

DISCUSIONES XIX

1 | 2017

Enseñanza
del Derecho



Director

Hernán G. Bouvier (Universidad Nacional de Córdoba, CONICET)

Secretarías de redacción

Daniela Domeniconi (UNC), Samanta Funes (UNC)

Comité Editorial

Macario Alemany (Universidad de Alicante, España)

Federico José Arena (CONICET)

Andrés Bouzat (Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca)

Damiano Canale (Universidad Bocconi, Milán, Italia)

Laura Clérico (Universidad de Buenos Aires, CONICET)

Sebastián Elías (Universidad de San Andrés, Buenos Aires)

Rafael Escudero Alday (Universidad Carlos III, Madrid, España)

Horacio Etchichury (Universidad Nacional de Córdoba, CONICET)

Paula Gaido (Universidad Nacional de Córdoba, CONICET)

Paul Hathazy (CONICET)

Giulio Itzcovich (Universidad de Brescia, Italia)

Juan Iosa (Universidad Nacional de Córdoba, CONICET)

Matías Irigoyen Testa (Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca)

Guillermo Lariguet (Universidad Nacional de Córdoba, CONICET)

Laura Manrique (CONICET)

Giorgio Maniaci (Universidad de Palermo, Italia)

Diego Papayannis (Universidad de Girona, Cataluña, España)

José Peralta (Universidad Nacional de Córdoba, CONICET)

Francesca Poggi (Universidad de Milán, Italia)

Giovanni B. Ratti (Universidad de Génova, Italia)

Andrés Rosler (Universidad de Buenos Aires, CONICET)

Rodrigo Sánchez Brígido (Universidad Nacional de Córdoba)

Hugo Seleme (Universidad Nacional de Córdoba, CONICET)

Aldo Schiavello (Universidad de Palermo, Italia)

Tobías Schleider (Universidad Nacional de Mar del Plata)

Sebastián Torres (Universidad Nacional de Córdoba)

Giovanni Tuzet (Universidad Bocconi, Milán)

Sección *Discusiones: Cortes*

Responsables: Sebastián Elías, Paula Gaido, Rodrigo Sánchez Brígido

Sección *Discusiones: Libros*

Responsable: Pau Luque Sánchez

Sección *Discusiones: Balance*

Responsable: Diego Dei Vecchi

Diagramación interior y tapa: Fabián Luzi

DISCUSIONES XIX
“Educación Legal”
Romina Lerussi (Editora)

ÍNDICE

SECCIÓN I: **DISCUSIÓN**

Introducción: “Tomar el derecho”. <i>Take the Law</i>	7
ROMINA LERUSSI (Universidad Nacional de Córdoba, CONICET)	
La enseñanza del derecho en la economía del aprendizaje. <i>Legal teaching into the learning economy</i>	15
JOSEFA DOLORES RUIZ RESA (Universidad de Granada)	
Formación jurídica y androcentrismo. <i>Legal training and androcentrism</i>	51
MALENA COSTA WEGSMAN (Universidad de Buenos Aires, CONICET)	
La enseñanza del derecho en la racionalidad sobredeterminada de la economía del aprendizaje. <i>Legal Teaching into the Overdetermined Rationality of the Learning Economy</i>	73
MAURO BENENTE (Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de José C. Paz)	
La enseñanza del derecho y la economía del aprendizaje como prácticas situadas y encarnadas. <i>The teaching of law and the learning economy as located and embodied practices</i>	95
JOSEFA DOLORES RUIZ RESA (Universidad de Granada)	

SECCIÓN II: DISCUSIONES: CORTES

Moralidad pública y efectos secundarios en la jurisprudencia reciente de la Corte Suprema de los Estados Unidos. *Public morality and side effects in recent U.S. Supreme Court case laws* 121

SANTIAGO LEGARRE
(Universidad Católica Argentina, CONICET)

SECCIÓN III: DISCUSIONES: LIBROS

Reseña de Enrico Pattaro y Corrado Roversi (eds.), *Legal philosophy in the Twentieth Century: The Civil Law World*, Tome 1 “Language Areas” and Tome 2 “Main Orientations and Topics”, Volume 12 of *A Treatise of Legal Philosophy and General Jurisprudence*, Springer, Dordrecht, 2017. *Review of Enrico Pattaro y Corrado Roversi (eds.), Legal philosophy in the Twentieth Century: The Civil Law World, Tome 1 “Language Areas” and Tome 2 “Main Orientations and Topics”, Volume 12 of A Treatise of Legal Philosophy and General Jurisprudence, Springer, Dordrecht, 2017*..... 151

FEDERICO JOSÉ ARENA
(CONICET, Universidad Blas Pascal)

SECCIÓN IV: BALANCE DE UNA DISCUSIÓN

Dilemas morales, conflictos entre derechos y conflictos “por” y “en” el derecho. *Moral dilemmas, conflicts between rights and conflicts “for” and “in” the Law* 179

MAURICIO MALDONADO MUÑOZ
(Universidad de Las Américas)

Instrucciones para los/las autores/as..... 217

Sección I
Discusión

Tomar el derecho

Take the Law

Romina Lerussi*

Recepción: 10/11/2017

Aceptación: 15/12/2017

Recepción y aceptación final: 31/05/2018

Resumen: En el marco de la discusión acerca de la relación entre el derecho y la enseñanza en la actualidad, la autora introduce tres reflexiones tangenciales: en primer lugar, el derecho en la generación de la desigualdad; en segundo, la enseñanza jurídica de la jerarquía; finalmente, la arquitectura legal androcéntrica.

Palabras Clave: derecho, enseñanza, desigualdad, jerarquía, androcentrismo, libertad.

Abstract: Within the framework of the discussion on the relationship between law and education today, the author introduces three tangential reflections: firstly, law in the generation of inequality; secondly, the legal teaching of hierarchy; and finally, the androcentric legal architecture.

Keywords: law, education, inequality, hierarchy, androcentrism, freedom.

* CIFFyH-UNC/CONICET, Argentina. Correo electrónico: rclerussi77@gmail.com

I. Introducción

La médula de la discusión que presento se sitúa en la relación entre el derecho y la enseñanza en la actualidad. Quizás las preguntas de fondo sean para qué, cómo y a quienes *sirve* el derecho. Quizás lo que conecta a quienes *aquí nos vemos* sea una sensibilidad en cuanto a maneras de vivir la política (jurídica) y que arriesgo en nombre propio: la de la libertad *común*, es decir, con otros y con otras en comunidad de iguales.

El texto principal de Josefa Dolores Ruiz Resa objeto de conversación y titulado *La enseñanza del derecho en la economía del aprendizaje*, propone claves acerca de las actuales prácticas educativas y profesionales en el derecho, en el contexto de las nuevas tecnologías y de prerrogativas internacionales orientadas al mercado de competencias y de empleabilidad. Suplementan al principal dos comentarios extensos. El primero de Mauro Benente, *La enseñanza del derecho en la racionalidad sobredeterminada de la economía del aprendizaje*, quien en los ecos de la sobredeterminación instala una esperanza: la de la resistencia. El segundo de Malena Costa Wegsman bajo el nombre *Formación jurídica y androcentrismo*, quien clava en el corazón de esta discusión la conformación androcéntrica del derecho en su base fundacional. Finalmente cierra este espiral abierto por definición, una réplica de Ruiz Resa desde, en sus términos, un pesimismo situado y encarnado en el que se asoman algunas luces.

Siguiendo el tono de estas provocaciones introduzco muy brevemente tres reflexiones tangenciales a partir de inspiraciones reconocibles. En primer lugar, el derecho en la generación de la desigualdad; en segundo, la enseñanza jurídica de la jerarquía; finalmente, la arquitectura legal androcéntrica.

II. Desigualdad

Preguntarse por la relación entre el capitalismo, la mercantilización del conocimiento, las tecnologías digitalizadas de la información y la

comunicación y las nuevas servidumbres cognitivas en la enseñanza del derecho, es básicamente ubicarnos en las funciones del derecho en la actual organización de la desigualdad. Y con esto no estamos diciendo nada nuevo. El derecho siempre ha sido una tecnología social más o menos compleja, más o menos sistematizada, más o menos efectiva situada en el centro de la economía política disciplinaria de las comunidades humanas en contextos de diversa desigualdad. Sí podemos reconocer en el derecho una cierta singularidad de época en formas y efectos que hay quienes denominan autonomía relativa. Con todo, leemos en los textos a continuación y en torno al sintagma que propone Ruiz Reza, *La enseñanza del derecho en la economía del aprendizaje*, reflexiones acerca de la progresiva contracción de la legalidad estatal (vuelve la crítica marxista), la centralidad del contrato y de la responsabilidad personal (vuelve la crítica al sujeto moderno), el eje en los emprendedores y el individuo autónomo (vuelve la crítica a la universalidad igualitaria abstracta y neutral). Y no es casualidad que al mismo tiempo estemos hablando de nuevas formas de esclavitud y servidumbre. Tecnologías de la información y la comunicación digitalizadas, bajo el control de empresas multinacionales que venden y compran conocimientos, en sistemas regulados por grupo económicos y normas jurídicas transnacionales que enriquecen y legitiman a personas y familias singulares. Un esquema que se da en contextos de altísima desigualdad, progresiva informalidad en el trabajo remunerado, explotación a todo nivel (en el trabajo no remunerado, exponencialmente), desocupación, fugas al derecho laboral así como desiertos en esta materia, todo lo cual ya sabemos qué significa. Y entonces bien podríamos preguntarnos ¿quiénes son *hoy* los afectados, los vulnerables? Los mismos seres humanos de siempre (vistos o no vistos como tales): más del 80 por ciento de la población mundial en sistemas ensamblados de desigualdades (de clases, razas, etnias, sexo - genéricas, de estatus migratorio, etcétera). No son novedades, sino reminiscencias actualizadas, insoportables y urgentes.

En este panorama y en la singularidad de la reflexión acerca del derecho y la enseñanza, digo dos cosas. Una, la obligación de recordar todos los días la falsa autonomía del derecho respecto del debate económico no sólo financiero y monetario, sino de *lo que vale*, de lo que

es *tenido en cuenta* en la comunidad (jurídica) en la que vivimos. Y a su vez, el gran espectro -monstruoso y mayoritario- de lo que no cuenta y reclama reconocimiento y redistribución. La cara y la contracara productiva de lo mismo y que entiendo se traduce en un llamado a la imaginación y acción colectivas radicalmente nuevas.

Dos, la necesidad del compromiso político no como mandato sino como un modo de nombrar la apertura hacia la multitud, hacia otros y otras para hacer cosas en común para lo común siempre en disputa. Así, nos dirá Ruiz Resa, *reflexionar sobre la enseñanza del derecho nos aboca a pensar en el tipo de comunidades en las que vivimos*. Habilitar con insistencia en el espacio áulico de las facultades de derecho la discusión acerca de qué hacemos y cómo nos organizamos (qué normas, qué derecho, para quienes, para qué) respecto de lo común, de aquello que dependemos para vivir como especie, no sólo la tierra, los bosques, el agua, las montañas, incluso los cuidados (terapéuticos y afectivos), sino también el conocimiento y los bienes culturales, es crear la posibilidad de una esperanza (pequeña y potente) que conecta con la que nos propone Benente. Una esperanza, repito, que desplaza cada vez el punto de caída de la elipse de la repetición capitalista en el núcleo del derecho.

III. Jerarquía

Introducir la reflexión en torno a las jerarquías en la enseñanza del derecho tampoco es una novedad. Jerarquías socioculturales y económicas (de clase, raza, etnia, sexo - genéricas, estatus migratorio...), institucionales (jefes, subordinados; directores, empleados; titulares, jefes de trabajos prácticos; jueces, secretarios...), en las áreas del derecho (el derecho privado en el núcleo; la periferia necesaria del derecho público y, más allá, las otredades filosóficas, sociológicas, políticas); en el sistema jurídico (la norma abstracta y escrita por sobre la norma concreta y viva); en ciertos principios epistemológicos (la objetividad por sobre la subjetividad) y antropológicos (un sujeto que piensa por sobre un sujeto que hace y siente), entre otras ficciones tan *reales* como una taza de té. Lo cierto es que todo esto acontece en las facultades de

derecho y en sus aulas como lugares de (re)creación y entrenamiento del personal jurídico.

Bien podemos decir que donde hay jerarquía hay expectativa de obediencia impulsada por mitologías de autoridad. Se obedece por cientos de razones que encontramos analizadas y reunidas en bibliotecas de textos. Pero también donde hay jerarquía hay revuelta, es decir, gente revoltosa que no obedece o no obedece del todo, o al todo. Primer punto a favor de un optimismo situado y encarnado.

Luego, no hay jerarquía que se sostenga sino a la fuerza de las creencias autoritativas (en la ley, en la costumbre, en dios, en las armas). Pero a su vez no hay fuerza –por definición- que no produzca otra exactamente contraria, incluso mayor. La fuerza, ya lo sabemos y leímos entre la gente *post* (van las gracias), no tiene contenido *per se*: es pura relación normativa. Y hay un plus: el derrame de fuerzas. Fuerzas que aparecen de otros lados, insospechados, contingentes, imprevistos, hechas de material arcaico y nuevo que rompen la lógica del dos y son un llamado libertario a la emancipación subjetiva y comunitaria. Segundo punto a favor de un optimismo situado y encarnado.

Si tuviera que usar una metáfora para una esperanza radical diría que está en las plantas y en las flores que crecen en las grietas. Construir esa posibilidad en las aulas (en todas, incluidas las del derecho) significa provocar la necesidad de pensar *en nombre propio* la comunidad.

IV. Androcentrismo

La enseñanza autoritativa tiene la expectativa de la norma y la técnica limpia y pura, del orden y la disciplina, del control (de conductas, cuerpos, emociones). Tiene la expectativa de lucirse desnuda (neutral, abstracta, ¿les suena?). Lo cierto es que no hay educación (jurídica) que no sea sin experiencia de la vida política. Y la política está vestida de un pastiche de prendas. He aquí el asunto. El juez, el docente, el legislador, el abogado, el rector, el fiscal, no están desnudos. Pero no son sólo las prendas. Es la arquitectura del derecho en donde juegan estos actores (y actoras, claro está) la que también es parte de este pastiche:

su material, sus pilares, de lo que está fabricada. Y aquí vamos al meollo de una cuestión fundamental –literalmente- de esa arquitectura y que introduce Costa: *la condición inherentemente androcéntrica del Derecho*. Visto y asumido este punto (que sólo la necesidad puede no ver), una pregunta posible es ¿qué hacemos? A esta altura de la vida y de esta presentación, no se me ocurre más que el volver, cada vez, todos los días, a (des)pensar el derecho a través de la nutrición de los feminismos jurídicos de izquierda y de otras inspiraciones libertarias. Revisar toda su arquitectura, desvelar esas grandes ficciones que lo sostienen y ver qué (nos) pasa. Destrozar la noción de sujeto de derecho abstracto y asumir un sujeto híbrido; resignificar o abandonar –como más les guste- las dicotomías heteronormadas entre lo público y lo privado, lo reproductivo y lo productivo y crear derecho en las fronteras; abrir las nociones de trabajo y de economía en el derecho restringidas al mercado monetario y financiero, éstas entre tantas acciones jurídicas posibles (sí: ¡posibles!).

Y así quizás en la insistencia homeopática vaya germinando algo que cotidianamente desintegre el orden desigual, jerárquico y androcéntrico del derecho en el que nacemos, vivimos y morimos.

V. Un llamado: ¡Libertad!

Todo principio de organización de lo que se percibe disperso, en general, supone un cierto proceso de agrupación reglada que tiene efectos: lo produce ordenado y procura mantenerlo. Así, la naturaleza del derecho es conservadora, pero –y esta es la buena noticia- también es dispersa. El derecho se conserva y se ahueca en el movimiento constante de creación en sus instituciones, a través de sus funcionarios(as) y en lo que la gente (docentes, alumnado, ciudadanía, trabajadores/as) hace con la norma. Por lo tanto, el efecto de la normalización no es unidireccional. La norma tiene pretensión de estabilidad. Lo disperso tiene pulsión creativa. En ese juego entre la estabilidad y la creatividad oscila el derecho. El asunto es que habitualmente el énfasis en las aulas (como efecto de lo que ocurre en la sociedad) está puesto en lo que

conserva y no en lo que crea. De allí que la experiencia educativa, en especial en las aulas del derecho, sea enfáticamente conservadora. Por fortuna de la física, en el mundo (jurídico) donde hay sombras, hay luces. Y entonces aparecen cierto optimismo situado y encarnado, las esperanzas, la imaginación y acción colectiva, las resistencias feministas, libertarias y diversas, todo esto y tanto más.

En fin, *la instrucción es como la libertad: no se da, se toma* (merci Jacotot): ¡a tomar el derecho!

Abro la puerta y que siga la discusión.

Cálidamente, R. L.

La enseñanza del derecho en la economía del aprendizaje

Legal teaching into the learning economy

Josefa Dolores Ruiz Resa*

Recepción y evaluación de propuesta: 18/07/2017

Aceptación: 10/10/2017

Recepción y aceptación final: 31/05/2018

Resumen: La hipótesis de este trabajo es que la etapa actual del capitalismo, que puede denominarse de la economía del aprendizaje, nos empuja a un modelo de comunidad política desigualitario y tiránico, aparentemente individualista pero en cuyo fondo subyace el poder de grandes empresas que nos abocan a un nuevo organicismo economicista y laboral, con nuevas formas de servidumbre humanas. Esta comunidad se articula de manera global a través de las TIC, y potencia la formación de profesionales competentes y empleables, también en derecho, desde una concepción de la educación y del propio derecho como industrias innovadoras. Se tratará de argumentar por qué se sostiene esto, exponiendo (1) en qué consiste el actual contexto socioeconómico y político en el que nos hallamos; (2) cómo este influye en un replanteamiento de las tipologías de profesiones jurídicas y de su ejercicio; y (3) qué implicaciones tiene para la enseñanza del Derecho. **Palabras clave:** economía del aprendizaje, enseñanza del derecho, competencias, organicismo.

* Profesora Titular de Filosofía del Derecho de la Universidad de Granada, España. Email: jruizr@ugr.es Investigadora en derechos humanos, participación y educación política, pensamiento jurídico-político y epistemología jurídica. Entre sus publicaciones recientes se encuentran los libros *Los derechos de los trabajadores en el franquismo* (2014-2015), *Derecho y valores en las democracias constitucionales* (2015), *Teoría del Derecho* (2016), *Innovación docente y nuevas tecnologías* (2017).

Abstract: The hypothesis of this work is that the present stage of capitalism where we are, which can be called the economy of learning, pushes us towards a model of an unequal, tyrannical, seemingly individualistic, political community. Nevertheless, the power of big companies underlies at its bottom, and drives us to a new economic and working Organicism, with new ways of human servitude. This community is globally structured thanks to ICT, and potentiates the training of competent and employable professionals, also in law, from a conception of education and law itself as innovating industries. I will try to explain why this is sustained, exposing (1) what the present socio-economic and political context in which we are consists of; (2) how this influences the rethinking of the types of legal professionals and their exercise; and (3) what implications it has for the teaching of law.

Key words: learning economy, legal teaching, skills, Organicism.

I. Introducción

En su libro *Tomorrow Lawyer's*¹, Richard Susskind analiza lo que él entiende que son los retos a los que se ven sometidas las profesiones jurídicas: la reducción de costes, para ofrecer más por menos, la liberalización de los servicios legales (*legal services*), de manera que quienes no son juristas compitan también en el mercado del derecho (*legal marketplace*), y los cambios que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) están pergeñando sobre el trabajo legal (*legal work*). Según Susskind, esto implica cambios radicales para el mercado legal (*legal market*), los despachos jurídicos (*law firms*), los asesores jurídicos, los tribunales y jueces, y los consumidores de servicios legales (*consumers of legal services*). Teniendo esto en cuenta, la formación en derecho debería incorporar la formación en nuevas disciplinas como gestión de riesgos jurídicos (*legal risk management*), gestión de proyectos jurídicos (*legal project management*), ingeniería del conocimiento jurídico (*legal knowledge engineering*) y análisis de procesos jurídicos (*legal process analysis*).

¹ Susskind, R., *Tomorrow's Lawyers: An Introduction to Your Future*, Oxford, Oxford University Press, 2013.

Si nos fijamos bien, el lenguaje de Susskind nos aboca a una percepción de las profesiones jurídicas y de la formación en Derecho en términos claramente economicistas y empresariales, que las vinculan básicamente con las actividades e intereses propios de la esfera privada y las alejan de las ideas de servicio público; también se sustenta sobre una concepción de la tecnología, vinculada a las ciencias cognitivas, en especial a la inteligencia artificial (IA) y las telecomunicaciones, que parece alejarlas aún más de lo que ya lo hizo el positivismo legalista y su demanda de juristas tecnócratas, de sus conexiones con la tradición humanista de los saberes prácticos. Entre ellos se situaba la técnica pero también el arte y los saberes sobre las acciones humanas, estos últimos guiados por la prudencia, y en cuyo seno, como parte de la moral, se ubicó el saber jurídico bajo la denominación *Iuris-prudentia*. Sin embargo, con esta nueva percepción del conocimiento, el saber jurídico queda conectado con un nuevo paradigma que puede denominarse *tecno-económico*².

En todo caso, Susskind no está inventando nada sino siguiendo el proceso de mercantilización y computerización del conocimiento, en este caso, el jurídico, proceso que ha sido institucionalizado por importantes e influyentes organizaciones internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial (BM), la Unión Europea (UE) y otras organizaciones regionales de Estados, y a lo que no es ajena la propia Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). De esta forma, se ha abierto paso en las agendas políticas internacionales y estatales lo que parece una nueva fase del capitalismo globalizado, la de la llamada economía del aprendizaje, la cual está trayendo también un cambio de régimen político, caracterizado por el

² Vilaseca, J., Torrent, J., y Díaz, Á., *La economía del conocimiento. Paradigma tecnológico y cambio estructural, Working Paper Series*, UOC (Universitat Oberta de Catalunya), 2002. [Disponible en <http://www.uoc.edu/in3/dt/20007/20007.pdf>. Última visita 22/05/2018]. Los autores sostienen que estamos ante un paradigma tecnológico, pero en mi opinión, estamos ante un paradigma de conocimiento que también incorpora lo económico como una dimensión fundamental.

retroceso de la legalidad estatal y de las instituciones públicas que se ocupaban del control de su aplicación.

Percepciones como estas conducen a una idea de las profesiones jurídicas y de la formación para su ejercicio al margen de la organización política estatal en que se desarrollan, y de sus principios y valores jurídicos de organización y funcionamiento, a pesar de que las directrices de las organizaciones internacionales se dirijan a sus estados miembros; como si la creación, interpretación y aplicación del Derecho estuvieran al margen de lo público y fueran fundamentalmente el resultado de la acción en la esfera privada, identificada con el mercado o lugar de intercambio de bienes y servicios, de individuos particulares u organizados en colectivos como las empresas –sobre todo, grandes empresas-. De esta forma, pareciera que todas las relaciones humanas pueden reconducirse al intercambio de bienes y servicios que se producen en ese ámbito y que suelen regularse mediante contratos, y a la existencia de sus mecanismos habituales de resolución de conflictos, como el arbitraje o la mediación, los cuales discurren al margen de las jurisdicciones estatales y pueden llevarse a cabo por otro tipo de profesiones no jurídicas. En realidad, el desarrollo de estos mecanismos ha traído ya una liberalización de la gestión jurídica de los conflictos entre particulares, individual o colectivamente considerados.

Así pues, esta nueva fase de las relaciones humanas, caracterizada por una extensa significación economicista y tecnológica, redundante en la demanda de un modelo de profesiones jurídicas, no necesariamente ejercido por personas con titulaciones oficiales en Derecho, universitarias o no, pensadas para ser desempeñadas por/en cierto tipo de empresas, principalmente, las llamadas industrias intensivas del conocimiento: tecnología, finanzas, telecomunicaciones, educación, salud y servicios a empresas intensivas de conocimiento; sin perder de vista que estas empresas son la ficción jurídica que agrupa a individuos con un elevado poder adquisitivo y, por consiguiente, con un gran poder de negociación e influencia, no sólo en la esfera del mercado sino también en el de las instituciones públicas, nacionales e internacionales. Dado que estos individuos y sus empresas constituyen un pequeño porcentaje de la población mundial, eso significa que el resto de los seres humanos

no son contemplados como clientes de las profesiones jurídicas del futuro, que se ejercerían para una élite. Tal circunstancia nos puede abocar a un escenario de desigualdad y desprotección de los intereses y las demandas de estas personas, similar al que se daba en las etapas anteriores a la positivización y al reconocimiento igual de las garantías procesales, en el marco de las constituciones de los Estados de Derecho y las declaraciones de organizaciones internacionales del siglo XX. Es probable que esta desigualdad y desprotección se intensifiquen ante la desaparición paulatina de servicios públicos como la asistencia letrada gratuita u otros tipos de asesoría jurídica que, con mayor o menor eficacia, garantiza el Estado como parte del contenido de los derechos de su ciudadanía. Como en épocas pasadas, los conflictos que se originen entre las personas de clases bajas y menor poder adquisitivo (cada vez más numerosas, según se deduce del aumento de la pobreza a nivel mundial y de la precarización de las condiciones de trabajo que ha traído la última crisis económica), se volverán a gestionar desde dispositivos jurídicos de control y disciplina, bajo conceptos jurídicos indeterminados como el orden público o la seguridad nacional.

En la medida en que quienes ejercen las profesiones jurídicas se ocupan de la interpretación y aplicación del derecho creado por unas determinadas instancias de poder –Estados u otro tipo de organismos sociales, individuos particulares-, se buscará su capacitación para interpretarlo y aplicarlo a fin de conseguir los objetivos dispuestos por esas instancias. No extraña entonces que cada cambio de régimen político se acompañe también de un cambio en la formación jurídica, creando nuevas estructuras formativas, nuevos planes de estudios y manuales, y con nuevo personal si el anterior no se adapta. Y, realmente, es en un cambio de régimen político en lo que estamos ahora; es decir, 1) en el paso de los gobiernos estatales en torno al interés general hacia la gobernanza de una sociedad/economía global, donde se justifica el retroceso de los Estados en el ámbito de la protección de los derechos de su ciudadanía, para redirigir sus políticas públicas (fiscales, laborales, educativas, sociales) hacia la protección y fomento de los intereses de ciertos grupos de individuos que ni siquiera forman parte de su ciudadanía, los cuales propugnan la mercantilización del conocimiento

innovador, convertido en la fuente más importante de riqueza y desarrollo; 2) en la reconfiguración de las comunidades sociales en que se integran los humanos, las cuales se virtualizan, retifican y *empresarizan*, transmutando el tiempo de ocio en tiempo de formación de por vida para la innovación incesante, ya que el conocimiento humano se convierte en pieza fundamental del capital de las empresas; cambiando así la misma condición humana, hasta hacer de la servidumbre laboral un propósito de vida más o menos consciente.

Por lo tanto, la reflexión sobre la enseñanza del derecho nos aboca a pensar también en el tipo de comunidades en que vivimos. A este respecto, la hipótesis de este trabajo es que la etapa actual del capitalismo, que puede denominarse de la economía del aprendizaje, nos empuja a un modelo de comunidad política desigualitario y tiránico, aparentemente individualista pero en cuyo fondo subyace el poder de grandes empresas, que nos abocan a un nuevo organicismo económico y laboral, con nuevas formas de servidumbre humanas. Esta comunidad, que tiene como fuente jurídica principal el contrato entre individuos y grupos con desigual poder de negociación, se articula de manera global a través de las TIC, y potencia la formación de profesionales competentes y empleables, también en derecho, desde una concepción de la educación y del propio derecho como *industrias* innovadoras.

En las siguientes páginas, se tratará de argumentar por qué se sostiene esto, exponiendo (1) en qué consiste el actual contexto socioeconómico y político en el que nos hallamos; (2) cómo este influye en un replanteamiento de las tipologías de profesiones jurídicas y de su ejercicio; y (3) qué implicaciones tiene para la enseñanza del Derecho. En cualquier caso, los cambios que induce el nuevo modelo de sociedad/economía se están aplicando al ámbito de las profesiones jurídicas y de la enseñanza del Derecho, sin tener demasiado en cuenta sus especificidades, las inercias del mundo académico jurídico y de sus gremios profesionales, o las dinámicas internas de poder de sus comunidades políticas. La ausencia de este análisis previo y la aplicación, sin más, de modelos de innovación y gestión del conocimiento que provienen de *otras industrias* podrían desembocar en resultados imprevistos.

