

DEMOCRATIZAR LA CIENCIA JURÍDICA

(cómo se puede conjugar un saber dogmático con las exigencias de la inteligencia colectiva)¹

Josefa Dolores Ruiz Resa
Universidad de Granada

Fecha de recepción 01/06/2011 | De aceptación: 07/06/2011 | De publicación: 25/06/2011

RESUMEN.

Las exigencias de adaptabilidad y flexibilidad que el EEES impone a las profesiones jurídicas, desde la defensa de una sociedad del conocimiento que se caracteriza por la informatización de casi todas las esferas de la actividad humana, deberían contemplarse como una oportunidad para que la ciencia jurídica redefina su estatuto. Por el momento, esta ciencia apenas ha abandonado los presupuestos de transmisión académica, teórica y acrítica, que contribuyen a mantener una rigidez ajena a nuevas necesidades sociales. Sin embargo, el éxito de los cambios a los que se ven abocados los estudios y las profesiones jurídicas va a depender de algunos cambios en el mismo saber que se transmite.

PALABRAS CLAVE.

ciencia jurídica, TIC, sociedad del conocimiento, web 2.0.

ABSTRACT.

The new knowledge society is characterized by the computerization of almost every sphere of human activity. In this context, the demands for adaptability and flexibility imposed by the EHEA on the legal profession should be seen as an opportunity to redefine the legal science status. For the moment, this science has barely left the presuppositions of theoretical, uncritical academic teaching. But this contributed to manteing an inflexibility which is alien to new social needs. However, the success of the changes we are forced to introduce in our studies and the legal profession will depend on other changes in the knowledge itself that is conveyed.

KEY WORDS.

legal science, ICT, knowledge society, web 2.0

¹ Este trabajo ha sido realizada en el marco del proyecto de investigación Multiculturalidad, Género y Derecho (Plan Nacional de I+D+i) con referencia DER 2009-08297 (Subprograma JURI).

Sumario: 1. Introducción; 2. Un nuevo contexto para el Derecho y su ciencia: la *sociedad del conocimiento*; 3. Cómo pueden influir las transformaciones de la sociedad del conocimiento en el derecho y su ciencia; 4. Cambios en la epistemología y ontología jurídicas; 5. Conclusiones

Democratizar la ciencia jurídica (cómo se puede conjugar un saber dogmático con las exigencias de la inteligencia colectiva)²

1. Introducción

La consigna básica del espacio europeo de Educación Superior (EEES) es convertir la universidad en una agencia principal de la llamada sociedad del

conocimiento, cuya tarea básica sea la investigación y el desarrollo de nuevos productos que permitan ampliar el mercado de la economía europea y competir con Asia o América. A la par, la reforma del EEES busca incentivar la creatividad de los individuos (su carácter “emprendedor”), para adaptarse profesionalmente a una economía global de cambios acelerados. No obstante, esta reforma no está exenta de polémica, ya que se percibe en ella el predominio de ciertos intereses empresariales, por encima de otras demandas sociales. En cualquier caso, y dejando a un lado el necesario análisis y valoración de ciertos intereses que informan el establecimiento del EEES, la reforma de las Universidades se dirige a alejarlas de la tradicional transmisión acrítica de los conocimientos, basada en la autoridad de los maestros, para estimular al aprendiz a descubrir por sí mismo el objeto de estudio. También se busca enfatizar el papel de la práctica profesional en los procesos de aprendizaje, subvirtiendo la tradicional primacía de la teoría sobre la práctica.

² Este trabajo ha sido realizada en el marco del proyecto de investigación Multiculturalidad, Género y Derecho (Plan Nacional de I+D+i) con referencia DER 2009-08297 (Subprograma JURI).

Estos propósitos concuerdan con las nuevas concepciones de las ciencias sociales y de la filosofía de la ciencia, las cuales conciben al individuo que aprende como un sujeto activo, dotado de conocimientos previos, inducidos en la mayoría de los casos por la comunidad cultural en la que vive, y con los que interpreta lo que conoce. Pero, al mismo tiempo, la sociedad del conocimiento inaugura una percepción colectiva y participativa de la inteligencia, de manera que el saber se considera comunitario. Es decir, en su conformación y transmisión no sólo participa la élite de la ciencia sino que involucra otras formas de saber, digamos “menores” (por ejemplo, la cultura que se transmite en la comunidad, la llamada inteligencia emocional, el sentido común o las capacidades y destrezas que permiten resolver problemas cotidianos), pero que se consideran también fundamentales para que los seres humanos desarrollen su existencia.

Sin embargo, un saber como la ciencia jurídica (entendiendo por tal la que realizan los juristas³) no fue un saber concebido para ser descubierto e interpretado libremente, mediante determinadas herramientas didácticas, ni para ser elaborado por cualquier individuo, sino para ser transmitido, custodiado y luego cultivado por sus receptores, dentro de una tradición dogmática y autoritaria de conocimiento –al estilo del modelo teológico, en el que inicialmente se inspiró. La conclusión más evidente, si aceptamos este presupuesto, es que el éxito de los cambios a los que se ven abocados los estudios jurídicos superiores dependerá de algunos cambios en el mismo saber que se transmite, y que son cambios que exigen, a su vez, transformaciones en la ontología y la epistemología jurídicas dominantes.

³ A efectos de aclarar los términos aquí utilizados, cuando se habla del conjunto de conocimientos que se han venido (y continúan) enseñando en las facultades de Derecho, nos referimos en realidad a una ciencia hecha por juristas. En este sentido, sería más exacto hablar de la *ciencia jurídica del Derecho*, lo que no es una expresión tautológica, como ya indicaba en 1958 Charles Eisenmann (Eisenmann: 2002: 68).

Este trabajo quiere contribuir a analizar este asunto. Sus puntos de partida son: a) que no puede concebirse el Derecho descarnado de su conocimiento, y b) que las exigencias de adaptabilidad y flexibilidad que el EEES impone a las profesiones jurídicas deben contemplarse como una oportunidad para que la ciencia jurídica redefina su estatuto, y se convierta, ella también, en un conocimiento consciente de su dimensión práctica y cultural, más plausible que exacta, y posiblemente así más útil para la sociedad, aunque esta reforma pueda implicar también la imposición de un modelo empresarial en la formación y la investigación que eclipse el rigor y la creatividad y que desvíe el trabajo universitario de otros objetivos sociales que parezcan económicamente menos competitivos. Por el momento, esta ciencia apenas ha abandonado los presupuestos de transmisión académica, teórica y acrítica, que contribuyen a mantener una rigidez ajena a nuevas necesidades sociales, tales como la

globalización de los mercados, los flujos migratorios, la interrelación entre grupos con culturas diversas, las demandas de inclusión de colectivos marginados (mujeres, homosexuales, discapacitados o extranjeros), o el desarrollo de políticas sociales y económicas más complejas. En este contexto, se acentúa la percepción que persigue a la ciencia jurídica, de que es un saber poco útil para formar a los futuros juristas y encauzar su trayectoria profesional, no sólo de manera competitiva sino también con garantías de adaptación a nuevas demandas sociales, vengan o no del ámbito de la economía. Y su resistencia a otros cambios demandados con anterioridad produce gran incertidumbre acerca de los efectos que sobre la ciencia jurídica tendrá la reforma del EEES.

