

¿Es posible un modelo egológico de enseñanza del Derecho?*

DIEGO LUNA**

La teoría egológica del Derecho es un nuevo punto de vista analítico para investigar, para enseñar y para manejarse en el Derecho.

CARLOS COSSIO¹

RESUMEN

Partimos de la experiencia en la enseñanza de la teoría egológica del Derecho para indagar y preguntarnos sobre la posibilidad de perfilar los caracteres de un modelo egológico de enseñanza del Derecho. Tomamos como referencia los modelos teóricos identificados por Cardinaux y Clérico: “sistemático”, “realismo jurídico” y “análisis crítico”, bajo el supuesto de que el punto de partida epistemológico en torno de qué se entienda por *derecho*, ha de repercutir en el modelo de enseñanza que se asuma, como así también orientar las decisiones didácticas que habrán de adoptarse en la docencia.

Si fuere concebible un “modelo egológico”, al menos desde el punto de vista teórico, en la medida en que la egología entiende el *derecho*, en

* Este trabajo fue presentado y discutido en las “II Jornadas de Enseñanza del Derecho” (7, 8 y 9 de noviembre de 2012, Facultad de Derecho, UBA) y en el “XXVI Congreso Mundial de Filosofía del Derecho y Filosofía Social” (21 al 26 de julio de 2013, Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil) organizado por la Asociación Internacional de Filosofía del Derecho y Filosofía Social (IVR), en el que presidí el grupo de trabajo sobre “Derecho y Educación”. Agradezco a los profesores Julio Raffo y Eduardo Méndez por sus sugerencias; al estudiante Santiago Cordero, por la traducción del resumen.

** Docente Investigador, Ayudante de Primera (Facultad de Derecho, UBA). Maestrando en Docencia Universitaria (UBA).

¹ COSSIO, Carlos, *Panorama de la teoría egológica del derecho*, Buenos Aires, UBA, 1949, p. 11.

cuanto objeto de conocimiento, como conducta humana compartida, plural, observada desde un específico punto de vista normativo, éste habría de compartir rasgos comunes a los tres modelos de enseñanza tipificados como “sistemático”, que se corresponde con el iuspositivismo tradicional que ve en las normas su preocupación central; “realista”, que se preocupa por la explicación de los fenómenos sociales y la predicción del comportamiento de los jueces, y el “crítico”, que se concentra en identificar las relaciones entre poder, ideología y Derecho.

No pretendemos arribar a un modelo cerrado, sino someter al diálogo nuestras ideas a modo de autocritica de la práctica docente.

PALABRAS CLAVE

Docencia - Enseñanza - Modelo Egológico - Derecho.

Is it possible to have an egological model of legal education?

ABSTRACT

We start from the experience in teaching the egological theory of law, to further investigate and ask about the possibility of shaping the characters of an egological model of legal education. We take as reference the theoretical models identified by Cardinaux and Clérico: “systematic”, “legal realism” and “critical analysis” under the assumption that the epistemological starting point about what is meant by law, and its beliefs have a direct impact on the teaching model assumed, as well as guiding the didactic decisions to be taken in teaching.

If it be conceivable an “egological model”, at least from a theoretical point of view, to the extent that egology understands the law, as an object of knowledge, as shared human behavior, plural, observed from a specific normative perspective, it would share traits common to all three models of teaching characterized as “systematic”, which corresponds to the traditional ius positivism that has its central interest on the norms; “realistic”, who concerns about the explanation of social phe-

nomena and predicting the behavior of the judges, and the “critic”, which focuses on identifying the relationships among power, ideology and law.

We do not intend to arrive at a closed model, but to submit our ideas to discussion as a reflection on the teaching practice.

KEYWORDS

Education - Teaching - Egological Model - Law.

I. EL DERECHO COMO OBJETO DE CONOCIMIENTO Y LOS MODELOS DE ENSEÑANZA

Cardinaux identifica distintos modelos ideales de enseñanza que se corresponderían con la concepción epistemológica del Derecho que se tomare como punto de partida. Entre otros, el denominado “realismo jurídico”, la “sistemática” y el “análisis crítico”, que se corresponden con concepciones que ven en el fenómeno *derecho*, a su vez: un hecho de experiencia, un sistema de normas y un conjunto de prácticas reproductoras de un *statu quo*, respectivamente. Cada uno de ellos se correspondería con un modelo de enseñanza particular, a saber: previsión racional a través de las ciencias sociales (realismo); análisis lógico normativo de las construcciones dogmáticas (sistemático); reconocimiento de la base ideológica del Derecho y fortalecimiento de habilidades para el acceso a la justicia (criticismo).²