II. La economía del aprendizaje

Utilizamos esta expresión para hacer referencia a una fase del modo de producción capitalista en la que las relaciones socio-económicas (infraestructura) y jurídico-políticas (superestructura) giran en torno a una concepción del conocimiento que es el resultado de la transformación de la información o conocimiento explícito en nuevo conocimiento, todo lo cual es objeto de mercantilización. Pero la economía del aprendizaje constituye, a su vez, una evolución de la sociedad/economía del conocimiento, desde la perspectiva institucional (II.1) y epistemológica (II.2.), desde las cuales se delimitan sus características (II.3). Veamos cómo.

II.1. Institucionalización

Empecemos analizando los documentos de las organizaciones que, a lo largo de las últimas décadas del siglo XX, han contribuido a situar el conocimiento y el aprendizaje en el núcleo de las políticas económicas, haciendo de la política educativa una parte de aquellas.

Así, la información constituye para la UNESCO un instrumento de conocimiento, pero no es conocimiento. Conocer tampoco es “simple comprobación de los hechos” sino que supone dominar algunas competencias cognitivas, críticas y teóricas, cuyo fomento es precisamente el objeto de las sociedades del conocimiento. “La avalancha de información puede aplastarnos pero el conocimiento es precisamente lo que permite ‘orientarse en el pensamiento’”³. La información es un flujo de mensajes mientras que el conocimiento se crea a través de ese flujo y su anclaje en las convicciones y los compromisos del sujeto que conoce⁴. El conocimiento transforma el “dato bruto” de la información en conocimiento, tras lo cual se produce una informalización del

³ UNESCO, *Informe mundial: hacia las sociedades del conocimiento*, París, 2005, pág. 51.

⁴ Nonaka, I, Byosière, Ph., “La creación de conocimiento regional: un proceso de desarrollo social”, en CLUSTER CONOCIMIENTO, *Las sociedades del conocimiento*, Bilbao, 2000, pág. 8. Cfr. Vilaseca, J., Torrent, J., y Díaz, Á., *La economía del conocimiento. Paradigma tecnológico y cambio estructural*, op. cit, pág. 7.

conocimiento o acondicionamiento del conocimiento en información para su transmisión, manipulación y consumo, interconexión a la que la UNESCO califica como “círculo virtuoso”⁵.

Para la UNESCO, “las sociedades del conocimiento” (en plural, ya que no cree que pueda hablarse de un modelo exportable a todos los lugares del planeta sin tener en cuenta sus especificidades y sus conocimientos locales) deberían garantizar un aprovechamiento compartido del saber, para mejorar las condiciones democráticas y el respeto a derechos como la libertad de expresión y opinión, el derecho a la educación, y el derecho a participar en la vida cultural y el progreso científico⁶. Se potenciaría así una *inteligencia colectiva*, sobre todo gracias al uso de las TIC, que, en principio, abre las puertas a una mejora de la participación ciudadana en el gobierno de su comunidad. La sociedad del conocimiento llevará así a la conclusión de que todo conocimiento, incluido el de los expertos, pueda ser cuestionado y revisado⁷.

La UNESCO utiliza también la expresión “sociedad del aprendizaje”, siguiendo los trabajos de Hutchins y Husén, para referirse a una sociedad en la que la formación no está limitada a ciertas edades de la vida humana ni a las instituciones educativas⁸. La UNESCO admite que el “mundo cambiante” al que se enfrentan los seres humanos exige tener diversas profesiones, lo que obliga a su vez a un “aprendizaje de por vida”. Tal aprendizaje garantiza el desarrollo personal y cultural de los individuos pero también el desarrollo económico. En todo caso, la conexión entre los progresos de la educación y los progresos de la economía ya los había señalado la UNESCO en un informe de 1973, titulado *Aprender a ser. La educación del futuro*, donde uno de sus autores, Edgar Fauré, sostenía que no era posible determinar las causalida-

⁵ UNESCO, Informe mundial: hacia las..., *op. cit.* pág. 51.

⁶ *Ibidem*, pp. 18 y 207 y ss.

⁷ Krüger, K., “El concepto de ‘sociedad del conocimiento’”, *Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*, Universidad de Barcelona, XI, n° 683, 25 de octubre de 2006. Disponible en <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-683.htm> (última visita 30/06/2017).

⁸ UNESCO, Informe mundial: hacia las..., *op. cit.*, pág. 61 y ss.

des respectivas entre ambos tipos de progreso⁹. A través del informe *La educación encierra un tesoro*,¹⁰ elaborado para la UNESCO por la Comisión Internacional de Educación sobre la educación para el siglo XXI, y presidida por Jaques Delors, se indicaba que la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares¹¹: aprender a conocer (y aprender a aprender, para lo que se considera esencial la capacidad de buscar, jerarquizar y organizar la información que nos proporcionan las TIC¹²), aprender a hacer (adquiriendo no sólo una calificación profesional sino una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo), aprender a vivir juntos (respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz), y aprender a ser (obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal). Estos cuatro pilares inspirarán, a nivel mundial, buena parte de los elencos de competencias en los que se sostiene que deben formarse los individuos para garantizar sus empleos y, con ellos, el progreso social¹³.

⁹ Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., López, H., Petrovski, A., V. Rahnema, M., Champion Ward, F., *Aprender a ser. La educación del futuro*, Alianza-UNESCO, 1973, pág. 28 y ss. Versión española Carmen Paredes de Castro. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132984s.pdf>. (última visita 30/06/2017).

¹⁰ UNESCO, *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana/UNESCO, 1997.

¹¹ *Ibidem*, pág. 36

¹² UNESCO, *Informe mundial: hacia las...*, *op. cit.*, p. 80.

¹³ Así, por ejemplo, la OCDE, *The definition and selection of key competencies executive summary*, 27/5/2005, pág. 4 (Disponible en <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>, última visita 30/06/2017) propone 3 categorías de competencias que definen una personalidad humana: las competencias relativas al uso de herramientas de manera interactiva (usar el lenguaje, símbolos y textos, de manera interactiva, usar el conocimiento y la información de manera interactiva, y usar las tecnologías interactivamente); las competencias relativas a la interacción en grupos homogéneos (relacionarse bien con los otros, cooperar, gestionar y resolver conflictos); y las competencias que tienen que ver con actuar autónomamente (actuar en un panorama amplio, formar y dirigir planes de vida y proyectos personales y hacer valer derechos, intereses, límites y necesidades). La UE recoge en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE), las siguientes ocho competencias clave: comunicación en la lengua materna, comunicación en lenguas extranjeras, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias cívicas

Por su parte, la OCDE empezó a utilizar la expresión “economía del conocimiento o basada en el conocimiento” (*knowledge economy* o *knowledge-based economy*), a partir de la observación del comportamiento de determinadas economías, las cuales se busca convertir en modelos para todo el planeta, justificándose así su papel de economías dominantes o líderes en la economía global. De manera concreta, la OCDE alude con estas expresiones a aquellos países industrializados en los que el conocimiento se considera factor esencial de su crecimiento económico y de su competitividad frente a otras economías¹⁴. Pero este proceso es caracterizado a partir del funcionamiento de las denominadas industrias intensivas del conocimiento, esto es, las que producen tecnología, las finanzas, las telecomunicaciones, la educación, la salud y los llamados servicios a empresas intensivos de conocimiento. Teniendo en cuenta tales industrias, la OCDE consideró que la economía del conocimiento se basa directamente en la producción, distribución y el uso de conocimiento e información, y apunta como sus elementos definidores la inversión (pública o privada) en investigación, innovación, ciencia, tecnología y recursos humanos, ya que las economías se acercan cada vez más a sus fronteras tecnológicas, y no basta con imitar sino que es necesario innovar¹⁵.

La OCDE también ha utilizado la expresión “gestión del conocimiento” y “sociedad del aprendizaje”, en su informe *Knowledge Management in the Learning Society*¹⁶, para dar título a una serie de estudios

y sociales, sentido de la iniciativa y espíritu de empresa y conciencia y expresión culturales.

¹⁴ OCDE, *The Knowledge-based Economy*, 1996; *Boosting Innovation: The Cluster Approach*, Paris, 1999; *Science, Technology and Industry Scoreboard*, 2001; *Towards a knowledge-based economy*, Paris, 2001.

¹⁵ Riesco González, M., *El negocio es el conocimiento*, Madrid, ediciones Díaz de Santos, 2006, pág. 4; González Romero, A., “Conocimiento, innovación y crecimiento económico”, *Mi+d. Revista electrónica* (edición especial: 20 años de la ley de la ciencia. 1986-2006). Disponible en <http://www.madrimasd.org/revista/revistaespecial1/articulos/gonzalez.asp> (última visita 01/06/2017). Camacho, J. A. y Rodríguez, M., “España ante la economía del conocimiento: el papel de los servicios a empresas intensivos de conocimiento”, *Revista Asturiana de Economía*, N° 31, 2004, pág.177 y 178.

¹⁶ OCDE, Paris, 2000 (se ha consultado la edición española, *La administración del conocimiento en la sociedad del aprendizaje*, Bogotá/París, Mayol ediciones/ OCDE, 2006).

acerca de “los procesos de conocimiento en funcionamiento en diferentes sectores” (entre ellos, pero no únicamente, el educativo, que sí se investiga, se dice, con especial atención, “para que el sistema educativo tradicional no quede marginado en la nueva sociedad basada en el conocimiento”). En este informe “se identifican numerosas formas en que es importante el entendimiento a nivel micro o sectorial de la economía basada en el conocimiento (...) Dichas percepciones son valiosas para los gobiernos, los sectores económicos y las empresas e instituciones públicas y privadas cuando buscan mejorar su conocimiento y el rendimiento de su aprendizaje, lo que es de creciente importancia para su funcionamiento en una sociedad de aprendizaje”. Así pues, el ámbito de la educación no agota el aprendizaje, según lo entiende la OCDE¹⁷.

Por su parte, el BM (Banco Mundial) considera que los pilares de la “economía basada en el conocimiento” (*knowledge-based economy*) son: un régimen económico e institucional que aporte los incentivos para un uso eficiente del conocimiento existente y nuevo, donde florezca el emprendimiento; una población educada y capacitada que pueda crear, compartir y usar el conocimiento; un sistema eficiente de innovación compuesto por empresas, centros de investigación, universidades, *think tanks*, consultores y otras organizaciones que puedan generar un creciente stock de conocimiento global, asimilarlo y adaptarlo a las necesidades locales y crear nueva tecnología; y una infraestructura de tecnologías de la información y la comunicación que facilite la efectiva comunicación, diseminación y procesamiento de la información¹⁸.

¹⁷ OCDE, *La administración del conocimiento en la sociedad del aprendizaje*, op. cit., pág. 9.

¹⁸ Banco Mundial Institute Development Studies, *Building knowledge economies: Advanced strategies for development*, Washington, The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank, 2007, pp. 23-24. Disponible en <http://siteresources.worldbank.org/KFDLP/Resources/461197-1199907090464/BuildingKEbook.pdf>. (Última visita 22/05/2018)

II.2. El paradigma tecno-económico

Tras el desarrollo de la sociedad/economía del conocimiento/aprendizaje se detecta un paradigma tecno-económico que procede de una modulación reduccionista del llamado paradigma *sistémico, de la complejidad, holístico o ecológico*¹⁹, el cual emerge frente al paradigma positivista. De sus corrientes y disciplinas se van a tomar muchos de los tópicos que caracterizan la economía/sociedad del conocimiento/aprendizaje y las innovaciones en sus industrias de referencia, entre ellas la educación, las TIC o la salud, para garantizar la formación en el tipo de profesiones y empleos que precisa. Se trata, por ejemplo, de la distinción entre conocimiento productivo y reproductivo, y de las nociones de conocimiento tácito, competencia, inteligencia modular, o aprendizaje como adaptación y respuesta a los problemas del medio mediante la creación de nuevo conocimiento. Pero, sobre todo, del paradigma sistémico se toma la percepción organicista de las relaciones entre los seres humanos y su entorno, la cual servirá, superpuesta paradójicamente al individualismo típico de la economía capitalista, para justificar la reducción del poder de los estados frente al de las organizaciones económicas y poner sus políticas públicas al servicio de los objetivos e intereses de aquellas. Veamos cómo.

Aunque, como es sabido, el paradigma sistémico se sustenta en la aportación transdisciplinar de múltiples saberes, su configuración se inicia a principios del siglo XX²⁰, con las aportaciones de la biología –una biología que Capra denomina “organicista”²¹–, la cual concibe a los seres vivos como totalidades integradas, y abre el paso a una nueva ciencia que será fundamental en la consolidación de este paradigma: la ciencia de la ecología. También se detecta en los inicios del paradigma de la complejidad las aportaciones de la psicología de la *Gestalt*, que considera que el pensamiento que resuelve problemas no

¹⁹ Son las denominaciones dadas a este paradigma emergente, según Capra, F., *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*, Barcelona, Anagrama, 1998, pág. 37.

²⁰ Capra, F., *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*, op. cit.

²¹ *Ibidem*, pág. 46.

es reproductivo sino productivo y se basa en facultades como la comprensión y la intuición, idea muy influyente en la sociedad/economía del conocimiento/aprendizaje. En todo caso, también influyen en la configuración del paradigma sistémico las llamadas ciencias cognitivas, entre las que se incluyeron inicialmente 6 disciplinas: la filosofía, la psicología, la IA, la lingüística, la antropología y las neurociencias²². Muchos de sus conceptos, teorías e investigaciones se tomarán para justificar y delimitar los caracteres de la sociedad/economía del conocimiento/aprendizaje²³.

A este respecto, las aportaciones de las ciencias cognitivas se van desarrollando a lo largo de las diversas fases por las que aquellas pasan²⁴: en una fase inicial, más neopositivista y funcionalista, estas ciencias contribuyen a una visión computerizada de la mente humana, sobre la analogía entre cerebro y ordenador que concibe la cognición básicamente como procesamiento de información²⁵. Pero ante la incapacidad para explicar cómo del procesamiento de la información se produce conocimiento nuevo, pasan a una segunda fase, donde se desarrolla la llamada “teoría de la mente” (por la cual poseemos una serie de conocimientos e inferencias que nos permiten interpretar y predecir lo que hacen otros), los estudios sobre la interacción mente-medio, y una concepción modular de la mente. En esta fase se retomarán los

²² García García, E., “Teoría de la mente y ciencias cognitivas”, en Feito Grande (ed.), *Nuevas perspectivas científicas y filosóficas sobre el ser humano*, Madrid, Universidad Pontificia de Comillas, 2007, pág. 17 y ss.

²³ Su influencia se aprecia en las investigaciones del Centro para la Investigación e Innovación Educativa (CERI) de la OCDE, que inició un proyecto en 1999 sobre “Ciencia del Aprendizaje e Investigación sobre el Cerebro”, dando lugar a un informe en 2002 titulado *La comprensión del cerebro: hacia una ciencia del aprendizaje*, al que sigue el libro *La comprensión del cerebro. El nacimiento de una ciencia del aprendizaje*, París, OCDE, 2007 (trad. español publicada por la Universidad católica Silvia Henríquez, 2009).

²⁴ García García, “Teoría de la mente y ciencias cognitivas”, *op. cit.*, pág. 24 y ss.

²⁵ Estanny, A., “El impacto de las ciencias cognitivas en la filosofía de la ciencia”, *Eidós. Revista de Filosofía de la Universidad del Norte*, 6, mayo, 2007, pp. 28-32 y 38-44. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/854/85400603.pdf> (Última visita 22/05/2018).

trabajos de la *Gestalt*, Vigotsky, Bartlett, Piaget o Guilford sobre el aprendizaje, la instrucción, la memoria y la creatividad²⁶.

Pero, sin duda, es la aplicación del paradigma sistémico al ámbito de los estudios de la economía y la empresa lo que permite desarrollar los tópicos más significativos que conducen a esta nueva etapa de la economía global. Así, en el ámbito de la ciencia económica, el paradigma de la complejidad ha dado lugar a teorías como la de W. B. Arthur, para quien la economía es un proceso constante en el que los individuos interaccionan, adaptando continuamente sus estrategias y comportamientos para resolver los problemas del medio, haciendo que las estructuras (como por ejemplo, los mercados, las instituciones sociales y jurídicas o los patrones de precios) cambien continuamente. De esta manera contribuyen a que sus agentes cambien también sus comportamientos, con los que se reconstruyen, a su vez, las propias estructuras. Esta percepción es deudora de la concepción del aprendizaje como adquisición y modificación de conocimientos, habilidades, estrategias, creencias, actitudes y conductas²⁷, la cual es debida a las aportaciones de las corrientes cognitivistas y las constructivistas de la psicología del aprendizaje²⁸.

En este contexto, ocupan un lugar fundamental la innovación y el cambio tecnológico, que Arthur concibe como una evolución de la propia tecnología, siendo esta considerada el resultado de procesos de aprendizaje²⁹. En todo caso, la noción de innovación tecnológica debe

²⁶ Sobre estas cuestiones, véase Pozo, J. J. *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Madrid, Morata, 1997, pág. 17 y ss.; Romo Santos, M., “Treinta y cinco años de pensamiento divergente. Teoría de la creatividad de Guilford”. *Estudios de Psicología*, número 27-28, 1987, pág. 175-192; Perales Palacios, F.J., “Desarrollo cognitivo y modelo constructivista en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, Enero-Abril, 1992, pp. 173-189. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=618847> (Última visita 22/05/2018).

²⁷ Schunk, D. H., *Teorías del aprendizaje*, trad. J.F. Javier Dávila Martínez, México, Pearson, 1997, pág. 2.

²⁸ Pozo, J. J., *Teorías cognitivas del aprendizaje*, ob. cit., pág. 17 y ss.

²⁹ Del mismo autor, véase: Arthur, W. B., *Increasing returns and path dependence in the economy*, Michigan, The Michigan University Press, Michigan, 1994; *The Economy as an Evolving Complex System II*, editado con Steven Durlauf y David Lane, Reading

mucho a los trabajos de Arrow, David, Mokyr, Nelson o Rosenberg (partiendo, a su vez, de la afirmación de Schumpeter según la cual el avance del conocimiento tecnológico era la clave en el análisis económico)³⁰. En este punto, todas las innovaciones humanas, sean sociales o físicas se catalogan como tecnologías, sociales y físicas³¹. El derecho sería, pues, una tecnología social, cuya transformación responde a innovaciones introducidas por quienes cultivan los saberes jurídicos, desde las demandas sociales –de individuos o colectivos, como una empresa-, aunque también pueden venir inspiradas o desarrolladas por las ciencias robustas y las tecnologías que producen tecnologías físicas.

También el paradigma de la complejidad ha contribuido al desarrollo de las ciencias de la administración o gestión (*management*) y la psicología de las organizaciones y del trabajo, aplicadas fundamentalmente a las empresas, donde se han desarrollado categorías como las *competencias*, el *capital intelectual* y la *gestión del conocimiento*, las cuales alcanzan una gran importancia, ya que se consideran el motor de la ventaja competitiva de las organizaciones.

En la delimitación de estos conceptos será muy importante la distinción propuesta e la segunda mitad del siglo XX por el científico y filósofo Michael Polanyi³², entre conocimiento tácito y conocimiento explícito. Su presupuesto de partida es el rechazo de la idea, típica del positivismo científico, de que la ciencia es un conocimiento aislado, lo que quedaría refutado por la existencia de dos polos de conocimiento: el polo externo, equivalente a los elementos que se atribuyen al pensamiento racional desde la Ilustración, esto es, la objetividad, los estándares universales, y la articulación o formalización a través del

(Mass.), Addison-Wesley, 1997, 1997; *The Nature of Technology: What it is and How it Evolves*, Nueva York, The Free Press (Simon & Schuster), 2009.

³⁰ Benavides, O. A., “La innovación tecnológica desde una perspectiva evolutiva”, *Cuadernos de Economía*, XXIII, N° 41, Bogotá, 2004, pág. 51.

³¹ La distinción entre tecnologías físicas y sociales la desarrolla Nelson, R., *Physical and Social Technologies, and Their Evolution*, Pisa, Italia, LEM Working Paper, Series No. 9, June, Laboratory of Economics and Management, Sant’Anna School of Advanced Studies, 2003.

³² Nye, M. J., *Michael Polanyi and his generation: Origins of the Social Construction of Science*, Chicago, University Chicago Press, 2011, pp. 15 y 7, 295 y 302.

lenguaje; y el polo interno o personal, en el que se enraíza el anterior, y que equivale a las creencias prácticas heredadas, tradiciones, valores y prejuicios, y las informaciones e imágenes conceptuales y sensoriales, cuyas características primordiales son que se adquiere por la práctica y no puede ser articulado de manera explícita. Por esta razón, el polo interno constituye la *dimensión tácita* del conocimiento³³.

La dualidad conocimiento tácito-conocimiento explícito parece superar y sustituir la dualidad teoría-práctica, y su presencia puede detectarse en la concepción de la espiral de conocimiento (tácito-explícito) que se da en las empresas, propuesta Nonaka y Takeuchi³⁴, estudiosos de las organizaciones; o en la clasificación de los tipos de conocimiento propuesta por Lundvall³⁵, otro influyente economista estudioso de las organizaciones al frente de la Dirección de Ciencia, Tecnología e Innovación –CERI- de la OCDE, y que participó también activamente en la preparación y el seguimiento de la Estrategia de Lisboa de 2000, cuyo objetivo declarado era convertir la economía de la UE en “la economía del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo”. Su clasificación, que hizo suya la OCDE³⁶, distingue entre, por un lado, saber qué o *know what* y saber por qué o *know why* (conocimiento explícito o información), y, por otro, saber cómo o *know how* y saber quién o *know who* (conocimiento tácito, o verdadero conocimiento innovador). Para Lundvall³⁷, el conocimiento es un activo, que puede funcionar como un *input* y un *output* en el proceso de producción. El *input* lo constituyen las competencias, el *output* la inno-

³³ Polanyi, M., *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*, Chicago, University Chicago Press, Chicago, 1962.

³⁴ Nonaka, I. y Takeuchi, H., *The knowledge-creating company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*, New York-Oxford, Oxford University Press, 1995.

³⁵ Lundvall, B.-A. y Johnson, B., “The learning economy”, *Journal of Industry Studies*, v1, No. 2, Diciembre, 1994, pp. 23-42; Lundvall, B.-A., “The economics of knowledge and learning”, en Christensen, J. y Lundvall, B.-A. (eds.) *Product Innovation, Interactive Learning and Economic Performance (Research on Technological Innovation, Management and Policy*, vol. 8, Emerald Group Publishing Limited, 2004, pág. 21-42

³⁶ OCDE, *The Knowledge Based Economy*, París, 1996. Disponible en <https://www.oecd.org/sti/sci-tech/1913021.pdf> (última visita 01/04/2016).

³⁷ Lundvall, B.-A., “The economics of knowledge and learning”, *op. cit.*

vación, pero todas ellas son susceptibles de convertirse en mercancías que pueden comprarse y poseerse de manera privada.

En relación a las competencias, se hallan con carácter general, conectadas a otros términos como aptitud (*ability, aptitude*) y destreza (*skill*), y según la abundante literatura que las ha estudiado, parece que el primero (aptitud) se refiere a las capacidades que permiten a alguien saber desempeñar las actividades de su puesto de trabajo, serían de tipo cognitivo; mientras, las habilidades harían referencia a desempeños de tipo físico o motor³⁸. Desde estos planteamientos, se habla incluso de competencias en relación a las propias empresas y organizaciones, como si fueran organismos vivos: serían las “competencias corporativas”, “metatécnica” o “competencias estratégicas”³⁹. Igualmente se sostiene que no sólo aprenden los individuos sino también las empresas⁴⁰, las cuales se ven abocadas a hacerlo para poder subsistir e incrementar su valor.

Para Le Boterf (experto en ingeniería de recursos humanos, según su página web), las competencias no se reducen ni a saber ni a saber-hacer, ni pueden asimilarse por adquisición-formación. Así, se puede conocer el Derecho comercial pero redactar mal un contrato⁴¹. No obstante se sostiene también, atendiendo a la distinción entre aptitudes y habilidades dentro de las competencias, que las aptitudes no se aprenden, por ser innatas, permanentes, estables y sólo poder inferirse por la conducta; mientras que las destrezas, que sí son modificables, son observables y pueden ser aprendidas⁴². Pero, en ambos casos, el

³⁸ Agut Nieto, S. y Gau Gumbau, R. M., “Una aproximación psicosocial al estudio de las competencias”, *Proyecto social: Revista de relaciones laborales*, 9, 2001, pág. 13-24. (Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=209924>. Última visita 22/05/2018)

³⁹ Riesco González, M., “El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones para la enseñanza y el aprendizaje”, *Tendencias Pedagógicas*, 13, 2008, pp. 82 y 83.

⁴⁰ Senge, P. M., *The Fifth Discipline. The art and practice of the learning organization*, Nueva York, Doubleday, 1990.

⁴¹ Le Boterf, G., *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Éditions d'organisation, 1994, pág. 16.

⁴² Agut Nieto, S. y Gau Gumabau, R. M., “Una aproximación psicosocial al estudio de las competencias”, *op. cit.*

pasaje a la competencia se revela en la actualización de lo que sabemos en un contexto singular. La competencia sólo existe en cuanto que competencia en acto-acción: es la actuación del llamado conocimiento tácito o *pegajoso*⁴³.

II.3. Características de la economía del aprendizaje

La declinación tecno-económica del enfoque sistémico y la institucionalización de un modelo de producción basado, según se ha señalado, en el funcionamiento de ciertas industrias muy influyentes en el ámbito internacional, ha desembocado en un tipo de economía/sociedad del conocimiento/aprendizaje, a la que de manera más simplificada aludiremos como economía del aprendizaje, debido a la centralidad de esos dos polos. Esta economía se caracteriza por lo siguiente: 1) en ella, el conocimiento no es igual a la información, pues ésta es un flujo de mensajes y el conocimiento surge cuando ese flujo se ancla en las convicciones y los compromisos del sujeto que conoce⁴⁴; 2) una vez que se transforma el dato bruto en el que consiste la información en conocimiento, este se convierte en nueva información que se transmite, manipula y consume, generando nuevo conocimiento; 3) el proceso que transforma la información en conocimiento se denomina *aprendizaje*⁴⁵, mediante el cual ante los desafíos o problemas del entorno se moviliza y transfiere lo ya conocido para resolver esa perturbación del medio, generando así innovación⁴⁶; 4) esta innovación se concibe, a su

⁴³ Lundvall, B.-Å., “The economics of knowledge and learning”, *op. cit.*; Von Hippel, E., “Sticky Information” and the Locus of Problem Solving: Implications for Innovation”, *Management Science*, 40, Número 4, 1994, pp. 429-439.

⁴⁴ Vilaseca, Torrent y Díaz, *op. cit.*

⁴⁵ Martínez León, I. y Ruiz Mercader, J., “Los procesos de creación del conocimiento: el aprendizaje y la espiral de conversión del conocimiento”, en *XVI Congreso Nacional y XII Congreso hispano-francés de AEDEM: la empresa intangible*, Asociación Europea de Dirección y Economía de la Empresa (AEDEM), Alicante, Universidad de Alicante, 2002, pág. 2.

⁴⁶ Lundvall, B.-Å., “Entender la función de la educación en la economía del aprendizaje: la contribución de la economía”, en OCDE, *La administración del conocimiento en la sociedad del aprendizaje*, Bogotá, OCDE, Mayol ediciones, S.A., 2006, pág. 20.

vez, como innovación fundamentalmente tecnológica, en la medida en que se reconducen a la categoría de tecnología todos los productos, materiales e inmateriales, del conocimiento humano; de ahí que se hable de tecnologías físicas (las tecnologías de la comunicación y la información, o la reproducción asistida), como de tecnologías sociales (las prácticas empresariales, los modelos de organización estatal, o los mismos sistemas de Investigación, Desarrollo e Innovación o I+D+i); finalmente, 5) el conocimiento así concebido se convierte en fuente de riqueza y, por lo tanto, de desarrollo y progreso, lo que justifica su captación, codificación, evaluación de su calidad e intercambio⁴⁷. También justifica la institucionalización de sistemas estatales de I+D+i como canales de desarrollo de los Estados⁴⁸.

