

## Asamblea en el aula de Filosofía del Derecho

GIANELLA BARDAZANO<sup>1</sup>

### RESUMEN

La formación de los abogados en la UDELAR privilegia la transmisión de un saber representado y estabilizado producido por las escuelas metodológicas del siglo XIX. Algunos de los principios que identifican a la Universidad podrían ser adoptados como una de las estrategias didácticas que permitan a estudiantes y docentes reconsiderar el rol fundamental de la teoría general del Derecho y la Filosofía del Derecho en la formación de los futuros abogados. El artículo relata las potencialidades de la *asamblea* como práctica de enseñanza que puede favorecer, o alentar, la ruptura epistémica con la mirada dogmática del Derecho.

### PALABRAS CLAVE

*Enseñanza - dogmática - teoría - ruptura - asamblea.*

### ABSTRACT

The education of lawyers at UDELAR privileges the transmission of a represented and stabilized knowledge produce by nineteenth-century methodological schools criteria. Some of the principles that characterize University could be adopted as one of the teaching strategies that allow students and teachers to reconsider the fundamental role of general theory of law and legal philosophy in the education of future lawyers. The article describes the potential of the *assembly* as a teaching practice that may favor or encourage the epistemic rupture with the dogmatic point of view.

<sup>1</sup> Profesora Adjunta (G3) de Filosofía y Teoría General del Derecho, Facultad de Derecho, UDELAR.

## KEYWORDS

*Teaching - dogmatics - theory - rupture - assembly.*

### 1. MOTIVACIÓN DE LA CONVOCATORIA

Luego de varios años escuchando que los estudiantes de Derecho consideraban que Filosofía del Derecho debería ser una materia opcional o ser, lisa y llanamente, eliminada del plan de estudios de Abogacía y Notariado de la Facultad de Derecho de la Universidad de la República, cuando llegó la hora de ser responsable de un curso de grado, asumimos<sup>2</sup> como hipótesis de trabajo que esa creencia generalizada, que se ha transformado en un lugar común que se transmite entre generaciones, se vincula con varias cuestiones, todas ellas relativas a la pregunta acerca de qué Derecho enseñamos.

Más específicamente, asumimos que esa creencia, que generaba un verdadero obstáculo para el aprendizaje significativo (Ausubel, 1991; Coll, 1988) de asuntos clave en la teoría del Derecho, tenía relación con: a) el perfil netamente profesional de la formación de los juristas; b) como consecuencia de lo anterior, el perfil dogmático del plan de estudios y de los programas de la mayoría de las asignaturas; c) el relegamiento de la actividad universitaria, en sentido político, por parte de los estudiantes de Derecho, que en su mayoría concentran sus esfuerzos en la aprobación del mayor número de materias posible en el menor tiempo, con el objetivo de lograr su ingreso al mercado profesional. Teniendo en cuenta esa precomprensión, creímos que algunos de los principios que identifican a la Universidad podían ser adoptados como una de las herramientas didácticas que nos permitieran (a los estudiantes y al equipo docente), al menos reconsiderar aquella idea de que la teoría general del Derecho y la Filosofía del Derecho tienen poco que aportarle a la formación a un futuro abogado o escribano.

Creemos que la poca importancia que se le atribuye a la Filosofía del Derecho en la formación de los abogados no es algo peculiar de

<sup>2</sup> Y los aspirantes a profesores adscriptos que formaron el equipo docente compartieron la idea y participaron activamente en su implementación. Agradezco, por ello, el apoyo de Victoria Sasso, Silvana Vila, Fabricio Méndez, Diego González y Hoenir Sarthou.

nuestra Universidad. El párrafo que inicia el artículo de Silvana Pezzetta (2007), de la Universidad Nacional de Rosario, al cual recientemente accedimos, podría haber sido escrito por un docente uruguayo de Filosofía del Derecho. Se señala que “entre quienes nos desempeñamos en la cátedra de Filosofía del Derecho, sobre todo entre quienes nos hemos incorporado más recientemente, se plantea con asiduidad la cuestión sobre la opinión mayoritaria de los estudiantes y de algunos de nuestros colegas docentes sobre la materia que nos ocupa. No sin pesar, y a veces hasta con humor, comentamos la poca importancia que se le asigna o la escasa comprensión que se tiene sobre el papel que cumple la Filosofía del Derecho en la formación de los futuros abogados. Así, no nos resulta sorprendente encontrarnos con personas que propugnan su conversión en materia optativa o bien, directamente, su eliminación” (Pezzetta, 2007: 245). Comprensiones similares acerca de la formación fuertemente dogmática de los abogados se han señalado en investigaciones relativas a la Universidad Nacional de Córdoba (Lista y Brígido, 2002).