Sin perder de vista que sólo se trata de esquemas conceptuales orientados a pensar la práctica de la enseñanza, siguiendo los parámetros esbozados por Cardinaux, nos preguntamos si fuera posible pensar un modelo egológico. Nos valemos de nuestra experiencia en la enseñanza de la teoría egológica del Derecho, para indagar ahora sobre la posibilidad de un modelo egológico de enseñanza del Derecho. Un modelo que se correspondería con la epistemología impulsada por la escuela egológica fundada por Carlos Cossio, que concibe al *derecho*, en cuanto

² CARDINAUX, Nancy, “Concepciones del derecho: su impacto sobre los métodos de enseñanza”, en SCHUJMAN, Gustavo e Isabelino SIEDE (comps.), *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y ciudadana*, Buenos Aires, Aique, 2007, p. 128.

objeto de conocimiento, como un fenómeno social de conducta humana en interferencia intersubjetiva.³

Creemos que una categoría semejante habría de tener algo de común con aquellos tres modelos antes perfilados. Tomaría como punto de partida una concepción realista del Derecho, que viera en la conducta compartida, en la alteridad del comportamiento social, el núcleo de lo jurídico en cuanto objeto de conocimiento. Ello sin desatender los aspectos sistemáticos en el plano de la lógica jurídica, a la vez que procuraría sostener un punto de vista crítico para el análisis de una realidad jurídica, siempre estimativa, axiológica y, por eso mismo, contingente y atravesada por los factores de poder e ideologías.⁴

Si la concepción jurídica de la que se parte debe orientar las decisiones didácticas, como sostiene Cardinaux,⁵ el modelo egológico se caracterizaría por procurar un punto de vista que posibilitare el contacto –lo más directo posible– con los datos de experiencia jurídicos; es decir, con lo que el *derecho* fuere en cuanto objeto de conocimiento, a la vez que debiera considerar ineludible el análisis crítico de la realidad jurídica y sus vinculaciones políticas e ideológicas, en función del perfil de los sujetos involucrados en el fenómeno jurídico. Pues el *derecho* sólo existe bajo la modalidad de estar siempre llegando a ser: eso que el *derecho* fuere, al decir de Cossio, en alguna medida depende de lo que lo haga ser quien actúa en su actualización.⁶

³ COSSIO, Carlos, *La teoría egológica del derecho y el concepto jurídico de libertad*, 2ª ed., Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 1964, *passim*.

⁴ Vilanova habla de cinco tesis de la ortodoxia egológica: 1) la teoría jurídica estudia –o debe estudiar– el *derecho* positivo; 2) el *derecho* es conducta; 3) la conducta es siempre valiosa (positiva o negativamente); 4) la conducta es libre; 5) el *derecho* es conducta en interferencia intersubjetiva. De ahí que pueda sostener: “Las primeras tres aserciones definen a la egología frente a otras corrientes iusfilosóficas y esto puede bastar. La egología es un *iuspositivismo realista valorativo*. Podemos aprovechar en primer lugar todo, o casi todo, lo que dicen los positivistas en su confrontación con los iusnaturalistas y luego todo, o casi todo, lo que dicen los realistas contra los normativistas” (VILANOVA, José, *El concepto de derecho. Estudios iuspositivistas*, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 1993, pp. 25-26).

⁵ CARDINAUX, *op. cit.*, p. 131.

⁶ COSSIO, Carlos, “Teoría y práctica del derecho”, en PAITA, Jorge A. (comp.), *Argentina 1930-1960*, Buenos Aires, Sur, 1961, p. 260.

II. UN PUNTO DE VISTA PEDAGÓGICO DE CORTE EGOLÓGICO

Un contrapunto teórico puede ser útil para ir perfilando, con mayor precisión, el modelo sobre el cual reflexionamos. Nos valdremos de los aportes de Cardinaux, quien teoriza distintos modelos ideales para identificar el diverso modo de enseñanza que se corresponde con la concepción epistemológica del Derecho que se tome como punto de partida.⁷ También Böhmer sostiene que la concepción general sobre la enseñanza del Derecho se asienta, al menos, sobre tres cuestiones fundamentales: 1) la concepción del Derecho; 2) las formas de enseñarlo y 3) los objetivos de la enseñanza. La concepción del Derecho que se adopte es fundamental y de alguna manera precede conceptualmente a las otras dos: está presupuesta en la forma de enseñarlo, y de ella surge la forma en la que se concibe la tarea futura de quienes están siendo formados.⁸

A. LA EGOLOGÍA Y EL MODELO SISTEMATIZADOR DE NORMAS

Una pedagogía egológica resultaría inconciliable con el punto de partida del modelo que Cardinaux y Clérico denominan “sistematizador de normas”, el cual supone un docente que transmite al estudiante una racionalización del *derecho* “a través de su sistematización en principios que luego sirvan para resolver casos particulares”, capaz de “reducir la complejidad social a la que se ve cotidianamente enfrentado o en la que está inmerso el jurista, y que pueda reducirla a través del uso de un arsenal de conceptos”.⁹

⁷ CARDINAUX, *op. cit.*, p. 128.