III. Las profesiones jurídicas en la economía del aprendizaje

La economía del aprendizaje parece haber reducido el conocimiento a innovaciones tecnológicas, según se producen en determinadas industrias y servicios como la tecnología, las finanzas, las telecomunicaciones, la educación, la salud y los llamados servicios a empresas intensivos de conocimiento, que son los más potentes del ámbito económico. Cuando ese modelo dominante de industria e innovación tecnológica se traslada, sin más reflexión ni atención a sus especificidades, al ámbito de las profesiones del Derecho, lo que ocurre es que quedan reducidas a una de esas industrias, principalmente, las de servicios a empresas intensivos de conocimiento, en este caso, de conocimiento jurídico o más específicamente de ingeniería de conocimiento jurídico y de gestión de riesgos jurídicos. También la educación, incluida la jurídica, se convierte en una de estas industrias que proveen conocimiento

⁴⁷ Riesco, M., *El negocio es el conocimiento*, op. cit., pp. 6 y 7.

⁴⁸ Lundvall, B.-Å., *National systems of innovation: Toward a theory of innovation and interactive learning*, 2, Londres, Anthem Press, 2010; Lundvall, B.-Å., Johnson B., Andersen, E. S., Dalum, B., "National systems of production, innovation and competence building", *Research policy*, 31, No 2, 2002, pp. 213-231.

y/o profesionales competentes y con creatividad de la que se espera también su propia cuota de innovación.

De manera concreta, las profesiones jurídicas, muchas de las cuales eran representativas de las llamadas profesiones liberales (abogacía, procura, registros, notarías, consultorías, etc.), están pasando a ser trabajo por cuenta ajena en grandes despachos o empresas de abogados(as), o bien trabajo autónomo, por medio del cual se contrata o subcontrata un determinado servicio jurídico. En cuanto a las profesiones jurídicas funcionarizadas (judicatura, fiscalía, abogacía del Estado, etc.) y concebidas como servicio público cuya razón de ser estaba en la garantía del interés general, la legalidad y los derechos constitucionales, experimentan ya el impacto del retroceso del Estado y su jurisdicción en beneficio de formas privadas de resolución de conflictos, como el arbitraje o la mediación, así como el empobrecimiento y desmantelamiento de las administraciones públicas de los Estados que se exige como solución a la crisis económica.

Por otra parte, el modelo de jurista que conoce todo el derecho y se ocupa de todo el caso (desde la recepción de la clientela hasta la litigación completa en el foro) está cediendo a la micro-especialización de las tareas jurídicas, no ya por ramas (penal, civil, laboral, etc.), sino dentro de un mismo litigio, dividido en diferentes tareas que acometen juristas con competencias o creatividad específicas para desarrollarlas: revisión documental, investigación de legislación, estrategia, tácticas, negociación, defensa, etc.⁴⁹

En esta división de los trabajos jurídicos, las tareas más rutinarias que exigen manejar grandes cantidades de información se dejan a las TIC, mientras que para los seres humanos quedarían las actividades que requieren creatividad o intuición y que son el tipo de actividad que no pueden desempeñar las TIC, al carecer (aún)⁵⁰ de esa capacidad de

⁴⁹ Suskind, R., *Tomorrow's Lawyers: An Introduction to Your Future*, op. cit.

⁵⁰ Debe recordarse que la IA está integrada por diversas áreas que tratan de desentrañar cómo adquieren conocimiento los seres humanos a fin de imitarlos. Sobre estas cuestiones, véase Pino Díez, R., Gómez Gómez, A., De Abajo Martínez, N., *Introducción a la inteligencia artificial: Sistemas expertos, redes neuronales artificiales y computación evolutiva*, Oviedo, Universidad de Oviedo-Servicio de Publicaciones, 2001.

aprendizaje o transformación de la información en conocimiento que tienen los humanos. Se trata de una percepción que se extiende también a las profesiones jurídicas, como se deduce del último informe de la empresa Deloitte, significativamente titulado *Desarrollando el talento jurídico. Entrando en la empresa jurídica del futuro*⁵¹.

Las profesiones jurídicas, como el resto de profesiones, han sido re-configuradas según los nuevos presupuestos de esta fase del capitalismo global, por lo que reflejarán los cambios laborales que ya se están produciendo en otras profesiones, como por ejemplo la exigencia de formación de por vida y la importancia de las competencias y la creatividad, cuya posesión y alcance dan la medida de la *empleabilidad* de una persona. A este respecto y según la propia OIT, la empleabilidad: “se refiere a las competencias y cualificaciones transferibles que refuerzan la capacidad de las personas para aprovechar las oportunidades de educación y de formación que se les presenten con miras a encontrar y conservar un trabajo *decente*, progresar en la empresa o al cambiar de empleo y adaptarse a la evolución de la tecnología y de las condiciones del mercado de trabajo”⁵².

En este escenario de incesante aprendizaje (como transformación innovadora del conocimiento ante los continuos problemas del entorno), se potencia la capacidad emprendedora y la responsabilidad personal, considerando que los individuos deben adaptarse a los cambios y ser críticamente autorreflexivos, innovadores, creativos, autodirigidos y automotivados, no sólo en la etapa escolar sino a lo largo de sus vidas, ya que las demandas cambian y los individuos deben aprender y olvidar competencias para darles respuesta⁵³. Esto conduce a que

⁵¹ *Developing legal talent. Stepping into the future law firm*. Disponible en <https://www2.deloitte.com/uk/en/pages/audit/articles/developing-legal-talent.html> (última visita 06/07/2017).

⁵² R195 - Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos, 2004 (núm. 195). *Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos: educación, formación y aprendizaje permanente*. Ginebra, Suiza, 92ª reunión CIT (17 junio 2004). Disponible en http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:R195 (última visita 28/05/2017). La cursiva es mía.

⁵³ OCDE, *The definition and selection of key competencies executive summary*, 27/5/2005, op. cit., pág. 17.

se demande una formación para el empleo que potencie la formación en competencias, lo cual contradice las afirmaciones que hemos visto acerca de la imposibilidad de que las competencias (o al menos, las que consisten en aptitudes) se adquieran mediante la formación.

La posición de la OCDE al respecto ya se recogió en su programa *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)*, iniciado en 1997. De manera principal, la OCDE sostiene que “el desarrollo sostenible y la cohesión social dependen de manera crítica de las competencias de todas nuestras poblaciones –entendiendo que la competencias incluyen conocimiento, habilidades, aptitudes y valores”⁵⁴. Para la OCDE, si el éxito individual consiste en tener un empleo remunerado que aporte ingresos, salud, seguridad, participación política y redes sociales, y si el éxito para la sociedad consiste en la productividad económica, los procesos democráticos, la cohesión social, los derechos humanos, la igualdad y la sostenibilidad del medioambiente, su logro requiere de competencias individuales, competencias institucionales y la aplicación de las competencias individuales a los objetivos colectivos⁵⁵.

La apuesta de la OCDE por esta relación específica entre competencias y empleo se evidencia en las herramientas (ítems y cuestionarios) que pone a disposición de los Estados miembros para evaluar las competencias cognitivas y relacionadas con el mundo del trabajo de adultos(as), a fin de que: “los individuos participen con éxito y la sociedad y la economía prosperen”⁵⁶. Esa conexión continúa en sus últimos documentos dedicados al panorama de las competencias y al empleo, instando a los Estados a hacer lo que puedan para que sus trabajadores(as) hagan un uso completo de sus competencias en el trabajo, y a

⁵⁴ *Ídem*, pág. 4 y ss.

⁵⁵ OCDE, *The definition and selection of key competencies executive summary*, 27/5/2005, *op. cit.*, pág. 6.

⁵⁶ Disponible en <http://www.oecd.org/skills/evaluaciones-de-competencias/> (última visita 27/06/2017).

no limitarse al desarrollo de políticas educativas en este asunto, sino a desarrollar también la innovación en el lugar del trabajo⁵⁷.

Por su parte, el BM ofrece herramientas para evaluar las competencias de las personas trabajadoras y su empleabilidad a través de su programa STEP, o *Skills towards Employability and Productivity* (2014), haciendo también evaluaciones sobre el uso de las competencias en países en desarrollo. En cuanto a la UE (Unión Europea), su posición acerca de la formación en competencias quedó asentada en la *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* (2006/962/CE). Actualmente, su página web tiene un espacio dedicado a ofrecer: “opciones inspiradoras sobre competencias y empleos en Europa”⁵⁸.

Estas profundas transformaciones que redefinen las profesiones jurídicas son vistas en ocasiones como una intensificación de su significación artesanal, de su carácter de *oficios de juristas*⁵⁹. Sin embargo, lo que la economía del aprendizaje no garantiza es que los seres humanos, artesanos y creativos, sigan ostentando el poder de disposición sobre sus competencias o su creatividad, convertidas en una mercancía más; y al ser un tipo de conocimiento pegado a quien lo activa, tampoco está claro cómo se puede evitar la mercantilización del individuo que lo porta.

⁵⁷ OCDE, *Skills Outlook 2015. Youth. Skills and Employability*, disponible en <http://dx.doi.org/10.1787/9789264234178>. OCDE, *Employment Outlook 2016*, disponible en http://www.oecd-ilibrary.org/employment/oecd-employment-outlook-2016_empl_outlook-2016-en. OCDE, *Skills Outlook 2017. Skills and Global Value Chains*, disponible en <http://www.oecd.org/publications/oecd-skills-outlook-2017-9789264273351-en.htm> (última visita web indicadas 30/06/2017).

⁵⁸ Disponible en <http://skillspanorama.cedefop.europa.eu/en/skill> (última visita 27/06/2017).

⁵⁹ Véase, por ejemplo, Díez-Picazo, L. (coord.), *El oficio de jurista*, Madrid, Siglo XXI, 2006.

IV. La enseñanza del Derecho: hacia la formación de profesionales competentes

Algunos de los cambios más evidentes que ha traído la economía del aprendizaje a la enseñanza del Derecho han sido: 1) alterar la relación profesorado/alumnado, enseñanza/aprendizaje, convirtiendo al segundo término del par en el protagonista de la formación jurídica. La transmisión acrítica de conocimiento (de tipo explícito o información) entre maestro-discípulo, tan habitual en la formación jurídica y sus típicas clases magistrales, y consecuencia de que el saber jurídico construido en la Universidad sea un saber dogmático y elitista basado en la autoridad incontestable de los maestros, es cuestionada en nombre de la formación de por vida y las exigencias de mantener su empleabilidad que se ciernen sobre quienes ejerzan las profesiones jurídicas. Son estas personas las que deben dirigir su proceso de formación para poder postularse siempre como profesionales competentes, y el profesorado, sea en la Universidad o en otros ámbitos formativos, sólo son guías⁶⁰. 2) Las universidades se integran en los sistemas nacionales de ciencia, los cuales tienen entre sus funciones la producción (investigación), transmisión (docencia) y transferencia de conocimiento⁶¹. Esta última irá dirigida a individuos y grupos como las empresas, que usarán al conocimiento para la producción de beneficios. Así lo señalan la OCDE⁶² y la UNESCO⁶³. Pero la circunstancia de que las universidades hayan cobrado un interés estratégico en la competitividad de algunas empresas puede imponer determinados tipos y materias de investigación y enseñanza, como la biotecnología o las telecomunicaciones, marginando otros como las disciplinas humanísticas. 3) Muchas universidades se están dotando de la estructura y el funcionamiento de una empresa, mercantilizando sus servicios. En todo caso, los cen-

⁶⁰ Saavedra López, M. y Ruiz Resa, J.D., “Los estudios jurídicos en el Espacio Europeo de Educación Superior”, en AA.VV., *Entre la ética, la política y el derecho. Estudios en homenaje al profesor Gregorio Peces-Barba*, Madrid, Dykinson, 2008, pág. 1247-1280.

⁶¹ OCDE, *The Knowledge Based Economy*, 1996, *op. cit.*, pp. 21-24

⁶² *Ibidem*.

⁶³ UNESCO, *Informe mundial: Hacia las...*, *op. cit.*

tros educativos han pasado a ser, bajo la perspectiva de la OCDE, un *negocio*, y su alumnado, su *clientela*⁶⁴, mientras que sus servicios son sometidos a controles de calidad como se hace en el resto de las empresas. 4) Puesto que la educación, incluida la jurídica, se erige en una de estas industrias que proveen conocimiento y/o profesionales competentes, se defiende que, como toda industria, debe liberalizarse y no estar monopolizada por las universidades. 5) Ese mismo carácter de industria del conocimiento que tienen los centros educativos como las universidades determina que contengan sus propios procesos de innovación. Las innovaciones docentes serían, pues, una dimensión más de la innovación de conocimiento que se lleva a cabo en las universidades, y que interactuaría con las innovaciones que se producen en las otras dos dimensiones: investigación y transmisión del conocimiento. La OCDE reconoce que aún se sabe muy poco acerca de cómo se produce la innovación en la enseñanza⁶⁵.

En este contexto de mercantilización del conocimiento, lo que principalmente se espera de la formación universitaria es que provea, no individuos humanistas ni científicos críticos (Kant y Von Humboldt), ni tampoco meros técnicos que se limitan a aplicar, sin cuestionar, la ley del Estado (Napoleón)⁶⁶, sino, como ya se ha visto, profesionales competentes y empleables que pongan en marcha, a su debido tiempo,

⁶⁴ Así se deduce del vocabulario de Hargreaves en sus informes para la OCDE, quien cree que las escuelas y Universidades deberían enseñar: “a sus clientes más efectiva y eficientemente” y sostiene que “[l]os pedagogos tendrán así que aprender a crear nuevo conocimiento sobre su negocio y a aplicarlo exitosamente en nuevas y muy inciertas condiciones”. En Hargreaves, D., “La producción, intermediación y el uso del conocimiento en diferentes sectores”, en OCDE, *La administración del conocimiento en la sociedad del aprendizaje*, *op. cit.*, pág. 35. Las cursivas son mías.

⁶⁵ Sobre este particular véase OCDE, *La administración del conocimiento en la sociedad del aprendizaje*, *op. cit.*

⁶⁶ Sobre estos modelos de juristas, véase Salguero Salguero, M., “La tarea crítica de la filosofía jurídica en el espacio académico de la Facultad de Derecho”, en Ruiz Resa, J.D. (ed.), *Política, economía y método en la investigación y aprendizaje del derecho*, Madrid, Dykinson, 2014, pág. 169-181; Saavedra López, M. y Ruiz Resa, J.D., “Los estudios jurídicos en el Espacio Europeo de Educación Superior”, en AA.VV., *Entre la ética, la política y el derecho. Estudios en homenaje al profesor Gregorio Peces-Barba*, Madrid, Dykinson, 2008, pp. 1247-1280.

sus distintas competencias, creatividades o talentos, según las demandas de su entorno laboral. Como su inteligencia se aloja y limita en su cuerpo, los seres humanos constituyen una mente encarnada que debe superar sus limitaciones extendiéndose en objetos o prótesis externas como las TIC.

Por consiguiente en la enseñanza del Derecho, como en otras enseñanzas universitarias, se ha afianzado (a pesar de las contradicciones que eso implica) la formación y evaluación por competencias⁶⁷. Teniendo en cuenta que son categorías desarrolladas en el ámbito laboral y empresarial, no extraña que se traigan las dinámicas propias de esos ámbitos al de la enseñanza, también del Derecho, lo que por otra parte parece un paso natural al haberse configurado la educación como una empresa más.

En este nuevo contexto de formación para la acción y la gestión/producción de conocimiento, resultan especialmente adecuadas las metodologías de instrucción basadas en el *learning by doing*, como el aprendizaje basado en problemas o en proyectos, para garantizar al menos un escenario donde se accionen las competencias. Aunque la apuesta expresa por el *learning by doing* se detecta en la obra del psicólogo y filósofo John Dewey⁶⁸, lo cierto es que ha tenido un fuerte impulso gracias a metodologías articuladas en el ámbito económico y empresarial. Así, para Rosenberg, existen diversos tipos de aprendizaje que se llevan a cabo en el ámbito económico: 1) en la fase de I+D, 2) en la de producción y 3) en la de uso de la tecnología: en los procesos de I+D el aprendizaje ocurre en la generación de nuevas tecnologías;⁶⁹ en la etapa de fabricación mediante el *learning by doing*, y en la etapa de utilización del producto por el usuario final, mediante el *learning by*

⁶⁷ Gil Flores, J., “La evaluación de competencias laborales”, *Educación XXI*, 10, 2007, pp. 83-106. (Disponible en <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/298/254>. Última visita 22/05/2018)

⁶⁸ Ruiz, G., “La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo”, *Foro de Educación*, 11, No. 15, 2013, pp. 105-106.

⁶⁹ Rosenberg, N., *Inside the black box technology and Economics*, Cambridge, Cambridge University Press, 1982.

using. En cada uno de estos tres procesos de aprendizaje se producen innovaciones tecnológicas que ocurren después de diseñarse el producto. Por otra parte, Schön sigue directamente la estela de Dewey en su libro *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*⁷⁰; mientras que la utilización de problemas para innovar y crear nuevo conocimiento se considera esencial en las empresas, y ha llevado al desarrollo de metodologías para hallar soluciones como el *design thinking*, *brainstroming*, seis sombreros para pensar, mapas mentales, *scamper*, TRIZ (acrónimo ruso de “teoría de la solución creativa de problemas”) o QFD (*Quality Function Deployment*: Despliegue de la Función de Calidad)⁷¹.

En todo caso, y teniendo en cuenta estos presupuestos, ni el método del caso es *learning by doing*, como advertía Jerome Frank, pues estudia casos ya resueltos⁷²; ni lo es ningún otro método que, como éste, consista en la transmisión, captación y aplicación de contenido explícito (esto es, información) ya existente. Aunque el método del caso se vea como una *innovación* docente en los sistemas de Derecho civil, cuya enseñanza se basa en la lección magistral que transmite principios y conceptos jurídicos, en los sistemas del *Common Law* su existencia responde a las vicisitudes propias de su derecho: un origen predominantemente procesal y la diversidad de sus tribunales y procedimientos (principalmente en Gran Bretaña), imposibilitaba una formación en principios y conceptos generales, como sí permitían en cambio los sistemas de Derecho civil (también entendidos como sistemas de derecho continental codificados)⁷³. En este sentido, el hecho de que

⁷⁰ Dewey, J., *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*, Barcelona, Paidós, 1992.

⁷¹ Sobre estas cuestiones, véase Castillo-Vergara, M., Alvarez-Marín, A., Cabana-Villca, R., “Design thinking: cómo guiar a estudiantes, emprendedores y empresarios en su aplicación”, *Ingeniería Industrial*, XXXV, No. 3, septiembre-diciembre, 2014, pp. 301-311.

⁷² Frank, J., “Why Not a Clinical Lawyer School”, *University of Pennsylvania Law Review*, 81, 1933, pág. 907-923. Disponible en http://digitalcommons.law.yale.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5092&context=fss_papers. (Última visita 22/05/2018)

⁷³ Véase Lageot, C., “L’enseignement du droit en France et an Grande-Bretagne : regard comparé», en Raimbault, Ph., *La pédagogie au service du droit*, Toulouse, LGDJ-Presses de l’Université Toulouse 1 Capitole, 2011, pág. 41 y ss.

hasta muy recientemente universidades como la de Oxford no hayan incorporado entre sus estudios los de Derecho (lo que significa que se podían ejercer las profesiones jurídicas sin título universitario oficial al efecto), o que la formación jurídica para el ejercicio profesional estuviera y siga estando controlada por los colegios de abogados, muestra también que en los sistemas del *Common Law* la enseñanza y las profesiones jurídicas han discurrido menos controladas por las políticas de los Estados-nación y más conectadas a las actividades e intereses de la actividad privada. Esta percepción de la enseñanza y las profesiones jurídicas es la que parece haberse tenido en cuenta para trazar el camino de las transformaciones a nivel global de las profesiones jurídicas y la enseñanza del Derecho en la economía del aprendizaje, lo que no extraña si se tiene en cuenta que muchas de las empresas que han servido de modelo para caracterizar esta economía, así como muchos de sus más conspicuos teóricos y defensores, se ubican en el contexto de la cultura jurídica del *Common Law*.

En todo caso y para calibrar lo que se puede esperar de la formación de juristas en competencias, hay que tener en cuenta que hay muchos países miembros de la OCDE que vienen de una dictadura política. Tal es el caso de España, proceso que se prolonga hasta 1978 y al que sustituye un sistema político democrático que no abrogó todas las instituciones y los valores sociales, políticos y jurídicos. Siguiendo el ejemplo español, hay que tener en cuenta qué tipo de juristas y facultades de Derecho necesitó la dictadura franquista: una élite afín a sus principios, con unas facultades de Derecho de donde fueron apartadas, encarceladas o eliminadas las personas no afines. En tal contexto se potenció la promoción profesional, no de los más competentes sino de los más fieles, y la transmisión de un saber jurídico dogmático imposible de cuestionar para evitar el ostracismo laboral o por pura supervivencia⁷⁴. Semejante cultura académica y político-jurídica que se

⁷⁴ Entiendo el ostracismo laboral como el ostracismo en el lugar de trabajo, en el sentido de ser apartado/a de los mejores puestos en las universidades (catedráticos/as, directores/as de departamentos, etc.), algo que les solía ocurrir a quienes cuestionaran el derecho vigente, es decir, el derecho de la dictadura.

transmitió a través de un plan de estudios aprobado en 1953 y vigente hasta el año 2000 en la mayoría de las Universidades, ha calado en numerosas generaciones de juristas e incluso entre quienes ya se formaron durante la democracia. Y aún más, sigue presente entre referentes doctrinales y en las metodologías de investigación que aún dominan nuestras facultades, así como en muchos usos forenses y en la estructura, gobierno y funcionamiento del poder judicial y de otros sectores de las profesiones jurídicas.

V. Conclusiones

La enseñanza del Derecho sigue actualmente la estela que marca una política económica global, la cual mercantiliza el conocimiento erigiéndolo en fuente de riqueza y desarrollo. En un contexto así, las profesiones jurídicas y su formación se redefinen, liberalizándose, computarizándose y especializándose. Se les exige a quienes se dedican a ellas una formación de por vida (la cual no sólo se recibe en las Universidades), para así actualizar y/o adquirir nuevas competencias; es decir, ese tipo de conocimiento pegajoso con el que se renueva e innova el conocimiento explícito o información, lo que garantiza su empleabilidad. Sin embargo, esta percepción escamotea la discusión por un lado, sobre la comunidad política y jurídica en la que se ejercen las profesiones jurídicas y se enseña el Derecho. Por el otro, las consecuencias que tienen para amplias capas de la población cada vez más empobrecidas, estos cambios en las profesiones jurídicas, el creciente debilitamiento de la garantía de acceso a las instituciones de justicia y el auge del contrato como fuente jurídica fundamental.

El escenario resulta desasosegante, y en él quienes desempeñan o enseñan las profesiones jurídicas carecen ya de la formación humanística que se reclamaba en otras épocas, como en la Ilustración, para reflexionar sobre el derecho, su legitimidad o sus fines. La formación tecnificadora y antihumanista que se inició con el positivismo legalista y que buscó ofrecer juristas imparciales que aplicaran las leyes del Estado, parece dar un giro con la formación de juristas con creativi-

dad, cuya intuición y saber tácito que accionan con las nuevas tareas surgidas de la especialización en las funciones tradicionales, aún les diferencia (y por esa razón, aún les sigue haciendo imprescindibles) de las TIC.

El objetivo principal de este giro no parece ser la mejora de la comunidad política, ni contempla el compromiso cada vez más debilitado con la realización de los derechos humanos o los principios de la democracia. Tal situación no puede modificarse sólo desde la enseñanza del Derecho.

En fin, el saber jurídico tiene su propio recorrido hacia la innovación, tanto a través de la investigación directa sobre el Derecho (realizada por juristas o especialistas de otras disciplinas), como a través de los procesos de interpretación y aplicación del Derecho que incorporan metodologías innovadoras (ocurran en un juicio, en una negociación de despacho o en la resolución de un caso en una facultad de Derecho), que podría llevarse a cabo mediante una metodología docente que es a su vez innovadora. Pero este es un aspecto poco conocido o poco asumido por los(las) miembros de las profesiones jurídicas, e incluso por las organizaciones internacionales que han impulsado la economía del aprendizaje; y aún más, este mecanismo lo observamos también en las autoridades políticas y académicas que han realizado las últimas reformas de los planes de estudios jurídicos. La ausencia, por el momento, de más indagaciones sobre estos asuntos puede impedir no sólo cuestionar, sino incluso cumplir sumisamente con las exigencias de la economía del aprendizaje.

Bibliografía

- Agut Nieto, S. y Gau Gumbau, R. M., “Una aproximación psicosocial al estudio de las competencias”, *Proyecto social: Revista de relaciones laborales*, 9, 2001, pp. 13-24. (Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=209924>. Última visita 22/05/2018).
- Arthur, W. B., *Increasing returns and path dependence in the economy*, Michigan, The Michigan University Press, 1994.
- Banco Mundial Institute Development Studies, *Building knowledge economies: Advanced strategies for development*, Washington, The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank, 2007, pp. 23 y 24. Disponible en <http://siteresources.worldbank.org/KFDLP/Resources/4611971199907090464/BuildingKEbook.pdf> (Última visita 22/05/2018).
- Benavides, O. A., “La innovación tecnológica desde una perspectiva evolutiva”, *Cuadernos de Economía*, XXIII, N° 41, Bogotá, 2004, pp. 49-70.
- Camacho, J. A. y Rodríguez, M., “España ante la economía del conocimiento: el papel de los servicios a empresas intensivos de conocimiento”, *Revista Asturiana de Economía*, 31, 2004, pp. 177-202.
- Capra, F., *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*, Barcelona, Anagrama, 1998.
- Castillo-Vergara, M., Alvarez-Marin, A., Cabana-Villca, R., “Design thinking: cómo guiar a estudiantes, emprendedores y empresarios en su aplicación”, *Ingeniería Industrial*, XXXV, No. 3, septiembre-diciembre, 2014, pp. 301-311.
- Dewey, J., *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*, Barcelona, Paidós, 1992.
- Díez-Picazo, L. (coord.), *El oficio de jurista*, Madrid, Siglo XXI, 2006.
- Estanny, A., “El impacto de las ciencias cognitivas en la filosofía de la ciencia”, *Eidós. Revista de Filosofía de la Universidad del Norte*, 6, mayo 2007, pp. 26-61. (Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/854/85400603.pdf>. Última visita 22/05/2018).
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., López, H., Petrovski, A., V. Rahnama, M., Champion Ward, F., *Aprender a ser. La educación del*

- futuro*, Alianza-UNESCO, 1973, pág. 28 y ss. Versión española Carmen Paredes de Castro. (Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132984s.pdf>. Última visita 30/06/2017).
- Frank, J., “Why Not a Clinical Lawyer School”, *University of Pennsylvania Law Review*, 81, 1933, pp. 907-923. (Disponible en http://digitalcommons.law.yale.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5092&context=fss_papers. Última visita 22/05/2018).
- García García, E., “Teoría de la mente y ciencias cognitivas”, en L. Feito Grande (ed.), *Nuevas perspectivas científicas y filosóficas sobre el ser humano*, Madrid, Universidad Pontificia de Comillas, 2007, pp. 17-54.
- Gil Flores, J., “La evaluación de competencias laborales”, *Educación XXI*, 10, 2007, pp. 83-106.
- González Romero, A., “Conocimiento, innovación y crecimiento económico”, *Mi+d. Revista electrónica*, 2006 (Edición especial: 20 años de la ley de la ciencia. 1986-2006). (Disponible en <http://www.madrimasd.org/revista/revistaespecial1/articulos/gonzalez.asp>. Última visita 01/06/2017).
- Hargreaves, D., “La producción, intermediación y el uso del conocimiento en diferentes sectores”, en OCDE, *La administración del conocimiento en la sociedad del aprendizaje*, París/Bogotá, Mayol ediciones/OCDE, [2000] 2006, pp. 35-70.
- Krügner, K., “El concepto de ‘sociedad del conocimiento’”, *Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*, Universidad de Barcelona, XI, N° 683, 25 de octubre de 2006. (Disponible en <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-683.htm>. última visita 30/06/2017).
- Lageot, C., “L’enseignement du droit en France et an Grande-Bretagne : regard comparé», en Rimbault, Ph., *La pédagogie au service du droit*, Toulouse, LGDJ-Presses de l’Université Toulouse 1 Capitole, 2011, pp. 41-56.
- Le Boterf, G., *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Éditions d’organisation, 1994.
- Lundvall, B.-Å, y Johnson, B., “The learning economy”, *Journal of Industry Studies*, 1, N° 2, Diciembre, 1994, pp. 21-42.