Lo expresado por Böhmer (2003) puede sin problemas predicarse de la enseñanza del Derecho en Uruguay: el proyecto de una enseñanza del Derecho dogmática practicada desde las facultades de Derecho de las universidades nacionales, y especialmente las de Buenos Aires, Córdoba y La Plata, constituye la forma tradicional de enseñanza del Derecho que pudo haber estado, tal vez, justificada en otro momento histórico de nuestros países, en la actualidad ya no (Böhmer, 2003).

## 2. LA CLASE Y EL REGISTRO

De los aproximadamente 400 estudiantes inscriptos para el curso, 200 realizaron las pruebas parciales y un promedio de 150 concurren habitualmente a clase. El grupo tiene tres clases semanales de dos horas cada una, en el turno de la noche (lunes, miércoles y viernes, de 20:00 a 22:00). Nos resultaba difícil imaginar el modo de implementar algún dispositivo didáctico que nos apartara del esquema de la clase magistral, expositiva, teniendo en cuenta el alto número de estudiantes y la efectiva posibilidad de leer los materiales con antelación a las clases, teniendo en cuenta que la mayor parte de los estudiantes que concurren al turno nocturno, trabajan.

### 3. EL PESO DEL PARADIGMA DOGMÁTICO

#### 3.1. CARACTERIZACIÓN

La pregunta acerca de qué Derecho enseñamos se relaciona con uno de los temas centrales del curso de Filosofía del Derecho, cuál es la teoría de la interpretación jurídica. Ahora bien, teniendo presente el peso de la formación dogmática en los estudiantes de la Facultad, resulta provechoso discutir cuál es la concepción de la interpretación elegida para ser transpuesta en la formación de los juristas y cuáles son las consecuencias de esa elección (Bardazano, 2005: 5). La transposición de la interpretación en la formación de los juristas supone la transmisión de un saber representado y estabilizado, producido por las escuelas metodológicas del siglo XIX.<sup>3</sup> En efecto, el diseño curricular supone una posición en lo relativo a la epistemología específica del saber objeto de transmisión, tal que el modelo de interpretación jurídica refleja un posicionamiento epistemológico acerca de la concepción del Derecho y de las normas jurídicas, entre otras variables que conforman una matriz teórica del fenómeno jurídico. El modelo tradicional de enseñanza del Derecho concibe al Derecho como un conjunto de normas que constituyen el punto de partida del aprendizaje jurídico, en la medida que “prefiguran la realidad deseable y esta última debe ajustarse a ellas” (Witker, 1995: 226). Una de las críticas más fuertes al modelo tradicional se encuentra en la producción del movimiento *Critical Legal Studies*, a la luz del cual es posible abordar la dimensión política del Derecho y el discurso jurídico, poniendo el énfasis en la deconstrucción de los objetos típicos de la tradición jurídica (sentencias, manuales de enseñanza, construcciones dogmáticas tradicionales, opiniones de profesores y abogados), poniendo en cuestión, especialmente, su declarada neutralidad valorativa (Kennedy, 1992: 284). De acuerdo con los autores que integran el movimiento, el mensaje oculto tras la estructura curricular de las facultades de Derecho

<sup>3</sup> Las asunciones respecto de la formación marcadamente dogmática de los juristas en Uruguay implican tomar, como punto de partida para la elaboración de la propuesta de acción docente, algunos de los resultados de investigaciones de la autora: *Referencias teóricas en la dogmática jurídica de la Facultad de Derecho* (Comisión Sectorial de Investigación Científica, UDELAR, 2002-2003) y *La transposición didáctica de la interpretación en la enseñanza formal de los juristas en la UDELAR* (monografía para el Seminario II “Interacción y Didáctica” de la Licenciatura en Lingüística, UDELAR).

podría expresarse en el siguiente enunciado: “Si quieres ser abogado, piensa como abogado”, es decir, excluye la dimensión político-moral de tu razonamiento; “si quieres ingresar a la comunidad jurídica tienes que acostumbrarte a un modo distintivo de análisis: técnico, neutral, objetivo, riguroso y autónomo” (Pérez Lledó, 1996: 119).

