono de su intención de transicionar a mujer. Poco después, fue despedida. Stephens presentó una querrela ante la Comisión para la Igualdad de Oportunidades en el Empleo (EEOC, por sus siglas en inglés), en la que demandó a la funeraria por violar el Título VII de la Ley de Derechos Civiles, alegando discriminación por motivos de identidad de género y estereotipos sexuales. Aunque el tribunal de instancia falló a favor del patrono, el Tribunal de Apelaciones del Sexto Circuito revocó la decisión y concluyó que el despido fue ilegal. Posteriormente, el Tribunal Supremo de Estados Unidos consolidó este caso con otros en los que se alegaba discriminación en el empleo por razón de orientación sexual y de expresión de género, y dictaminó que las protecciones contra la discriminación por sexo del Título VII se extienden a la identidad de género y a la orientación sexual. La opinión mayoritaria en *Bostock*, al decidir el caso a favor de las personas trans, fusionó la discriminación por expresión e identidad de género, orientación sexual y sexo bajo esta última categoría, borrando décadas de trabajo de activistas y de la academia queer que se han dedicado a diferenciar estos conceptos. De un plumazo, el Tribunal borró a las personas que supuestamente pretendía proteger con su decisión. (Rosario Lebrón, 2025b).

Estimo crucial que el estudiantado comprenda el proceso mediante el cual, según Gramsci, se ejerce el dominio por medio de los ejes material y hegemónico. Esto supone examinar, en el aula, cómo las visiones del mundo y el trabajo teórico feminista y queer han sido cooptados por estos grupos, con el objetivo de que la clase subalterna continúe consintiendo, de modo que la clase dominante no solo continúe gobernando, sino también liderando.

Desde una perspectiva Fem-Crit, que reconoce la coyuntura histórica del actual interregno, las discusiones en el salón de clases deben examinar cómo las interpretaciones del Tribunal Supremo que instrumentalizan los derechos civiles son producto directo de la creación de organizaciones como *The Federalist Society* y *Alliance Defending Freedom*, que han servido como incubadoras de nuevas doctrinas legales contrarias a la igualdad de género y a las diversidades sexuales, así como de la formación de operadores del derecho con disposición a implantarlas y legitimarlas. Resulta igualmente importante estudiar cómo este proceso no solo se operacionaliza desde el campo del derecho, sino también desde los ámbitos de la producción mediática, artística y social.

De igual manera, resulta útil examinar el papel de *influencers* o intelectuales orgánicos, como Charlie Kirk, que contribuyen a reformular la cosmovisión desde la que se entienden conceptos jurídicos como el derecho a la libertad de expresión, cuya distorsión es posteriormente aceptada por las clases subalternas gracias a su labor. Asimismo, se pueden analizar en el salón de clases las campañas mediáticas que acompañan la litigación de casos orientados a la regresión de los derechos de las mujeres y del colectivo LGBTQIA+, tanto en sus estrategias de litigio como en sus contenidos mediáticos; en otras palabras, tanto por su efecto en el eje del consentimiento como en el de la coerción.

Igualmente, considero necesario entablar un diálogo con el estudiantado sobre la historia de los movimientos en pro de la igualdad de género y de las diversidades sexuales para examinar sus éxitos y sus tropiezos. Desde una pedagogía Fem-Crit, entiendo que el intercambio en el aula debe trascender el ámbito del derecho y abordar cómo los grupos operacionalizan el discurso de los derechos, tanto a través de estrategias de litigio como mediante la formación de comunidades políticas. Al hacerlo, aspiramos a modelar una praxis intelectual que no se limita al análisis, sino que se involucra en la transformación del sistema desde el activismo.

3.2. Organización política y reconstrucción de la cohesión de los movimientos feministas y LGBTQIA+

Estas prácticas didácticas convierten el aula, además, en un espacio de memoria, análisis y rearticulación. Al examinar históricamente los éxitos y tropiezos de los movimientos feministas y LGBTQIA+ desde una perspectiva legal, sin disociarlos de su entorno político, se fomenta una comprensión más profunda de sus dinámicas internas, rupturas y potencialidades. Esta mirada crítica puede contribuir a reconstruir la cohesión que Gramsci identifica como esencial para resistir la regresión durante el interregno, a partir del reconocimiento de las diferencias, de la interseccionalidad y de la necesidad de alianzas estratégicas.