- Lundvall, B.-Å., “The economics of knowledge and learning”, en Christensen, J y Lundvall, B.-Å (eds.), *Product Innovation, Interactive Learning and Economic Performance (Research on Technological Innovation, Management and Policy)*, 8, Emerald Group Publishing Limited, 2004, pp. 21-42.
- Lundvall, B.-Å., “Entender la función de la educación en la economía del aprendizaje: la contribución de la economía”, en OCDE, *La administración del conocimiento en la sociedad del aprendizaje*, Bogotá, OCDE, Mayol ediciones, 2006, pp. 3-34.
- Lundvall, B.-Å., *National systems of innovation: Toward a theory of innovation and interactive learning*, 2, Londres, Anthem Press, 2010.
- Lundvall, B.-Å., Johnson B., Andersen, E. S., Dalum, B., “National systems of production, innovation and competence building”, *Research policy*, 31, N° 2, 2002, pp. 213-231.
- Martínez León, I. y Ruiz Mercader, J., “Los procesos de creación del conocimiento: el aprendizaje y la espiral de conversión del conocimiento”, en XVI Congreso Nacional y XII Congreso hispano-francés de AEDEM: la empresa intangible, Asociación Europea de Dirección y Economía de la Empresa (AEDEM), Alicante, Universidad de Alicante, 2002; (Disponible en <http://repositorio.upct.es/handle/10317/613>. Última visita 22/05/2018).
- Nelson, R., *Physical and Social Technologies, and Their Evolution*, Pisa, Italia, LEM Working Paper, Series N° 9, June, Laboratory of Economics and Management, Sant’Anna School of Advanced Studies, 2003.
- Nonaka, I, Byosièrè, Ph., “La creación de conocimiento regional: un proceso de desarrollo social”, en CLUSTER CONOCIMIENTO, *Las sociedades del conocimiento*, Bilbao, 2000.
- Nonaka, I. y Takeuchi, H., *The knowledge-creating company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*, New York-Oxford, Oxford University Press, 1995.
- Nye, M. J., *Michael Polanyi and his generation: Origins of the Social Construction of Science*, Chicago, University Chicago Press, 2011.
- OCDE, *The definition and selection of key competencies executive summary*, 27/5/2005. Disponible en <http://www.oecd.org/edu/skills-be>

- yond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm (última visita 30/06/2017).
- OCDE, *Skills Outlook 2015. Youth. Skills and Employability*. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1787/9789264234178> (última visita 30/06/2017).
- OCDE, *Employment Outlook 2016*. (Disponible en http://www.oecd-ilibrary.org/employment/oecd-employment-outlook-2016_empl_outlook-2016-en. última visita 30/06/2017).
- OCDE, *Skills Outlook 2017. Skills and Global Value Chains*. (Disponible en <http://www.oecd.org/publications/oecd-skills-outlook-2017-9789264273351-en.htm>. última visita 30/06/2017).
- OCDE, *La administración del conocimiento en la sociedad del aprendizaje*, París/Bogotá, Mayol ediciones/OCDE, [2000] 2006.
- OCDE, *The Knowledge Based Economy*, París, 1996. (Disponible en <https://www.oecd.org/sti/sci-tech/1913021.pdf>. última visita 01/04/2016).
- Perales Palacios, F.J., “Desarrollo cognitivo y modelo constructivista en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, Enero-Abril, 1992, pp. 173-189. (Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=618847>. Última visita 22/05/2018).
- Pino Díez, R., Gómez Gómez, A., De Abajo Martínez, N., *Introducción a la inteligencia artificial: Sistemas expertos, redes neuronales artificiales y computación evolutiva*, Oviedo, Universidad de Oviedo-Servicio de Publicaciones, 2001.
- Polanyi, M., *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*, Chicago, University Chicago Press, 1962.
- Pozo, J. J., *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Madrid, Morata, 1997.
- Riesco González, M., *El negocio es el conocimiento*, Madrid, ediciones Díaz de Santos, 2006.
- Riesco González, M., “El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones para la enseñanza y el aprendizaje”, *Tendencias Pedagógicas*, 13, 2008, pp. 79-105.

- Romo Santos, M., “Treinta y cinco años de pensamiento divergente. Teoría de la creatividad de Guilford”, *Estudios de Psicología*, núm. 27-28, 1987, pp. 175-192.
- Rosenberg, N., *Inside the black box technology and Economics*, Cambridge, Cambridge University Press, 1982.
- Ruiz, G., “La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo”, *Foro de Educación*, 11, N° 15, 2013, pp. 103-124.
- Saavedra López, M. y Ruiz Resa, J.D., “Los estudios jurídicos en el Espacio Europeo de Educación Superior”, en AA.VV., *Entre la ética, la política y el derecho. Estudios en homenaje al profesor Gregorio Peces-Barba*, Madrid, Dykinson, 2008, pp. 1247-1280.
- Salguero Salguero, M., “La tarea crítica de la filosofía jurídica en el espacio académico de la Facultad de Derecho”, en Ruiz Resa, J.D. (ed.), *Política, economía y método en la investigación y aprendizaje del derecho*, Madrid, Dykinson, 2014, pp. 169-181.
- Schunk, D. H., *Teorías del aprendizaje*, trad. J.F. Javier Dávila Martínez, México, Pearson, 1997.
- Senge, P. M., *The Fifth Discipline. The art and practice of the learning organization*, Nueva York, Doubleday, 1990.
- Suskind, R., *Tomorrow's Lawyers: An Introduction to Your Future*, Oxford, Oxford University Press, 2013.
- UNESCO, *Informe mundial: hacia las sociedades del conocimiento*, París, 2005.
- UNESCO, *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana/UNESCO, 1997.
- Vilaseca, J., Torrent, J., y Díaz, Á., *La economía del conocimiento. Paradigma tecnológico y cambio estructural, Working Paper Serie*, UOC (Universitat Oberta de Catalunya), 2002. (Disponible en <http://www.uoc.edu/in3/dt/20007/20007.pdf>. Última visita 22/05/2018).
- Von Hippel, E., “Sticky Information and the Locus of Problem Solving: Implications for Innovation”, *Management Science*, 40, N° 4, 1994, pp. 429-439.

Formación jurídica y androcentrismo

Legal training and androcentrism

Malena Costa Wegsman*

Recepción: 18/07/2017

Aceptación: 10/10/2017

Recepción y aceptación final: 31/05/2018

Resumen: Asistimos desde hace décadas a una acelerada sucesión de cambios que ponen en jaque los tradicionales esquemas de comprensión de la política, la economía y la sociología. Es en ese marco que se sitúa el texto de la Profesora Josefa Ruiz Resa, “La enseñanza del Derecho en la economía del aprendizaje”, analizado a continuación. La lectura del texto que se presenta se articula con la introducción de una discusión ausente aunque insoslayable para pensar el escenario sociopolítico donde se enmarcan las tendencias de las profesiones jurídicas en la actualidad. Al asumir el androcentrismo constitutivo del campo jurídico, los efectos de ese condicionamiento resultan impostergables para cualquier análisis de las profesiones del Derecho. A partir de un acuerdo básico con la hipótesis de trabajo de la Profesora, se proponen claves para comprender la recurrencia de la lógica androcéntrica en el escenario actual de la enseñanza del Derecho y las profesiones jurídicas.

Palabras clave: Androcentrismo, Derecho, academia

* Profesora en Filosofía y Doctora de la Universidad de Buenos Aires con mención en Estudios de Género. Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Nación, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, República Argentina, malenacostaw@gmail.com

Abstract: We have been witnessing, for decades, an accelerated succession of changes that put in check the traditional schemes of understanding of politics, economy and society. The article analyzed below “The teaching of Law in the economy of learning”, by Professor Josefa Ruiz Resa, it is placed within that framework. The reading of the text presented is articulated with the introduction of an absent but inescapable discussion to think about the sociopolitical scenario where the trends of the legal professions are framed today. By assuming the constitutive androcentric of the legal field, the effects of this conditioning can not be postponed for any analysis of the legal professions. Based on a basic agreement with the hypothesis of the Professor’s work, keys are proposed to understand the recurrence of androcentric logic in the current scenario of legal education and the legal professions.

Keywords: Androcentrism, Law, academy.

I. Introducción

A lo largo de los últimos años y desde diversos enfoques disciplinares, los estudios críticos se desvelan por dar cuenta de las profundas transformaciones que acontecen en todos los órdenes de la vida. La legitimidad y los límites de la representación política, la cada vez más evidente porosidad de las fronteras nacionales, el recrudescimiento del capital financiero, las novedosas formas de agresión masiva englobadas bajo el rótulo de terrorismo. Asistimos desde hace décadas a una acelerada sucesión de cambios y movimientos que ponen en jaque los tradicionales esquemas de comprensión de la política, la economía y la sociología.

En efecto, el fin del milenio encuentra a las disciplinas sociales y a las humanidades envueltas en lo que se denomina “crisis de la Modernidad”. Entre los reparos que se imponen sobre los alcances del saber y el hacer científico y la noción de progreso -reparos que se recrudescen, de manera inevitable, tras la Segunda Guerra Mundial-, y con el incierto pero no menos contundente acervo de ideas llamadas postmodernas, la inteligibilidad Moderna es confrontada a una serie de conflictos que socavan la solidez de sus cimientos. Las epistemologías basadas en un sujeto autoconsciente, la validación del conocimiento a

través una razón universal, los límites del Estado-nación, en fin, cada uno de los elementos pilares de la Modernidad son sometidos a discusión, mientras los ecos de las políticas de exterminio resuenan en una advertencia tan inevitable como recurrente, con la incesante propagación de conflictos bélicos articulados sobre tecnologías cada vez más sofisticadas.

Las posibilidades de que la razón sea argumento para el horror, la omnipresencia transnacionalizada de las potencias financieras, la consolidación de grupos neofascistas, el quiebre aparentemente definitivo de los regímenes socialistas se entrecruzan con reivindicaciones identitarias cada vez más variadas, alianzas emergentes en la acción directa con el veloz impulso y la amplificación inusitada de las tecnologías de la información y la comunicación, y un incremento inconmensurable, en cantidad y variedad, de masas de personas que se ven en la situación de abandonar su lugar de origen, en busca de mejores condiciones de vida o, simplemente, de una mínima y básica garantía de poder continuar con vida. Es en medio de esta vehemencia crítica, y con una sombra de incertidumbre como telón de fondo epistemológico y político, que se erige la inquietud respecto de las posibilidades y los condicionamientos de los saberes académicos. Es ese el marco en el que se sitúa el texto de la Profesora Josefa Ruiz Resa, “La enseñanza del Derecho en la economía del aprendizaje” analizado a continuación.

La lectura del texto que se propone a continuación se articula a partir de la introducción de una discusión ausente y que, no obstante, resulta insoslayable para pensar el escenario sociopolítico donde se enmarcan las tendencias y las posibilidades de las profesiones jurídicas en la actualidad. Al asumir el androcentrismo constitutivo del campo jurídico, los efectos de ese condicionamiento resultan impostergables para cualquier análisis de las profesiones del Derecho. Así, a partir de un acuerdo básico con la hipótesis de trabajo de la Profesora, se proponen claves para comprender la persistente recurrencia de la lógica androcéntrica en el escenario sociopolítico-económico actual, respecto de la enseñanza del Derecho y las profesiones jurídicas. Estas claves de comprensión se sustentan sobre los postulados feministas en el campo jurídico, en las variadas intervenciones de este movimiento en la ense-

ñanza del Derecho y en los estudios feministas sobre la situación actual de las identificaciones femeninas –principalmente mujeres, pero también lesbianas y trans- en la academia legal. Hacia el final se presentan algunos elementos de las genealogías y las intervenciones de los feminismos jurídicos en la academia, a fin de sugerir posibles modalidades de acción para confrontar las implicancias del escenario sociopolítico contemporáneo sobre la enseñanza del Derecho y la construcción del campo jurídico en general.

II. Economía del aprendizaje

En “La enseñanza del Derecho...”, Josefa Ruiz Resa afirma que la fase actual del capitalismo globalizado se caracteriza por la organización de comunidades políticas comandadas desde los intereses de grandes empresas multinacionales, y, por lo tanto, con una sostenida profundización de las desigualdades socioeconómicas y una tendiente contracción de la legalidad estatal. A esta fase, denominada *economía del aprendizaje*, le corresponde asimismo un modelo profesional específico, sustentado en un paradigma técnico-económico. Bajo este paradigma, el conocimiento se institucionaliza en tanto producto de la transformación de la información, y, de esa manera, se vuelve particularmente susceptible de mercantilización. La noción de economía del aprendizaje alude así a una modalidad socioeconómica que resulta de la primacía de un modelo de producción vinculado con dicha concepción mercantilizante del conocimiento, en la que las creaciones e innovaciones se consideran en términos de tecnologías, sociales o físicas. Las profesiones de los distintos campos del conocimiento se estructuran a partir de los postulados de esta fase del capitalismo y mediante las lógicas de ese paradigma, procurando ajustarse a los requerimientos de empleabilidad, en la exigencia de aptitudes individuales, habilidades creativas y en el acopio de competencias siempre renovadas, con el objetivo de potenciar el valor de la mercancía ofertada.

Es así que Ruiz Resa califica como “pegajoso”¹ a este modo de conocimiento en la formación profesional, ajustado a las exigencias del mercado y mandatario de una actualización constante.

En relación con las profesiones jurídicas, las transformaciones de la economía del aprendizaje se advierten, entre otros aspectos, en la incorporación de las escuelas del Derecho a los sistemas nacionales de investigación científica, y en la orientación de la transferencia del conocimiento hacia los fines e intereses de las grandes empresas, orientación que es acompañada, en muchas ocasiones, de la adaptación de las Facultades al funcionamiento empresarial. En línea con la actual fase de la economía política global, las profesiones jurídicas se estructuran para servir, desde distintos estratos y con diferentes grados de relación y modos de complicidad, a esas empresas en las que se aglomeran quienes ostentan la mayor acumulación de riqueza a nivel mundial. Como contraparte, la planificación de la formación para las profesiones jurídicas no contempla a las grandes mayorías, es decir, ni a los sectores asalariados ni a los altamente empobrecidos, quienes quedan, de este modo, en la intemperie de unos dispositivos jurídicos cada vez más desguazados y determinados por racionalidades vinculadas con las doctrinas de la seguridad y el orden.

A partir de estas agudas observaciones, la Profesora Ruiz Resa califica al escenario actual como “desasosegante”². Desde un total acuerdo con esta apreciación, se advierte, no obstante, la ineludible necesidad de profundizar este análisis desde una lectura feminista, considerando las desiguales consecuencias sexogenéricas que la economía del aprendizaje apareja en lo concerniente a las profesiones jurídicas y en la vinculación con el campo jurídico en su conjunto. Para ello, a continuación se ofrecen algunos comentarios sobre ciertos puntos del análisis de la Profesora Ruiz Resa, con la intención de que resulten útiles para enriquecer la lectura.

¹ Ver punto I.2 “El paradigma tecno-político” en Ruiz Resa, J., “La enseñanza del derecho en la economía del aprendizaje”, *Revista Discusiones*, en este número.

² *Ídem*.

III. La ambigüedad igualitaria

En la advertencia del desasosiego que genera la actual fase del capitalismo, Josefa Ruiz Resa llama a analizar el escenario de la formación jurídica desde un enfoque más amplio, considerando “la discusión sobre la comunidad política y jurídica en que se ejercen las profesiones jurídicas y se enseña el derecho”³. De ese modo es posible advertir los efectos que las actuales exigencias del conocimiento jurídico y sus condicionamientos en términos mercantiles suponen “para amplias capas de población, cada vez más empobrecidas”⁴, sobre todo, por cuanto que el contrato se impone como modalidad jurídica más extendida, con las consecuentes limitaciones para quienes no cuentan con conocimientos, patrocinio o asesoramiento legal, y también en lo referente al acceso a la justicia. Así, Ruiz Resa advierte que las profesiones jurídicas carecen hoy “de la formación humanística que se reclamaba en otras épocas, como en la Ilustración”⁵. En tal sentido, resulta oportuno reponer los presupuestos que sustentaron la tradición jurídica humanística, en esa puja de movimientos contradictorios que constituyó la Ilustración.

Las transformaciones que se abren paso a través de las revoluciones modernas y las ideas ilustradas están sustentadas en conceptos ambiguos. Para muchas y para muchos, la igualdad moderna repercute en crudas paradojas, mientras que el nuevo orden moderno ofrece límites no tan novedosos. Las promesas de emancipación y progreso que abundan en las proclamas de las revoluciones burguesas, con su entusiasmo pujante por los radicales cambios de la Modernidad, trazan las narraciones de los nuevos discursos de la política y la ciencia. Estos quiebres políticos revolucionarios responden también a transformaciones epistemológicas que replantean la ontología del orden establecido: en un inusitado proceso de individuación, el sujeto moderno se erige en tanto ser independiente del mundo que habita. El antiguo régimen da

³ Ver punto V “Conclusiones” en Ruiz Resa, J., “La enseñanza del derecho en la economía del aprendizaje”, *op. cit.*

⁴ *Ídem.*

⁵ *Ídem.*

paso a la proliferación de individuos libres, iguales entre sí en función de su vinculación con la ley. Así, la igualdad es el principio que rige la relación del nuevo orden político en un mundo desencantado. Ante el imperio de la ley, frente a la autoridad del Estado, todos los hombres son iguales. La noción de igualdad se instituye así como un componente básico del pensamiento político moderno. En tanto ideal de la Ilustración, la igualdad se erige en las mentes modernas como el eje regulador de la vida en una sociedad de individuos libres. Se trata de una transformación radical respecto de los criterios de organización previos.

Con todo, la universalidad de la igualdad moderna se formula en simultáneo con la restitución velada de unas condiciones sociales que se suponen proscriptas en las nuevas formas de la política. Karl Marx desentraña con implacable lucidez los términos de esta contradicción. Marx afirma que la consumación de la igualdad moderna, la igualdad en términos de ciudadanía, se asienta sobre la abstracción de las desigualdades materiales que operan en la sociedad. La igualdad moderna, por lo tanto, se sustenta en el desdoblamiento entre una esfera de igualdad jurídica, en la que los ciudadanos son iguales en términos políticos, y la esfera social, en la que los individuos se relacionan mediante las desiguales formas del capitalismo. Las diferencias “de nacimiento, estado social, de cultura y de ocupación”⁶ son anuladas por el Estado al asumir a cada hombre como ciudadano. Dicha abstracción encuentra en los preceptos del iusnaturalismo su fuente de legitimidad filosófica. Tal como lo reseña Joan Scott, “Para los teóricos políticos de la época de la Revolución francesa, el individuo abstracto expresaba esa esencia común a toda la humanidad. Sus derechos eran considerados naturales”⁷. El sujeto del Derecho moderno se establece así sobre la concepción de una individualidad abstracta y neutral. Sin embargo, según lo advierte Marx, a pesar de la proclamación de la igualdad en la esfera política de la ciudadanía, las desigualdades de la vida en la sociedad civil perduran en su concreta materialidad, de

⁶ Marx, K., *Sobre la cuestión judía*, Buenos Aires, CS Ediciones, 1999, pág. 27.

⁷ Scott, J. W., *Las mujeres y los derechos del hombre: feminismo y sufragio en Francia, 1789-1944*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, 2002, pág. 23.

modo que la igualdad de los ciudadanos ante la ley se encuentra “por oposición a su vida material”⁸.

Aun así, la transformación que implica la igualdad moderna es decisiva. Asentada sobre la ambivalencia de una universalidad restringida, la igualdad configura el punto de fuga por el cual desestabilizar el nuevo orden a través del cuestionamiento de las jerarquías y las subalternaciones que lo conforman. En tal sentido, para comprender la vigencia de las contradicciones jurídicas, presentes también en la configuración de los actuales perfiles profesionales, es necesario adentrarse en los modos específicos de subalternación resultantes de la paradójica universalidad igualitaria, eje de la política y el derecho modernos.

IV. Humano, demasiado humano

Tal como lo afirma Marx, la igualdad moderna no solo es un ideal, sino que es, por definición, ideal, en la medida en que regula los conflictos de una ciudadanía abstracta y a su vez niega las contradicciones de la vida material de los individuos en la sociedad civil. Los ciudadanos son iguales en tanto seres abstractos.

No obstante, en sus análisis de la igualdad burguesa, la abstracción de las condiciones materiales y las desigualdades sociales, Marx omite ciertas materialidades que exceden la gramática de la lucha de clases. En efecto, la postulación del *Hombre* como sujeto del Derecho implica la legitimación de una determinada humanidad, la conformación de un modelo de lo humano que es el que se corresponde con ese universal ciudadano. La igualdad, en tanto ideal social y principio normativo regulado jurídicamente, delimita, elípticamente, un universo humano. Desde el pensamiento feminista se advierte que tanto el establecimiento del varón como universal de lo humano, así como la subalternación de las mujeres y todas las identificaciones sexodisidentes en las formulaciones jurídicas, responden a la condición inherentemente androcéntrica del Derecho. El androcentrismo jurídico se evidencia en

la funcionalidad del Derecho para consolidar el privilegio de un sujeto postulado como neutral pero concebido en los términos del *Hombre* y el *Ciudadano*, es decir, en la legitimación de una humanidad proclamada en su igualdad universal pero delimitada en su particular condición masculina. Como lo afirma Lipszyc, “Los ‘iguales’ fueron los que pudieron asimilar el modelo ‘humano’ impuesto por la burguesía triunfante. Ese modelo fue el del varón blanco, instruido, propietario y heterosexual”⁹.

En la delimitación del universo de lo humano, la razón tiene un papel preponderante. En efecto, la igualdad jurídica se formula como un principio normativo para regular la vida en sociedad de los ciudadanos, hombres libres. El universo de los individuos iguales se restringe entre quienes comparten la cualidad de seres libres en función de su autonomía. La autonomía, a su vez, se determina en virtud de una particular concepción de la capacidad de razón. Por fin, la definición del individuo libre y autónomo que encarna el sujeto del derecho moderno se corresponde con quienes detentan la capacidad de razón, esto es, el conjunto de los varones blancos, adultos y propietarios. La razón, pilar del movimiento ilustrado, núcleo de la autonomía, motor del progreso y de los discursos científicos, es el eje de las transformaciones que dan curso a la individuación, a la concepción de una libertad que implica la ruptura con la autoridad heterónoma. En simultáneo, la razón opera como artilugio discursivo para la des-calificación de quienes no acreditan los atributos que definen al *hombre* y al *ciudadano*. El ciudadano constituye la legitimación legal del modelo de individuo racional, es decir, del hombre adulto blanco heterosexual capaz y propietario como modelo de lo humano. En ese sentido, no es sorprendente que quienes se apartan de ese modelo de humanidad conformen los grupos que ejercen la titularidad de los derechos específicos: las mujeres, lesbianas, trans e intersex, las niñas y los niños, los sujetos racializados, las personas con discapacidad, las refugiadas. En esa línea también se comprende la relevancia de esclarecer que los derechos humanos de la

⁹ Lipszyc, C., “Ciudadanía”, en Gamba, S. (ed.), *Diccionario de estudios de género y feminismos*, Buenos Aires, Biblos, 2007, pág. 59.

mujer y de la niña son parte inalienable, integrante e indivisible de los derechos humanos universales, tal como se afirma en la Declaración de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos, propiciada por la Organización de las Naciones Unidas y celebrada en Viena en 1993.

V. La racionalidad jurídica moderna

Respecto del modelo de comunidad política dominante en la economía del aprendizaje, la Prof. Ruiz Resa afirma que es “desigualitario y tiránico, aparentemente individualista pero en cuyo fondo subyace el poder de grandes empresas”, y advierte también que este modelo “tiene como fuente jurídica principal el contrato entre individuos y grupos con desigual poder de negociación”¹⁰. En este sentido, desde el pensamiento feminista se ha señalado al contrato como un dispositivo clave del androcentrismo jurídico, en la medida en que se presenta como un mecanismo de negociación neutralizado, pasible de ser celebrado en condiciones de igualdad y libertad. Por consiguiente, considerando la subalternación jurídica del amplísimo y variado conjunto de quienes no se corresponden con el sujeto del Derecho androcéntrico, el contrato constituye la puesta en escena de la contradicción moderna, en la postulación universal de una igualdad demarcada sobre un conjunto particular y específico en su masculinidad normativa.

En su crítica feminista al liberalismo político, Carole Pateman afirma que “El contrato siempre genera el derecho político en forma de relaciones de dominación y de subordinación”¹¹. Pateman retoma las ideas centrales del contractualismo moderno para mostrar cómo el potencial igualitario de esta tradición termina por negar y así legitimar la subordinación de las mujeres. En tal sentido, sostiene que “(...) los capitalistas pueden explotar a los trabajadores y los esposos

¹⁰ Ver punto I “Introducción” en Ruiz Resa, J., *op. cit.*

¹¹ Pateman, C., *El contrato sexual*, Barcelona, Anthropos, 1995, pág. 18.

a las esposas porque los trabajadores y las esposas se constituyen en subordinados a través del contrato de empleo y del de matrimonio”¹².

El argumento de Pateman es que la teoría política moderna se apoya sobre la ficción de la figura del contrato y opera mediante una proyección del estado de naturaleza hacia el ámbito privado para legitimar, en simultáneo, la libertad civil de los varones y la sujeción de las mujeres. Esta sujeción que se establece en términos contractuales es, en consecuencia, regulada a través del Derecho. En ese sentido, Pateman también alude a la razón en tanto artificio jurídico para la subalternación femenina. En efecto, Pateman sostiene que la subalternidad jurídica de las mujeres se sustenta en una particular concepción de naturaleza femenina, formulada por la tradición contractualista para abonar a una supuesta debilidad e irracionalidad constitutiva de las mujeres. Es esa particular naturaleza la que, en definitiva, las separa como un conjunto específico dentro de la generalidad de lo humano y las distingue radicalmente de la figura del individuo y ciudadano moderno. Así, tal como lo advierte Pateman, “sólo los seres masculinos están dotados de los atributos y las capacidades necesarias para realizar un contrato”¹³.

La pensadora del contractualismo se apoya en este punto en uno de los más contundentes postulados de los feminismos, elaborado por Simone de Beauvoir en su profuso ensayo *El Segundo Sexo*¹⁴. Allí de Beauvoir afirma que *on ne naît pas femme, on le devient*, “no se nace mujer, se llega a serlo”, afirmación cuyos efectos filosóficos y políticos resultan inconmensurables. Para de Beauvoir, la condición subalterna, que hace de la diferencia una cualidad específica de las mujeres, es la contracara necesaria para erigir la centralidad de lo masculino. En esa línea argumentativa, de Beauvoir destaca el concepto de racionalidad como un instrumento central para el ejercicio del poder masculino. La razón, como patrimonio de la normatividad masculina, coloca a las mujeres en una situación de inferioridad y dependencia frente a los

¹² *Ídem*.

¹³ *Ibidem.*, pp. 14-15.

¹⁴ De Beauvoir, S., *El segundo sexo*, Buenos Aires, Sudamericana, 2007.

varones, a la vez que justifica este orden de alteridad al signarlas como irracionales, caóticas, compulsivas, intuitivas, deficientes y/o peligrosas. Pateman advierte que la subordinación femenina justificada a través de la adjudicación de una naturaleza particular permanece como lo reprimido en el inconsciente contractualista. Con ese argumento se sustenta la exclusión de las mujeres en la participación del contrato, no obstante lo cual estas abandonan el estado de naturaleza, aunque su destino es una extraña zona ambigua que forma parte de la sociedad civil y a la vez se distingue de esta. Esa zona es la esfera doméstica, que delimita espacialmente el punto originario de la ciudadanía trunca de las mujeres puesto que se trata de un ámbito que permanece exento de regulación legal¹⁵ y también carente de incumbencia para las investigaciones de las disciplinas científicas¹⁶.