En las próximas páginas se analizarán estas cuestiones, de la siguiente manera: en primer lugar, se ofrece una caracterización del nuevo contexto en el que debe desarrollarse la ciencia jurídica, y que es el contexto de la sociedad del conocimiento; en segundo lugar, se

analiza cómo podrían influir las nuevas condiciones que trae la sociedad del conocimiento en la ciencia jurídica; en tercer lugar, se apuntan algunas consecuencias para la epistemología y la ontología jurídicas; en último lugar, se ofrecen algunas conclusiones.

2. Un nuevo contexto para el Derecho y su ciencia: la *sociedad del conocimiento*

Nos hallamos, pues, ante un nuevo contexto socio-económico y jurídico que implica importantes transformaciones en el propio paradigma del conocimiento humano y en su transmisión. Los nuevos modelos de comunicación entre seres humanos, basados en la no-territorialidad de los espacios virtuales y proporcionados por la tecnología informática, están afectando a la propia configuración y transmisión del conocimiento, incluido el jurídico. También afectan a la influencia –y legitimidad– que el saber jurídico tiene en

la conformación del Derecho. Esta circunstancia corre paralela a la consideración de que esta nueva sociedad es una *sociedad del conocimiento*.

La idea de la *sociedad del conocimiento* va de la mano de (e incluso sustituye a) la idea de *sociedad de la información*⁴. La noción de sociedad de la información, surgida a mediados de la década de los setenta, se utiliza para denominar un tipo de sociedad caracterizada por un modo de ser comunicacional, que atraviesa todas las actividades, y en donde la información ocupa un lugar sustantivo y es fuente de riqueza. Esta circunstancia favorece el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). La creciente digitalización que ese desarrollo trae, y que incorpora una nueva interpretación del espacio y del tiempo, afecta tanto a la producción como a las relaciones sociales, a los modos de ocio y entretenimiento y a la educación, y será, por tanto, otro rasgo

⁴ Una caracterización crítica de la misma puede verse en Castells (2000); Guiddens (2000).

de la sociedad de la información. La *sociedad de la información*, es, pues, la antesala de importantes cambios en las esferas política, jurídica, social y económica (Crovi Druetta: 2002: 15-17). En ella se produce el paso de la sociedad industrial a la *sociedad del conocimiento*, que no se limita sólo al conocimiento científico sino que implica una auténtica revolución cultural que se refiere a la dimensión social y colectiva de la inteligencia, por lo que incluye procesos de participación para el intercambio de experiencias y saberes, donde no sólo se valoran los conocimientos sino también las competencias.

Pero las TIC son superadas por las llamadas nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC), que son las que realmente marcan el punto de inflexión en este proceso de transformación del conocimiento. Su uso ha sido promovido, de manera específica, desde el fomento de la innovación docente en el ámbito de la Educación Superior, según se deduce del Tratado de

Lisboa. Las NTIC se diferencian de las TIC en que favorecen el intercambio de información y comunicación global mediante la técnica del “hipertexto”. El momento detonante de este cambio se encuentra en el proyecto que propuso Berners-Lee, en una reunión llevada a cabo en el Centro Europeo de Investigación Nuclear (CERN). El proyecto fue aprobado, y en diciembre de 1990 se puso en marcha el programa denominado “World Wide Web” (WWW) o “tela de araña alrededor del mundo”. Los desarrollos llevados a cabo sobre los estándares y protocolos de intercambio de documentos en internet que se configuraron y desarrollaron entre 1990 y 1995 son lo que se consideran NTIC, mientras que en las antiguas TIC los ordenadores funcionan como compartimentos estancos (utilizando tecnologías desarrolladas en las décadas de los 60 y 70), o bien aparecen conectados internamente a través de redes locales (década de los ochenta). La fase en la que nos encontramos ahora, iniciada a partir del año 2000, es aún

más avanzada, pues se incluyen las comunicaciones telemáticas hechas por satélite o teléfono móvil de segunda y tercera generación. Podría decirse, pues, que, con carácter general, las NTIC son aquellos desarrollos que se producen en el llamado “séptimo continente”, es decir, el ciberespacio, cuya *lingua franca* se conoce como HTML (Fundación tripartita para la Formación en el empleo: 2003).

Estas posibilidades se han multiplicado con la llamada web o red social, conocida como web 2.0. Su desarrollo se ha producido también a instancias del llamado *e-learning* o aprendizaje a través de internet (Rodríguez Escanciano: 2009; Delgado García y Sánchez Sánchez: 2009). Considerada más bien una actitud que una tecnología (o, al menos, un nuevo paradigma), la Web 2.0 ha evolucionado hacia aplicaciones que funcionan a través de la web enfocadas al usuario final, en las que se generan colaboraciones y servicios que reemplazan las aplicaciones de escritorio. Los usuarios no se conforman con

consumir los contenidos diseñados por el gestor de la red, que es lo que ocurría al principio, en la fase que se conoce como la de la Web 1.0. Esta giraba en torno a la relación cliente/servidor y a una consideración de la red como algo estático. Sin embargo, con la web 2.0, el este gestor siembra la semilla de unos contenidos que crecen con la aportación de los usuarios (O’Reilly, 2006), lo que termina alterando la configuración jerárquica de los contenidos y de los sujetos del conocimiento, también del jurídico. Y esto es así porque la web 2.0 permite, no sólo a los productores, sino también a los usuarios y consumidores de información, intervenir, comentar y calificar los contenidos. Entre los contenidos creados por los propios usuarios deben incluirse, sin duda, los materiales audiovisuales de carácter educativo.

El conocimiento conformado a través de la web 2.0 utiliza herramientas como, por ejemplo, etiquetas o *tags*, que permiten a los usuarios clasificar la información. Se trata de palabras clave con las que los

usuarios identifican rápidamente un contenido, y donde la más empleada aparece con un tamaño mayor. Este proceso de clasificación a través de tags, conocido como *tagging*, da lugar a las llamadas *folksonomias* o clasificaciones colaborativas creadas por los propios usuarios (Willem, Grané y Bartolomé, 2007). En este nuevo escenario, tampoco pueden olvidarse aquellos softwares que como el denominado *wikiwiki* o simplemente *wiki* (palabra hawaiana que significa “rápido”), permiten la creación, intercambio, y revisión de información en la web de forma fácil y automática. De esta forma, es posible la creación de contenidos de forma colaborativa, contenidos que pueden ser alterados por cualquier otro usuario, aunque este software permite recuperar las versiones anteriores. El ejemplo más conocido de su aplicación es Wikipedia.

Otros canales de transmisión y creación de conocimiento por los usuarios son los *blogs*, consistentes en diarios donde los

individuos realizan anotaciones sobre los temas más variados, y en donde reciben comentarios de otros usuarios de la red, entablándose una conversación entre estos y el autor del blog. En el ámbito jurídico, se conocen como *blawg*⁵. También pueden incluirse las llamadas comunidades virtuales, especialmente útiles en la simulación de actividades jurídicas, que van más allá de los famosos juegos de rol⁶. Y el uso creciente de las redes sociales obliga a prestar atención también a su aplicación en la investigación y formación jurídicas, por cuanto favorecen esa forma colaborativa de elaborar contenidos.