Asimismo, esta práctica didáctica ofrece la oportunidad de discutir por qué no deben disociarse estas dos luchas en ejercicios de contestación independientes, sino entenderse como movimientos interconectados, ya que ambas buscan desafiar una misma cosmovisión sustentada en el patriarcado, la heteronormatividad y el binarismo de género. Además, al denunciar cómo doctrinas legales regresivas han sido promovidas por actores organizados, como la *Federalist Society*, se fortalece la conciencia colectiva sobre los desafíos comunes que enfrentan estos movimientos y la necesidad de articular respuestas conjuntas frente a ellos.

Además de evidenciar la necesidad de un movimiento organizado, como señala Gramsci, esta formulación de una educación Fem-Crit, al mejor estilo freireano, no solo enseña el derecho de manera holística, sino que también promueve la formación de sujetos políticos. Al revelar las estrategias de dominación tanto en el eje material como en el hegemónico, analizar cómo se cooptan las visiones feministas y queer por parte de la clase dominante y examinar la instrumentalización de ideales jurídicos, como la libertad de expresión, se abre la puerta para que el estudiantado desarrolle una conciencia crítica sobre el derecho como un campo de batalla en el que se reproducen y contestan relaciones de poder.

Sin embargo, para que esta toma de conciencia se traduzca en una abogacía feminista, considero necesario, además, crear espacios fuera del aula que sean percibidos como focos de edu-

cación política propiamente dicha. Esta es una práctica que, ante las exigencias de la enseñanza como práctica laboral y la polarización propia del interregno, yo había abandonado.

Hace unos años solía mantener lo que yo denominaba *un grupo de lectura sobre la teoría crítica del derecho*. A ese grupo invitaba a estudiantes a quienes les interesaba discutir temas de actualidad, de modo que pudiéramos buscar un marco teórico para entenderlos. Les pedía que me sugirieran temas sobre los que querían hablar y realizábamos talleres de educación popular. De ese grupo han surgido juristas que a diario demuestran su compromiso con la igualdad de género y con las diversidades sexuales. Me siento profundamente orgulloso, tanto por haber servido en algún momento como su maestro, como por haber compartido ese espacio de reflexión colectiva.

El grupo de lectura no hizo que dirigieran su vida profesional en esa dirección, pero les dio una comunidad en la que crecer, apoyarse y discutir ideas que aún no forman parte de la cosmovisión dominante. Dicho ejercicio comunitario es muy similar al de la *Federalist Society*, que durante el último medio siglo ha servido como espacio de formación, socialización y articulación para los grupos antiderechos feministas y del colectivo LGBTQIA+. Como profesor Fem-Crit, me he convencido de que es necesario crear estos espacios que fortalezcan la solidaridad necesaria para la organización de un movimiento contrahegemónico capaz de resistir el interregno y, al mismo tiempo, que contribuyan a la reconstitución de la cohesión dentro de los movimientos feministas y LGBTQIA+. También estos grupos permiten la formación de nuevos intelectuales orgánicos y tradicionales que difundan el conocimiento contrahegemónico, de modo que las visiones del mundo puedan ser desafiadas y transformadas.

La necesidad de nuevas generaciones de intelectuales tradicionales pone de relieve el compromiso que, a mi juicio, debe asumir la pedagogía Fem-Crit con la formación de profesoras y profesores que abracen sus ideales. Como enseñantes Fem-Crit, entiendo que tenemos la responsabilidad de brindar mentoría y guiar a un sector del estudiantado para que se convierta en la nueva generación de intelectuales tradicionales que continúe la labor de producción de conocimiento contrahegemónico. Del mismo modo, debemos apoyar y estimular a quienes prefieran avenidas orgánicas de difusión del conocimiento, como las redes sociales o los proyectos artísticos.

3.3. Tensiones y riesgos de la enseñanza jurídica desde la perspectiva Fem-Crit

La creación de organizaciones de este tipo y de generaciones de intelectuales que sirvan de contrapunto a instituciones como la *Federalist Society* y sus egresados puede enfrentar resistencia institucional, especialmente en este momento, cuando movimientos como los *Critical Legal Studies* o el *Critical Race Theory* son objeto de ataques promovidos desde el Estado. Igualmente, en esta coyuntura en la que la clase dominante está usando al máximo el eje material o coercitivo para acallar el disenso y los discursos contrahegemónicos en las universidades, estas prácticas didácticas pueden conllevar persecución política o inestabilidad laboral.