Si bien el punto de partida para la organización del movimiento feminista es la particular condición subalterna de las mujeres, particular por su persistencia y por su amplitud, también es cierto que el accionar político de los feminismos está abocado sobre esa condición en un afán de comprenderla y desarticularla. En función de tal ambiciosa empresa, Pateman no puede dejar de advertir que el contrato encierra la subordinación no sólo de las mujeres en general sino también de todas aquellas personas que no se correspondan con un modelo específico de la masculinidad: “Los varones que (se dice que) hacen el contrato original son *blancos*, y su pacto fraternal tiene tres aspectos: el contrato social, el contrato sexual y el contrato de esclavitud que legitima el gobierno del blanco sobre el negro”¹⁷.

¹⁵ Olsen, F., “Feminism and Critical Legal Theory: An American Perspective”, en Olsen, F. (ed.), *Feminist Legal Theory I: Foundations and Outlooks*, New York, New York University Press, 1995, pp. 473-485.

¹⁶ Smith, D. “Women’s Perspective as Radical Critique of Sociology”, en Fox Keller, E. y Longino, H. (eds.), *Feminism & Science*, Oxford, Oxford University Press, 1996, pp. 27-38.

¹⁷ Pateman, C., *op. cit.*, pág. 302.

VI. La neutralidad androcéntrica

En su crítica al liberalismo moderno, Pateman desentraña la manera en la que la ficción del contrato se articula con un ideal de la razón. La razón moderna, con sus pretensiones de neutralidad objetiva, es señalada desde los feminismos como un artilugio para la subalternación de quienes se apartan de la normatividad masculina. Como advirtiera de Beauvoir, la razón es el pilar del “uno” masculino sobre el que se establecen y definen las contraccaras de lo otro. Los presupuestos del derecho moderno también se erigen en esa concepción de racionalidad. En tal sentido, el acceso a la justicia, menoscabado, tal como lo advierte la Prof. Ruiz Resa, para los sectores más empobrecidos, se ve particularmente restringido para las mujeres, lesbianas y trans y, en general, para todos los grupos de las sexualidades disidentes. En efecto, los sistemas jurídicos y las instituciones judiciales, fundados, presuntamente, en la abstracción y la neutralidad, responden –aun hoy- a una persistente cosmovisión androcéntrica. Así, la vigencia del androcentrismo en la institucionalidad jurídica es señalada como uno de los principales motivos para el impedimento o la dificultad en el acceso a la justicia para las feminidades¹⁸ y, particularmente, para las personas intersex.

Desde el pensamiento feminista se asume la contingencia de las características que definen a las identificaciones sexogenéricas (como la noción de naturaleza femenina, mencionada arriba), y asimismo se cuestiona tanto la primacía de la normatividad masculina como, en términos más amplios, el binarismo sexual. De este modo, una de las más destacables intervenciones feministas en el campo jurídico refiere a la indagación y a la discusión sobre los modos en los que el Derecho opera en relación con las jerarquizaciones sexuales. Así, un manto de sospecha se imprime sobre las posibilidades de la neutralidad del discurso jurídico. En efecto, el cuestionamiento sobre la neutralidad del Derecho es uno de los postulados generales de los feminismos jurídicos. A partir de esa premisa principal, es posible advertir, por ejemplo,

¹⁸ Heim, D., *Mujeres y acceso a la justicia*, Buenos Aires, Didot, 2016.

cómo la normativa jurídica produce sentidos sexogénicos, aunque presentados como una lectura directa e imparcial de los hechos y, en definitiva, como características de las diferencias sexuales naturales. La natural debilidad e irracionalidad femenina, argumentada en función de privar a las mujeres del ejercicio de los derechos políticos, es un claro ejemplo de ello. Desde el pensamiento feminista se advierte que la pretendida neutralidad del discurso del Derecho se postula en función de ocultar o velar su carácter productivo¹⁹. De este modo, por ejemplo, las figuras legales a través de las que se define a los sujetos aparecen naturalizadas, como consecuencia de una presunta lectura objetiva de la *naturaleza misma*²⁰.

La impugnación feminista a la neutralidad jurídica conlleva un cambio en la concepción de los factores que intervienen en la construcción del Derecho. Se trata de un cuestionamiento amparado en una transformación más amplia, efecto de la redefinición de los alcances de la política, de lo político y, desde ya, de la regulación legal. La advertencia de que la condición subalterna de las mujeres se produce en primera instancia en el espacio doméstico, ámbito de lo privado (advertencia que magistralmente plasmara Simone de Beauvoir en *El Segundo Sexo*), promueve la necesidad de repensar los alcances de la regulación jurídico-política. Así, desde la década de 1970, la consigna feminista “lo personal es político” conmueve los presupuestos de la política y del Derecho. En primer lugar, porque con esa afirmación se amplía el terreno de lo político, traspasando el plano de las instituciones públicas. En segundo lugar, puesto que se trata de una advertencia epistemológica, en la medida en que se plantea la interdependencia de dos planos, el público y el privado, que las tradiciones del pensamiento político y jurídico consideran separados. Con esta afirmación, en cambio, se postula la vinculación indisoluble entre esos ámbitos. La redefinición de lo político lleva a las discusiones feministas a cen-

¹⁹ Costa Wegsman, M., “Introducción al dossier: Pensando El Derecho en Clave Pro-Fémina”, *Revista Electrónica. Instituto de Investigaciones Ambrosio L. Gioja*, 19, 2017, pp. 2-11.

²⁰ Frug, M. J., “A postmodern legal manifesto”, en Olsen, F., *Feminist Legal Theory I: Foundations and Outlooks*, Nueva York, New York University Press, 1995, pp. 491-521.

trarse en temas como el cuerpo, la sexualidad, la reproducción y el cuestionamiento de la familia como institución central en la subyugación femenina. Eventualmente, estas discusiones se trasladan al campo jurídico, produciendo nuevos focos de regulación legal²¹.

La reformulación de lo político promueve, entonces, un renovado marco epistémico para comprender la incidencia de la cultura en las condiciones de desigualdad femenina. Lejos de reivindicarla como un precepto concordante con el orden de la naturaleza, desde los feminismos del siglo xx se empieza a promover una comprensión cultural, social y contingente de la igualdad, a fin de desentrañar, precisamente, el modo en que la “naturaleza femenina” es configurada en términos de inferioridad y sujeción. En esa configuración, el discurso jurídico aparece como una pieza central. A partir de esta advertencia, desde los primeros años del siglo XXI, las investigaciones jurídicas feministas se concentran en temas como la vinculación del discurso jurídico con la producción de subjetividades y en los relatos sobre el Derecho en la vida cotidiana.

La impugnación feminista a la neutralidad jurídica conlleva también considerables transformaciones en la enseñanza del Derecho. Julieta Lamaitre Ripoll califica estas transformaciones como “una revolución en las formas de la enseñanza del Derecho y de la escritura jurídica”²². Esa revolución se afirma desde “un rechazo a la posición objetiva y neutra del académico, y propone, en su lugar, incluir el valor de la experiencia personal como fuente de conocimiento sobre el Derecho”²³.

La postulación de la neutralidad y objetividad del campo jurídico se vincula con el ingreso del Derecho a las filas del conocimiento científico, proceso que se inicia a fines del siglo XIX o principios del XX, según las distintas posiciones geopolíticas y las particularidades de

²¹ Costa Wegsman, M., “Feminismos jurídicos en Argentina”, en Bergallo, P. y Moreno, A. (eds.), *Hacia políticas judiciales de género*, Buenos Aires, Jusbaire Editorial, 2017, pp. 237-260.

²² Lamaitre Ripoll, J., “El feminismo en la enseñanza del Derecho en Estados Unidos. Estrategias para América Latina”, *Academia. Revista sobre la enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 6, 2005, pág. 177.

²³ *Ídem*.

cada sistema académico. El reconocimiento del Derecho en tanto disciplina científica dota a la flamante ciencia jurídica de mayor claridad y permeabilidad para el ingreso y ascenso en la carrera legal. En efecto, desde mediados del siglo xx, se produce un marcado incremento de la matrícula femenina para el ingreso a la carrera académica legal, quebrando la tradicional homogénea composición varonil y blanca de los ámbitos del Derecho. Los efectos de ese quiebre repercuten aun hoy en las sucesivas y contundentes transformaciones no solo de los programas de estudio sino también de los modos de hacer Derecho en la enseñanza y las instituciones de justicia, tal como se puede corroborar en la profusa bibliografía y demás intervenciones feministas en el campo jurídico.

En ese sentido, se comprende la advertencia de la Profesora Ruiz Resa respecto de la primacía que se percibe en la economía del aprendizaje de los modelos del sistema del *Common Law*, más vinculados al ejercicio profesional en función de la actividad privada, sobre las profesiones jurídicas y la enseñanza del Derecho. En cambio, los sistemas del Derecho civil, fuertemente arraigados y comandados por las políticas del Estado-nación, forjan modelos educativos más vinculados con el hacer científico y el funcionariado. Desde esta advertencia, es necesario también considerar las diferencias de los sistemas de investigación y profesionalización académica, y sus criterios de evaluación y promoción, en términos sexogénicos. En un estudio publicado este año, la League of European Research Universities (LERU)²⁴ ofrece datos contundentes respecto de la incidencia negativa de los sesgos de género en las posiciones de las mujeres en las carreras profesionales académicas²⁵.

²⁴ League of European Research Universities (LERU), "Implicit bias in academia: A challenge to the meritocratic principle and to women's careers- And what to do about it", 23, 2018.

²⁵ Para un análisis de la subrepresentación femenina en los Tribunales del Derecho Internacional, ver: Grossman, N., "Sex on the Bench: Do Women Judges Matter to the Legitimacy of International Courts?", *Chicago Journal of International Law*, 12(2), 2012, pp. 647-684.

En líneas generales, se corrobora allí que hay significativamente menos mujeres que varones en las posiciones más altas de todas las instancias de las instituciones académicas, la brecha salarial de género persiste y los trabajos de medio tiempo y los cargos precarizados son mucho más frecuentemente ocupados por mujeres que por varones. En suma, el estudio concluye que los procedimientos de evaluación académicos, si bien están supuestamente basados en criterios meritocráticos, son tendenciosos y desventajosos para las mujeres científicas. Esos sesgos se relacionan con presuposiciones respecto de la ciencia y el liderazgo, fuertemente enraizados en las culturas, y condicionan la distribución de los recursos académicos, incluido el reconocimiento profesional y la brecha salarial de género. Así, LERU señala la urgente obligación de las instituciones para actuar contra los sesgos de género en todos los niveles de las carreras académicas y fomentar, de esa manera, la convicción de que los sesgos suponen una violación del principio de meritocracia.

No obstante, desde el pensamiento feminista se han esgrimido diversas críticas respecto de las posibilidades de la meritocracia, criterio ligado a la neutralidad y objetividad científica. Sobre este punto, Lamaitre observa la particular falibilidad de la meritocracia en las facultades de Derecho. Afirma que tanto el acceso como el ascenso en las carreras legales, así como las posibilidades profesionales después de la graduación, dependen en gran medida de “el sexo, la raza y la clase social del estudiante (redes familiares, dinero, etc.)”²⁶, elementos que se suman y condicionan el componente meritocrático. No obstante, “el discurso dominante, si bien reconoce las jerarquías, las vincula exclusivamente al mérito individual, y las acepta precisamente porque supuestamente son jerarquías de méritos, ignorando el elemento existente de privilegio de clase, sexo y raza”²⁷.

En definitiva, las críticas feministas advierten, desde posturas más optimistas, las limitaciones de los sistemas académicos para hacer frente a las desigualdades socioeconómicas y políticas en el acceso y

²⁶ Lamaitre, J., *op. cit.*, pág. 183.

²⁷ *Ídem.*

la promoción de las estudiantes y profesionales del Derecho; y, desde posicionamientos más radicalizados, la complicidad de las instituciones del conocimiento en la reproducción y consolidación de esas desigualdades.

VII. Consideraciones finales

En su análisis de las profesiones jurídicas en la economía del aprendizaje, la profesora Josefa Ruiz Resa parte de un postulado epistemológico-político en relación con el Derecho, su enseñanza, su aplicación y sus usos. Advierte así que la situación por ella presentada, analizada en profundidad y profusamente documentada en su texto, “no puede modificarse sólo desde la enseñanza del Derecho”²⁸. Por el contrario, Ruiz Resa señala que la enseñanza del Derecho “se organiza y estructura para estar al servicio del orden político y social que lo crea”, abonando a la idea de que la creación del Derecho se sustenta y alimenta de una serie de intereses y de conflictos, elementos constitutivos de toda organización político-social. En esa línea, la Prof. Ruiz Resa afirma que, en la actualidad, de las universidades se espera la formación de profesionales con talentos para “que pongan en marcha sus distintas competencias (...) según las demandas de su entorno laboral”, en contraposición a objetivos políticos de otros tiempos, en los que la Universidad era llamada a generar “individuos humanistas” o “científicos críticos (Kant y Von Humboldt)” o “meros técnicos que se limitan a aplicar (...) la ley del Estado (Napoleón)”²⁹. Desde la clave de lectura aquí propuesta, es imposible no advertir que tanto los modelos profesionales de la fase de la economía del aprendizaje, como los del Iluminismo o los del Derecho civil, están encuadrados en figuras masculinas blancas y europeas, grandes pensadores de la Historia -algunos de ellos-, anónimos servidores del capital -muchos otros-,

²⁸ Ver punto V “Conclusiones” en Ruiz Resa, J., *op. cit.*

²⁹ Ver punto IV “La enseñanza del Derecho: hacia la formación de profesionales competentes” en Ruiz Resa, J., *op. cit.*

cuyas ideas concurren para afianzar el androcentrismo eurocéntrico del Derecho. Como contraparte, las incidencias feministas en el campo jurídico confluyen en un heterogéneo cúmulo de ideas, cada vez más profuso, insoslayable para abonar a las alternativas contrapuestas a los requerimientos de la economía del aprendizaje. En tal sentido, resulta necesario y acaso urgente alimentar las genealogías feministas, articulando distintas tradiciones de la praxis jurídica, en la imaginación para crear nuevas narraciones (Olympe de Gouges), en la vindicación de los derechos consagrados (Mary Wollstonecraft) o en la reflexión sobre las reincidencias en la reconstrucción de nuevos sujetos del Derecho (Crenshaw, Davis, Spade).

La impugnación de la neutralidad jurídica, uno de los principios axiomáticos de los feminismos, tiene como contracara la advertencia de la condición política del Derecho. Ruiz Resa adhiere a estas premisas de las corrientes críticas del Derecho al señalar que el saber jurídico se construye y transforma desde diversos enclaves, tanto en la investigación jurídica académica como en la interpretación del Derecho que llevan a cabo no solo magistrados sino también el profesorado y el estudiantado jurídico en las aulas. No obstante, la Prof. Ruiz Resa advierte que esos aspectos del hacer jurídico son escasamente reconocidos tanto por las organizaciones internacionales que direccionan el saber jurídico en la línea de la economía del aprendizaje y “las autoridades políticas y académicas que han realizado las últimas reformas de los planes de estudios jurídicos”³⁰, como también por quienes constituyen las amplias comunidades profesionales (magistradas/os, empleadas/os de las instituciones de justicia, profesorado y estudiantado del Derecho, comunidad científica en general). Esa falta de reconocimiento, concluye Ruiz Resa, socava las posibilidades de cuestionar las modalidades en las que actualmente se moldea el saber jurídico y, en cambio, resguarda la obediencia a las demandas de la economía del aprendizaje.

Consideramos que es, precisamente, en esas praxis marginadas donde se articulan discursos que abren la posibilidad de transformar

³⁰ Ver punto V “Conclusiones” en Ruiz Resa, J., *op. cit.*

el orden político-social y donde puede palpase un punto de fuga al desasosiego abrumador que genera el panorama del capitalismo global contemporáneo. Desde el movimiento feminista -organizado en la concepción del conocimiento como praxis, es decir, en la virtuosa intersección de debates, ideas y acciones diversas- el campo jurídico es intervenido para formular nuevas maneras de pensar y relacionarse con el Derecho.

Gran parte de la creación y de la transformación del Derecho se pone en juego en la apropiación, disposición y en las demandas de los movimientos sociales, en las proclamas por la extensión de los derechos, en la exigencia de su cumplimentación, en la puesta en práctica de derechos no reconocidos por la legalidad estatal pero socialmente legitimados, en los posicionamientos respecto de las decisiones judiciales, en la formulación de novedosos principios y mecanismos y, desde ya, en la creación de modos de la enseñanza, puntos de encuentro y canales de circulación alternativos de los materiales desconocidos o rechazados por los cánones institucionales. En efecto, la historia del Derecho moderno se formula al menos desde dos derroteros posibles, aquel que acompaña a los cánones tradicionales, legitimados por los tribunales, la academia y la institucionalidad estatal. Y otro camino, marcado por las luchas de quienes forman parte de la comunidad política desde una “inclusión diferencial”³¹, es decir, desde la desposesión, la marginación o, simplemente, la disconformidad, y que bogan por transformar radicalmente los discursos de la regulación legal.

³¹ Mezzadra, S. y Neilson, B., *La frontera como método*, Madrid, Traficantes de Sueños, 2017.

Bibliografía

- Costa Wegsman, M., “Introducción al dossier: Pensando El Derecho en Clave Pro-Fémica”, *Revista Electrónica. Instituto de Investigaciones Ambrosio L. Gioja*, 19, 2017, pág. 2-11.
- Costa Wegsman, M., “Feminismos jurídicos en Argentina”, en Bergallo, P. y Moreno, A. (eds.), *Hacia políticas judiciales de género*, Buenos Aires, Jusbaire Editorial, 2017b, pág. 237-260.
- De Beauvoir, S., *El Segundo Sexo*, Buenos Aires, Sudamericana, 2007.
- Frug, M. J., “A postmodern legal manifesto”, en Olsen, F., *Feminist Legal Theory I: Foundations and Outlooks*, Nueva York, New York University Press, 1995, pág. 491-521.
- Grossman, N., “Sex on the Bench: Do Women Judges Matter to the Legitimacy of International Courts?”, *Chicago Journal of International Law*, 12(2), 2012, pág. 647-684.
- Heim, D., *Mujeres y acceso a la justicia*, Buenos Aires, Didot, 2016.
- League of European Research Universities (LERU), “Implicit bias in academia: A challenge to the meritocratic principle and to women’s careers- And what to do about it”, 23, 2018.
- Lamaitre Ripoll, J., “El feminismo en la enseñanza del Derecho en Estados Unidos. Estrategias para América Latina”, *Academia. Revista sobre la enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 6, 2005, pág. 175-192.
- Lipszyc, C., “Ciudadanía”, en Gamba, S. (ed.), *Diccionario de estudios de género y feminismos*, Buenos Aires, Biblos, 2007, pág. 58-62.
- Marx, K., *Sobre la cuestión judía*, Buenos Aires, CS Ediciones, 1999.
- Mezzadra, S. y Neilson, B., *La frontera como método*, Madrid, Traficantes de Sueños, 2017.
- Olsen, F., “Feminism and Critical Legal Theory: An American Perspective”, en Olsen, F. (ed.), *Feminist Legal Theory I: Foundations and Outlooks*, New York, New York University Press, 1995 pág. 473-485.
- Pateman, C., *El contrato sexual*, Barcelona, Anthropos, 1995.
- Ruiz Resa, J., “La enseñanza del derecho en la economía del aprendizaje”, *Revista Discusiones*, Bahía Blanca, UNS, XIX, 2017.

Smith, D. "Women's Perspective as Radical Critique of Sociology", en Fox Keller, E. y Longino, H. (eds.), *Feminism & Science*, Oxford, Oxford University Press, 1996, pág. 27-38.

Scott, J. W., *Las mujeres y los derechos del hombre: feminismo y sufragio en Francia, 1789-1944*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, 2002.

La enseñanza del derecho en la racionalidad sobredeterminada de la economía del aprendizaje

*Legal Teaching into the Overdetermined Rationality of the
Learning Economy*

Mauro Benente*

Recepción: 18/07/2017

Aceptación: 10/10/2017

Recepción y aceptación final: 31/05/2018

Resumen: Este trabajo es un comentario de *La enseñanza del derecho en la economía del aprendizaje* de Josefa Dolores Ruiz Reza. La autora analiza los impactos de la economía del aprendizaje en las profesiones jurídicas y en la enseñanza del derecho. Yo propongo algunos matices en el funcionamiento de esa economía del aprendizaje y de su impacto en las otras instancias estudiadas.

Palabras clave: Enseñanza del derecho, sobredeterminación, gubernamentalidad, capitalismo cognitivo.

Abstract: This piece of work is a comment on *Legal Teaching Into The Learning Economy* of Josefa Dolores Ruiz. The author analyzes the impacts of the learning economy on the legal professions and on the legal

* Doctor en Derecho (UBA). Docente de teoría del Estado en la Facultad de Derecho de la UBA y de Filosofía del Derecho en la Universidad Nacional de José C. Paz. Director del Instituto Interdisciplinario de Estudios Constitucionales de la Universidad Nacional de José C. Paz y Director de *Bordes*, Revista de política, derecho y sociedad. Coordinador del Grupo de Trabajo "Pensamiento Jurídico Crítico" del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Director del Proyecto Decyt "Gubernamentalidad, constitucionalismo y derechos humanos" en la Facultad de Derecho de la UBA y Director del Proyecto "Democracia y poder constituyente: perspectivas teóricas y aproximaciones históricas" en la Universidad Nacional de José C. Paz. Email: maurobenente@yahoo.com

teaching. I propose some nuances in the functioning of this learning economy, and its impact on the other instances studied.

Keywords: Legal teaching, overdetermination, governmentality, cognitive capitalism.

I. Introducción

En términos generales, en las distintas oportunidades en que he ocupado el rol de comentarista de alguna ponencia, exposición, o artículo, me encontré frente a una tensión no tan sencilla de sortear. Por una parte, si nos tomamos el tiempo de realizar algún comentario es porque el trabajo del/la colega nos interesa, nos parece sugestivo, nos resulta estimulante, nos permite pensar y repensar los distintos temas y marcos conceptuales que se ponen en juego. Si esto no fuera así, no nos tomaríamos el tiempo de la lectura detenida, ni mucho menos una labor crítica. Por otra parte, los marcos conceptuales que suelo emplear para trabajar se asientan en tradiciones de izquierdas y posestructuralistas, bastante minoritarias en un campo jurídico en el que predominan las referencias liberales y liberal-conservadoras. Frente a este escenario, no resulta tan sencillo abordar y comentar trabajos anclados en perspectivas liberales o liberales conservadoras desde tradiciones de izquierdas y posestructuralistas, no solamente porque se corre el riesgo de entablar un diálogo con idiomas tan distintos que por momentos dificultan toda comunicación, sino porque algunas de las críticas dirigidas hacia las tradiciones liberales son tan medulares que sugieren que no queda nada o casi nada para rescatar de estos paradigmas. De esta manera, en muchos casos me encontré frente a trabajos que me resultaron interesantes, pero los paradigmas desde los cuales trabajo me sugirieron apartarme lo más lejos posible de esta tradición. Sugerencia que no fue aceptada por completo, pero aun así mi trabajo de comentarista nunca fue desarrollado con total soltura ni completa tranquilidad.

La lectura de *La enseñanza del derecho en la economía del aprendizaje* de Josefa Dolores Ruiz Reza representó una afortunada discontinuidad con lo anterior. En un texto previo titulado “El peculiar estatuto

de la dogmática jurídica”, Ruiz Reza ya nos advertía que la *sociedad del conocimiento* había dejado atrás la concepción ilustrada del conocimiento, algo que en parte se podía explicar por las “exigencias del capitalismo posindustrial.”¹ De todas maneras en el nuevo trabajo de Ruiz Reza, objeto de este comentario, la vinculación entre los cambios en el conocimiento, la profesión jurídica, y la enseñanza del derecho con respecto a las modulaciones del modo de producción capitalista se leen con mayor nitidez. Pero además, la mirada sobre el capitalismo no es aséptica sino que ya en el resumen del trabajo se expone que “nos empuja a un modelo de comunidad política desigualitario y tiránico.”

La concepción del capitalismo posindustrial y sus efectos –nunca lineales ni automáticos- en el plano del conocimiento y de la enseñanza del derecho, sin dudas se acercan a los marcos teóricos con los que suelo trabajar, por lo que las tensiones e incomodidades anteriormente mencionadas no se hicieron presentes. De todas maneras, la lectura del trabajo marcó importantes desafíos: ¿Cómo avanzar en el comentario de un trabajo que no solamente me parece sólido y solvente, sino que además se encuentra muy cercano a los marcos político-académicos con los que me siento más cómodo? ¿Qué decir de un trabajo sobre el que en términos generales estoy de acuerdo? Si a primera vista podría suponerse que la labor de comentarista se torna más sencilla cuando los marcos conceptuales son más afines, lo cierto es que sucede lo contrario. Analizar un trabajo con el que estoy sustancialmente de acuerdo me exigió desarrollar con mayor profundidad la temática y sus marcos conceptuales. Sin estos acuerdos creo que me hubiera quedado en una dimensión más superficial, así que los matices que aquí enuncio se hacen desde el agradecimiento hacia Josefa Dolores Ruiz Resa porque, en el algún sentido, me forzó a pensar distinto. Comentar un trabajo escrito con marcos teóricos y conceptualizaciones distintas y distantes, muchas veces nos permite descansar y reforzar los propios

¹ Ruiz Resa, J., “El peculiar estatuto de la dogmática jurídica”, en Ruiz Resa, J. (ed.), *Política, economía y método en la investigación y aprendizaje del derecho*, Madrid, Dykinson, 2014, pág. 234.

pero en este caso, y gracias al trabajo de Ruiz Resa, la tarea fue revisar y problematizar aquello que asumía como correcto.

II. Economía del aprendizaje y educación jurídica

Josefa Dolores Ruiz Resa presenta de modo prolijo y detallado los contornos de la denominada *economía del aprendizaje*, formato que adopta el capitalismo contemporáneo motorizado por el poder de las grandes corporaciones y que tiene en su nómina de consecuencias el “retroceso de la legalidad estatal y de las instituciones públicas.” Luego analiza la inscripción de las profesiones jurídicas en esta *economía del aprendizaje* y finalmente da cuenta de las características que adquiere la institución universitaria y la enseñanza del derecho.

La *economía del aprendizaje* supone un momento del capitalismo en el cual el conocimiento es a la vez resultado de la transformación de la información (o de conocimientos previos) y objeto de mercantilización, paradigma que tiene un fuerte impacto en los distintos desempeños laborales y en las políticas educativas. En particular, el trabajo de los y las profesionales del derecho ya no se encuentra tan estrechamente vinculado a las agencias estatales, sino más bien a la provisión y creación de nuevos conocimientos jurídicos, y a la gestión de riesgos jurídicos. Para ello se vuelven necesarios/as profesionales que se perfeccionen de modo constante, que sean capaces de desarrollar distintas competencias, y fundamentalmente que estén en condiciones de multiplicar su creatividad. Del mismo modo, la *economía del aprendizaje* ha redefinido la enseñanza del derecho en distintos planos: a- alterando la relación profesorado/alumnado, enseñanza/aprendizaje, puesto que la transmisión acrítica del conocimiento fue desplazada por un protagonismo del/la estudiante, quien se inscribe en un marco de formación constante y desarrollo de competencias; b- volcando a las universidades hacia la transferencia de conocimiento que en muchas oportunidades se encuentra “dirigida a individuos y grupos como las empresas que usarán el conocimiento para la producción de beneficios”; c- mercantilizando a las universidades y estructurando su funcionamiento bajo una lógica empresarial; d- libe-

ralizando la educación jurídica en vistas de que la Universidad deje de monopolizar la formación de profesionales del derecho.

Si bien en términos generales estoy muy de acuerdo con los planteos de Ruiz Resa, luego de este esfuerzo por pensar distinto, por revisar y poner a prueba mis propios marcos conceptuales, en lo que sigue me interesa plantear tres matices. El primero de ellos supone realizar algunas precisiones conceptuales o vinculadas al marco teórico que creo que permiten leer de una manera parcialmente distinta la relación entre la denominada *economía del aprendizaje*, los y las profesionales del derecho, y la educación jurídica. Un matiz en esta relación, permite leer con mínimas diferencias esta *economía del aprendizaje*. En este punto y a la luz del concepto de *sobredeterminación*, intento sugerir que las profesiones jurídicas y fundamentalmente la educación jurídica no deberían leerse como simples resultantes de la *economía del aprendizaje*. El segundo de los matices supone situar al estudio de Ruiz Resa en el plano de las *racionalidades* de gobierno que no necesariamente se traducen en *tecnologías* y *programas* gubernamentales efectivamente llevados a la práctica. Finalmente, con la presentación del capitalismo *cognitivo* propongo un contrapunto con la descripción misma de la *economía del aprendizaje*.