⁸ BÖHMER, Martín, *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*, Barcelona, Gedisa, 1999, pp. 14 y 22. En este sentido, sostiene, “...se puede concebir al derecho como un conjunto de normas positivas; o como la ciencia que estudia la sistematización de ese conjunto de normas; o como una forma del discurso moral capaz de justificar acciones; o como una profesión con la cual ganarse la vida y que consiste en la defensa de ciertos intereses; o como una profesión destinada al interés público, etc. En las facultades, de acuerdo con la definición que se adopte, se enseñará ‘derecho’ a partir del que se encuentra en las leyes, o en los códigos, o en la Constitución, el derecho-en-acción, el análisis económico del derecho, la lógica de normas, la historia del derecho, la sociología del derecho, las teorías de la justicia, etc.” (cit., nota 1, p. 22).

⁹ CARDINAUX, Nancy y Laura CLÉRICO, “La formación docente universitaria y su relación con los ‘modelos’ de formación de abogados”, en CARDINAUX, Nancy, Laura CLÉRICO, Andrea MOLINARI, *et al.* (coords.), *De cursos y de formaciones docentes. Historia de la*

En franca crítica con las concepciones iuspositivistas que juegan como telón de fondo epistemológico de esta perspectiva pedagógica, Cossio sostenía que la reiteración de conceptos "...que se concilian sólo con sus afines y que engendran nuevos conceptos afines, cuando son emitidos desde la cátedra por un buen profesor, son conceptos que nacen prestigiados y que, por lo tanto, siguen manteniendo viva la ideología de donde proceden".¹⁰ Alineado en la misma crítica egológica, Raffo sostiene que el déficit radica en no detenerse en una descripción "pre-normativa" y que ese modo de hacer teoría "sólo encuentra un aparente fundamento en las palabras de las normas o en el prestigio de los autores y juristas que la han desarrollado, que usan la metáfora con pretensión descriptiva y que se citan circularmente generando la apariencia de un fundamento que no es tal".¹¹

El problema, en este aspecto, reside en el nulo contacto empírico con los datos de experiencia jurídica del que adolece semejante concepción. La contrapartida egológica propone otra cosa muy distinta: el contacto con la realidad, con los hechos mismos. Podría decirse, con Vásquez: "por lo menos cabe como posible un proceso inverso al de partir de las normas generales. Este procedimiento es el de partir de los hechos de la realidad y es por supuesto el único que puede emplear quien tiene por delante un caso jurisdiccional. Las partes, sus representantes y asesores legales, y el magistrado que ha de resolver el caso se ven enfrentados de repente con hechos susceptibles de todas las complejidades de la existencia humana".¹²

carrera docente de la Facultad de Derecho de la UBA, Buenos Aires, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la UBA, 2005, p. 42.

¹⁰ COSSIO, Carlos, *La función social de las escuelas de abogacía*, 3ª ed., Buenos Aires, UBA, 1947, p. 33.

¹¹ RAFFO, Julio, *Derecho autoral. Hacia un nuevo paradigma*, Buenos Aires, Marcial Pons, 2011, p. 23. Agrega Raffo: "Creemos que un conocimiento de realidades, como debe serlo el conocimiento jurídico, ha de encontrar fundamento en la experiencia pre-normativa de los fenómenos que pretende explicar, so pena de quedar reducido a desarrollar construcciones verbales que encuentran su único apoyo en las palabras de las normas o en el vocabulario consagrado; esta metodología no le impide el acertar en muchas de sus afirmaciones pero, a nuestro juicio, ese acierto se asemeja al que alcanzan las personas afortunadas cuando participan del juego de la *piñata*" (cit.).

¹² VÁSQUEZ, Eduardo, "El Derecho en la cátedra y en el Tribunal (Nota sobre la enseñanza del Derecho)", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 6, nro. 11, Facultad de Derecho - UBA [1957] 2008, p. 124.

En palabras de Cossio: "...el análisis científico de la actualidad argentina, a que debe avocarse nuestra Facultad, debe referirse directamente a los hechos y trabajar sobre hechos, para descubrir sus valores y para orientar la acción que remedie sus desvalores (...) Los profesores de hoy, al revés de los de ayer tienen que acostumbrarse a trabajar con hechos y sobre hechos".¹³ En este sentido, se ha postulado más recientemente como problema de *democratización pedagógica* "la necesidad de que la universidad trabaje hacia el interior de la institución, para que su tarea responda efectivamente a las necesidades reales del país. La enseñanza puede entenderse no sólo como un proceso técnico-metodológico de puesta en circulación de conocimientos, sino también como un proceso de construcción de sujetos sociales".¹⁴