Como profesor Fem-Crit, considero que esta posibilidad debe tomarse en serio, pero no asumirse como un sacrificio inevitable. Por el contrario, me parece necesario prepararnos para batallar contra los intentos de exclusión de los espacios educativos y de ocupación de nuestros puestos por docentes que se alineen con proyectos opuestos a la igualdad de género y a las diversidades sexuales.

Otro aspecto que merece atención, en cuanto a las tensiones y riesgos de esta práctica en este momento histórico, es el sofismo jurídico que permea la enseñanza del derecho. Es común en las escuelas de Derecho promover la idea de que los casos pueden argumentarse desde cualquier perspectiva, como si el derecho fuera un ejercicio puramente retórico y no una práctica situada en relaciones de poder. Esta lógica sofista, aunque útil para desarrollar habilidades argumentativas, puede trivializar el contenido político del derecho y fomentar una visión cínica o neutralizante del conflicto jurídico. Puede llevar al estudiantado a pensar que no hay nada en juego y que el interregno que experimentamos no es un punto de inflexión, sino una mera crisis coyuntural.

Concebir el derecho exclusivamente como un ejercicio de destreza argumentativa también puede invisibilizar el papel que desempeñan los argumentos jurídicos en la construcción y la reproducción de la hegemonía. Desde una perspectiva Fem-Crit, resulta importante examinar no solo si un argumento es técnicamente persuasivo, sino también qué visiones del mundo legitima, qué intereses promueve y cuáles son sus implicaciones para los grupos históricamente subordinados. La enseñanza de la argumentación jurídica, por tanto, no debe desligarse del análisis de las luchas políticas y culturales en las que dichos argumentos cobran sentido.

La pedagogía Fem-Crit debe confrontar esta tensión entre educar en destrezas argumentativas y enseñar que no todas las perspectivas son equivalentes y que el derecho no es un campo neutro, sino un campo de batalla donde se arriesgan vidas, cuerpos y derechos. Reconocer esto es clave para formar juristas capaces de ejercer una abogacía feminista y no simplemente operadores del sistema legal.

Ello no implica abandonar la enseñanza de destrezas argumentativas ni negar la complejidad inherente al razonamiento jurídico. Supone, más bien, reconocer que la argumentación jurídica se desarrolla dentro de conflictos políticos y sociales concretos cuyas consecuencias trascienden el ejercicio retórico. Desde esta perspectiva, la pedagogía Fem-Crit no busca sustituir la formación argumentativa, sino complementarla con una reflexión crítica sobre los intereses, las relaciones de poder y las visiones del mundo que se encuentran en disputa tras los argumentos jurídicos.

A esta tensión hay que añadir que el estudiantado transita por un entorno saturado de desinformación y precariedad. Por esa razón, resulta imposible enseñar, desde una perspectiva Fem-Crit que intente desestabilizar las narrativas jurídicas hegemónicas, sin crear las condiciones para que el estudiantado acceda a información fidedigna y pueda evaluar críticamente los discursos que circulan en el espacio público. Al mismo tiempo, es necesario prepararse para que ese proceso genere incomodidad o incluso rechazo.

Si la pedagogía Fem-Crit no logra adaptarse a estas tensiones y retos, así como a los síntomas mórbidos del interregno, corre el riesgo de volverse irrelevante o bien de contribuir al *status quo*. Por ello, es vital que esta práctica didáctica sea capaz de leer el momento histórico y de responder con estrategias pedagógicas que interpelen y movilicen al estudiantado, de modo que la realidad social y jurídica pueda transformarse.

4. Conclusión

La reflexión desarrollada a lo largo de este artículo y de mis trabajos previos me lleva a concluir que una pedagogía Fem-Crit, en el contexto de una crisis orgánica, debe concebirse como una praxis capaz de leer y responder a los síntomas mórbidos del interregno. Ello supone ensanchar la porosidad entre el aula y el mundo. Esto requiere trascender los simples ejercicios reflexivos críticos e incorporar a la enseñanza jurídica el activismo, la litigación estratégica, la educación jurídica popular y otras formas de participación comunitaria. También implica visibilizar el papel del profesorado como intelectual público y propiciar espacios donde el estudiantado pueda observar cómo el conocimiento jurídico se articula con proyectos más amplios de transformación social. A ello debe sumarse el promover la organización política estudiantil, de manera que quienes estudian derecho creen redes de solidaridad y espacios de resistencia jurídica más allá de la culminación de su formación. De este modo, la enseñanza jurídica puede contribuir a la formación de nuevas generaciones de intelectuales orgánicos y tradicionales capaces de producir y difundir el conocimiento contrahegemónico.