III. La (sobredeterminada) *economía del aprendizaje*

De la lectura del trabajo de Josefa Ruiz Resa parece surgir que la *economía del aprendizaje* impacta de modo directo en el desarrollo profesional y en las prácticas educativas. Parecería que las características del desempeño profesional y las lógicas de la enseñanza del derecho serían un simple reflejo, una mera resultante del funcionamiento de la *economía del aprendizaje*. Dicho con una gramática más cercana al marxismo, ciertos elementos *superestructurales*, en este caso las prácticas educativas, se presentan como simples reflejos y epifenómenos de la *estructura* económica.

Esta gramática se desprende de una posible lectura del famoso “Prefacio” a la *Contribución de la crítica de la economía política*, en donde Marx planteó que: “en la producción social de su existencia, los hombres establecen determinadas relaciones, necesarias e independientes de su

voluntad, relaciones de producción que corresponden a un determinado estadio evolutivo de las fuerzas productivas materiales. La totalidad de esas relaciones de producción constituye la estructura económica de la sociedad, la base real sobre la cual se alza un edificio [*Überbau*] jurídico y político, y a la cual corresponden determinadas formas de la conciencia social. El modo de producción de la vida material determina [*bedingen*] el proceso social, político e intelectual de la vida en general”.²

Una interpretación economicista o mecanicista de este pasaje nos puede hacer suponer que todo proceso político, variable cultural, discurso simbólico, y cada forma jurídica y estatal son simples reflejos y epifenómenos de la estructura económica. En la misma línea, también nos puede llevar a creer que toda modificación en la estructura económica tiene su traducción directa y lineal en las distintas esferas de la superestructura.

A contrapelo de esta lectura economicista, el propio Engels se encargó de enunciar ciertos reparos, puesto que en una carta del 21 de septiembre de 1890 dirigida a Bloch descartó que el elemento económico fuera el único determinante de la historia, y si bien lo era en *última instancia*, las formas y las teorías políticas y jurídicas también

² Marx, K., *Contribución a la crítica de la economía política*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2000, pp. 4-5. Si bien esta representa la formulación canónica de lo que podríamos denominar –aunque Marx no lo haya hecho– materialismo histórico, y la metáfora arquitectónica que vincula la estructura y la superestructura se convirtió en una marca registrada de este “Prefacio”, un desarrollo conceptual bastante parecido ya se encontraba en *La ideología alemana*, donde Marx y Engels destacaban que “la vida material de los individuos, que en modo alguno depende de su simple ‘voluntad’, su modo de producción y la forma de intercambio, que se condicionan mutuamente, constituyen la base real del Estado y se mantienen como tales en todas las fases en que siguen siendo necesarias la división del trabajo y la propiedad privada, con absoluta independencia de la voluntad de los individuos. Y estas relaciones reales, lejos de ser creadas por el poder del Estado, son, por el contrario, el poder creador de él. Los individuos que dominan bajo estas relaciones tienen, independientemente de que su poder deba constituirse como Estado, que dar necesariamente a su voluntad, condicionada por dichas determinadas relaciones, una expresión general como voluntad del Estado, como ley (expresión cuyo contenido viene dado siempre por las relaciones de esta clase, como con la mayor claridad demuestran el derecho privado y el derecho penal)”. Marx, K., Engels, F., *La ideología alemana*, Madrid, Akal, 2014, pág. 286.

ejercían su influencia en el curso de las luchas históricas.³ Por su parte, en una misiva del 27 de octubre de ese mismo año pero dirigida a Schmidt, Engels remarcó la existencia de una autonomía (muy) relativa del derecho y la política respecto de la base económica.⁴

Para desterrar definitivamente una lectura economicista del marxismo y para matizar ciertos aires economicistas que se leen –o podrían leerse– en el trabajo de Ruiz Resa, me parece interesante recuperar la noción de *sobredeterminación* que Freud utilizó en *La interpretación de los sueños* para dar cuenta del carácter múltiple y multicausal de las formaciones oníricas,⁵ y que Louis Althusser retomó para subrayar la especificidad de la contradicción marxista.

Contradicción y sobredeterminación fue publicado en diciembre de 1962 en *La Pensée*, y luego fue incluido en *Pour Marx*, el célebre libro publicado en 1965. En términos generales, y continuando algo que ya había desarrollado parcialmente en *Sobre el joven Marx*, donde planteaba que la *inversión* de la filosofía especulativa continuaba siendo filosofía especulativa⁶ –o dicho en los términos de la lectura que hace Heidegger de Nietzsche, que la *inversión* o *superación* de la metafísica se mantiene en el terreno de la metafísica⁷, Althusser se sumerge en el debate sobre la relación entre la dialéctica de Hegel y la de Marx. Su tesis es que no estamos en presencia de una *inversión* sino de una *ruptura*. La tesis de la *inversión* supone que Hegel y Marx emplearon un mismo método para analizar objetos diferentes –el mundo de la Idea Hegel, y el mundo real Marx– y la apuesta de Althusser es mostrar que en la medida en que existe una *ruptura*, no solamente hay una mutación en los objetos

³ Engels, F., “Carta a J. Bloch”, en K. Marx, F. Engels, *Obras escogidas*, t. II, Moscú, Ediciones en lenguas extranjeras, 1962.

⁴ Engels, F., “Carta a K. Schmidt”, en K. Marx, F. Engels, *Obras escogidas*, t. II, Moscú, Ediciones en lenguas extranjeras, 1962.

⁵ Freud, S., *Obras completas. La interpretación de los sueños (primera parte, 1900)*, Buenos Aires, Amorrortu, 1991, pp. 299-315.

⁶ Althusser, L., “«Sur le jeune Marx»”, en *Pour Marx*, Paris, La Découverte, 2005.

⁷ Heidegger, M., “Superación de la metafísica”, en *Conferencias y artículos*, Barcelona, Ediciones del Serbal, 2001, pág. 75.

estudiados sino también una transformación radical de ese método.⁸ Si para la tesis de la *inversión* Marx ha conservado aunque invertidos los términos de la dialéctica hegeliana, Althusser indica que “son a la vez los términos y su relación los que cambian de naturaleza y sentido”.⁹ Para dar cuenta de esta *ruptura* y de todas las implicancias que ella supone, Althusser teoriza sobre la revolución bolchevique y retoma algunas líneas conceptualizadas por el propio Lenin.

Una gran pregunta que atraviesa a los marxismos y que pone en crisis cierta escatología que podría leerse en algún trabajo de Marx, es la siguiente: ¿Por qué la primera revolución socialista se produjo en un país tan atrasado como Rusia? ¿Por qué no se desarrolló en los Estados capitalistas más avanzados? Para Althusser esto se explica por una acumulación y aceleración de distintas contradicciones que existían en la Rusia zarista: las propias del régimen feudal en zonas rurales; las características del incipiente capitalismo en algunas ciudades; las de las guerras coloniales; las de zonas industriales en contraposición a zonas rurales; y las contradicciones no solamente entre explotados y explotadores, sino también al interior de las propias clases dominantes. La combinación y exasperación de estas contradicciones se fusionaron en una *unidad de ruptura*, que permitió que las mayorías populares derrocaran a las clases dirigentes. Ahora bien, cuando se produce esta acumulación de contradicciones “de las cuales algunas son radicalmente heterogéneas, y que no tienen todas el mismo origen, ni el mismo sentido, ni el mismo *nivel* y *lugar* de aplicación, pero sin embargo se ‘fundan’ en una unidad de ruptura, ya no se puede hablar más de la única virtud simple de la ‘contradicción’ general”.¹⁰ Esta contradicción general o fundamental –esto es, el antagonismo entre capital y trabajo– se encuentra presente en cada una de las contradicciones y también en su fusión, pero a diferencia de las lecturas economicistas, no se puede afirmar “que esas ‘contradicciones’ y su ‘fusión’ sean solamente *puro*

⁸ Althusser, L., “Contradiction et surdétermination”, en *Four Marx*, Paris, La Découverte, 2005, pp. 91-92.

⁹ *Ibidem.*, pág. 108.

¹⁰ *Ibidem.*, pp. 98-99.

fenómeno”.¹¹ No son únicamente *puro reflejo* de la contradicción principal, tienen lógicas de eficacia y funcionamiento que son propias, pero además – y esto es lo fundamental-, estas instancias *sobredeterminan* a la contradicción fundamental. Para Althusser “la ‘contradicción’ es inseparable de la estructura social en su totalidad, en la cual ella se ejerce, inseparable de sus *condiciones* formales de existencia, y de las *instancias* mismas que ella gobierna; ella es, ella misma, en su corazón, *afectada por ellas* [por las *instancias*], determinante pero también determinada en un mismo y único movimiento, y determinada por los diversos *niveles* y las diversas *instancias* de la formación social que ella anima: podríamos decir *sobredeterminada desde su principio*”.¹² Que la contradicción principal se encuentre *sobredeterminada* implica que su eficacia depende de las “circunstancias sociales en las cuales esa contradicción opera”.¹³ De esta manera, no solamente las contradicciones secundarias no son un reflejo de la principal, sino que también son su condición de existencia, y viceversa.¹⁴

La contradicción hegeliana no se encuentra *sobredeterminada*, este es el dato característico de la contradicción marxista y es lo que permite mostrar la existencia de una *ruptura* y no una simple *inversión*. Afirmer que los elementos superestructurales no son un epifenómeno de la estructura económica sino que además la *sobredeterminan*, implica sostener algo más: poseen una autonomía relativa. Para analizar la relación entre estructura y superestructura, “Marx nos da los ‘dos

¹¹ *Ibidem.*, pág. 99.

¹² *Ibidem.*, pp. 99-100.

¹³ Pereyra, C., “Los conceptos de inversión y sobredeterminación en Althusser”, en *Revista Dialéctica*, 3, 1977, pág. 61,

¹⁴ De este modo, “las contradicciones «secundarias» no son el mero fenómeno de la contradicción «principal», la principal no es la esencia de la cual las secundarias serían unos de sus tantos fenómenos, fenómenos en forma tal que prácticamente la contradicción principal podría existir *sin* las secundarias, o sin tal o cuál de ellas, o *antes* o *después* de ellas [...] al contrario, las contradicciones secundarias son esenciales para la propia existencia de la contradicción principal, constituyen realmente la condición de existencia, tanto como la contradicción principal constituye las condiciones de existencia de ellas.” Althusser, L., “Sur la dialectique matérialiste”, en *Pour Marx*, Paris, La Découverte, 2005, pág. 211.

extremos de la cadena', y nos dice que entre ellos hay que buscar...: de una parte *la determinación en última instancia por el modo de producción (económica)*; por otra parte *la autonomía relativa de las superestructuras y su eficacia específica*".¹⁵ Pero podemos dar un paso más, y en compañía de Poulantzas sostener que además de esta autonomía relativa y eficacia particular, los elementos superestructurales "presentan temporalidades de ritmos e intensidades [*scansions*] diferenciales".¹⁶ Lo que tenemos es una pluralidad de contradicciones, con un desarrollo desigual, algunas "en un momento son principales y otras secundarias, pudiendo variar sus posiciones en el tiempo al igual que los aspectos que componen cada contradicción".¹⁷

Esta densa presentación de la noción de *sobredeterminación* creo que nos permite matizar el panorama trazado por Ruiz Resa en al menos dos sentidos que se encuentran vinculados. Por un lado, ya no podemos afirmar que la *economía del aprendizaje* se traduce de modo automático en la estructura universitaria y en la enseñanza del derecho. Las universidades y las prácticas discursivas y no discursivas que se desarrollan en los espacios universitarios, tienen ritmos y temporalidades distintos a la estructura económica y no son su simple reflejo o resultante. Por otro lado, el despliegue de la *economía del aprendizaje* se encuentra –o encontrará– *sobredeterminada* por otras instancias de la totalidad social que no están estructuradas con las mismas lógicas mercantiles. Dicho de otra manera, si la *economía del aprendizaje* tiende a hacer del conocimiento una mercancía, no podemos descartar la existencia de otras instancias en las que el conocimiento no es concebido (exclusivamente) de ese modo, y tampoco podemos olvidar que la tendencia a hacer del conocimiento una mercancía puede encontrarse *sobredeterminada* por otras racionalidades que no lo limitan a su dimensión mercantil(izable). El interrogante que se abre es si la universidad puede ser un

¹⁵ Althusser, L., "Contradiction et surdétermination", *op. cit.*, pág. 111.

¹⁶ Poulantzas, N., *Pouvoir politique et classes sociales I*, Paris, Maspero, 1968, pág. 36.

¹⁷ Antón, A., "Exhumando la diferencia negada. Althusser y la *sobredeterminación* como especificidad de la dialéctica marxista", en Karczmarczyk, P. (coord.), *IncurSIONES althusserianas: Sobredeterminación, ideología e interpelación*, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, pág. 26.

espacio de resistencia a estas lógicas mercantiles; y aún más si tiene la capacidad de convertirse en un ámbito de disputa para *sobredeterminar* la estructura económica de modo que se atenúen las racionalidades mercantiles sobre el conocimiento.

IV. La (*racionalidad*) de la *economía del aprendizaje*

A partir de los desarrollos de Althusser podemos observar con otras perspectivas la vinculación entre *economía del aprendizaje*, desempeño profesional de abogados y abogadas, y la enseñanza del derecho. También creo que si concebimos que la *economía del aprendizaje* se encontrará *sobredeterminada*, podemos hallar ciertos matices no solamente respecto de la vinculación de estas instancias, sino también en cómo se desarrollará la propia estructura económica. Ahora bien, si advertimos que el trabajo de Ruiz Resa es fundamentalmente documental, también estamos en condiciones de dar con otras tonalidades de esta vinculación y cada una de estas esferas.

Cuando afirmo que la autora realiza un trabajo documental –muy interesante, preciso y erudito–, me refiero a que buena parte de la caracterización de la *economía del aprendizaje* se realiza a la luz de instrumentos e informes de la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Mundial (BM). Si bien estos documentos muestran con nitidez los contornos de la *economía del aprendizaje*, es importante tener en cuenta que no se trasladan automáticamente a las *prácticas* gubernamentales, sino que son una reflexión, representan una *racionalidad* de esas políticas.

Luego de sus estudios sobre el poder disciplinario y la biopolítica, Michel Foucault acuñó el concepto de gubernamentalidad que intenta mostrar que las prácticas gubernamentales se encuentran guiadas por una *racionalidad* y una práctica reflexiva.¹⁸ Cuando hablamos de *racio-*

¹⁸ En este orden de ideas, ver Lemke, T., “Foucault, Governmentality, and Critique”, *Rethinking Marxism: A Journal of Economics, Culture & Society*, 14, 3, 2002, pág. 53;

alidad de gobierno nos referimos a “la manera en la cual el gobierno reflexiona su práctica”.¹⁹ De este modo, Foucault indica que “es posible analizar la racionalidad política, así como se puede analizar cualquier racionalidad científica. [...] Ella se encarna siempre en instituciones y estrategias, y tiene su propia especificidad”.²⁰

En este orden de ideas, es posible distinguir entre *racionalidades, programas y tecnologías* de gobierno. La *racionalidad* gubernamental es definida en un trabajo muy influyente de Colin Gordon como: “un modo o sistema de pensamiento sobre la naturaleza de la práctica de gobierno (quién puede gobernar; qué es gobernar; qué o quién es gobernado), capaz de hacer, de algún modo, esta actividad pensable y practicable, tanto por sus operadores como por sobre quienes es practicada”.²¹ La *racionalidad* gubernamental, o *arte de gobernar*, alude a “la manera reflexiva de gobernar mejor y también, y al mismo tiempo, la reflexión sobre la mejor manera posible de gobernar”.²² Según entiendo, aquello que leemos en los documentos de la UNESCO, la OCDE y el BM son fundamentalmente *racionalidades* de gobierno, son reflexiones sobre cómo alcanzar del modo más satisfactorio esta *economía del aprendizaje*. De todas maneras, las *racionalidades* no agotan al gobierno, sino que éste también se integra de *programas y tecnologías*. Los *programas*, asentándose sobre un conocimiento de los asuntos a ser abordados, funcionan como una traducción de las *racionalidades* políticas, y logran un ajuste entre lo que es deseable y lo que puede llegar a ser posible en

Hindess, B., *Discourses of power: From Hobbes to Foucault*, Oxford, Blackwell, 1996, pág. 106; Rose, N., *Powers of Freedom. Reframing political thought*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999, pág. 7.

¹⁹ Gros, F., *Michel Foucault*, Paris, Presses Universitaires de France, 1996, pág. 85.

²⁰ Foucault, M., “La technologie politique des individus”, en *Dits et écrits II*, Paris, Gallimard, 2001, pág. 1646.

²¹ Gordon, C., “Governmental Rationality: An Introduction”, en Burchell, G., Gordon, C., Miller, P. (Eds.), *The Foucault Effect. Studies in Governmentality*, Chicago, Chicago University Press, 1991, pág. 4.

²² Foucault, M., *Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France (1978-1979)*, Paris, Gallimard- Le Seuil, 2004, pág. 4.

el marco de las luchas sociales.²³ Finalmente, las *tecnologías* gubernamentales son las encargadas de instrumentar, mediante diversos procedimientos y técnicas, las *racionalidades* y los *programas* de gobierno. Ellas aluden a los “mecanismos a través de los cuales diversos tipos de autoridades han tratado de dar forma, normalizar e instrumentalizar la conducta, el pensamiento, las decisiones y las aspiraciones de los otros, en vistas de alcanzar los objetivos que ellas consideran deseables”.²⁴

Teniendo en cuenta lo anterior, y nuevamente a modo de matiz, me parece que las descripciones que realiza Josefa Dolores Ruiz Resa muestran la *racionalidad* de la *economía del aprendizaje*, lucen el modo en que la UNESCO, la OCDE y el BM pretenden delinear *programas* y *tecnologías* de gobierno, pero estas últimas nunca reproducen de modo automático y fiel aquellas *racionalidades*. Si bien me parece que este es un pequeño contrapunto conceptual, también podría dotarse de otras derivaciones puesto que uno de los aspectos a tener en cuenta para la traducción de las *racionalidades* en *programas* es la lucha social, o en un lenguaje más gramsciano, la relación de fuerzas.²⁵ Es decir que si hay mayorías política y socialmente organizadas, difícilmente esas *racionalidades* mercantiles se traduzcan de modo directo y cristalino en *programas* y *tecnologías* de gobierno. O incluso, y retomando algunos de los elementos enunciados a propósito de la lectura que hace Althusser de Marx, es posible que esas traducciones se logren en algunas esferas pero no en otras. Dicho de otro modo, quizás la relación de fuerzas en términos generales no logre resistir a la generalización de la *economía del aprendizaje*, pero incluso en ese escenario la Universidad pueda llegar a instituirse como un foco de resistencia parcial y sectorial. Por otro lado, si advertimos que la *economía del aprendizaje* se encontrará *sobredeterminada* y que la descripción realizada es más su *racionalidad* que

²³ Rose, N., Miller, P., “Political Power beyond the State: Problematics of Government”, en *The British Journal of Sociology*, 43, 2, 1992.

²⁴ Rose, N., Miller, P., “Governing economic life”, *Economy and Society*, 19, 1, 1990, pág. 8.

²⁵ Gramsci, A., *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado Moderno*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1980, pp. 56-60.

su puesta en práctica, es muy posible que la *economía* no se despliegue punto por punto de acuerdo a su *racionalidad*.

Hasta aquí, con el concepto de *sobredeterminación* y con la inscripción de la descripción que realiza Ruiz Resa en el plano de la *racionalidad* de gobierno, he sugerido que el funcionamiento de la *economía del aprendizaje* tal vez no se ajuste en su totalidad a los programas de la UNESCO, la OCDE y el BM y quizás no se traduzca de modo directo y automático en las instancias universitarias. En lo que sigue marco algunas diferencias ya no con la puesta en funcionamiento de esta *economía del aprendizaje*, sino respecto de sus dimensiones conceptuales.

V. El capitalismo cognitivo

Josefa Dolores Ruiz Resa afirma que el capitalismo actual adopta la forma de una *economía del aprendizaje*. Si bien en lo sustancial estoy de acuerdo con sus descripciones, prefiero retomar el concepto de capitalismo *cognitivo* que creo que nos permite plantear algunos matices y nos habilita la posibilidad de pensar prácticas alternativas y resistencias.

Retomando y proyectado los desarrollos del “Fragmento sobre las máquinas” que se leen en los *Grundrisse*,²⁶ Antonio Negri sostiene que la jornada de trabajo ya no es solamente tiempo de trabajo, puesto que el aumento de la productividad ya no depende de un incremento de horas trabajadas sino que nace de la “expresión de actividades intelectuales, de la fuerza productiva de la invención científica y, sobre todo de la estrecha aplicación de la ciencia y la tecnología en la elaboración de la actividad de transformación de la materia”.²⁷ En la era del capitalismo *cognitivo* el trabajo material ha quedado en un segundo plano respecto del trabajo inmaterial,²⁸ que se caracteriza por crear bienes

²⁶ Marx, K., *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858 II*, México DF, Siglo XXI, 1999, pp. 216-225.

²⁷ Negri, A., “A propósito de la ontología social. Trabajo material, inmaterial y biopolítica”, en *Guías. Cinco lecciones en torno al Imperio*, Barcelona, Paidós, 2004, pág. 76.

²⁸ Hardt, M., Negri, A., *Imperio*, Buenos Aires, Paidós, 2002, pág. 43.

inmateriales,²⁹ y se define como el conjunto de “actividades intelectuales, comunicativas, relacionales y afectivas expresadas por los sujetos y los movimientos sociales”.³⁰ El proceso de trabajo ya no es una acumulación y sucesión de trabajos simples sino que debe entenderse como “una concatenación de actividades creativas, como una *cooperación* productiva”.³¹ Esto repercute en la teoría del valor, que se construye en la producción social, pero además implica que “la *producción social* se presenta de modo *cada vez más común*, es decir, como multiplicidad de actividades progresivamente más cooperantes”.³²

El trabajo inmaterial no es predominante en términos cuantitativos pero se ha transformado en hegemónico en el sentido de que ejerce un efecto centrípeto que va transformando las demás formas de trabajo.³³ Por su parte, a diferencia del modelo fordista en el cual la valorización dependía fundamentalmente de la actividad individual, lo característico del capitalismo *cognitivo* consiste en “*captar, dentro de una actividad social generalizada, los elementos innovadores que producen valor*”.³⁴ Es así que la explotación debe entenderse como una expropiación de la cooperación,³⁵ una destrucción de lo *común*,³⁶ y una transformación de esa cooperación en una organización jerárquica.³⁷ Los mecanismos de

²⁹ Estrictamente el trabajo sigue siendo material porque involucra cuerpos y mentes, pero su carácter inmaterial está dado por su producto. Hardt, M., Negri, A., *Multitud. Guerra y democracia en la era del imperio*, Buenos Aires, Debate, 2004, pág. 137.

³⁰ Negri, A., “A propósito de la ontología social. Trabajo material, inmaterial y biopolítica”, *op. cit.*, pág. 75.

³¹ Hardt, M. Negri, A., “Huellas marxianas”, en *Guías. Cinco lecciones en torno al Imperio*, Barcelona, Paidós, 2004, pág. 203.

³² *Ibidem.*, pág. 204

³³ Hardt, M., Negri, A., *Multitud. Guerra y democracia en la era del imperio*, *op. cit.*, pág. 134-135; Hardt, M., Negri, A., *Commonwealth. El proyecto de una revolución común*, Madrid, Akal, 2011, pp. 146-147.

³⁴ Negri, A., “A propósito de la ontología social. Trabajo material, inmaterial y biopolítica”, *op. cit.*, pág. 76.

³⁵ Negri, A., “Lógica y teoría de la investigación. La praxis militante como sujeto y como episteme”, en *Guías. Cinco lecciones en torno al Imperio*, Barcelona, Paidós, 2004, pág. 184; Negri, A., “El poder constituyente”, en AA. VV. *Imperio, multitud y sociedad abigarrada*, La Paz, Clacso- Muela del Diablo, 2008, pp. 110-111.

³⁶ Hardt, M. Negri, A., “Huellas marxianas”, *op. cit.*, pág. 201.

³⁷ *Ibidem.*, pp. 213-214.

captura operan a lo largo de toda la sociedad, puesto que es en toda su extensión “(y no sólo en las fábricas) donde el trabajo tiende redes de producción capaces de renovar el mundo de las mercancías”.³⁸ Es por esta situación que el capitalismo *cognitivo* no puede ser sino *parasitario*: interrumpe y se apropia de los flujos sociales de conocimiento y cooperación, y captura los flujos sociales de trabajo cognitivo. En la medida en que el valor se genera en todo el cuerpo social y el conocimiento puede surgir en cualquier momento, “vivir y producir llegan a ser lo mismo, y tiempo de vida y de producción se han hibridado cada vez más”.³⁹ Asimismo y en contraste con la *economía del aprendizaje*, es importante tener en cuenta que esta cooperación, esa producción de conocimiento, es anterior a su captura y apropiación, por lo que no necesita de la estructuración empresaria ni del propio capitalismo.⁴⁰

Me parece que existen dos importantes y nítidos puntos de contacto entre la *economía del aprendizaje* y el capitalismo *cognitivo*: a- la mercancía principal del actual modo de producción es inmaterial, es el conocimiento, es la innovación; b- el conocimiento no es un producto individual, tampoco es una acumulación de acciones individuales, sino que es resultante de una práctica colectiva, *común*. Si revisamos la conceptualización de Ruiz Reza, la estructuración de la *economía del aprendizaje* es consecuencia de la institucionalización de un modo de producción “basado en el funcionamiento de industrias muy influyentes”. Es decir, tanto las prácticas *comunes* que dan lugar a la creación y recreación de conocimiento cuanto su mercantilización, se explican por la estructura del capitalismo contemporáneo. Sin embargo, desde la perspectiva del capitalismo *cognitivo* se asume que la cooperación y la producción *común* de conocimiento no se explican por la estructuración del capitalismo, sino que son preexistentes. El momento en el

³⁸ Negri, A., “¿Qué hacer hoy del «qué hacer»? O el cuerpo del General Intellect”, en *Guías. Cinco lecciones en torno al Imperio*, Barcelona, Paidós, 2004, pág. 170.

³⁹ Hardt, M. & Negri, A., “Huellas marxianas”, *op. cit.*, pág. 210. Estamos frente a una alteración en la relación entre la producción y la vida: “la vida ya no se produce en los ciclos de reproducción subordinados a la jornada laboral; por el contrario, la vida es la que afecta y domina toda la producción”. Hardt, M., Negri, A., *Imperio*, *op. cit.*, pág. 333.

⁴⁰ Lazzarato, M., *Políticas del acontecimiento*, Buenos Aires, Tinta Limón, 2006, pág. 124.

que se pone en funcionamiento el capitalismo *cognitivo* y *de rapiña* no es el de la producción *común* y cooperativa sino el de su cooptación y jerarquización. Desde el paradigma del capitalismo *cognitivo*, entonces, es posible rescatar esa dimensión *común* de la producción de conocimiento puesto que no está constituida por la lógica del capital, tal como la *economía del aprendizaje* parece asumir.

VI. Notas y esperanzas finales

En su participación en el *IV Congreso de Partidos Europeos de Izquierda*, realizado en Madrid el 13 de diciembre de 2013, Álvaro García Linera planteaba que las izquierdas debían avanzar en la “reivindicación de lo universal, de los idearios universales, de los *comunes*. La política en común, la participación como una participación en la gestión de los *bienes comunes*, la recuperación de los *comunes* como derecho”.⁴¹ Podríamos pensar que esta reivindicación de los *comunes* es realizada desde y para la(s) izquierda(s) porque supone una oposición a la matriz del capitalismo *cognitivo*, puesto que frente a su tendencia por cooptar y jerarquizar la producción de bienes comunes, la apelación es producir y gestionar en *común* aquello que es *común*.