Mientras el modelo sistematizador de normas parte de conceptos para engendrar más conceptos que se sostienen, en última instancia, por sí mismos como una concatenación de engranajes que apoya su primer eslabón en el vacío; el egológico, sostiene los conceptos en los hechos a cuyo conocimiento se alude y accede mediante aquellos. Por lo tanto, se contraponen al sistematizador de normas, en cuanto el modelo egológico aspira a formular una adecuada crítica ideológica de los conceptos jurídicos para señalar su arraigo en tradiciones políticas, relaciones de poder, etc., imposible de realizar si los conceptos se construyen sin la crítica de

¹³ *El movimiento justicialista y la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Encuesta*, Buenos Aires, Ministerio de Educación - UBA, 1952, pp. 74-75. Más allá del valor de su opinión en esa ocasión, la cual se corresponde en general con su posición crítica frente a la formación de abogados en la Facultad de Derecho de Buenos Aires, diría Cossio con posterioridad: "...mi contestación es una ponencia que es, toda ella, un visible sarcasmo para la Universidad peronista. Dentro de las posibilidades de expresión que las circunstancias permitían sin correr un riesgo personal muy grande, tomando para ello como pantalla la vieja Universidad que en la Facultad de Derecho había culminado con la *vigencia* de una cerrada camarilla, la ponencia tiene por *leit-motiv* la idea de que la Facultad había abandonado el análisis científico de nuestros problemas, para entregarse a una acción de propaganda personal puramente verbalista" (COSSIO, Carlos, *La política como conciencia. Meditación sobre la Argentina de 1955*, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 1957, p. 291).

¹⁴ BIANCO, Carola y María Cecilia CARRERA, "Proyecto institucional y prácticas de enseñanza en la carrera de Derecho. El proceso de formación universitaria y los debates pendientes", en GONZALEZ, Manuela y Nancy CARDINAUX, *Los actores y las prácticas. Enseñar y aprender Derecho en la UNLP*, La Plata, EDULP, 2010, p. 171.

los conceptos sobre los cuales reposan. El asunto se enmarca en aquello que Cossio diera en llamar la “gnoseología del error”.¹⁵

B. LA EGOLÓGÍA FRENTE AL MODELO REALISTA Y EL CRITICISMO JURÍDICO

Lo vacío del mero análisis normativo, en cuanto que sólo es lógica del pensamiento jurídico, ha sido ampliamente estudiado: la tarea del abogado o el jurista no se agota en la mera reiteración de textos legales. Así se ha dicho que, por obedecer el discurso jurídico a una finalidad práctica, “resulta paradójico que la formación jurídica se apoye en una técnica pedagógica –la clase magistral– en la que prevalece el estudio de la norma jurídica y su espíritu”.¹⁶

Sin embargo, y como contrapartida, con señalar el carácter realista de la ciencia del Derecho, nada se gana si se propone una pobre imitación del quehacer del sociólogo. A su vez, el criticismo metodológico como consecuencia necesaria de un saber social que se encuentra atravesado por conflictos políticos e ideológicos, si bien necesario, no es suficiente para una completa comprensión del fenómeno jurídico. Si la primera actitud asimilaría el jurista al lógico o al filólogo (en la variante lingüística del positivismo lógico) y la segunda, al sociólogo, el análisis crítico lo asimilaría al cientista político, reeditando así –en cualquiera de los tres supuestos– una inútil reiteración metodológica y epistemológica.¹⁷

¹⁵ COSSIO, Carlos, “La gnoseología del error”, en *La Ley*, t. 101, Buenos Aires, 1961, pp. 1079 y ss. El problema específico de la gnoseología del error “...está en desenmascarar la función ideológica de esa armonía preestablecida entre el capitalismo y la verdad jurídica, que da situación al pensamiento de los juristas, investido de una neutralidad que, de no ser apariencia, testimoniaría un milagro” (cit., p. 1102).

¹⁶ BIANCO y CARRERA, *op. cit.*, p. 170. Aún así, no está de más “...preguntarse si la manera más efectiva, y acaso la única, de transmitir teoría es la clase magistral. Éste es un punto decisivo, porque la teoría puede ser sin duda enseñada por medio de diferentes métodos y no parece que la letanía magistral sea ni la única posible ni, mucho menos, la más efectiva” (GONZÁLEZ, Manuela, Nancy CARDINAUX y María Angélica PALOMBO, “Los discursos de los profesores de la FCJyS sobre el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación”, en GONZÁLEZ, Manuela y Nancy CARDINAUX, *Los actores y las prácticas. Enseñar y aprender Derecho en la UNLP*, La Plata, EDULP, 2010, p. 215).

¹⁷ “...todo lo que se enseña, salvo las propias normas y las técnicas argumentales para manipularlas, es política y nada más” (KENNEDY, Dunkan, “La educación legal como preparación para la jerarquía”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 2, nro. 3, Buenos Aires, Facultad de Derecho - UBA, 2004, p. 128).