La formación de esta generación de intelectuales orgánicos y tradicionales requiere, a su vez, espacios pedagógicos donde el estudiantado pueda analizar críticamente las formas como opera el poder jurídico. Tanto en el aula formal como en espacios extracurriculares de formación política, tales como grupos de lectura, talleres, asociaciones y clínicas orientadas al fortalecimiento de una identidad profesional, una pedagogía Fem-Crit requiere promover en el estudiantado el análisis de la producción de doctrinas jurídicas, la instrumentalización de los derechos civiles, la función de los intelectuales orgánicos contemporáneos y las formas como el discurso jurídico opera tanto en el eje de la coerción como en el del consentimiento. Dichas prácticas conllevan el examen de las estrategias mediante las cuales la clase dominante construye, mantiene y rearticula las relaciones hegemónicas. Asimismo, una pedagogía Fem-Crit no puede prescindir del estudio de la historia de los movimientos feministas y LGBTQIA+, así como de sus logros, tensiones internas y posibilidades de articulación política, con el propósito de contribuir a la reconstrucción de la cohesión que Gramsci identifica como indispensable para la organización de las fuerzas contrahegemónicas.

También he sostenido que una pedagogía Fem-Crit adaptada al interregno debe afrontar críticamente las tensiones que atraviesan la enseñanza jurídica contemporánea. Esto incluye cuestionar el sofismo jurídico que presenta el derecho como una práctica neutral y puramente retórica, reconocer el carácter político de la argumentación jurídica y enfrentar los desafíos que plantea un entorno atravesado por la desinformación. Del mismo modo, exige reconocer los riesgos institucionales y profesionales que pueden acompañar este tipo de práctica pedagógica, sin renunciar por ello a sus objetivos transformadores.

Desde esta perspectiva, el aula deja de ser únicamente un espacio de transmisión de conocimiento para convertirse en un espacio de memoria, organización, formación política y rearticulación comunitaria. Si la pedagogía Fem-Crit logra responder a los desafíos del interregno y contribuir a la formación de comunidades capaces de producir conocimiento, construir solidaridad y disputar la hegemonía, entonces podrá desempeñar un papel relevante no solo en la resistencia frente a la regresión de derechos, sino también en la construcción de las condiciones para el surgimiento de aquello nuevo que, en palabras de Gramsci, todavía no ha nacido.

Referencias bibliográficas

- Abrams, J. R. (2021). Legal education's curricular tipping point. *Hofstra Law Review*, 49, 897–915.
- Babic, M. (2020). Let's talk about the interregnum: Gramsci and the crisis of the liberal world order. *International Affairs*, 96, 767–772.
- Bonilla Maldonado, D. (2020). Educación jurídica e innovación tecnológica: un ensayo crítico. *Revista Direito GV*, 16(1), 1–36.
- Chamallas, M. E. (2003). Introduction to feminist legal theory (2nd ed.). Icaria / Abya-Yala.
- Darling-Hammond, S., & Holmquist, K. (2015). Creating wise classrooms to empower diverse law students: Lessons in pedagogy from transformative law professors. *Berkeley La Raza Law Journal*, 25, 23–27.
- Esquirol, J. L. (2021). Making the critical moves: A top ten in progressive legal scholarship. *University of Colorado Law Review*, 92, 1079–1091.
- Filippini, M. (2017). Using Gramsci: A new approach (P. J. Barr, Trans.). Pluto Press.
- Freedman, A. E. (1990). Feminist legal method in action: Challenging racism, sexism, and homophobia in law school. *Georgia Law Review*, 24, 849–881.
- George, M.-A. (2021). Expanding LGBT. *Florida Law Review*, 73, 243–278.
- Gonçalves, W. I., Jr. (2021). Outsider public defenders as organic intellectuals. *Berkeley La Raza Law Journal*, 32, 1–13.
- Gramsci, A. (1971). Selections from the prison notebooks (Q. Hoare & G. Nowell-Smith, Eds. & Trans.). Lawrence & Wishart. (Original work Quaderni del carcere).
- Harker, Y. S. (2016). Legal information for social justice: The new ACRL framework and critical information literacy. *Legal Information Review*, 2, 19–24.
- Holst, J. D., & Brookfield, S. D. (2017). Catharsis: Antonio Gramsci, pedagogy, and the political independence of the working class. In N. Pizzolato & J. D. Holst (Eds.), *Antonio Gramsci: A pedagogy to change the world* (pp. 211–228). Springer.
- Kapur, R., & Mahmud, T. (2000). Hegemony, coercion, and their teeth-gritting harmony: A commentary on power, culture, and sexuality in Franco's Spain. *University of Michigan Journal of Law Reform*, 33, 411–412.
- Katz, S., & Haldar, D. (2016). The pedagogy of trauma-informed lawyering. *Clinical Law Review*, 22, 359–396.
- Kennedy, D. (1982). Legal education and the reproduction of hierarchy. *Journal of Legal Education*, 32, 591–615.
- Kothari, A., Salleh, A., Escobar, A., Demaría, F., & Acosta, A. (Eds.). (2019). *Pluriverso: Un diccionario del posdesarrollo*. Icaria / Abya-Yala.
- Marshall, D. G. (2005). Socratic method and the irreducible core of legal education. *Minnesota Law Review*, 90, 1–12.
- McNamarah, C. T. (2023). Cis-woman-protective arguments. *Columbia Law Review*, 123, 845–907.
- McPhaul, J. (2021a, May 11). Noticel obtains leaked audio from Ruiz Costas case. *San Juan Daily Star*. <https://www.sanjuandailystar.com/post/noticelobtains-leaked-audio-from-ruiz-costas-case>
- McPhaul, J. (2021b, May 12). Pierluisi: System failed Andrea Ruiz Costas. *San Juan Daily Star*. <https://www.sanjuandailystar.com/post/pierluisi-systemfailed-andrea-ruiz-costas>
- Menkel-Meadow, C. (1988). Feminist legal theory, critical legal studies, and legal education or "The Fem-Crits go to law school." *Journal of Legal Education*, 38, 61–78.
- Menkel-Meadow, C. (1988). Feminist legal theory, critical legal studies, and legal education or "The Fem-Crits go to law school." *Journal of Legal Education*, 38, 61–85.