Desde este punto de vista creo que es posible observar con otras tonalidades los cambios que advierte Josefa Dolores Ruiz Resa respecto de la enseñanza del derecho, y también se abre un sendero para concebir algunas alternativas a estos cambios. De acuerdo con nuestra autora, una de las mutaciones en la enseñanza del derecho se vincula con las alteraciones en la relación profesorado/alumnado, enseñanza/aprendizaje, ya que la transmisión acrítica del conocimiento resultó desplazada por un protagonismo del/la estudiante, quien debe formarse de modo constante y profundizar sus competencias. Ahora bien, el abandono de la transmisión acrítica de conocimiento no debe tenerse como algo necesariamente reprochable, sino que podría concebirse

⁴¹ García Linera, A., “A la izquierda europea” en *Socialismo comunitario. Un horizonte de época*, La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional, 2015, pág. 24. Itálicas agregadas.

como satisfactorio. Algo similar puede predicarse de la transferencia de conocimiento desarrollada por las universidades, siempre y cuando esta nueva relación entre profesorado/estudiante y la transferencia esté guiada por una racionalidad *común*. Por una racionalidad que mantenga la producción y reproducción de conocimiento horizontal y cooperativa y que apunte a una apropiación *común* de ese conocimiento producido en *común*. De la misma manera, el hecho de que las universidades ya no monopolicen la producción y reproducción del discurso jurídico, puede implicar una producción y reproducción bajo lógicas mercantiles, pero también al amparo de racionalidades *comunes*.

Al situar la producción de conocimiento como el punto nodal del capitalismo actual, Ruiz Resa nos interpela de modo muy especial a quienes trabajamos en el ámbito universitario y en particular a quienes lo hacemos desde perspectivas de izquierdas. Leyendo mi propio comentario, creo que la larga serie de matices que he planteado sobre la *economía del aprendizaje* y sus efectos en otras instancias, se explican por la necesidad de encontrar alguna grieta y con ello algún punto de resistencia. Creo que en última instancia, pensar que la *economía del aprendizaje* no se traducirá de modo directo en las prácticas universitarias, suponer que la universidad puede ser un espacio de *sobredeterminación* de la *economía del aprendizaje*, o incluso creer que hay una racionalidad *común* que es posible oponer al capitalismo *cognitivo* de *rapiña*, son matices que he realizado desde la esperanza de que la Universidad y la producción de conocimiento son espacios de disputa que pueden poner ciertos frenos a aquello que “nos empuja a un modelo de comunidad política desigualitario y tiránico”. Las recetas para hacer de la Universidad y de la enseñanza del derecho una instancia de resistencia deben ser una construcción *común*, de la que los textos de Josefa Dolores Ruiz Resa de seguro formarán parte.

Bibliografía

- Althusser, L., “Sur le jeune Marx”, en *Pour Marx*, Paris, La Découverte, 2005, págs. 45-83.
- Althusser, L., “Contradiction et surdétermination”, en *Pour Marx*, Paris, La Découverte, 2005, págs. 85-128.
- Althusser, L., “Sur la dialectique matérialiste”, en *Pour Marx*, Paris, La Découverte, 2005, págs. 161-224.
- Antón, A., “Exhumando la diferencia negada. Althusser y la sobredeterminación como especificidad de la dialéctica marxista”, en Karczmarczyk, P. (coord.), *Incursiones althusserianas: Sobredeterminación, ideología e interpelación*, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, págs. 13-30.
- Engels, F., “Carta a J. Bloch” en K. Marx, F. Engels, *Obras escogidas* t. II, Moscú, Ediciones en lenguas extranjeras, 1962, págs. 520-522.
- Engels, F., “Carta a K. Schmidt”, en K. Marx, F. Engels, *Obras escogidas* t. II, Moscú, Ediciones en lenguas extranjeras, 1962, págs. 523-529.
- Foucault, M., “La technologie politique des individus”, en *Dits et écrits* II, Paris, Gallimard, 2001, págs. 1632-1647.
- Foucault, M., *Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France (1978-1979)*, Paris, Gallimard- Le Seuil, 2004.
- Freud, S., *Obras completas. La interpretación de los sueños (primera parte, 1900)*, Buenos Aires, Amorrortu, 1991.
- García Linera, A., “A la izquierda europea.” En *Socialismo comunitario. Un horizonte de época*, La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional, 2015, págs. 18-27.
- Gordon, C., “Governmental Rationality: An Introduction”, en Burchell, G., Gordon, C., Miller, P. (Eds.), *The Foucault Effect. Studies in Governmentality*, Chicago, Chicago University Press, 1991, págs. 1-51.
- Gramsci, A., *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado Moderno*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1980.
- Gros, F., *Michel Foucault*, Paris, Presses Universitaires de France, 1996.
- Hardt, M., Negri, A., *Imperio*, Buenos Aires, Paidós, 2002.

- Hardt, M., Negri, A., *Multitud. Guerra y democracia en la era del imperio*, Buenos Aires, Debate, 2004.
- Hardt, M., Negri, A., “Huellas marxianas”, en *Guías. Cinco lecciones en torno al Imperio*, Barcelona, Paidós, 2004, págs. 193-217.
- Hardt, M., Negri, A., *Commonwealth. El proyecto de una revolución común*, Madrid, Akal, 2011.
- Heidegger, M., “Superación de la metafísica”, en *Conferencias y artículos*, Barcelona, Ediciones del Serbal, 2001, págs. 51-73.
- Hindess, B., *Discourses of power: From Hobbes to Foucault*, Oxford, Blackwell, 1996.
- Lazzarato, M., *Políticas del acontecimiento*, Buenos Aires, Tinta Limón, 2006.
- Lemke, T., “Foucault, Governmentality, and Critique”, *Rethinking Marxism: A Journal of Economics, Culture & Society*, 14, 3, 2002, págs. 49-64.
- Marx, K., *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858 II*, México DF, Siglo XXI, 1999.
- Marx, K., *Contribución a la crítica de la economía política*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2000.
- Marx, K., Engels, F., *La ideología alemana*, Madrid, Akal, 2014.
- Negri, A., “A propósito de la ontología social. Trabajo material, inmaterial y biopolítica”, en *Guías. Cinco lecciones en torno al Imperio*, Barcelona, Paidós, 2004, págs. 73-92.
- Negri, A., “Lógica y teoría de la investigación. La praxis militante como sujeto y como episteme”, en *Guías. Cinco lecciones en torno al Imperio*, Barcelona, Paidós, 2004.
- Negri, A., “¿Qué hacer hoy del «qué hacer»? O el cuerpo del *General Intellect*”, en *Guías. Cinco lecciones en torno al Imperio*, Barcelona, Paidós, 2004, pág. 167-177.
- Negri, A., “El poder constituyente”, en AA. VV. *Imperio, multitud y sociedad abigarrada*, La Paz, Clacso- Muela del Diablo, 2008, págs. 103-111.
- Pereyra, C., “Los conceptos de inversión y sobredeterminación en Althusser”, en *Revista Dialéctica*, 3, 1977, págs. 55-68.

- Poulantzas, N., *Pouvoir politique et classes sociales I*, Paris, Maspero, 1968.
- Rose, N., *Powers of Freedom. Reframing political thought*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999.
- Rose, N., Miller, P., “Governing economic life”, *Economy and Society*, 19, 1, 1990, págs. 1-31.
- Rose, N., Miller, P., “Political Power beyond the State: Problematics of Government”, en *The British Journal of Sociology*, 43, 2, 1992, págs. 172-205.
- Ruiz Resa, J., “El peculiar estatuto de la dogmática jurídica”, en Ruiz Resa, J. (ed.), *Política, economía y método en la investigación y aprendizaje del derecho*, Madrid, Dykinson, 2014, págs. 233-260.

La enseñanza del derecho y la economía del aprendizaje como prácticas situadas y encarnadas

The teaching of law and the learning economy as located and embodied practices

Josefa Dolores Ruiz Resa*

Recepción: 15/02/2018

Aceptación: 10/04/2017

Recepción y aceptación final: 31/05/2018

Resumen: En las siguientes páginas se recoge la respuesta a los comentarios de Mauro Benente y Malena Costa Wegsman sobre mi texto “La enseñanza del derecho en la economía del aprendizaje”. En esta respuesta se explicita el marco teórico que lo sustenta, el cual se basa en la crítica al paradigma atomista mecanicista. También asume tanto la crítica al androcentrismo que siempre ha estado presente en la enseñanza o transmisión del conocimiento jurídico y en su producción (aspecto subrayado por Costa), como la aceptación de que la formación jurídica no es un mero reflejo o epifenómeno de la estructura económica (aspecto señalado por Benente). Este marco teórico implícito, que trataré de desenvolver en mi respuesta, me permitirá: 1) justificar por qué yo tampoco considero que esta economía sea un mero reflejo de la estructura económica; 2) explicitar la dimensión androcéntrica de la enseñanza del Derecho y de las profesiones jurídicas, que yo

* Profesora Titular de Filosofía del Derecho de la Universidad de Granada, España. Actividad investigadora en derechos humanos, participación y educación política, pensamiento jurídico-político y epistemología jurídica. Entre sus publicaciones recientes se encuentran los libros *Los derechos de los trabajadores en el franquismo (2014-2015)*, *Derecho y valores en las democracias constitucionales (2015)*, *Teoría del Derecho (2016)*, *Innovación docente y nuevas tecnologías (2017)*. Ciudad de Granada, España. Email: jruiizr@ugr.es

también asumo y que considero sigue estando presente en esta etapa de la economía del aprendizaje; y 3) profundizar, apelando al propio Derecho, en las posibilidades de resistencia o fuga propuestas por Benente y Costa, ante el escenario desasosegante que parece configurar la economía del aprendizaje.

Palabras clave: Paradigma sistémico o ecológico, cognición situada, mente encarnada, teoría crítica, ginopia.

Abstract: The following pages include the answer to the comments of Mauro Benente and Malena Costa Wegsman on my text “Teaching law in the economics of learning”. This answer explains the theoretical framework underpinning it. This theoretical framework is based on the critique of the mechanistic atomist paradigm and also assumes, both the critique of the androcentrism that have always been presented in the teaching or transmission of legal knowledge and in its production (aspect emphasized by Costa), and the acceptance that the legal training is not a mere reflection or epiphenomenon of the economic structure (aspect pointed out by Benente). This implicit theoretical framework, which I will try to develop in my response, allows me: 1) to justify why I do not consider this to be a mere reflection of the economical structure; 2) to explain the androcentric dimension of the teaching of law and the legal professions that I also assume, and that I believe is still present at this stage of the learning economy; 3) to deepen, appealing to Law itself, the possibilities of resistance or leakage, proposed by Benente and Costa, due to the restlessness that the economy of learning seems to configure.

Key words: Systemic or ecological paradigm, situated cognition, embodied mind, critical theory, ginopia.

I. Introducción

En las siguientes páginas se recoge la respuesta a los comentarios de Mauro Benente y Malena Costa Wegsman sobre mi texto “La enseñanza del derecho en la economía del aprendizaje”. En esta respuesta se asumen, en realidad, muchos de los postulados de las posiciones teóricas que sostienen uno y otra, y se asumen desde un marco teórico

integrador que está implícito en ese primer texto y que, como Benente y Costa detectan, se basa en la teoría crítica aplicada al Derecho. Más concretamente, se trata de una posición teórica que permite reconsiderar las posibilidades de la acción humana, más allá de la racionalidad cartesiana/parsoniana/utilitarista (en cuanto manifestaciones típicas del paradigma atomista mecanicista androcentrista, que llevaría a una compartimentalización de las relaciones humanas en económicas, sociales, políticas, jurídicas, públicas o privadas, estableciendo entre ellas relaciones unidireccionales y jerarquizadas de causa-efecto donde la primera es más importante que el segundo). Tal posición está basada en una concepción de la mente o cognición humana como: 1) situada, es decir, ubicada en un entorno o ambiente institucional complejo, donde los niveles social, económico, político y jurídico, antaño separados y percibidos desde diversas relaciones de jerarquía o competencia, constituyen una interrelación cambiante y compleja que afecta de manera continua a sus elementos y a las relaciones de todos ellos con el medio o ambiente; y 2) encarnada, es decir, inextricablemente unida a (porque accionada desde) un cuerpo que: a) actualmente puede extenderse mediante dispositivos como las TIC; y que b) se delimita autónoma y heterónomamente así como histórica o diacrónicamente, desde narrativas sobre el sexo, la etnia o la clase social, las cuales son formas cambiantes (porque responden a sucesivas luchas y negociaciones por el poder) de reducir la complejidad del medio en que habitamos, como mentes encarnadas¹. Estas narrativas engloban también los discursos científicos que, al igual que tales narrativas, se consideran prácticas socioculturales, las cuales se desarrollan y transforman para responder a los retos que el medio o entorno impone a los seres humanos².

¹ Lave, J., *Cognition in practice*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988; Lakoff, G. y Johnson, M., *Philosophy in the Flesh: The embodied Mind and its Challenge to Western Thought*, Nueva York, Basis Books, 1993; Clark, A., *Estar ahí. Cerebro, cuerpo y mundo en la nueva ciencia cognitiva*, Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona, 1999.

² Tomo esta percepción de la ciencia (y del conocimiento en general) como una práctica social, de los trabajos de algunos de los integrantes de la etnometodología, principalmente de Aaron Cicourel, y sobre todo de la corriente Science, Technology and Society (STS), en español, Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS).

Por otra parte, el enfoque sociocrítico me lleva a aceptar que quien investiga forma parte del objeto de estudio, pudiendo al mismo tiempo involucrarse en la emancipación de los sujetos, mediante la comprensión del potencial de cambio de los procesos y organizaciones en que se integra³.

Este marco teórico que inspiró mi reflexión sobre la enseñanza del derecho en la economía del aprendizaje, me permitirá explicar mejor aquellos aspectos de mi primer texto que han abordado Benente y Costa, así como integrar sus comentarios y matices; más concretamente, me permitirá 1) justificar por qué no se inferiría de mi argumentación que la formación jurídica en la economía del aprendizaje “es un mero reflejo de la estructura económica” (Benente, 3. La (sobredeterminada) *economía del aprendizaje*) ni que “se traduce de modo automático en la estructura universitaria y en la enseñanza del derecho”, y sí, más bien, que esta economía “se encuentra –o encontrará– sobredeterminada por otras instancias de la totalidad social, que no están estructuradas con las mismas lógicas mercantiles» (según plantea Benente, 3. La (sobredeterminada) *economía del aprendizaje*); 2) explicitar la dimensión androcéntrica de la enseñanza del Derecho y de las profesiones jurídicas (Costa, 1. Introducción) que también asumo, y que considero que sigue dándose en esta etapa de la economía del aprendizaje; y 3) profundizar, apelando al propio Derecho, en las posibilidades de resistencia o fuga, propuestas por Benente y Costa, ante el escenario desasosegante que parece configurar la economía del aprendizaje. Esto se hará, a modo de conclusión prudente de esta contrarréplica, desde un pesimismo situado y encarnado que se sustenta sobre una comprensión de la objetividad y la neutralidad del conocimiento en el sentido dado por Donna Haraway, también defensora de un conocimiento situado⁴; es decir, sobre la asunción de la parcialidad inevitable

³ Elgueta, M.F., Palma, E. E., *La investigación en Ciencias Sociales y Jurídicas*, Santiago de Chile, Universidad de Chile, s.f., pág. 144.

⁴ Sobre este particular, véase Haraway, D., *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*, Madrid, Cátedra, 1991.

de todas las perspectivas, que es en lo que a juicio de Haraway consiste la objetividad radical.

Estos tres objetivos son los que determinan la división de las siguientes páginas en tres partes en las que se abordan cada uno de ellos, en el mismo orden en que se han presentado. Como se infiere de las alusiones a los textos de Benente y Costa, recogidas en el párrafo anterior, la primera parte se desarrolla en diálogo con Mauro Benente, la segunda en diálogo con Malena Costa, y la tercera parte se desenvuelve en diálogo con las propuestas que Costa y Benente hacen para generar espacios y procesos de resistencia a las dinámicas esclavizadoras y excluyentes –en fin, desasosegantes–, que genera la economía del aprendizaje.

No puedo sino darles las gracias por sus comentarios, al servirme de estímulo para una reconsideración de mis planteamientos y para una profundización en otras dimensiones de este asunto, agradecimiento que quisiera extender a la editora de este número de *Discusiones*, Romina Lerussi, por haber tendido los puentes que permitieron este encuentro.

II. La formación jurídica en la economía del aprendizaje no es un reflejo de la economía sino una forma de apropiación del paradigma ecológico o sistémico

Abordo aquí la respuesta a los comentarios de Benente, muy sugerentes y basados en unas premisas teóricas muy potentes, en cuanto que fundamentadas en algunas obras de Gramsci, Althusser, Freud, Foucault o Negri, las cuales superan los reduccionismos teóricos dominantes en el tratamiento de las relaciones entre superestructura e infraestructura. Sus comentarios plantean tres matices (Benente, 2. Economía del aprendizaje y educación jurídica), que permitirían señalar algunas vías de evasión de la determinación de la estructura económica sobre la enseñanza del derecho, determinación que podría deducirse, según sugiere Benente, de la lectura de mi texto. Tales vías podrían ponerse en marcha si aceptamos (matiz 1) que esta economía está también sobredeterminada o condicionada por la superestructura, como por

ejemplo por las políticas de ciertos organismos internacionales, y si aceptamos que estas políticas (matiz 2), no conducen ineluctablemente a que la economía del aprendizaje vaya a desplegar todos sus efectos, ya que las racionalidades gubernamentales “no necesariamente se traducen en tecnologías y programas gubernamentales efectivamente llevados a la práctica” (Benente, 4. La (*racionalidad*) de la *economía del aprendizaje*). Finalmente Benente propone, como matiz 3, una denominación diferente para el fenómeno al que yo aludo con la expresión “economía del aprendizaje”. Se trata de la denominación “capitalismo cognitivo”, la cual permitiría “encontrar una grieta, y con ello algún punto de resistencia” (Benente, 6. Notas y esperanzas finales) al escenario que parece implicar la “economía del aprendizaje”.

Con estos matices que introduce, me invita a releer de nuevo mi texto para considerar, en primer lugar, aquellos elementos en él recogidos que pudieran desembocar o permitir extraer de “ciertos aires economicistas que se leen –o podrían leerse- (...)” en él (Benente, 2. Economía del aprendizaje y educación jurídica), que la formación del derecho y el desempeño de las profesiones jurídicas vendrían determinados automáticamente por o serían un reflejo o epifenómeno de la estructura económica en la cual consista esta economía del aprendizaje.

Ciertamente, en la hipótesis que incluyo en el texto se indica que la etapa actual del capitalismo, que puede denominarse de la economía del aprendizaje, nos *empuja* a un modelo de comunidad política desigualitario (Ruiz Resa, 1. Introducción. La cursiva la añado ahora porque voy a referirme a ella). La utilización del verbo *empujar* podría significar que considero que lo económico va antes o es la fuerza que mueve lo político, dándole por consiguiente esos aires economicistas. Pero esta interpretación cede si ponemos ese pasaje en relación con el resto de la descripción que recojo de la economía del aprendizaje. Como indico en el tercer párrafo de la Introducción, con esta expresión se alude a “un proceso de mercantilización y computarización del conocimiento, en este caso el jurídico, que ha sido institucionalizado por importantes e influyentes organizaciones internacionales como la OCDE, el BM, la UE, y otras organizaciones regionales de Estados, y

a la que no es ajena la propia UNESCO” (Ruiz Resa, 1. Introducción). Consiste, fundamentalmente en “percepciones” que “han sido institucionalizadas”, y que se presentan como “una nueva fase de las relaciones humanas, caracterizada por una extensa significación economicista y tecnológica” (Ruiz Resa, 1. Introducción). Así pues, lo economicista aquí es no mi planteamiento, sino la significación otorgada a las relaciones humanas en esta nueva fase por la que atraviesan. Por lo tanto, estoy considerando desde el inicio que la economía del aprendizaje es más una práctica discursiva acerca de las relaciones humanas, apoyada y fomentada por determinadas instituciones políticas, que una estructura económica consolidada que inspire o imponga su propia percepción e institucionalización en la superestructura; es decir, que asumo que la economía del conocimiento “se encuentra sobredeterminada”, por utilizar la expresión que propone Benente, tomándola de Freud y Althusser (3. La (sobredeterminada) *economía del aprendizaje*).

La economía del aprendizaje consiste más bien (al menos por el momento) en un proyecto político más que en una realidad tangible, a la que por otra parte pocos países llegan, a tenor de las declaraciones de la OCDE o la UE instando a los Estados miembros con numerosas declaraciones e incluso con organismos e instrumentos consultivos, a desarrollar las políticas económicas y educativas adecuadas para que lo implementen (Ruiz Resa, 2. Las profesiones jurídicas en la economía del aprendizaje).

A este respecto, parto de la consideración de que la política consiste en acciones humanas sometidas a algún tipo de convencionalidad y deliberación (algo que las tradiciones clásica e ilustrada llamaron racionalidad práctica, relativa a lo que podía ser de otro modo, frente a la realidad teórica o especulativa, relativa a lo que necesariamente es); aunque acepto que su diseño y ejecución estén acotados por un complejo entorno institucional-discursivo, que sin embargo, excede de o no se reduce a la primacía de lo económico.

Por esta razón, y en total acuerdo con Benente (3. La (sobredeterminada) *economía del aprendizaje*), una política como la que se dirige a fomentar la actual formación jurídica, aunque se dirija a la mercantilización y computarización del conocimiento concebido como apren-

dizaje, no constituye el mero reflejo o epifenómeno de una economía del aprendizaje, como podría derivarse de una interpretación economista (y por lo tanto mecanicista y determinista) de las relaciones entre infraestructura y superestructura. Por el contrario, es la producción e intercambio de conocimiento como mercancía la que se nos presenta más bien como un diseño institucional deliberado, fruto de negociaciones más o menos igualitarias entre diversos grupos humanos, con intereses variados, donde lo económico no es originario o primario sino una dimensión más, narrativamente acotada (y por lo tanto, convencional, en la tradición nominalista de los conceptos) de un nuevo reparto de poder. Este nuevo reparto de poder se justifica ahora desde un nuevo paradigma de conocimiento, el sistémico o ecológico, el cual es remodelado, a su vez, desde una lógica discursiva, también convencional (teorías, conceptos, publicaciones, titulaciones o incluso nombrando a sus cultivadores más conspicuos al frente de institutos auspiciados por estas mismas organizaciones, para implementar este paradigma)⁵. Se trata de la lógica de las disciplinas e instituciones del saber económico (por ejemplo, ciencias que estudian la organización empresarial y laboral), una vez que estas se apropian de y adaptan el paradigma sistémico a sus marcos teóricos dominantes; concretamente, a las concepciones de la economía que nutren el universo teórico conocido como neoliberalismo.

Por otra parte, (y también como consecuencia de la crítica -que asumo-, a la compartimentalización de las relaciones humanas en niveles o sectores, típica del paradigma mecanicista atomista), cuando hablo de mercantilización no estoy entendiendo por tal cosa un proceso única o prioritariamente económico, ya que considero que el mercado es una institución social compleja, no determinada única ni prioritariamente por la lógica de la estructura económica.

⁵ Es el caso, por ejemplo, de Lundvall, economista estudioso de las organizaciones que estuvo al frente de la Dirección General de Ciencia, Tecnología e Innovación de la OCDE, y que también participó activamente en la Estrategia de Lisboa de 2000 por medio de la cual se puso en marcha la reforma de las universidades en Europa.

Este es, por tanto, el tipo de relación que asumo en mi trabajo, según he intentado poner de manifiesto en los epígrafes 1.1 y 1.2., dedicados a la institucionalización de la economía del aprendizaje, donde se muestra el trasvase de conceptos provenientes del paradigma sistémico, y en especial, su conversión en un paradigma tecno-económico (en todo momento estoy entendiendo la expresión *paradigma* en el sentido que le dio Kuhn, esto es, como un marco convencional que dirige o actúa como norma del conocimiento, hasta que una revolución científica lo sustituya, y que está constituido por el conjunto de supuestos teóricos generales, leyes y teorías para su aplicación)⁶. Esta modulación tecno-económica termina afectando a otras posibles aplicaciones y utilidades del paradigma sistémico y, en especial, del desarrollo de ciencias cognitivas como la IA: por ejemplo, las posibilidades de extensión de la inteligencia colectiva al facilitar el cuestionamiento de los dominios y de las instituciones del saber, y con ella, la garantía de democratización del conocimiento; así, la ampliación de la participación de sectores tradicionalmente excluidos o invisibilizados. Sin embargo, a lo que estamos asistiendo es a un incremento de la vigilancia, el control y la manipulación de los individuos, mediante el uso que hacen de las TIC que, al calor de ese cuestionamiento de la primacía del tradicional saber científico que ha traído el paradigma sistémico emergente, está permitiendo la aparición de verdades alternativas.

En este punto quisiera añadir (al pensar en fenómenos como la llamada “verdad alternativa”, defendida desde sectores que precisamente rechazan el pluralismo y la diversidad), que la crítica al paradigma mecanicista atomista no implica para mí la aceptación de un relativismo epistémico o cognitivo. Sino, más bien, la aceptación de que la objetividad requiere desvelar o explicitar los condicionamientos situacionales y corporales en que vivimos y conocemos, sin que eso signifique renunciar a exigencias básicas para la aceptación de los resultados del conocimiento, como por ejemplo la utilización de ciertos métodos que nos permitan desarrollar la carga de la prueba a la que nos obligamos cuando afirmamos algo. Así, los métodos cientí-

⁶ Kuhn, T., *La estructura de las revoluciones científicas*, Madrid, FCE, 1978.

ficos y del saber teórico en general siguen siendo útiles para validar nuestras hipótesis, aunque también se asuma el carácter sociocultural de aquellos y aunque confluyan con métodos provenientes de otros saberes. Lo que no puede pretenderse, bajo el paraguas del paradigma sistémico, es eliminarlos completamente, ya que la objetividad consiste (al menos en la manera en que aquí se sostiene), en el contraste entre varios métodos, ninguno de los cuales debería obviar, en su tarea de validación de hipótesis, alguna forma de relación entre criterios como la probabilidad, la plausibilidad y la verosimilitud.

Estos presupuestos me llevan a admitir el segundo matiz que plantea Benente de acuerdo al cual si aceptamos que la economía del aprendizaje está sobredeterminada, puede que “la economía no se despliegue punto por punto de acuerdo a su racionalidad”, y que aunque así ocurriera, quizás “la Universidad pueda llegar a instituirse como un foco de resistencia parcial o sectorial” [Benente, 4. La (*racionalidad*) de la *economía del aprendizaje*].

Ahora bien, Benente sugiere a través de la distinción entre racionalidades, programas y tecnologías de gobierno, que las políticas educativas que tratan de transformar la enseñanza del derecho se encuentran en el nivel de las racionalidades o como mucho, de los programas, según pueden inferirse de los documentos de las organizaciones internacionales a los que yo aludí para caracterizar la economía del aprendizaje. Sin embargo, me temo que hemos pasado ya al nivel de las tecnologías de gobierno. Se alcancen o no sus objetivos, esas tecnologías ya están aquí: son las nuevas titulaciones y los nuevos planes de estudio en derecho, las nuevas formas de evaluación que contemplan las competencias, las nuevas reglas de acceso a la abogacía, los nuevos sistemas de acreditación del profesorado, los nuevos tipos de contratos en despachos dedicados a la abogacía, las nuevas agencias para evaluar la calidad de las titulaciones o de la investigación y docencia que lleva a cabo el profesorado, etcétera. Todo eso son ya las tecnologías que se dirigen a “instrumentar, mediante diversos procedimientos y técnicas, las *racionalidades* y los *programas* de gobierno” (Benente, 5. El capitalismo cognitivo. Las cursivas son suyas).

Finalmente, y en relación al matiz 3 que plantea Benente a mi texto sobre la oportunidad de utilizar la expresión “capitalismo cognitivo” para referirse a esta etapa de las relaciones humanas que yo he llamado “economía del aprendizaje”, quisiera decir ante todo que se trata de una propuesta tan sugerente como bien justificada. Evidentemente, es una propuesta muy válida, desde un marco teórico específico, muy potente como ya dije al principio, y esperanzadora porque, como apunta Benente, “nos habilita la posibilidad de pensar practicas alternativas y resistencias” (5. El capitalismo cognitivo), frente al modelo de comunidad política desigualitario que se está instalando de la mano de la economía del aprendizaje. Y en esa resistencia, la universidad podría encontrar, según sugiere Benente, un papel destacado como espacio de producción de pensamiento (Benente, 7. Notas y esperanzas finales).