Lo que parece indudable es que la percepción de la labor de los juristas –y,

⁵ Algunas de las experiencias de los blawgers se han expuesto en un congreso celebrado el 12 de agosto de 2009, en la Universidad Externado de Colombia (Bogotá), y se han recogido en un libro (Ramírez Cleves: 2009).

⁶ Es de destacar la experiencia llevada a cabo por algunas universidades a distancia, como la Universidad a Distancia de Madrid, presentada por M^a del Puy Abril Larrainzar y Concepción Escudero Herrera, en el III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas, celebrado en la Facultad de Derecho de la Universidad de Sevilla, los días 17 y 18 de septiembre de 2009 (se puede acceder a su trabajo en www.innovaciondocentejuridica.es)

desde luego, de otras muchas profesiones- cambia, forzosamente, en este contexto de *la sociedad de la información y/o del conocimiento*, al que nuestro país se ha sumado siguiendo la política europea: véase, por ejemplo, la Ley 56/2007 de 28 de diciembre, de medidas de impulso de la sociedad de la información, cuyas líneas maestras responden al documento elaborado por la Comisión Europea en 2002, titulado *Hacia la Europa basada en el conocimiento. La Unión Europea y la sociedad de la información*.

No obstante, se plantean serias dudas acerca del alcance real de esta inteligencia colectiva, debido, entre otros factores, a la brecha digital entre ricos y pobres (países e individuos), y al predominio de una información de carácter comercial y consumista, que es fomentada por multinacionales y justificada por el predominio de una concepción economicista de la globalización. Por lo demás, la desigualdad en la gestión y acceso a la

información, así como la pasividad tradicional que caracteriza a la ciudadanía y se estimula aún más con la globalización, dificultan la participación en la conformación de esa inteligencia colectiva (Trejo Delabre: 2001) –siempre que se considere como nota característica de la misma la crítica racional y razonable.

3. Cómo pueden influir las transformaciones de la sociedad del conocimiento en el derecho y su ciencia

La consecuencia inmediata de esta nueva situación podría ser que se resquebrajara el carácter dogmático y elitista del saber jurídico (así como de cualquier otro saber que utilice las NTIC): *cualquiera* puede conocer el Derecho, *cualquiera* puede opinar sobre el Derecho en los nuevos espacios virtuales, en un nuevo escenario que García Añón (2009) sintetiza como el paso “de los glosadores a los blogs”.

No obstante, la presencia e influencia de la informática en el Derecho no es tan reciente, como lo muestran algunos trabajos relativos a la Informática jurídica (Frosini y Limone: 1990; Pérez Luño: 1996). Incluso pueden rastrearse sus antecedentes en la jurimetría de Lee Loevinger, a principio de la década de los sesenta. En cambio, sí es más reciente (por razones obvias que tienen que ver con su desarrollo) pero, sobre todo, más generalizada, la utilización de la web 2.0 y la multiplicidad de recursos y herramientas que pone a disposición de los operadores jurídicos y los aprendices de Derecho. Las NTIC amplían, respecto a otras épocas, la participación en la conformación de la ciencia jurídica. Y lo hacen desde un punto de vista material, ya que su alcance así como la cantidad de documentos que ponen a disposición de posibles usuarios es mayor que el de las bibliotecas y hemerotecas tradicionales; pero también lo hacen desde un punto de vista personal, ya que las NTIC permiten participar en la

discusión de los temas de la ciencia jurídica a un mayor número de personas, incluidos los no expertos.

Estas circunstancias significan, pues, un incremento en el número de destinatarios de esos trabajos pero también de críticos y conformadores del conocimiento del Derecho, ante las crecientes facilidades técnicas para ubicar y acceder a trabajos por internet. Otra cosa son las limitaciones que se puedan imponer, y que emanan del ejercicio de derechos como el de propiedad intelectual. Pero en este punto, deben tenerse en cuenta iniciativas como el llamado movimiento de acceso abierto (Open Access) a la literatura científica, que reivindica la lectura, copia, descarga, distribución, impresión o enlace de textos completos de artículos científicos y su uso con cualquier otro propósito legítimo, y sin otras barreras, legales, financiera o técnicas que las que imponga Internet (Ariño Villarroya: 2009).

Los cambios más evidentes que ofrecen estas nuevas herramientas y contenidos

que transitan por la red es que garantizan la interacción, que era algo ajeno a (o poco habitual de) la forma monológica en que siempre ha discurrido la formación universitaria en ciencia jurídica, con las herramientas didácticas que tradicionalmente se han usado en las escuelas de Derecho europeas: la clase magistral y el manual.

Por otra parte, la sociedad del conocimiento y el uso de las NTIC también contribuyen conceder mayor importancia a lo práctico en el proceso de aprendizaje. A través de estos nuevos canales intercomunicativos, no sólo se describe cómo se hace algo, de manera abstracta, sino que se muestra cómo se hace y se facilita al aprendiz la posibilidad de experimentar por él mismo, de *aprender haciendo*, ya que éste puede así apreciar por sí mismo la *conexión entre el pensamiento y la mano*. De esta manera, se favorece el otro pilar de la reforma de la educación superior: el que trata de conectar la misma a los cambiantes problemas prácticos, que este

conocimiento debe resolver y que, por su particularidad, siempre desafían la aplicación de los conceptos y las teorías. Estas propuestas llevan a prestar atención no sólo al conocimiento de esos conceptos y teorías sino también al desarrollo de habilidades y destrezas, de competencias.

La expresión “competencia”, que proviene del mundo empresarial y profesional, responde a la filosofía que se ha instalado con la reforma del EEES. Esta filosofía es la que apuesta por convertir Europa en una economía del conocimiento, que sea más dinámica y competitiva que las economías de Asia o América. Como la economía actual está sometida a cambios acelerados, se busca que la fuerza de trabajo se adapte a esos cambios con la misma celeridad. Por esa razón, su formación se dirige a garantizar esa adaptación, y para conseguirlo, su objetivo principal ya no es cualificar a los trabajadores y trabajadoras para un puesto de trabajo concreto, que pronto podría quedar obsoleto, sino preparar a individuos competentes, capaces de

adaptarse al cambio y así resolver los nuevos problemas -lo que puede terminar subordinando la formación y el aprendizaje a objetivos predominantemente económicos, olvidando otros fines sociales (Bolívar: 2007: 142 y 143).

Ilustra esta nueva sensibilidad hacia los oficios y las habilidades el libro de Sennet *El artesano*. Para Sennet, la civilización occidental ha tenido problemas para establecer conexiones “entre la cabeza y la mano” y se ha olvidado de explorar el desarrollo de la destreza. Para superar estas carencias, Sennett aborda un estudio histórico en torno a la artesanía y esa exploración pendiente de la destreza. Esto último lo lleva a cabo a partir de dos presupuestos: que todas las habilidades, incluso las más abstractas, comienzan como prácticas corporales y que la comprensión técnica se desarrolla a través del poder de la imaginación. Por lo demás, Sennett, sociólogo pero también concertista de violonchelo -actividad que planea sobre su análisis- trata de superar

la percepción negativa de quien considera su maestra, Hannah Arendt. Ella ha sido pionera en esa recuperación reivindicativa del *hacer* y de la praxis.