Siguiendo a Cossio, entendemos que el mote que acusa a la iusfilosofía de “estar en las nubes” se ve justificado cuando la tarea de la teoría general del Derecho se reduce a la de señalar un punto de vista metódico desde el cual el jurista pierde el contacto con sus datos.¹⁸ Por el contrario, si es que –tal como lo plantea Cardinaux– la concepción jurídica de la que se parte debe orientar las decisiones didácticas, entonces la teoría general del Derecho deberá –para evitar su ascenso a las nubes– procurar un punto de vista que posibilite el contacto, lo más directo posible, con los datos jurídicos; es decir, con lo que el *derecho* fuere en cuanto objeto de conocimiento.

Resulta de gran utilidad el contacto directo con una multiplicidad de fenómenos jurídicos cotidianos que enfrenta el estudiante por el solo hecho de su convivencia social (compraventa, matrimonio, relaciones laborales, tributación, etc.). No obstante, una mera narración de la particular experiencia jurídica extraída de la vida cotidiana de los estudiantes, si bien les permite formarse una composición de la “cultura jurídica” que se vive y que no siempre coincide con lo escrito en las leyes, desembocaría en un sociologismo inocuo.¹⁹ Queda descartada la ciega reconducción de esas experiencias individuales a las normas generales que las mencionan o bajo las cuales quedarían subsumidas como casos particulares de aquellas, de ser así se caería en el modelo dogmático que nada sustancial aporta.

“¡Pobre del juez de la vida quien antes no fue reo!” Esta expresión de Ricardo Jaimes Freyre, tomada de su obra *Los sueños son vida*, encabeza el libro *El derecho en el derecho judicial*, de Carlos Cossio. Si bien no todo estudiante de Derecho es un potencial aspirante a juez, todo juez ha sido necesariamente un estudiante de abogacía, de ahí que la frase a la vez que interpela crudamente la función del juez penal y el contacto con la

¹⁸ COSSIO, *La teoría egológica...* cit., p. 397.

¹⁹ Según Cardinaux: “Cuando los realistas piensan la educación legal dirigida a abogados no dudan que la más adecuada es aquella que les permita predecir lo que los jueces decidirán, porque eso es el Derecho (...) Es, sin duda, una concepción muy particular del Derecho, en tanto todo lo que podemos hacer es predecir conductas, pero el Derecho pierde toda capacidad de operar más allá de la ‘cultura jurídica’ en la que están inmersos esos jueces” (CARDINAUX, Nancy, “La articulación entre enseñanza e investigación del Derecho”, en ORLER, José y Sebastián VARELA (comps.), *Metodología de la investigación científica en el campo del Derecho*, La Plata, EDULP, 2008, pp. 184-185).

realidad que juzga, puede ser generalizada al “pobre abogado de la vida” quien antes no tomó contacto con la experiencia jurídica.

El análisis de la realidad permite relacionar la generalidad de la teoría con la experiencia concreta que el estudiante de abogacía conoce por haberla vivido y con la cual se encuentra vinculado por integrar el grupo social.²⁰ Ello lo habilita a ocuparse intelectualmente de los conflictos sociales y relacionarlos con los conceptos jurídicos ganados a través del diálogo crítico en torno de la lectura de la bibliografía escogida.²¹ Pues toda experiencia jurídica “habrá de constituirse en un fenómeno de conductas cuyos sentidos jurídicos vienen dados en forma anticipada y general por las normas vigentes y en términos individuales por las sentencias judiciales; siendo esto así, el estudio del Derecho, para ser realista, no puede prescindir del fenómeno de conducta como punto de partida de sus reflexiones”.²²

Esta perspectiva permite una mejor aprehensión y comprensión del fenómeno jurídico, en cuanto objeto de conocimiento de la ciencia del Derecho como realidad social imbricada en las tensiones de poder, ideología, cultura, rol de los jueces y burocracia judicial, etc.; todo lo cual posibilita una aproximación realista al fenómeno jurídico y a la problemática de la teoría de la justicia. Con todo, la crítica vinculada a los factores de poder, sociales, culturales, políticos y aun ideológicos que pudieran girar en torno de las relaciones jurídicas y la reflexión acerca del porqué de los fenómenos sociales, aunque se presenta como una perspectiva válida y necesaria, no es suficiente como aprovechamiento susceptible de hacer patente la cientificidad del Derecho como conocimiento.

Si bien debe estar presente, la perspectiva crítica no debe agotar ni suplir la problematización del fenómeno jurídico, sino actuar como un

²⁰ Creemos pertinente recordar a Vilanova: “El sentido jurídico de acciones particulares es constituido por la comunidad acorde que forman el agente y los afectados por su conducta. Es un sentido ‘para ellos’ lo cual parece hacerlo incurrir en las desventajas de la subjetividad. Sin embargo, una concepción iuspositivista crítica debe sospechar de un sentido jurídico que fuese ‘para todos’ ya que él ocultaría el hecho principal de que son ciertos seres humanos dados en un tiempo y lugar quienes construyen esos sentidos jurídicos” (VILANOVA, *op. cit.*, p. 86).