Asumimos, entonces, a la hora de pensar los temas a tratar por la asamblea, que era necesario seleccionar aquellos materiales teóricos que permitieran contribuir a evidenciar los presupuestos fuertemente dogmáticos del saber transmitido en la Facultad y, como consecuencia, facilitar el surgimiento de una disposición crítica y reflexiva. En ese sentido, recurrimos al tratamiento de Chevallard (1998) respecto de la cuestión del saber elegido para ser transpuesto en la formación jurídica, entendiendo que la transposición didáctica presupone una selección de un *corpus* de saberes sabios de acuerdo a algunos requisitos que deben presentar los saberes escolarizables (desincretización, despersonalización, programabilidad de la adquisición, publicidad, control social de los aprendizajes); esto es, en nuestro caso, “la puesta en texto del saber” (Chevallard, 1998: 69) a través de los programas, manuales y contenidos de las materias dogmáticas que constituyen la clave de la formación de los juristas. El saber de la interpretación jurídica enseñado se construye mediante la articulación del dogma de que los jueces aplican el Derecho tal como fue sancionado por el legislador, o bien, la negación de la función creadora de los intérpretes en general, junto a las ficciones de completitud, coherencia y precisión semántica o univocidad de sentido del Derecho (Bardazano, 2005: 84). Por el contrario, las posiciones críticas respecto de la actividad dogmática como ciencia jurídica se fundan en que la misma propone determinados esquemas de ciencia jurídica cuyos ideales, manifiestos o declarados, no coinciden con los ideales latentes de la dogmática, de modo que se constata una brecha muy cuestionable desde el punto de vista epistemológico entre lo que se dice y lo que se hace (Nino, 1974: 109 y ss.).

Señala Nino que “sería altamente provechoso que la dogmática jurídica abandonara la fachada descriptiva de su actividad, que le lleva a cometer tantas confusiones conceptuales, y abiertamente propusiera soluciones normativas originales en base a las consecuencias valorativas de las mismas (...) Pero esto sólo podría darse en un contexto social que

permitiera manifiestamente a los jueces, principales destinatarios de la tarea dogmática, completar el Derecho en caso de lagunas, elegir una de dos normas contradictorias por motivos axiológicos, determinar el sentido de normas vagas y ambiguas por sus consecuencias y aun declarar la cesantía de una norma legislada cuando fuertes razones valorativas lo exigen. Es posible que, en atención a la necesidad de controlar los actos sociales, haya que esforzarse para que (...) los jueces declaren abiertamente lo que hacen (...) la mejor forma de lograrlo es mostrando los vicios del aparato conceptual que los juristas proveen a los jueces..." (1974: 108).