Arendt distinguía entre el *animal laborans*, que es el ser humano asimilable a la bestia de carga, al siervo condenado a la rutina, y el *homo faber*, concepto que aplica sobre todo a la política, y con el que alude al hombre que produce e inventa. En cambio, Sennett defiende la capacidad de pensar del *animal laborans*, así como la integración del sentir y del pensar en el proceso de producción: “La artesanía abarca una franja mucho más amplia que la correspondiente al trabajo manual especializado. Efectivamente, es aplicable al programador informático, al médico, al artista; el ejercicio de la paternidad, entendida como cuidado y atención de los hijos, mejora cuando se practica como oficio cualificado, lo mismo que la ciudadanía. En todos estos campos, la artesanía se centra en patrones objetivos, en la cosa en sí misma, aunque las condiciones sociales y económicas se interponen a menudo en

el camino de la disciplina y compromiso del artesano, de manera que las escuelas pueden no proporcionar las herramientas necesarias para hacer bien el trabajo y los lugares de trabajo pueden no valorar verdaderamente las aspiraciones de calidad” (Sennet: 2009: 20 y 21).

En la artesanía que Sennet reivindica, cede la lejanía que imponen la abstracción y el formalismo en el proceso de conocimiento, que se vuelve particular, sensible. La demostración de cómo se hace algo mediante imágenes se impone a su explicación mediante conceptos. Y este aprender haciendo, al margen de la abstracción de las teorías y los conceptos es lo que favorecen las NTIC. Se busca así superar la peyorativa percepción de los oficios y la artesanía, generalizada sobre todo a partir de Aristóteles, como mero trabajo manual, de menos relevancia que los saberes teóricos o especulativos, e incluso que los llamados saberes prácticos, entre los que estaban las artes, la técnica y los saberes prudentes –como la moral y el

Derecho-, lo que disminuyó la atención sobre los procesos mediante los cuales los seres humanos transformaban su entorno para resolver sus necesidades de supervivencia. En cualquier caso, el afán por rehabilitar la destreza está presente en las reformas educativas que ha llevado a cabo la UE, tanto las relativas a la formación profesional como las relativas a la educación primaria, secundaria, y universitaria.

No obstante, este *aprender haciendo* no está automáticamente asegurado ni siquiera con el *e-learning*, ya que por sí sólo no evita que el aprendiz siga accediendo básicamente a teorías. Para el experto en inteligencia artificial Roger Schank, el aprendizaje necesita, no nuevos medios, en los que puede que sólo se siga accediendo únicamente a teorías, sino la simulación de situaciones en las que el alumnado debe enfrentarse a problemas concretos, y equivocarse o fracasar al tratar de resolverlos, pues sólo así se *aprende haciendo* (Schank:

2005)⁷. Este es, precisamente, una de los riesgos más evidentes a los que se enfrenta la reforma de los estudios jurídicos superiores y la aplicación a los mismos, sin más reflexión, del *e-learning*.

A pesar de estos recelos y dificultades, las NTIC permiten a más individuos el acceso a los trabajos de la ciencia jurídica, lo que *a priori* facilita, con todas sus limitaciones pero también con todas sus virtudes, el control *inter pares* de su calidad. De esta manera, es más fácil someter el carácter dogmático –no cuestionable– de la ciencia jurídica, que sigue los parámetros de las autoridades, a una amplia crítica que puede debilitar su característico dogmatismo. Porque, si algo define a las NTIC, es que permiten el cuestionamiento de la autoridad de las viejas fuentes del conocimiento, ya que podrán ser vigiladas e interpeladas por un

⁷ Estas premisas son las que informan el Socratic Arts, dirigido por Schank, donde se pretende enseñar a la gente a aprender, pensar y crear mejor. Desde luego, estos planteamientos exigen un cambio en los sistemas de evaluación, algo que también se impulsa en la reforma del EEES, cuando se exige que, junto a los conocimientos, se valoren también las competencias.

mayor número de individuos, que se sienten legitimados y dotados de los medios para hacerlo, aunque no pertenezcan al mundo de la academia o carezcan de poder institucional. En este sentido, no se niega que haya existido la discusión y el cuestionamiento en torno a los productos de la dogmática jurídica (conceptos o interpretaciones de reglas y principios), respecto a la cual se ha admitido una dimensión crítica frente al derecho y su ciencia, pero este era un ejercicio realizado, no por legos y aprendices sino por sabios o expertos, en medios escritos considerados cultos o, cuanto menos especializados. Sin embargo, el contexto de la crítica actual es una nueva concepción de la sociedad donde el conocimiento tiene un sentido colectivo que presupone la participación de *cualquier individuo* en su conformación. Y es que la sociedad del conocimiento presupone una inteligencia *colectiva y autorregulada*, la cual permite crear un conocimiento entre *todos*, que *todos* pueden controlar también.

Es sabido que los medios audiovisuales cambiaron el panorama del conocimiento en el siglo XX, en relación a como este se hallaba desde el desarrollo de la imprenta: según sostenía Neil Postman (1991: 21 y ss.), los medios están implicados de alguna forma en nuestra epistemología. Tampoco sería descabellado, plantearse si, además, la aplicación e interpretación del derecho, y, en general, la gestión de la información y del conocimiento jurídico a través de la red, influirán en la propia configuración de lo jurídico, como en su día lo hizo la imprenta con el desarrollo del derecho positivo escrito y de su ciencia⁸. Las NTIC pueden no limitarse a

⁸En este sentido, cabe tener en cuenta, como apunta Casanova (2005), que la organización conceptual de la red de un modo explícitamente legible para una máquina (lo que se conoce como “ontología”) incide en la organización del conocimiento y en la posibilidad de uso racional de la red. En la construcción de ontologías jurídicas se modelizan conceptos jurídicos, y se busca representar el conocimiento propio del área jurídica en cuestión. En este punto, hay que reconstruir todo ese entramado de manera que se pueda identificar el vocabulario común, la organización de los conceptos básicos y las pautas de razonamiento habituales. Por las propias características y métodos de funcionamiento de la web, y aunque sólo se busque asistir a los profesionales del Derecho en sus tareas, cabe pensar que estas ontologías no serán un mero reflejo de lo que se recoge en los textos jurídicos. ¿Cómo no considerar que esto pueda traer cambios en la ontología jurídica? ¿Qué alcance tendría el uso de las

facilitar el acceso a las fuentes del derecho y de su conocimiento, sino que también podrían estar cambiando la faz del propio derecho. Al fin y al cabo, estamos en un contexto en el que los poderes públicos están generalizando y fomentando su aplicación e interpretación mediante la red, como lo muestra, por ejemplo, la Ley 11/2007 de 22 de junio de acceso electrónico de los ciudadanos a los servicios públicos, que regula la administración electrónica, ley que, como otras que incorporan los presupuestos y objetivos de la sociedad de la información y/o del conocimiento, responde a políticas auspiciadas desde la UE.