²¹ *Ibíd.*, p. 196 y ss.

²² RAFFO, *op. cit.*, pp. 24-25.

aspecto periférico a la enseñanza del Derecho, en la medida en que permite advertir la situación social e histórica en que se presentan los fenómenos jurídicos. Pues el conocimiento del *derecho* como una práctica social específica requiere –como lo destacan Orler y Varela– tener presente en su consideración la historicidad del mismo, sus aspectos ideológicos, la cuestión relativa al poder, a la violencia, a su esencial papel constituyente y, especialmente, a sus condiciones de producción y reproducción, entre muchos otros tópicos.²³ Esa situación histórica, con su coyuntura política e ideológica propia, no puede ser ajena al *derecho* como fenómeno social. Ni lo determina, ni lo origina: le da situación y sentido. Su conocimiento, permite su mejor comprensión.

III. EL DESAFÍO DE UNA FORMACIÓN PROFESIONAL EN CONTACTO CON LA REALIDAD SOCIAL

Cossio advertía, a mediados del siglo pasado, que “el fracaso profesional como un total divorcio entre lo que una facultad de Derecho enseña y lo que exige la práctica de los tribunales es un secreto a gritos en nuestro país. Es un hecho catastrófico que el flamante abogado compruebe de golpe cuánta hojarasca había en todo lo que se le enseñó y que su primera tarea sea la de olvidarse para siempre de la mayor parte de esa enseñanza. Sin embargo, ésta es la cruda verdad”.²⁴ No obstante el paso del tiempo, a grandes rasgos podría afirmarse que ese diagnóstico conserva un grado de actualidad mayor al que pudiera imaginarse.

Entendemos, con Bianco y Carrera, que “resulta necesario articular la teoría y la práctica, en los procesos de formación de graduados universitarios, con sentido social crítico y encontrar estrategias institucio-

²³ ORLER y VARELA, *op. cit.*, p. 8.

²⁴ COSSIO, *Teoría y práctica... cit.*, p. 263. “El egresado de la Facultad, así fuere un estudiante sobresaliente, no sale en condiciones prácticas de desempeñarse en su profesión. Tiene que aprender la abogacía en el ejercicio de la misma, después de egresado, a fuerza de golpes en la vida forense y en la práctica tribunalicia, con perjuicio de su reputación y de los clientes que le han confiado sus intereses, mitigando en lo posible este período de tanteamiento y de experimentos en carne ajena con el consejo, sabio o extraviado, que pueda brindarle algún colega que ya ha purgado este camino. Nadie ignora que el abogado, al egresar de la Facultad y entrar en la vida profesional, debe olvidar casi todo lo que se le ha enseñado y aprenderlo todo de nuevo” (COSSIO, *La función social... cit.*, p. 96).

nales para llevar a cabo esta propuesta".²⁵ La teoría general del Derecho da algo a la práctica, pero también algo recibe de ésta. La buena teoría no es cosa divorciada de la experiencia, porque toda teoría sólo pretende ser la aprehensión conceptual de la realidad a que apunta y por eso de ella se deriva un uso técnico inmediato. El divorcio entre la teoría y la práctica sólo acusa un error científico en la concepción teórica. Es la experiencia la que presenta auténticos problemas, insuficiencias y obstáculos; pero es el pensamiento científico el que, al hacerse cargo de ellos, abre los rumbos para superarlos.²⁶

Para que la enseñanza sea práctica de verdad, proponía Cossio, además de que los estudiantes lean y comenten una sentencia notable, es indispensable que presencien una audiencia y que aprendan que no la toma el Juez, como dice el Código, sino un empleado del juzgado; que las partes y los letrados llegan a altercados desagradables entre sí o con los testigos del adversario; que los términos procesales duran mucho más de lo que dicen las leyes por la mañosidad de los profesionales o por la incuria de los empleados; que las notificaciones, en la realidad, tienen otro color que el que surge del texto de las leyes, etc. Agregaba con elocuencia: "Es indispensable que vean el estado de ánimo con que el delincuente se presenta ante el Juez del Crimen cuando éste lo llama a audiencia de conocimiento personal y que aprendan a hacerse su propia composición de lugar frente a la evidencia psicológica. Y así como ésta, mil cosas más que sólo en la práctica tribunalicia se percibe. Sin este contacto con la vida, los egresados que entran por primera vez en los tribunales, serán siempre desarmados novatos para un doloroso aprendizaje".²⁷

Ese contacto con la vida jurídica que reclamara Cossio y que los estudiantes deben afrontar por sí mismos, los coloca frente a qué es una notificación, una comparecencia ante un tribunal, una audiencia en términos reales, en la que el magistrado brilla por su ausencia, y un largo etcétera que provee del contacto directo con la experiencia judicial. En opinión de Méndez, la teoría egológica acerca a los estudiantes "a la realidad cotidiana de los tribunales, de la profesión, no un estudio asép-

²⁵ BIANCO y CARRERA, *op. cit.*, p. 171.