- Mertz, E. (1992). Linguistic ideology and praxis in U.S. law school classrooms. *Journal of Pragmatics*, 2, 325–345.
- Montoya Vargas, J. (2014). El estado actual de la reforma de la educación jurídica en América Latina: Una valoración crítica. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 12 (Número extraordinario), 177–200.
- Noticel. (2021, May 10). Audio vista 26 de marzo 2021 Regla 6 caso Andrea Ruiz ante jueza Ingrid Alvarado Tribunal de Caguas [Video]. YouTube. <https://youtu.be/VISJPLbZhE8>
- Pouwels, J. (2019). We are in need of each other: Paulo Freire and the role of conflicts in education. *International Journal of Social Pedagogy*, 7(1), 1–4.
- Preston, C. B. (1993). Joining traditional values and feminist legal scholarship. *Journal of Legal Education*, 43, 511–530.
- Proctor, P. (2004). Towards mythos and mythology: Applying a feminist critique to legal education to effectuate a socialization of both sexes in law school classrooms. *Cardozo Women's Law Journal*, 10, 577–594.
- Ramos, V., Jr. (1982). The concepts of ideology, hegemony, and organic intellectuals in Gramsci's Marxism. *Theoretical Review*. <https://www.marxists.org/history/erol/periodicals/theoretical-review/1982301.htm>
- Rosario Lebrón, A. (2013). For better and for better: The case for abolishing civil marriage. *Washington University Jurisprudence Review*, 5, 189–231.
- Rosario Lebrón, A. (2015). If these blackboards could talk: The Crit classroom, a battlefield. *Charleston Law Review*, 9, 305–330.
- Rosario Lebrón, A. (2021). The ouroboros of identity politics. *Tulane Journal of Law & Sexuality*, 30, 131–150.
- Rosario Lebrón, A. (2022). If these blackboards could talk 2: The feminist-Crit classroom. *Family Court Review*, 60, 793–810.
- Rosario Lebrón, A. (2025a). Between the pessimism of state action and the optimism of SSOGIE equality. *Southwestern Law Review*, 53, 303–320.
- Rosario Lebrón, A. (2025b). The comorbidities of SSOGIE equality: A crisis lens to understanding its future. *Northern Kentucky Law Review*, 52, 39–58.
- Rossa, L. (2019, August 17). I'm a Black feminist. I think call-out culture is toxic. *The New York Times* <https://www.nytimes.com/2019/08/17/opinion/sunday/cancel-culture-call-out.html>
- Williams, G. (1960). The concept of "egemonia" in the thought of Antonio Gramsci: Some notes on interpretation. *Journal of the History of Ideas*, 21, 586–591.