Hasta el momento, asistimos al predominio del Derecho escrito que utiliza como soporte el papel impreso. Pero el conglomerado de las relaciones entre conformación, transmisión y aprendizaje de la ciencia jurídica y el Derecho, y la creciente –y casi obligada-

NTIC sin estos cambios? ¿Se quedará en una nueva herramienta del almacenaje o en un simple soporte de transmisión de viejos contenidos? Más extensamente, Bourcier D. y Casanova, P. (2003).

canalización de ese conglomerado mediante espacios virtuales, sometidos, a su vez, a los condicionamientos metodológicos y operativos de las herramientas informáticas, apuntan a un nuevo panorama para el Derecho y su ciencia, cuyos efectos están aún por determinar y evaluar. La reforma del EEES y el desarrollo del *e-learning* y de la *e-administración* obligan a considerar estas cuestiones. Por el momento, la conclusión más evidente de todos estos cambios es la mayor libertad que experimenta el aprendiz y la transformación de sus relaciones con el maestro, quien no ejerce ya de autoridad incontestable sino de guía e incluso de estimulador de un punto de vista crítico hacia los conocimientos que se adquieren. Si el paso del derecho oral al derecho escrito mediante la imprenta supusieron la aparición de la noción de sistema jurídico y el desarrollo de una ciencia jurídica volcada en él, ¿cómo no considerar la posibilidad de que el

desarrollo de las NTIC implique cambios en una y en otro?

4. Cambios en la epistemología y ontología jurídicas

A pesar de las grandes transformaciones a las que el derecho y su ciencia se ven abocados en la sociedad del conocimiento, no es tan evidente que vayan a producir un cambio revolucionario en ambos o, al menos, en la ciencia jurídica que se transmite en las facultades de derecho. En una no tan lejana reflexión sobre la enseñanza del derecho, Laporta se sorprendía de cómo los cambios acaecidos en el derecho español durante el siglo XX, que lo han llevado del legalismo al constitucionalismo, de una legitimidad autárquica a otra democrática, apenas habían alterado la selección de funcionarios y jueces, o la enseñanza del derecho. El problema, afirmaba, no está

en los programas de estudio (Laporta: 2002: 18).

Efectivamente: el problema parece hallarse en la propia ciencia jurídica que se transmite, en cuya concepción y conformación apenas se han dejado sentir los nuevos métodos que impregnan otras ciencias o el llamado giro lingüístico, que supuso una auténtica revolución en la epistemología del siglo XX, y que obligaría a analizar las relaciones entre el derecho y el lenguaje en que se expresa éste y su conocimiento. Por el contrario, se siguen imponiendo unos métodos específicos de enseñanza, basados en una reificación del derecho, en los que la libertad y la crítica del aprendiz se hallan muy restringidos, de manera que, lo que tradicionalmente han hecho las escuelas de derecho ha sido entrenar a sus alumnos en el respeto, no tanto (o no sólo) de las normas del Estado, como de la tradición cognoscitiva a cuya formación y consolidación han contribuido las universidades europeas. En este

contexto, los cambios que trae el EEES pueden quedarse en la superficie. Como se ha indicado, estos cambios no tienen por qué ser aceptados acríticamente. Sin embargo, y en cuanto formados en esa poderosa y autoritaria tradición de conocimiento, los profesores de las escuelas de derecho corremos el riesgo, a pesar de aplicar determinadas innovaciones docentes como las NTIC, de no traspasar el umbral de la transmisión acrítica de conocimiento.

Las innovaciones docentes y las exigencias legales de aprendizaje de competencias no pueden enmascarar las propias limitaciones que vienen aquejando a la ciencia jurídica, como por ejemplo, el exceso de abstracción y rigidez dogmática, el tradicional defecto de atención a la práctica, o la desconexión entre sectores del ordenamiento jurídico. Estos son aspectos que ya se sabe (porque no es la primera vez que ese alude a los mismos: basta con rastrear las críticas realizadas a esa ciencia jurídica formalista desde el siglo XIX) que dificultan la capacidad de

los juristas para resolver los problemas y casos que enfrentan en su actividad profesional. Y exigen un cambio en dos direcciones: en el de la concepción del derecho que se transmite en las universidades y en el de la metodología jurídica, que obliga a replantear el estatuto de la propia ciencia jurídica, y en donde será imprescindible la recuperación de la dimensión práctica de lo jurídico. Esta recuperación no significa simplemente sumar clases prácticas a las teóricas, donde se reflejen los conceptos aprendidos en estas, sino que exige implementar un proceso de conocimiento que permita al aprendiz ser consciente de los aspectos culturales, políticos, sociales y morales del derecho. Y estos son aspectos que introducen elementos normativos y teleológicos en lo jurídico, es decir, elementos que llevan al derecho hasta el ámbito de los saberes prácticos, no sólo cuando se trabaja en su interpretación y aplicación sino también en su misma descripción y sistematización.

En este orden de cosas, y si aceptamos la premisa de que teóricos y prácticos del derecho contribuyen tanto a describir y sistematizar como a re-crear su objeto de estudio, si bien con diverso alcance, se hace necesario, en primer lugar, transmitir una nueva concepción jurídica que permita alejarse de esa reificación del derecho, que lo presenta como algo estático y ya dado, para percibirlo como algo dinámico y cambiante, en cuya conformación están implicados numerosos individuos e instituciones. Ni qué decir tiene que el papel de los juristas teóricos y prácticos en torno al Derecho exige una nueva teoría de las fuentes jurídicas, donde estas se analicen también desde un punto de vista sociológico y político, que atienda no sólo a cómo estas *deberían funcionar* sino a cómo *están funcionando*. También exige una reflexión, inevitable, sobre su legitimidad⁹.

⁹ No es objeto de este trabajo analizar la discusión acerca del carácter de fuente de derecho que puede tener la ciencia jurídica, entendiendo por tal un estudio especulativo sobre el derecho, que produce principios explicativos en torno al mismo. Esta es una tarea que han realizado tradicionalmente, no sólo los profesores

lusnaturalismo y positivismo contribuyeron a poner en marcha la idea de que el sistema jurídico está formado por un conjunto racional de elementos conectados entre sí, de manera incluso lógico-deductiva. El sistema, pues, parecía racional en sí mismo, y por lo tanto, sólo podía alterarse siguiendo sus propias reglas. Pero esta creencia en la racionalidad del sistema, que funciona de acuerdo a sus propias reglas internas, no es inocua, y su aceptación dificulta el cuestionamiento libre del corpus de elementos aprendido, pues se impone a quien lo estudia como un dato previo incuestionable. Sin embargo, esta percepción del saber jurídico no tiene en cuenta que en la conformación del derecho están imbricados sus teóricos o

de las escuelas de derecho sino también ciertos tribunales, en su trabajo de casación o resolución de apelaciones de sentencias de tribunales inferiores; o en la resolución de casos que afectan a las relaciones entre poderes o a violaciones de derechos fundamentales. Pero conviene tener en cuenta que, en todos estos casos, las normas jurídicas que crea el legislador experimentan un proceso de adaptación respecto a cómo las produjo aquel: en definitiva, son re-creadas. Y esto es algo que hasta el mismo Kelsen admitía, cuando utilizaba el famoso símil del compositor y el intérprete de una sonata.