²⁶ COSSIO, Carlos, *Ideología y derecho*, Buenos Aires, inédito, 1962, p. 297.

²⁷ COSSIO, *La función social...* cit., pp. 137-138.

tico de la norma jurídica, sino el estudio e investigación comprometida sobre 'conductas humanas', que resulta ser así el verdadero objeto de la ciencia que estudian". Agrega que la egología "es una suerte de complot permanente que nos invita a pensar, no es 'opio' adormecedor, viene a crear problemas".²⁸ Al decir de Cueto Rúa, desde la perspectiva egológica, que concibe al *derecho* como conducta humana en interferencia intersubjetiva, no se cultiva la memoria en la enseñanza del Derecho, sino la imaginación; se identifica la realidad y se la tiene en cuenta, pero no se la aprueba sólo porque es, sino que se la elogia cuando es lo que debe ser.²⁹

Por supuesto que, tal como lo señala Morello, el análisis y comprensión con que los operadores jurídicos asumen los fenómenos jurídicos y su particularizada y sistemática formación, es manifiestamente distinto de los sueños, utopías y concreciones que en los años 1920-1940 poblaban las mentes esclarecedores y de avanzada como la de Cossio.³⁰ Sin embargo, consideramos que ello no impide revalorar y actualizar su contribución a la enseñanza, desde que durante el "período egológico" la enseñanza del Derecho en la Universidad de Buenos Aires, además de ser impartida de manera "original y creadora", se caracterizó por abordar la "filosofía del derecho en forma abierta a la discusión de todas las tendencias y problemas; se vivió en diálogo permanente y por eso las polémicas fueron frecuentísimas".³¹

Un aspecto a destacar de los aportes egológicos en torno de la enseñanza del Derecho es -al decir de Morello- aquella "cuota *necesaria*

²⁸ MÉNDEZ, Eduardo, "A manera de presentación" (ensayo preliminar), en COSSIO, Carlos, *Teoría de la verdad jurídica*, Buenos Aires, El Foro [1954] 2007, pp. XII y VIII. De algún modo puede trasladarse al docente de Derecho en general, cuando Méndez postula que "la gran tarea del docente de Filosofía del Derecho debe ser la de esclarecer si la ciencia de los juristas debe ser una ciencia de idealidades semánticas, o se trata de tematizar la experiencia jurídica, como realidad biográfica" (*op. cit.*, p. XVI).

²⁹ CUETO RÚA, Julio, "El buen profesor de derecho", en *Una visión realista del derecho, los jueces y los abogados*, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 2000, p. 208.

³⁰ MORELLO, Mario, "La enseñanza del derecho en el pensamiento de Carlos Cossio y su recepción por el derecho procesal", en *Revista de Derecho Procesal*, nro. 2006-1, Santa Fe, Rubinzal-Culzoni, ps. 502-503.

³¹ COSSIO, Carlos, "Otoño filosófico en las universidades argentinas", en *Lecciones y ensayos*, nro. 48, Buenos Aires, Astrea, 1987, pp. 321-322.

del humanismo por el que porfiaba Cossio con tanta convicción”³² y que no debería estar ausente de una formación plena y fértil de la abogacía, si ésta ha de tener algún contacto con la realidad social en la que debe insertarse. Para Cossio: “El humanismo tiende a formar individuos humanos, espiritualmente completos, culturalmente integrales”, y sin desentenderse del aspecto técnico profesional en la formación de los abogados, sostenía que “la verdad es que al ser humano se le plantean, en todo momento, mientras se eduque, ambos problemas: el técnico y el humanista: el de la lucha por la vida y el de la vida ganada con esa lucha”.³³

Estas reflexiones no tienen otra intención que las de volcar al papel para favorecer el intercambio franco de ideas en torno del interrogante que da título al presente. No pretendemos arribar a un sistema completo e integral, sino más bien formular algunas inquietudes a partir de la revalorización de los aportes que desde la teoría egológica del Derecho se han formulado sobre la problemática de la enseñanza del Derecho. Confiamos, con estas páginas, en haber contribuido a alcanzar ese objetivo.

BIBLIOGRAFÍA

BIANCO, Carola y María Cecilia CARRERA, “Proyecto institucional y prácticas de enseñanza en la carrera de Derecho. El proceso de formación universitaria y los debates pendientes”, en GONZÁLEZ, Manuela y Nancy CARDINAUX, *Los actores y las prácticas. Enseñar y aprender Derecho en la UNLP*, La Plata, EDULP, 2010.