Los temas que integraron el "orden del día" de la asamblea fueron: el panorama de las reflexiones teóricas acerca del estatus científico del Derecho, el paradigma dogmático y sus anomalías, los aportes de los estudios críticos del Derecho (con especial referencia al movimiento *Critical Legal Studies*), los aspectos lingüísticos del fenómeno jurídico, teoría de la interpretación jurídica y teoría de la adjudicación.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Se puso a disposición de los estudiantes una bibliografía escalonada, que incluyó textos básicos o de lectura obligatoria, textos complementarios y textos de profundización. Se mencionan en esta ocasión sólo los primeros. Los materiales bibliográficos a partir de cuya lectura se abordaron los temas fueron: VERNENGO, Roberto, "Ciencia jurídica o técnica política: ¿Es posible una ciencia del Derecho?", en *Doxa*, nro. 3, 1986, pp. 289-295; ATIENZA, Manuel, "Sobre la jurisprudencia como técnica social. Respuesta a Roberto J. Vernengo", en *Doxa*, nro. 3, 1986, pp. 297-311; SASTRE, Santiago, "Algunas consideraciones sobre la ciencia jurídica", en *Doxa*, nro. 24, 2001, pp. 579-601; NINO, Carlos S., *Introducción al análisis del Derecho*, Astrea, Buenos Aires, 1995, Cap. VI; NINO, Carlos S., *Consideraciones sobre la dogmática jurídica*, UNAM, 1989; BOVINO, Alberto y Christian COURTIS, "Por una dogmática conscientemente política", en COURTIS, Christian (comp.), *Desde otra mirada. Textos de teoría crítica del Derecho*, Buenos Aires, Eudeba, 2001, pp. 183-222; KENNEDY, Duncan, "La educación legal como preparación para la jerarquía", en COURTIS, *Desde otra mirada. Textos de teoría crítica del Derecho* cit., pp. 373-401; "¿Son los abogados realmente necesarios? Entrevista a Duncan Kennedy", en COURTIS, *Desde otra mirada. Textos de teoría crítica del Derecho* cit., pp. 403-418; GORDON, Robert, "Nuevos desarrollos de la teoría jurídica", en COURTIS, *Desde otra mirada. Textos de teoría crítica del Derecho* cit., pp. 325-341; GUASTINI, Ricardo, "Escepticismo y cognitivismo en la teoría de la interpretación", en *Ideas y Derecho. Anuario de la Asociación Argentina de Filosofía del Derecho*, Año II, nro. 2, 2002, pp. 31-48; GUASTINI, Ricardo; *Distinguiendo. Estudios de teoría y metateoría del Derecho*, Barcelona, Gedisa, 1999; BARDAZANO, Gianella, *Literalidad y decisión. Interpretación, justificación y Estado de Derecho*, Montevideo, C. Álvarez Ed., CSIC-UDELAR, 2009; KENNEDY, Duncan, *Libertad y restricción en la decisión judicial. El debate con la teoría crítica del*

### 3.2. CRITICAR A LA CIENCIA

Que la actividad de los juristas sea considerada, por la propia comunidad dogmática, como actividad científica es un dato que, creemos, debe ser tenido en cuenta para entender creencias y actitudes estudiantiles de rechazo a la teoría general o la Filosofía del Derecho, justamente porque la disposición reflexiva que demandan las últimas supone criticar y apartarse de los postulados de un discurso disciplinar “prestigioso”, “riguroso”, “neutral”. Una de las posibles explicaciones en cuanto a las causas del mantenimiento de la brecha entre lo que se dice y lo que se hace (a pesar de los defectos del aparato conceptual de la dogmática, especialmente, en cuanto al manejo de los aspectos lingüísticos y discursivos del fenómeno jurídico), con las consiguientes repercusiones en cuanto al control intersubjetivo de las construcciones y a la consistencia de los modelos teóricos, podría encontrarse en una razón política o ideológica: la defensa del valor “certeza jurídica”, tradicionalmente entendido. La transposición de la interpretación (y, por tanto, de la concepción de la norma jurídica y de la función judicial), orientada y puesta en texto desde la “certeza jurídica”, clausura la problematización y la investigación científica, en tanto se le atribuyen a la *episteme* de lo jurídico propiedades que son valoradas desde una mirada política de las soluciones normativas (Bardazano, 2005: 96). De acuerdo a lo anterior, en tanto el saber de la interpretación enseñado a lo largo de la formación de los juristas es aquel producido por la dogmática, el saber que se transpone es un saber representado y estable, lo que supone que no hay lugar para el sujeto de la ciencia en la enseñanza del Derecho. La asamblea, en principio, puede ser una posibilidad para alentar y potenciar disposiciones críticas, así como para romper con aprendizajes centrados en la estabilidad del saber “científico” de la dogmática, en la medida que los

*Derecho (CLS)*, Santa Fe de Bogotá, Siglo del Hombre Editores-Facultad de Derecho de la Universidad de Los Andes-Facultad de Ciencias Jurídicas Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar-Ediciones Uniandes, 1999; MORESO, J. Juan y J. M. VILAJOSANA, *Introducción a la teoría del Derecho*, Madrid, Marcial Pons, 2004, Cap. VII; BULYGIN, Eugenio, “Los jueces ¿crean Derecho?”, en *Isonomía*, nro. 18, 2003, pp. 7-25; AGUILÓ REGLA, Josep, *Teoría general de las fuentes del Derecho (y del orden jurídico)*, Barcelona, Ariel, 2000, Cap. VI.

contenidos de los materiales teóricos en discusión son acompañados con una práctica de enseñanza que busca promover la problematización.