científicos, y los operadores jurídicos competentes para interpretarlo y aplicarlo; las propias reglas y principios que, con diferentes niveles de concreción, ordenan conductas, incluidas las que afectan a la propia creación, aplicación e interpretación del derecho; los fines o intereses que se busca satisfacer con aquel; el contexto cultural, político, económico y social en el que viven los ciudadanos y los operadores jurídicos; las instituciones a través de las cuales se produce, sistematiza, aplica, interpreta y transmite, de manera más o menos expositiva, el derecho. También están implicados –o deberían estarlo– los ciudadanos representados en el poder legislativo–al menos en los estados democráticos. Cuáles son los intereses privados o públicos en juego, con qué legitimidad cuenta cada individuo e institución para participar en esa creación jurídica, qué papel compete a cada uno, desde qué herramientas cognoscitivas se realiza esa creación y de qué manera se expresa, son algunos de los temas que deberían ser el objeto de una ontología

jurídica actual, que tiene que contemplar todas estas cuestiones junto a los cambios que la idea de sociedad del conocimiento y el desarrollo de las NTIC implican también para el derecho.

Se hace, pues, necesario empezar a superar las concepciones autopoieicas del mismo, que lo presentan como un objeto racional, perfecto y cerrado –algo que se refleja muy bien en la metáfora kelseniana de la pirámide. Más apropiadas resultan otras metáforas, como la de Lon Fuller, que (criticando precisamente la visión geométrica que tenía Kelsen del Derecho), propone concebirlo (según recuerda Atienza: 2006: 46), como la empresa o actividad de construir una casa, donde lo importante no es sólo la carretilla con la que se transporta un objeto con determinadas características formales y estructurales, sino también su contenido, la dirección y la finalidad de la actividad que se lleva a cabo con ese utensilio –y, se podría añadir, quién o quiénes llevan esa carretilla. Atienza (2006: 46) sugiere que en esta analogía

predomina más la fisiología que la anatomía y la estructura.

Los juristas deben emplearse en el estudio de lo jurídico mediante un método que no puede ser sólo empírico-causal ni racional-formal. Será necesario entonces un cambio en la concepción dominante, que ha contribuido a esa visión formalista y pseudo-objetiva de lo jurídico, cuyos resultados se transmiten en las universidades. Ciertamente, del carácter poco objetivo y neutral del derecho y su ciencia ya habían hablado los marxistas. También han insistido en este defecto, a lo largo del siglo XX, corrientes como la *Théorie Critique du Droit* en Francia, corrientes similares en Brasil y otros países de América Latina o los *Critical Legal Studies* en EEUU, el feminismo, los estudios culturales y de género y, en general, todas aquellas corrientes que se ocupan de los grupos marginados y las situaciones de exclusión social debidas a los discursos –políticos, jurídicos, morales, científicos-dominantes. No han sido estos los únicos intentos por cambiar el paradigma

dominante de ciencia jurídica y su método, paradigma que la presenta como un saber meramente descriptivo: recuérdense aquellas corrientes que trataron de resaltar el carácter social y teleológico del derecho (el segundo Ihering, la jurisprudencia de intereses, el Movimiento del Derecho Libre, u otras concepciones sociologistas del derecho como la de Geiger o Gurvitch, o la de los institucionalistas); o las corrientes que buscan rehabilitar el carácter práctico-problemático de lo jurídico, sin renunciar a la objetividad, como las teorías de la argumentación jurídica, la tópica jurídica o las teorías que resaltan el aspecto hermenéutico del derecho. En cualquier caso, ninguna de las ontologías jurídicas críticas a las ontologías iusnaturalista y positivista (basadas en un método racional-deductivista que trata de interconectar normas y conceptos), ni tampoco sus métodos de estudio de lo jurídico han conseguido alterar demasiado los conocimientos transmitidos en las universidades

europeas. Ni siquiera se aprecia, a pesar de la influencia de su obra, la concepción del Derecho que defendía Kelsen, pues esta implica considerarlo como un conjunto de enunciados normativos, lo que requeriría, a su vez, la utilización de los métodos analíticos en el estudio del Derecho. Pero estos análisis se producen de manera muy minoritaria y en ámbitos académicos muy especializados.

En estos cambios necesarios, la práctica jurídica debe dejar de ser un segregado de la teoría y recuperar su lugar central, en cuanto definitoria de lo jurídico. No se trata, desde luego, de eliminar todo saber especulativo de las Escuelas y Facultades de Derecho o la idea de sistema, y de lanzarnos con exclusividad al modelo de enseñanza que aplica el *método del caso*, al que muchos e insignes juristas británicos y estadounidenses le han criticado su ausencia de teoría; así opinaban, al menos, Bentham, Austin (De Páramo: 1984: 1-16 y 105-154), Albert Venn Dicey (2007) o Jerome Frank (1999). Por lo demás, toda escuela, incluida la que tiene el carácter más

básico o elemental, implica alguna forma de conocimiento descontextualizado y abstracto en relación a elementos particulares, como lo son los problemas o casos que se tratan de solucionar (Linaza: 2002). Sin embargo, es preciso tener en cuenta las investigaciones realizadas durante el siglo XX por los epistemólogos y por los sociólogos, acerca de cómo la mente humana forma los conceptos o selecciona los datos o casos de su investigación, y de la influencia que en este proceso tienen los conocimientos previos y las acciones (Del Val: 2002: 31). Sobre cómo incide la comunidad cultural, con sus normas y valores, en las tareas de los estudiosos y cómo no es posible considerar que las explicaciones descriptivas son transparentes y no alteran los objetos que describen sino que estas son también acciones influidas por normas y valores, son especialmente interesantes los trabajos de Harold Garfinkel (2006).

Todos estos estudios podrían permitir el cuestionamiento de la mayor jerarquía de

los conceptos sobre las acciones, es decir, sobre lo práctico. Esto significa que el conocimiento no es sólo un proceso abstracto, en el que el sujeto no se implica con su objeto, y en el que los prejuicios y valores de la comunidad cultural en la que nace y se educa no tienen ninguna influencia. Por el contrario, es preciso detectar su presencia en los relatos de ese conocimiento.