Si yo he optado por la denominación de economía del aprendizaje ha sido simplemente porque es la denominación que se le da en los documentos que inspiran su institucionalización, los cuales han ido virando desde expresiones como “sociedad de la información” y “sociedad del conocimiento”, hasta pasar a “economía del conocimiento” y, últimamente a “economía del aprendizaje (Learning Economy)”. Con esta última expresión, sus proponentes buscan enfatizar la dimensión de la innovación como verdadero conocimiento, frente a la información o conocimiento explícito o ya conocido. Aprendizaje es, según la definición que se le da desde la psicología y otras ciencias cognitivas y desde la asunción más o menos explícita del paradigma ecológico o sistémico, el proceso que transforma la información en nuevo conocimiento; es decir, lo que ocurre cuando aquella interactúa con el conocimiento personal o implícito de los seres humanos (mientras se enseña a la inteligencia artificial a hacer esto, es decir, a *aprender*), a fin de resolver los restos que les impone su medio o entorno. Es este proceso de aprendizaje lo que las políticas aludidas han situado en la centralidad del sistema de relaciones humanas, políticas, económicas o de cualquier tipo, con la intención de hacer manifiestos los mecanismos implícitos o tácitos, adheridos (pegados) a los seres humanos, que les permiten transformar la información en conocimiento nuevo. El problema radica en esclarecer a quién pertenecen, más que los nue-

vos conocimientos resultantes, los mecanismos que los producen. La propuesta de quienes defienden esta economía del conocimiento como aprendizaje es que se decida según las reglas de una economía capitalista situada al margen de los contrapesos y controles que trataban de garantizar un reparto más igualitario de los recursos y del poder derivado de la apropiación de esos recursos.

III. El conocimiento jurídico tiene cuerpo y sexo

Abordo a continuación la respuesta a los comentarios de Costa. En ellos, se plantea una discusión que se considera “insoslayable” pero que está “ausente” en mi texto, sobre el “androcentrismo constitutivo del campo jurídico” (Costa, 1. Introducción). También se recogen algunas reflexiones más específicas sobre una formación jurídica basada en el humanismo ilustrado y su concepción de la igualdad, enmarcadas en esta reflexión más general sobre el androcentrismo del Derecho. Sin duda, sus comentarios vienen a superar posibles interpretaciones, llamémoslas “ginopes” en el sentido dado por Alda Facio (esto es “invisibilización de la experiencia femenina”)⁷, que podrían inferirse de mi texto.

Desde la consideración situada y encarnada del conocimiento humano que defiendo, estoy por completo de acuerdo con Costa acerca del carácter androcéntrico del Derecho y del conocimiento jurídico, y con su crítica al respecto. Aunque no haya hecho mención en el texto a esta dimensión androcéntrica, asumo completamente la existencia del “androcentrismo jurídico” (Costa, 4. Humano, demasiado humano), que he tratado de demostrar en otros trabajos⁸, algunos de los cuales se

⁷ Facio, A., *Cuando el género suena, cambios trae (una metodología para el análisis de género del fenómeno legal)*, San José, ILANUD, 1992, pág. 78.

⁸ Ruiz Resa, J. D., “Resistematizando la Ley de Igualdad desde una concepción compleja del Derecho”, *Anuario de la Facultad Derecho de la Universidad de Alcalá de Henares*, Nº 19, 2016, pp. 1-22; “Derecho antidiscriminatorio y defensa. El impacto de la legislación de igualdad entre mujeres y hombres en las FFAA”, en S. Olarte Encabo (dir.) y R. M. Orza Linares (coord.), *Derecho militar. Análisis multidisciplinar en un contexto de cambios normativos*, ed. Thomson Reuters Aranzadi, 2015; “Excedencia por cuidado

referían específicamente al acceso de las mujeres a los estudios y a las profesiones jurídicas⁹. También comparto las claves que Costa plantea para entender “la persistente recurrencia de la lógica androcéntrica en el escenario sociopolítico-económico actual, respecto del Derecho y las profesiones jurídicas” (Costa. 1. Introducción). Se trata, en fin, de la aceptación de que la producción, transmisión y transferencia del conocimiento tienen cuerpo, ya que se lleva a cabo por seres humanos, algo que queda oculto en las palabras que usamos para referirnos a estos procesos –la universidad, la ciencia, el Derecho–, como si fueran entes inmateriales o abstracciones descarnadas, sin sexo, raza o clase social. Pero los tienen y vienen a ser los que corresponden al de un varón blanco europeo, como subraya Costa (7. Consideraciones finales).

La ausencia en mi texto de un análisis o referencia específica al androcentrismo constitutivo del campo jurídico se debió a la decisión de ocuparme de las características de la economía del aprendizaje, sin considerar para este trabajo, y por cuestiones de espacio, su diferente impacto en los grupos por razón del género, raza, clase social o diversofuncionalidad. Sin embargo, esta nueva economía impacta de manera especialmente negativa en las clases bajas, que además suelen reunir a la mayor parte de individuos de raza no blanca, sexo no masculino y que presentan algún tipo de diversofuncionalidad. Aunque,

de hijos e hijas y familiares”, en AA.VV., *Valoración de las medidas de conciliación de la vida familiar, personal y la vida laboral según la regulación de la Ley Orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva de mujeres y hombres*, Consejo General del Poder Judicial, 2014, pp. 145-177; “Un análisis en torno a la educación para la ciudadanía y la ideología de género”, en *Revista Vasca de Administración Pública*, N° 91, 2011, pp. 193-229. Y en este documento científico por encargo del Consejo General del Poder Judicial español: Rubio Castro, A., Bodelón González, E., Ruiz Resa, J. D., Gil Ruiz, J. M., Gala Durán, C., Igareda González, N., Daza Bonachela, M. M., Rius Díaz, F., Cano, A., *Lenguaje jurídico y género: sobre el sexismo en el lenguaje jurídico*, Consejo general del Poder Judicial, 2013.

⁹ Ruiz Resa, J. D., “María Telo y la mujer como sujeto de derecho”, en E. Bea y E. Fernández Ruiz-Gálvez (eds.), *Cien años de discurso femenino sobre la guerra y la paz*, Tirant Lo Blanch, Valencia, 2017, pág. 231-265; “Las mujeres en la Facultad de Derecho de la Universidad de Granada: los primeros años de la transición”, en A. Martínez-Dhier y C. Prados (eds.), *Las universidades durante el proceso de democratización española (1968-1983): Una perspectiva jurídica*, ed. Dykinson, Madrid, 2017, pp. 219-242.

vale decir, hay bastantes individuos de raza blanca, sexo masculino y sin diversofuncionalidad que también las integran; me refiero a los individuos que constituyen lo que se ha llamado basura blanca o *white trash*, y cuya situación también conviene tener en cuenta desde una exigencia de justicia fundada tanto en la redistribución económica como en el reconocimiento de identidades socioculturales tradicionalmente excluidas; es decir, una concepción de justicia que no olvide la identidad de clase social.

Ciertamente, la economía del aprendizaje y su proyección en la formación y las profesiones jurídicas afecta negativamente sobre las mujeres, debido a varias razones. Una de ellas es porque la computarización y mercantilización de las profesiones y el conocimiento jurídicos suponen el cruce de ámbitos profesionales y cognitivos tradicionalmente discriminatorios con las mujeres, como el del derecho y el mundo empresarial¹⁰, con ámbitos como el de la Inteligencia Artificial y las TIC, donde su novedad no ha impedido una intensa presencia de estereotipos sexistas que hacen de ellos espacios igualmente androcéntricos.

A los datos que Costa aporta sobre la escasa presencia de las mujeres en los puestos más altos de las instancias académicas (Costa, 6. La neutralidad androcéntrica) podríamos añadir más datos sobre el acceso y la promoción de las mujeres a las profesiones jurídicas, liberales o funcionarizadas, donde si bien se garantiza su acceso, hasta el

¹⁰ En relación a España, Fernández, V., *500 años de Abogacía en Granada*, Granada, 2005 ; Vázquez Osuna, F., “Las primeras mujeres juezas y fiscales españolas (1931-1939): Las juristas pioneras”, *Arenal*, 16: 1, enero-junio, 2009 ; Telo, M., *Mi lucha por la Igualdad Jurídica de la Mujer*, con prólogo de Luis Martí Mingarro, Aranzadi, Thomson Reuters, Madrid, 2009 ; Cuenca Gómez, P., “Mujer y constitución: los derechos de la mujer antes y después de la constitución española de 1978”, *Universitas. Revista de Filosofía, derechos y Política*, Nº 8, julio 2008; Ruiz Resa, J. D., “Las mujeres en la Facultad de Derecho de la Universidad de Granada: los primeros años de la transición”, *op. cit.*; Escribano Gutiérrez, J., “La mujer trabajadora en el franquismo: análisis jurídico laboral”, en F. Fernández-Crehuet López y D. J. García López (eds.), *Derecho, memoria histórica y dictaduras*, Comares, Granada, 2009. Castaño Collado, C., De Fuentes Ruiz, P. y Laffage Briones, J., “Diversidad de género y puestos de responsabilidad: el caso del IBEX-35”, *Partida doble*, número 207, 2009, pp. 92-100.

punto de que en algunos sectores profesionales puede hablarse de su feminización dado el mayor porcentaje de mujeres que los integran, encontramos en cambio datos desalentadores sobre su promoción en los puestos de dirección¹¹. Peores augurios emanan, si cabe, del análisis del acceso y la promoción de las mujeres en carreras y empresas vinculadas a la IA y a las TIC, donde los estereotipos sexistas y clasistas circulan y persisten de manera particularmente notoria. Esto, vale decir, a pesar de que inicialmente se presentaban como una oportunidad para impulsar la posición de las mujeres en el mercado laboral y en la carrera investigadora, como consecuencia de la juventud de sus integrantes (juventud que parecía sinónimo de que ya no aceptaban los tradicionales estereotipos sexistas). Y, a pesar también, de su carácter aparentemente plural, de su apuesta por una inteligencia colectiva y por formas de conocimiento tradicionalmente repudiados como la intuición (atribuida a las mujeres, frente a los hombres, que son los auténticos seres racionales) o la creatividad (atribuida a artistas y artesanos, reunidos en las clases bajas porque se limitan a hacer cosas con las manos). La desigualdad presente también aquí nos está llevando a una segunda brecha digital, o brecha de género, que interacciona con la primera brecha digital o brecha de clase¹².

¹¹ Galligan, Y., Hauptfleisch, R., Irvine, L., Korolkova, K., Natter, M., Schultz, U., Wheeler, S., *Mapping the Representation of Women and Men in Legal Professions Across the EU*, Bruselas, Policy Department for Citizens' Rights and Constitutional Affairs-Directorate General for Internal Policies of the Union, 2017. (Disponible en https://legalnews.be/wp-content/uploads/2017/08/IPOL_STU2017596804_EN.pdf. Última visita 23/05/2018). Sobre la feminización de las profesiones jurídicas que contrasta con la dificultad de acceso los puestos de dirección, véase el número monográfico de la revista *The Practice-Law Harvard Review*, vol. 1, número 4, 2015, dedicado a las mujeres como juristas y como líderes, disponible en <https://thepractice.law.harvard.edu/issue/volume-1-issue-4/> (Última visita 23/05/2018). En relación a España, véase Gómez Bahillo, C, Elboj-Saso, C., Marcén-Muñío, C., "Feminización de la judicatura española", *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, número 70, 2016, Universidad Autónoma del Estado de México, N° 70, enero-abril 2016, pp. 199-226.

¹² Martínez Cantos, J. L., Castaño Collado, C., "La brecha digital de género y la escasez de mujeres en las TIC", *Panorama Social*, número 25, 2017, pp. 49-65; Castaño Collado, C., "La brecha de género en la 4a revolución industrial", *Gaceta Sindical: reflexión y debate*, número 27, 2016, pp. 97-106; *Género y TIC. Presencia, posición y*

En segundo lugar, la continuidad del androcentrismo está asegurada -me temo- en el campo jurídico, desde el momento en que no existe formación en género dentro de los estudios jurídicos, más allá de algunos títulos específicos de posgrado, pero no en la formación general de grado o en la preparación específica que deben tener quienes se dedican a las profesiones jurídicas. Formación que, sin embargo, está prevista en algunas leyes, como la ley española de igualdad¹³, tanto en lo que se refiere a la fase de su formación universitaria como al acceso a las profesiones jurídicas funcionarizadas o que se integran en la administración pública (por ejemplo, judicatura, fiscalía, abogacía del Estado, etcétera).

Finalmente quisiera aludir a algunas referencias específicas que hago en mi texto a otros modelos de formación jurídica frente al que se quiere imponer con la economía del aprendizaje. En especial, al modelo de formación humanística e ilustrada, como era al que aspiraba el tipo de universidad que defendieron Von Humboldt o Kant (Ruiz Resa, 3. La enseñanza del Derecho: hacia la formación de profesionales competentes; y 4. Conclusiones). Pareciera que estas referencias incorporan una significación nostálgica ante la pérdida de una formación que ya no existiría actualmente, sobre la que Costa recuerda su dimensión profundamente androcéntrica, presente por lo demás en todos los modelos de formación jurídica conocidos (7. Consideraciones finales). A este respecto, y en relación a los presupuestos que sustentaron la tradición humanística ilustrada, Costa nos recuerda las paradojas y contradicciones de su ideario, donde el logro de la igualdad formal o ante la ley se hizo sobre la abstracción de las desigualdades materiales (3. La ambigüedad totalitaria). Se trata de una etapa cuyas contradicciones, que afectaron tan negativamente a las mujeres, asumo completamente. En realidad, de lo que estoy nostálgica es del ideal de emancipación a través de la razón, que quisiera seguir reivindicando, si

políticas, (libro electrónico), ed. UOC, 2010 ; Castaño Collado, C. (dir.), *La segunda brecha digital*, Madrid, Cátedra, 2008.

¹³ Por ejemplo, así está previsto en los artículos 25 y 61 de la Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo, sobre igualdad efectiva de mujeres y hombres, BOE núm. 71, de 23 de marzo de 2007, pp. 12611-12645 (referencia: BOE-A-2007-6115).

bien marcando su carácter situado y encarnado, esto es, su dimensión institucional socio-cultural y la diversidad de cuerpos e identidades sexuales, de clase, étnicas o diversofuncionales en que se encarna. Solo el reconocimiento y la explicitación de esta variedad de experiencias encarnadas y situadas pueden asegurar la objetividad en la producción de las teorías, los conceptos y las prácticas jurídicas que desde aquellas perspectivas se producen, así como su transmisión o enseñanza y su crítica. Se trata, pues, de que esta formación jurídica se sustente sobre la asunción de la inevitable pluralidad y parcialidad de perspectivas acerca del Derecho como garantía de su objetividad fiable.

IV. Esa peculiar tecnología social que es el Derecho (a modo de conclusión)

Que el escenario al que se aboca la economía del aprendizaje me parezca desasosegante es algo que no han pasado por alto ni Benente ni Costa, quienes comparten este diagnóstico. Para enfrentarlo, en sus textos apuntan formas de resistencia mediante una reevaluación de los procesos de esta economía, proponiendo adoptar el concepto de capitalismo cognitivo, lo que permitiría recuperar la dimensión cooperativa o lo común del conocimiento (Benente, 5. El capitalismo cognitivo); o un punto de fuga desde las praxis marginadas, cuya experiencia genera discursos transformadores del orden existente (Costa, 7. Consideraciones finales).

Tampoco para mí la situación es irreversible; incluso hubo un tiempo en el que la institucionalización de esta forma de entender el conocimiento que trajo nuevos programas de estudios jurídicos, me suscitó una cierta esperanza para el progreso social y la solución de los déficits de las democracias¹⁴, al creer que precisamente, permitía activar una resistencia a los discursos tradicionales del saber, como

¹⁴ Así lo recogí en Ruiz Resa, J. D., “Democratizar la ciencia jurídica (cómo se puede conjugar un saber dogmático con las exigencias de la inteligencia colectiva)”, *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*, N° 23, 2011, pp. 536-565.

el jurídico. Y por lo tanto, un cambio en las relaciones de poder que podría a su vez desembocar en una mejora de los sistemas democráticos (que, con todos sus defectos, me parece el menos malo de los sistemas de gobierno inventado por los seres humanos). Entonces pensaba que se producirían una serie de cambios en ese humanismo demasiado humano (retomando ahora la crítica de Costa, 4. Humano, demasiado humano), que no tuvo en cuenta la diversidad que empezaba a visibilizarse a través de las TIC y a través de una concepción del conocimiento como inteligencia colectiva. Y tales cambios parecían estar produciéndose, aprovechando la perplejidad y la parálisis que generan entre los grupos dominantes las grietas (utilizando aquí el término usado por Benente, 7. Notas y esperanzas finales) en las formas tradicionales de relaciones humanas.

Actualmente me inclino más hacia el pesimismo (y que conste que estoy resistiéndome a usar citas que pongan en una misma frase pesimista, optimista y experiencia), porque muchos de los individuos peor posicionados no están mejorando sus expectativas, sino que han visto empeorar su situación, y porque los canales o vías de expresión del pluralismo y de democracia que se suponía que iban a ser las TIC se están transformando en nuevos dispositivos de control y disciplina. Incluso asistimos a un retroceso en las costumbres sociales, pues evidencian cada vez más un rechazo hacia la cultura de los derechos humanos y las formas de participación política igualitaria, como las que recoge el ideal de la democracia. Pareciera que las grietas usadas para la resistencia han terminado sirviendo para abrir nuevas brechas de desigualdad y nuevas formas de servidumbre.

Pero al igual que se renuevan las injusticias, también se renuevan las oportunidades para superarlas, y la oportunidad (o la grieta) que se abre ahora tiene que ver con las nuevas perplejidades que está generando el devenir de la economía del conocimiento como aprendizaje, incluso para quienes la diseñaron; seguramente porque, como se suele decir, una cosa es el deseo y otra la realidad. Estaríamos, pues, ante una nueva ocasión para la resistencia que surgiría como consecuencia casual (azarosa) de la incertidumbre que está generando el alcance de las políticas que se han puesto en marcha para desarrollar esta eco-

nomía del conocimiento/aprendizaje. Por lo que se refiere específicamente al programa de reforma de estudios jurídicos, su alcance es incierto porque se ha desarrollado a imagen y semejanza de las llamadas “industrias intensivas del conocimiento”, como la tecnología, las finanzas, las comunicaciones, la educación, la salud y los servicios, sin tener en cuenta las especificidades del saber jurídico (Ruiz Resa, 1. Introducción y 4. Conclusiones). Más concretamente, no se ha prestado demasiada atención a las características específicas de la producción de las normas jurídicas, incluidas entre las tecnologías sociales, ni a cómo interactuaran con las TIC en cuanto que tecnologías físicas¹⁵; ni qué papel juegan aquí las facultades de derecho, por ser uno de los ámbitos más importantes de generación o producción y transmisión del conocimiento jurídico. Tampoco, en cómo estas cuestiones son diferentes según cuál sea la cultura jurídica (tradicionalmente –y puede que etnocéntricamente- dividida en dos grupos: sistemas del *common law* y sistemas de derecho continental codificados) en que nos movamos o según la forma de la comunidad política.

A este respecto, quisiera retener el carácter de tecnología que tiene el Derecho, cuyo uso no está determinado a priori por ninguna estructura, y aunque a menudo los grupos dominantes se lo apropien y aprovechen para obstaculizar su utilización por otros grupos, no agotan todos sus rendimientos ni potencialidades. A pesar de que el Derecho, como práctica normativa, institucional y sociocultural, ha venido suscitando la desconfianza (sobre todo desde que en la época de las codificaciones europeas se presentó nada menos que como producto de una razón inapelable) como consecuencia de los servicios que presta a las estructuras de poder y dominación, sería caer también en

¹⁵ Esta distinción entre tecnologías físicas y tecnologías sociales se encuentra, por ejemplo, en NELSON, R., *Physical and Social Technologies, and Their Evolution*, LEM Working Paper, Series número 9, junio, Laboratory of Economics and Management, Sant’Anna School of Advanced Studies, Pisa, Italia, 2003, pp. 6-10. Las tecnologías son formas de hacer cosas; las físicas se basarían en las ciencias robustas, y las tecnologías sociales (entre las que se incluyen las leyes y en general las instituciones), se basan en las ciencias sociales. Las tecnologías sociales resultan, a su juicio, más difíciles de detectar, mantener, probar o reproducir que las tecnologías físicas.

el determinismo no considerar que a través de las prácticas jurídicas se han conseguido reseñables avances en la emancipación de los seres humanos y que podrían seguir consiguiéndose.

Algunos ejemplos recientes ponen de manifiesto cómo el propio Derecho ha servido de grieta o punto de fuga desde donde las identidades disidentes y tradicionalmente excluidas han obtenido el reconocimiento a sus reivindicaciones y demandas. Pienso sobre todo en las sentencias del Tribunal Europeo de Derechos Humanos contra las violaciones al derecho a la vivienda de individuos especialmente vulnerables como mujeres, migrantes o minorías étnicas, llevadas a cabo por diversos estados europeos, entre ellos España. Pienso también en las sentencias con perspectiva de género emanadas de la Corte Interamericana que consolidaron la institucionalización jurídica del concepto de feminicidio. Todos ellos son casos conocidos por la importancia de los documentos y de los tribunales que los produjeron, y porque elevaron a regla general la solución de aquellos conflictos (aunque también se encuentran experiencias semejantes y menos conocidas, en instancias jurisdiccionales inferiores y en otras negociaciones jurídicas no jurisdiccionales). Tanto es así que se está desarrollando una nueva forma de litigar conocida como litigio estratégico, por medio de la cual se consigue que así se regulen situaciones que afectan a los derechos de los grupos desfavorecidos, ante la inacción de los poderes legislativos. Se trata de aprovechar la diversidad o pluralidad que puede darse en otros poderes públicos o en otras instancias jurídicas no estatales, donde tal vez se encuentren individuos con una experiencia situada y encarnada más sensible a sus demandas.

Por lo tanto, el Derecho puede ser también una herramienta para seguir trabajando por formas de vida menos crueles y más empáticas, y por repartos de poder más equilibrados, para hacerlo desde un humanismo más modesto y plural. Por esa razón es tan importante reflexionar sobre su enseñanza, para no perder de vista qué usos se incentivan del Derecho, y a qué grupos se beneficia, desde las prácticas que han inspirado este último reajuste de los estudios jurídicos.

Bibliografía

- Castaño Collado, C., “La brecha de género en la 4a revolución industrial”, *Gaceta Sindical: reflexión y debate*, número 27, 2016, pág. 97-106.
- Castaño Collado, C., Género y TIC. Presencia, posición y políticas, (libro electrónico), ed. UOC, 2010.
- Castaño Collado, C., (dir.) *La segunda brecha digital*, Madrid, Cátedra, 2008.
- Clark, A., *Estar ahí. Cerebro, cuerpo y mundo en la nueva ciencia cognitiva*, Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona, 1999.
- Castaño Collado, C., De Fuentes Ruiz, P. y Laffage Briones, J., “Diversidad de género y puestos de responsabilidad: el caso del IBEX-35”, *Partida doble*, número 207, 2009, pág. 92-100.
- Cuenca Gómez, P., “Mujer y constitución: los derechos de la mujer antes y después de la constitución española de 1978”, *Universitas. Revista de Filosofía, derechos y Política*, N° 8, julio 2008.
- Elgueta, M.F., Palma, E. E., *La investigación en Ciencias Sociales y Jurídicas*, Santiago de Chile, Universidad de Chile, s.f., pág. 144.
- Escribano Gutiérrez, J., “La mujer trabajadora en el franquismo: análisis jurídico laboral”, en F. Fernández-Crehuet López y D. J. García López (eds.), *Derecho, memoria histórica y dictaduras*, Comares, Granada, 2009.
- Facio, A., *Cuando el género suena, cambios trae (una metodología para el análisis de género del fenómeno legal)*, San José, ILANUD, 1992, pág. 78.
- Fernández, V., *500 años de Abogacía en Granada*, Granada, 2005.
- Galligan, Y., Haupfleisch, R., Irvine, L., Korolkova, K., Natter, M., Schultz, U., Wheeler, S., *Mapping the Representation of Women and Men in Legal Professions Across the EU*, Bruselas, Policy Department for Citizens’ Rights and Constitutional Affairs-Directorate General for Internal Policies of the Union, 2017. (Disponible en https://legalnews.be/wp-content/uploads/2017/08/IPOL_STU2017596804_EN.pdf. Última visita 23/05/2018).
- Gómez Bahillo, C, Elboj-Saso, C., Marcén-Muñoz, C., “Feminización de la judicatura española”, *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*,

- número 70, 2016, Universidad Autónoma del Estado de México, N° 70, enero-abril 2016, pág. 199-226.
- Haraway, D., *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*, Madrid, Cátedra, 1991.
- Kuhn, T., *La estructura de las revoluciones científicas*, Madrid, FCE, 1978.
- Lakoff, G., Johnson, M., *Philosophy in the Flesh: The embodied Mind and its Challenge to Western Thought*, Nueva York, Basis Books, 1993.
- Lave, J., *Cognition in practice*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988.
- Martínez Cantos, J. L., Castaño Collado, C., “La brecha digital de género y la escasez de mujeres en las TIC”, *Panorama Social*, número 25, 2017, pág. 49-65.
- Rubio Castro, A., Bodelón González, E., Ruiz Resa, J. D., Gil Ruiz, J. M., Gala Durán, C., Igareda González, N., Daza Bonachela, M. M., Ríos Díaz, F., Cano, A., *Lenguaje jurídico y género: sobre el sexismo en el lenguaje jurídico*, Consejo general del Poder Judicial, 2013.
- Ruiz Resa, J. D., “María Telo y la mujer como sujeto de derecho”, en E. Bea y E. Fernández Ruiz-Gálvez (eds.), *Cien años de discurso femenino sobre la guerra y la paz*, Tirant Lo Blanch, Valencia, 2017, pág. 231-265.
- Ruiz Resa, J. D., “Las mujeres en la Facultad de Derecho de la Universidad de Granada: los primeros años de la transición”, en A. Martínez-Dhier y C. Prados (eds.), *Las universidades durante el proceso de democratización española (1968-1983): Una perspectiva jurídica*, ed. Dykinson, Madrid, 2017, pág. 219-242.
- Ruiz Resa, J. D., “Resistematizando la Ley de Igualdad desde una concepción compleja del Derecho”, *Anuario de la Facultad Derecho de la Universidad de Alcalá de Henares*, N° 19, 2016, pág. 1-22.
- Ruiz Resa, J. D., “Derecho antidiscriminatorio y defensa. El impacto de la legislación de igualdad entre mujeres y hombres en las FF.AA”, en S. Olarte Encabo (dir.) y R. M. Orza Linares (coord.), *Derecho militar. Análisis multidisciplinar en un contexto de cambios normativos*, ed. Thomson Reuters Aranzadi, 2015, pág. 77-104.

- Ruiz Resa, J. D., “Excedencia por cuidado de hijos e hijas y familiares”, en AA.VV., *Valoración de las medidas de conciliación de la vida familiar, personal y la vida laboral según la regulación de la Ley Orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva de mujeres y hombres*, Consejo General del Poder Judicial, 2014, pág. 145-177.
- Ruiz Resa, J. D., “Un análisis en torno a la educación para la ciudadanía y la ideología de género”, en *Revista Vasca de Administración Pública*, Nº 91, 2011, pág. 193-229.
- Ruiz Resa, J. D., “Democratizar la ciencia jurídica (cómo se puede conjugar un saber dogmático con las exigencias de la inteligencia colectiva)”, *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*, Nº 23, 2011, pág. 536-565.
- Telo, M., *Mi lucha por la Igualdad Jurídica de la Mujer*, con prólogo de Luis Martí Mingarro, Aranzadi, Thomson Reuters, Madrid, 2009.
- The Practice-Law Harvard Review*, vol. 1, número 4, 2015, dedicado a las mujeres como juristas y como líderes. Disponible en <https://thepractice.law.harvard.edu/issue/volume-1-issue-4/> Última visita 23/05/2018.
- Vázquez Osuna, F., “Las primeras mujeres juezas y fiscales españolas (1931-1939): Las juristas pioneras”, *Arenal*, 16, 1, enero-junio 2009.