BÖHMER, Martín, *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*, Barcelona, Gedisa, 1999.

³² MORELLO, *op. cit.*, p. 507.

³³ COSSIO, *La función social...* cit., pp. 90 y 80. “Las ideas humanistas son, por lo tanto, ideas convivenciales, esto es, ideas que conciernen a la convivencia; y los humanistas del mundo actual son los proveedores de ellas pues el problema que los filósofos, artistas e historiadores contemplan no es el de la lucha por la vida sino el de la vida que ha de ser vivida en habiendo sido ya ganada con aquella lucha, tematizando su cuestión como razón de trascender, como emoción de existir o como voluntad de ser” (COSSIO, Carlos, “Éxodo y desperdicio de los intelectuales en la América Latina”, en *Perspectiva Universitaria*, nro. 2, Buenos Aires, I-IECSE, 1977, p. 52).

CARDINAUX, Nancy, "Concepciones del derecho: su impacto sobre los métodos de enseñanza", en SCHUJMAN, Gustavo e Isabelino SIEDE (comps.), *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y ciudadana*, Buenos Aires, Aique, 2007.

– "La articulación entre enseñanza e investigación del Derecho", en ORLER, José y Sebastián VARELA (comps.), *Metodología de la Investigación Científica en el campo del Derecho*, La Plata, EDULP, 2008.

CARDINAUX, Nancy y Laura CLÉRICO, "La formación docente universitaria y su relación con los 'modelos' de formación de abogados", en CARDINAUX, Nancy, Laura CLÉRICO, Andrea MOLINARI *et al.* (coords.), *De cursos y de formaciones docentes. Historia de la carrera docente de la Facultad de Derecho de la UBA*, Buenos Aires, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la UBA, 2005.

COSSIO, Carlos, "Éxodo y desperdicio de los intelectuales en la América Latina", en *Perspectiva Universitaria*, nro. 2, Buenos Aires, I-IECSE, 1977.

– *La función social de las escuelas de abogacía*, 3ª ed., Buenos Aires, UBA, 1947.

– "La gnoseología del error", en *La Ley*, t. 101, Buenos Aires, 1961.

– *La política como conciencia (Meditación sobre la Argentina de 1955)*, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 1957.

– *La teoría egológica del derecho y el concepto jurídico de libertad*, 2ª ed., Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 1964.

– "Otoño filosófico en las universidades argentinas", en *Lecciones y ensayos*, nro. 48, Buenos Aires, Astrea, 1987.

– *Panorama de la teoría egológica del derecho*, Buenos Aires, UBA, 1949.

– "Teoría y práctica del derecho", en Paita, Jorge A. (comp.), *Argentina 1930-1960*, Buenos Aires, Sur, 1961.

CUETO RÚA, Julio, "El buen profesor de derecho", en *Una visión realista del derecho, los jueces y los abogados*, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 2000.

El movimiento justicialista y la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Encuesta, Buenos Aires, Ministerio de Educación-UBA, 1952.

GONZÁLEZ, Manuela, Nancy CARDINAUX y María Angélica PALOMBO, "Los discursos de los profesores de la FCJyS sobre el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación", en GONZÁLEZ, Manuela y Nancy CARDINAUX, *Los actores y las prácticas. Enseñar y aprender Derecho en la UNLP*, La Plata, EDULP, 2010.

MÉNDEZ, Eduardo, "A manera de presentación" (ensayo preliminar), en COSSIO, Carlos, *Teoría de la verdad jurídica*, Buenos Aires, El foro, [1954] 2007.

¿ES POSIBLE UN MODELO EGOLÓGICO DE ENSEÑANZA DEL DERECHO?

DIEGO LUNA

MORELLO, Mario, “La enseñanza del derecho en el pensamiento de Carlos Cossio y su recepción por el derecho procesal”, en *Revista de Derecho Procesal*, nro. 2006-1, Santa Fe, Rubinzal-Culzoni, 2006.

ORLER, José y Sebastián VARELA (comps.), *Metodología de la Investigación Científica en el campo del Derecho*, La Plata, EDULP, 2008.

KENNEDY, Duncan, “La educación legal como preparación para la jerarquía”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 2, nro. 3, Facultad de Derecho, UBA, 2004.

RAFFO, Julio, *Derecho autoral. Hacia un nuevo paradigma*, Buenos Aires, Marcial Pons, 2011.

VÁSQUEZ, Eduardo, “El Derecho en la cátedra y en el Tribunal (Nota sobre la enseñanza del Derecho)”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 6, nro. 11, Facultad de Derecho, UBA, [1957] 2008.

VILANOVA, José, *El concepto de derecho. Estudios iuspositivistas*, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 1993.

Fecha de recepción: 3-3-2013.

Fecha de aceptación: 6-12-2013.