Aceptar estos presupuestos significaría rehabilitar los saberes prácticos, como el jurídico lo era en sus inicios, y legitimar la búsqueda de metodologías de conocimiento en las que la abstracción teórica, sea científica o filosófica, no conduzca a la minusvaloración de la actividad práctica, y en las que la conformación de los relatos jurídicos –los que se recogen en los manuales de derecho, o en las sentencias y otras decisiones jurídicas- no se produzcan sólo a través de los monólogos que emiten los sabios: por el contrario, debería subrayarse que también son el fruto del intercambio de opiniones y de

perspectivas, muchas de ellas habitualmente ignoradas –por ejemplo, las de mujeres, discapacitados, personas de otras etnias u homosexuales. A este respecto, también se olvida que muchas decisiones judiciales son adoptadas tras un proceso de discusión entre varias personas, que actúan a lo largo del proceso: me refiero a las partes, representadas por operadores jurídicos como los abogados y los procuradores, el Ministerio Fiscal, o los jueces. Estos últimos, además, adoptan decisiones colectivas en los tribunales. Quienes deciden en un proceso judicial se embarcan en un intercambio de opiniones, que conduce a una resolución del caso que se adopta por mayoría, y en donde también se refleja la opinión disidente. Si no tenemos en cuenta estos elementos dialógicos que ya están presentes en el mismo derecho, si sólo vemos los conceptos y las teorías como un a priori que deben reflejarse en la realidad cotidiana y que sólo ciertos individuos pueden constatar, de manera

solipsista, corremos el riesgo de no entender esa realidad y de no operar sobre ella de manera eficiente, al menos para resolver los casos para los que se pretende una respuesta jurídica.

La ciencia jurídica de los juristas sigue anclada en la concepción platónico-aristotélica de los saberes especulativos (objetivos, neutrales, distanciados de su objeto de estudio, que ya está dado, y productores de principios universales verdaderos). Sin embargo, esta concepción está siendo superada ya por muchos sectores de la ciencia contemporánea. Los presupuestos de racionalidad y abstracción del sistema jurídico, su consideración como un a priori dado al estudioso, el cultivo de una argumentación meramente analítica, destinada a describir o explicar, de manera monológica qué es el Derecho, el desprecio del componente dialógico que tiene lo jurídico y que se sustancia en la dialéctica y en la retórica que se evidencian, no sólo en los procesos de creación leyes sino en los procesos judiciales (pero también en los procesos

y trámites desarrollados en otras instancias administrativas) son inercias que han confluído en el olvido de los sujetos y contextos que conforman el Derecho y a los que el Derecho se debe aplicar, pero también en el olvido de sus aspectos democráticos (político-morales), los cuales exigen que la racionalidad no sea una imposición de la autoridad sino el resultado de la comunicación racional pero también razonable entre ciudadanos y juristas¹⁰.

Estos cambios no tienen por qué suponer abdicar de la idea de sistema, de los conceptos jurídicos ni de la racionalidad, pero exigen estudiar los elementos contingentes que también integran el Derecho: la casuística de todos los oficios jurídicos (no sólo la del juez), las decisiones que emanan de los tribunales ordinarios, los estereotipos culturales y de género de la comunidad a la que

¹⁰ Recordemos que la motivación de las sentencias y otras decisiones jurídicas es mucho más que una cortesía hacia el ciudadano: es un deber que debe cumplir todo órgano de un Estado democrático, como así lo indica, en nuestro país, el artículo 120.1 de la Constitución.

pertenece el (o la) jurista, el pensamiento que inspira la organización jurídico-política de esa comunidad, los antecedentes históricos o los fines sociales que se persiguen con el Derecho. También es necesario adoptar la consideración de que las reglas y principios jurídicos, y por supuesto la ciencia que se ocupa de ellos son, igualmente, elementos contingentes, no esencias, por lo que urge potenciar la argumentación y la discusión racional entre visiones diversas en la consideración, interpretación y aplicación del Derecho, todo lo cual, evidentemente, deberá conjugarse con el respeto al principio de legalidad, al que los profesionales del Derecho están –por el momento– especialmente sometidos.

5. Conclusiones

Los cambios en los métodos y herramientas de enseñanza, así como en los fines que los poderes socio-

económicos y políticos atribuyen a la educación, puede llevar a la democratización del conocimiento del derecho. Se rompería así con la concepción dominante de que el derecho es un sistema racional que funciona de acuerdo a unas reglas internas ajenas a la influencia de los individuos que lo crean, interpretan o aplican, de los métodos con que se realizan estos trabajos. Parece un resultado inevitable –aunque traiga también otros problemas- del paso, normativamente estipulado, de la enseñanza al aprendizaje y del desarrollo de la llamada sociedad del conocimiento. El aprendizaje elimina la relación vertical entre el maestro y el alumno, pues convierte al segundo en aprendiz que debe decidir y buscar su propio camino de aprendizaje, y transforma al primero, de modelo, en guía de ese aprendizaje. Si la libertad en la búsqueda y manejo de fuentes de conocimiento del derecho se hace real, si la posibilidad de experimentar con los conocimientos jurídicos se facilita –y desde luego, las

nuevas herramientas de la informática así lo permiten-, estaremos abocados a importantes cambios, no sólo en el conocimiento del derecho sino también en su misma conformación –en la medida en que los saberes jurídicos participan en ella y en la medida en que el propio legislador prevé, cuando crea Derecho, que su aplicación e interpretación se produzca a través de las NTIC.

El modelo de aprendizaje en el EEES tiene carácter crítico y práctico: por una parte, exige cuestionar, no acatar, porque sólo así puede desarrollarse el potencial creativo de los individuos, su capacidad para resolver los nuevos problemas de su tiempo; por otra parte, exige acceder a un conocimiento que resuelva problemas jurídicos cotidianos, los cuales se suceden a gran velocidad. En este contexto, los saberes jurídicos no pueden limitarse a ofrecer la contemplación del objeto o catálogos de conceptos y soluciones que, ante los cambios socio-económicos y políticos inducidos por la globalización, se están quedando obsoletos. Los nuevos problemas

desplazan en importancia el estudio teórico de conceptos jurídicos, y su solución exige, dada la lentitud de los procesos de creación legislativa, un mayor protagonismo de los operadores jurídicos que aplican e interpretan Derecho. Es en este tipo de trabajo en el que deben ser iniciados los aprendices de Derecho, lo que, por otra parte, responde a una exigencia de participación colectiva en la configuración de lo jurídico, que no es sólo una consecuencia de la conversión de nuestra sociedad en *una sociedad del conocimiento*, sino también un presupuesto de la democracia.

Sin embargo, está a la espera de evaluación el impacto que sobre la conformación del conocimiento tienen las NTICs. Los blogs y las redes sociales inauguran un tono conversacional, más cercano a lo coloquial y a los sobrentendidos, y la red permite acceder a una enorme multiplicidad de fuentes de conocimiento. Sin embargo, no se ofrecen aún instrumentos para clasificar esta información ni para distinguir con

claridad entre lo que es resultado de un estudio empírico, de una opinión, que puede, a su vez, estar racional o emocionalmente fundada, de la tradición o de un prejuicio. Además, el exceso de información indiscriminada puede terminar siendo un obstáculo para el propio conocimiento, ya que la saturación de contenidos, imposibles de abarcar, y la velocidad que la red impone en la lectura o asimilación de los mismos, puede producir confusión, parálisis, aislamiento incluso hartazgo.