#### 4. UNA PREGUNTA: ¿QUÉ REFLEXIONES PUEDEN APORTARSE DESDE LA FILOSOFÍA Y LA TEORÍA DEL DERECHO ACERCA DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO?

Las primeras sesiones resultaron removedoras, con un fuerte ingrediente de sorpresa por parte de los estudiantes y algunas resistencias ante la falta de la voz docente que dicta clase. El rol docente, por un lado, consistió en asumir un papel facilitador del diálogo y la participación, administrando la lista de oradores y el orden en el tratamiento de los temas surgidos, identificando mociones y reelaborando los órdenes del día de las siguientes sesiones. Por otro lado, se participó en el tratamiento de los temas en carácter de asambleísta.

Mediando el curso, se solicitó a los estudiantes la elaboración de un trabajo domiciliario con la finalidad de obtener una evaluación primaria de la experiencia de la asamblea. Se trataba de un trabajo de realización no obligatoria, para ser entregado antes de la finalización del curso. Propusimos a los estudiantes responder (en forma individual o en grupo), entre otras, la pregunta que antecede. Noventa estudiantes entregaron el trabajo. A continuación, transcribimos una selección de las respuestas:<sup>5</sup>

“...brindar las herramientas para que nosotros, los estudiantes, moldeemos nuestros valores morales, políticos e ideológicos, teniendo un peso influyente en lo que estudiamos, y contribuir a la formación de opiniones críticas propias, acerca de los modelos y programas educativos, como estudiantes y como futuros egresados”.

“Abrir un espacio al cuestionamiento y a la crítica, que tanto le hace falta a la Universidad y a la educación (...) Cada vez perdemos más calidad en nuestros juristas, y ello se debe a los planes educativos, al

<sup>5</sup> Mi agradecimiento a los estudiantes cuyos trabajos fueron citados: Gabriela Macé, Rafael França, Alejandro Mateu, Graciela Donato, Alejandra Operti, Nicolás Fregueiro, Lorena Tejera, Natalia Alabachian, Elena Mereles, Adriana Berrospe, Fabiana Pérez, Luis Alcaraz, Micaela Berrospe, Jimena Casaballe, Mauricio Rodríguez, Mariana Saracho, Agustina Borio, María Eugenia Allo y Viviana Posada.



poco interés por la investigación, al poco espíritu crítico que tenemos la mayoría de quienes pasamos por la Facultad, entre otras razones”.

“En la enseñanza del Derecho se transmiten ideas acerca de cómo es el Derecho y acerca de lo que hacen los operadores del Derecho que limitan la creación del Derecho a los legisladores (...) Se da como hecho que el legislador es coherente, racional, pero esto no es así, en todo caso el modelo del legislador racional es algo consensuado para que pueda ser usado para justificar determinadas interpretaciones de los materiales normativos y que no vamos a discutir”.

“Compartimos la opinión de Michael Reisman acerca de que los estudiantes están tan condicionados para aceptar el Derecho con el que trabajan como algo ‘dado’, que no se les ocurre que se puede cambiar”, responden: “¡Es que de esa manera es que se nos ha enseñado! Aprender leyes y normas sin cuestionarlas, y hasta se nos pregunta en exámenes y parciales normas o aplicación de normas a casos concretos de memoria. Recién en cuarto año con filosofía (al que le interesa) empezamos tímidamente a cuestionarnos algunas cosas y a hacernos algunas preguntas que, como nos incomodan mucho, porque chocan en muchos casos contra todo lo ya aprendido, creemos que lo mejor es no cuestionarnos mucho, cuando el ideal sería lo contrario...”