Por lo demás, el uso gratuito de los contenidos de la red no parece sostenible a largo plazo: la filosofía que impregna la web 2.0 no es, precisamente, la del altruismo ilimitado. Según apuntaba O'Reilly (2006:7) la arquitectura de la *tela de araña alrededor del mundo* (World Wide Web) permite que cada internauta, buscando su propio interés, termine generando valor colectivo como subproducto automático. Pero así, los procesos de creación e intercambio de conocimiento e información que permite la red quedan bajo aquel viejo principio

de la economía clásica, enunciado Adam Smith, según el cual el interés general se lograba a mediante la satisfacción de los intereses egoístas de cada individuo, gracias al mecanismo de la mano invisible. Hasta el momento, el egoísmo que transita por la red está trastocando las jerarquías del conocimiento, pero no se sabe hasta cuándo lo seguirá haciendo; también puede depender de intereses particulares que nada tengan que ver con el conocimiento ni con su posible conexión con la autonomía o la igualdad de los individuos o con la construcción de una sociedad más democrática. De todos modos, la sociedad del conocimiento no puede confluir con una sociedad más democrática ni tampoco garantizar que la inteligencia sea colectiva, desde el momento en que existe una brecha digital entre países e individuos pobres y ricos.

Por lo demás, las transformaciones que para el conocimiento jurídico puede conllevar la estrategia de Lisboa, con su

reforma del EEES y su afán por convertir Europa en una sociedad basada en el conocimiento, vuelven incierto el propio destino o evolución de los Estados democráticos de derecho, porque la libertad en el acceso a las fuentes y trabajos jurídicos así como el cuestionamiento del dogma pueden terminar diluyendo entre los juristas el sometimiento al principio de legalidad y el respeto al principio de separación de poderes, que son los principios en los que se han venido asentando los Estados-nación.

BIBLIOGRAFÍA

Atienza, M.; *El Derecho como argumentación*, Barcelona, Ariel, 2006

Ariño Villarroya, A.; *El movimiento Open. La creación de un dominio público en la era digital*, Valencia, 2009, Publicacions de l'Universitat de València.

Bolívar, A.; *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*, Barcelona, 2007, editorial Graó.

Bourcier, D. y Casanova, P. (eds.); *Inteligencia artificial y derecho*, Barcelona, UOC, 2003.

Casanova, P.; “Ontologías jurídicas profesionales. Sobre ‘conocer’ y ‘representar’ el derecho”, comunicación presentada en 2005, disponible en

http://www.leibnizsociedad.org/seccion/s/mater/pon/textos/ontologias_pompeu.pdf, (consultada por última vez el 12/12/2010).

Castells, M.; *La era de la información Economía, sociedad y cultura*, vol.1, *La sociedad red*, México, Siglo XXI, 2000

Crovi Druetta, D.; “Sociedad de la información y el conocimiento. Entre el optimismo y la desesperanza”, *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, Año XLV, número 185, mayo-agosto, 2002, pp. 15-17.

De Páramo, J. R.; *H. L. A. Hart y la teoría analítica del derecho*, Madrid, CEC, 1984.

Delgado García, A. M. y Sánchez Sánchez, V. M.; en *Enseñar Derecho en la red: un paso adelante en la construcción del espacio europeo de educación superior*, Barcelona, ed. Bosch 2009

Ramírez Cleves, G. (ed.); *Los blawgs jurídicos y la web 2.0 para la difusión y enseñanza del Derecho*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, 2009.

Del Val, J.; “Vygotski y Piaget sobre la formación del conocimiento”, en *El panorama educativo en la actualidad. Pensamiento y obra de J. Delval. Investigación en la escuela*, 48, 2002, pp. 13-38.

Dicey, A. V.; *Lecciones sobre la relación entre Derecho y opinión pública en Inglaterra durante el siglo XIX*, (1905), trad. M. Salguero Salguero e I. Molina Marín, estudio preliminar de M. Salguero, Granada, Comares, 2007.

Eisenmann, Ch.; “El problema de la naturaleza y los fines de la enseñanza del Derecho” (1958), en Laporta, F. J. (ed.), *La enseñanza del Derecho, Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*, 6, 2002, pp. 57-92.

Entornos virtuales de aprendizaje: Las Nuevas tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la Formación Continua en el Mundo de habla hispana, editado en 2003 por la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo.

Frank, J; “Una defensa de las escuelas de abogados”, en Böhmer, M. F. (comp.), *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*, Barcelona, Gedisa, 1999, cap. 2.

Frosini, V. y Limone, A.; *L'insegnamento dell'informatica giurida*, Napoli, editore, Napoli, 1990.

García Añón, J.; “La utilización de las TIC en el aprendizaje del Derecho: entornos, procesos y recursos”, ponencia

presentada en el III Congreso de Innovación Docente en Ciencias jurídicas, Facultad de Derecho de la Universidad de Sevilla, 17 y 18 de septiembre de 2009, disponible también como documento audiovisual en <http://www.blip.tv/file/2614839> (última consulta: el 11/11/2010).

Garfinkel, H.; *Estudios en etnometodología* (1967), trad. Hugo Antonio Pérez Hernáiz, publicada por Barcelona, Anthropos, 2006.

Guiddens, A., *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*, Madrid, Taurus, 2000.

Laporta, F. J. (2002), “A modo de introducción: la naturaleza de las reflexiones sobre la enseñanza del Derecho”, en Laporta, F. J. (ed.), *La enseñanza del Derecho. Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*, 6, pp. 13-26.

Linaza Iglesias, J. L. (2002), “Cambios en la concepción de la educación”, en Laporta, F. J. (ed.), *La enseñanza del*

Derecho. Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid, 6, pp. 105-114.

O'Reilly, Tim: "Qué es Web 2.0. Patrones de diseño y modelos del negocio para la siguiente generación del software", 2006, disponible en <http://sociedadinformacion.fundacion.telfonica.com> (consultada por última vez el 25/11/2010)

Pérez Luño, A. E., *Manual de informática y derecho*, Ariel, Barcelona, 1996.

Postman, N.; *Divertirse hasta morir. El discurso público en la era del "show business"* (1985), trad. Enrique Odell, Barcelona, 1991, La tempestad, "2. Los medios como epistemología" pp, 21 y ss.

Schank, R; *Lessons in Learning, e-learning and Training: Perspectives and Guidance for the Enlightened Trainer*, Pfeiffer, 2005

Sennet, R.; *El artesano*, trad. de Marco Aurelio Galmarini, Barcelona, 2009, ed. Anagrama, Barcelona, 2009

Trejo Delabre, R., "Vivir en la sociedad de la información. Orden global y dimensiones locales en el universo digital", *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad, Sociedad e Innovación*, N°1 septiembre-diciembre, 2001, disponible en <http://www.oei.es/revistactsi/numero1/trejo.htm>, (consultada por última vez el 25/11/2010).

Rodríguez Escanciano, I., *Estrategias de innovación en el nuevo proceso de evaluación del aprendizaje*, Servicio de Universidad Europea Miguel de Cervantes, 2009.

Willem, C., Grané, M. y Bartolomé, A., "El 'social tagging' y la inteligencia colectiva. Posibilidades y retos de la Web 2.0 para la educación", <http://www.utn.edu.ar/edutec2007/default.utn> (consultada por última vez el 10/11/2010).