“Si bien la enseñanza del Derecho supone que los abogados no sólo deben aplicar el Derecho vigente, sino que podrán crear Derecho a través de las decisiones que tomen en cada caso, sería necesario que el abogado pudiera tener una visión más amplia y que su trabajo abarque un nivel más amplio respecto a la problemática social que le interesa (...) sería necesario que esta enseñanza incorpore algunos principios que le permitan a los abogados llegar más a la comunidad en la que viven, entender mejor las problemáticas sociales y, de esa manera, poder lograr mejores soluciones en cuanto a los casos que les toque resolver...”

“La misión de la Universidad consiste en proporcionar conocimientos fundamentales, es decir, debe dar una formación conceptual la cual permitirá al futuro profesional enfrentarse a los cambios legislativos y a situaciones concretas que, por lo general, no han sido previstas en los cursos dados en la Universidad. Por otra parte, resultaría casi imposible preparar a los estudiantes para toda posible situación que se le pueda

presentar en la vida profesional. Podemos decir entonces que, si bien el conocimiento teórico que se enseña de manera exclusiva en nuestras facultades de Derecho se adquiere de obras de doctrina, o también, de sentencias judiciales (...) entendemos que la metodología de la enseñanza es inadecuada para capacitar a los estudiantes para que se desempeñen en su vida profesional, ya que consiste en dar clases magistrales sobre desarrollos teóricos en un marco de contextos abstractos, sin tener en consideración, en la mayoría de los casos, los hechos relevantes (para la decisión aplicable). Por otra parte, no se entrena a los estudiantes en el tratamiento de los hechos, en técnicas y estrategias probatorias, en la utilización de las normas jurídicas y en la argumentación de situaciones concretas”.

“La teoría general y la Filosofía del Derecho permiten reflexionar acerca de los métodos de estudio del Derecho y si éstos acompañan los cambios que se dan en la vida en sociedad; acerca de si sólo debe enseñarse lo que está curricularmente programado o si, por lo menos, pueden plantearse alternativas al Derecho formal que, por ejemplo, pueden ser Derecho para una comunidad determinada; acerca de la actividad que desarrollan los abogados una vez que ingresan al mercado laboral, cuáles son las opciones que eligen, qué uso le dan al ejercicio de la Abogacía”.

“Las teorías críticas de los paradigmas tradicionales habilitan a que la enseñanza del Derecho sea acompañada por experiencias prácticas, que verdaderamente hoy dependen exclusivamente del profesor encargado y de la forma cómo se pretendan aplicar los programas”.

“Los profesores de nuestra Facultad nos enseñan su propia posición respecto al tema que se está dando en ese momento en la clase, sin llegar a ahondar más en el asunto que decir simplemente que no toda la doctrina está de acuerdo (...) Esto dificulta seriamente la investigación en Facultad (...) La enseñanza está orientada a la doctrina, nosotros aprendemos autores que sostienen determinada teoría (...) cuanto más grado posea el profesor a cuyas clases asistimos, se sostiene que más conocimientos adquiriremos (...), pero simplemente se exponen posiciones doctrinarias sin que el estudiante sea capaz de sacar sus propias conclusiones”. “Asimismo, como sostenía Kennedy, los alumnos tienen su cuota de responsabilidad por no cuestionarse ciertos aspectos y creer que la posición de

su profesor es la correcta, ¡y sobre eso no se discute más! Lo cierto es que los alumnos siempre esperamos del profesor que nos enseñe cómo son en realidad los hechos, es decir, que siempre queremos que nos den clases prácticas porque la teoría nos aburre...”

Numerosas opiniones aportadas por los estudiantes nos permiten considerar que se consiguió la problematización de categorías teóricas relevantes, o bien, que fue favorablemente recibido el ámbito de discusión, como cuestión previa (o facilitadora) a la problematización en sentido estricto o a la posibilidad de romper con la mirada exclusivamente dogmática del Derecho. Tal vez pueda, entonces, problematizarse la creencia aludida al comienzo, en cuanto al papel de la Filosofía del Derecho en la formación de grado, incorporando al análisis los condicionantes negativos del perfil netamente profesionalista de la trayectoria curricular y las consecuencias de la perspectiva reduccionista de la dogmática en el diseño de planes y programas y, por supuesto, en las prácticas docentes.

## 5. COGOBIERNO Y DEMOCRACIA

La Universidad implica cogobierno, democracia, libertad de opinión, libertad de cátedra y también interpela a sus docentes investigadores a problematizar sus propias prácticas y, especialmente, a problematizarlas en el aula. La problematización puede ser llevada al aula ejerciendo algunos de los principios universitarios, en este caso: el cogobierno democrático, lo cual nos permitió, en alguna medida, romper con la verticalidad de la transposición de saberes representados y estabilizados.

Las prácticas docentes en la Universidad, creemos, deben incluir la participación de todos los actores universitarios, en un ámbito que habilite la deliberación, así como la actitud reflexiva y crítica, precondiciones que, en principio, asegura la asamblea. La clase magistral, tradicional en la enseñanza del Derecho, no contribuye a fortalecer la democracia universitaria sino, por el contrario, tiende a perpetuar un estilo memorístico, ritualístico, acrítico y no participativo y, precisamente por ello, legitima la reproducción de un saber dogmático estabilizado. Intuitivamente, entendimos que el funcionamiento en el aula de una asamblea aseguraba, al menos en lo formal, la eliminación de determinados obstáculos propios de la clase magistral, como metodología para abordar temas centrales

de la Filosofía del Derecho. Situados en el aula, entonces, priorizar la deliberación y los procesos de negociación de significados parece fundamental, con miras a problematizar categorías teóricas centrales cuando la formación de los participantes ha sido esencialmente dogmática.

La interrelación entre los contenidos y la configuración didáctica, entendida como un particular entretejido desarrollado por los docentes para abordar la enseñanza de su campo disciplinario para favorecer estos procesos comprensivos (Litwin, 2008), nos permitió evaluar que, tal vez, la asamblea podía ser un ámbito –que en tanto presupone ciertas reglas de funcionamiento aceptadas por los participantes, reglas de distribución de la palabra, de manejo de los tiempos, entre otras– apropiado para el abordaje de aquellos temas que incluyen más claramente la dimensión política en el análisis del Derecho.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUSUBEL, David y ot. (1991), *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*, 2ª ed., México, Trillas.
- BARDAZANO, Gianella (2003), *Referencias teóricas de la dogmática jurídica en la Facultad de Derecho*, Informe final de la investigación financiada por CSIC-UDELAR, Programa Iniciación a la Investigación, 2001.
- (2005), *La transposición didáctica de la interpretación en la enseñanza formal de los juristas en la UDELAR*, Colección Estudiantes, Montevideo, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-UDELAR.
- BÖHMER, Martin (2003), “Algunas sugerencias para escapar al silencio del aula”, en *Academia*, año 1, nro. 1.
- CHEVALLARD, Yves (1998), *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, 3ª ed., Buenos Aires, Aique.
- COLL, César (1988), “Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo”, [www.unabvirtual.edu.co](http://www.unabvirtual.edu.co).
- KENNEDY, Duncan (1992), “Nota sobre la historia de CLS en los Estados Unidos”, en *Doxa*, nro. 11, Alicante, pp. 283-293.
- LISTA, Carlos y Ana María BRÍGIDO (2002), *La enseñanza del Derecho y la formación de la conciencia jurídica*, Córdoba, Sima Editora.
- LITWIN, Edith (2008), *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la educación superior*, Buenos Aires, Paidós.

NINO, Carlos Santiago (1974), *Consideraciones sobre la dogmática jurídica*, México, UNAM.

PÉREZ LLEDÓ, Juan Antonio (1996), *El movimiento Critical Legal Studies*, Madrid, Tecnos.

PEZZETTA, Silvana (2007), "La Filosofía y la Política en los Planes de Estudio de las Carreras de Abogacía. Reflexiones sobre el plan de estudios de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario a partir de la experiencia del dictado de Filosofía del Derecho", en *Revista Telemática de Filosofía del Derecho*, nro. 10, 2006/2007, pp. 245-261, [www.filosofiayderecho.com](http://www.filosofiayderecho.com).

WITKER, Jorge (1995), "Docencia crítica y formación jurídica", en *Antología de estudios sobre la enseñanza del Derecho*, 2ª ed., México, UNAM, [www.bibliojuridica.org](http://www.bibliojuridica.org).

Fecha de recepción: 28-03-2011.

Fecha de aceptación: 14-06-2011.