

CINCO POSIBILIDADES PARA UN PROFESOR DE DERECHO PENAL

No resulta muy tentador hablar de “mandamientos” salvo quizás para los que invoquen —y además efectivamente tengan— conferentes por ejemplo metafísicos. De modo que vamos a barajar —si el estimado lector lo permite— *posibilidades* o *sugerencias*, sin pontificar entonces, y ojalá que meditando conjuntamente con el amable interlocutor; cinco variantes, en suma, para el profesor de Derecho penal.

Los cinco temas que abordaremos son: enseñanza sólo magistral; enseñanza sólo legalista y no siempre dogmática; enseñanza solamente teórica; deber de “ciencia”, y, finalmente, deber de “rotación”. Empero, la cuestión pensamos invita a algunas comprobaciones previas.

I. CRISIS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN GENERAL

Si es cierto —y seguramente que sí— que el árbol se mide por sus frutos, puede hoy en día válidamente hablarse de una “crisis” de los sistemas de enseñanza jurídica.

En efecto, sucesivas generaciones de abogados denotan, a veces patéticamente, esa crisis; admitida muy a menudo, incluso, por los propios graduados, en rescatable autocrítica. Percibido entonces el problema, cabe su planteo

adecuado y sus soluciones siquiera tentativas. En este breve —*approach*— ensayo, sin embargo, sólo se procurará señalar alguno de los perfiles de esa crisis, sus causas, y su posible intento de superación; perfiles parciales, eso sí, ya que el tema obviamente es de muy amplio espectro y llega comprensivo de multitud de concausas y de áreas que seguramente escapan a lo planeado en este artículo.

El enfoque que encararemos aborda las deficiencias de la enseñanza jurídica por parte del educador. Ello no implica desconocer —y urge así aclararlo— que el propio educando no arriba y transcurre la universidad con la preparación y la vocación *desiderata*. Muchas falencias desfilan por allí; fundamentalmente, quizás, y dichas dos de ellas como al pasar: las exigencias diarias de la sociedad consumista y exitista, y la lenta —pero terca— agonía del humanismo.

Las exigencias económicas y competitivas anunciadas quitan tiempo de estudio y estabilidad emocional y conductista en el alumno, que prevalece ante esa adversidad diversificadora sólo con dedicación y objetivos claros. Es verdad que ello raramente se logra, pues se estudia mecánicamente y con una exclusiva finalidad: lograr el título académico; lo cual representa un fin en sí mismo, claro, pero también un medio: al olvidarse de esa segunda parte, se contribuye y personalísimamente a la crisis en cuestión. En cuanto a la pérdida del humanismo, la ecuación es palmaria: el Derecho consiste en una ciencia social, y en el proceso tradicional predomina la escrituralidad. Si el estudiante no lee y se cultiva durante su escuela media, si no incursiona en el humanismo —por uno u otro camino—, su práctica profesional, si es que llega a ella, será deficiente y mediocre. Ya que al decir el Derecho de manera escrita, la forma intentada y las convicciones invocadas se desbaratan —una suerte de autosaerificio o suicidio— en lo ininteligible o inconducente.

Empero, esbozado tal prurito liminar, vayamos a lo prometido: la crisis en el sistema y en los resultados del

educador. Crisis en su metodología: enseñanza sólo magistral, legalista, teórica (1), con “ciencia incompleta” y sin “rotación”.

II. ENSEÑANZA SOLO MAGISTRAL

Esta insuficiencia luce su rancio abolengo. El profesor desarrolla unipersonalmente, autoocrática y monárquicamente, sus lecciones. El resabio es *preguntenberguiano* y además implica una egolatría —no siempre visible— en el disertante, que se despacha —*magister dixit*— ante su atribulado público, que lo recibirá (con silencios, apuntes y atención) en la medida en que el profesor exija en los próximos exámenes; circunstancia ulterior, sí, pero perfectamente precia librada por el estudiante. Mas repárese que el maestro —“no debe olvidarse— se halla siempre antes y después del libro. Lo primero, para incitar a la lectura e incluso facilitarla; lo segundo, para complementar o aclarar en su caso la duda que la lectura suscitó en el alumno. Ni el maestro sustituye al libro ni éste a aquél. Se complementan. Se integran” (2).

Con esta metodología, el alumno asume una actitud pasiva, que debe adherirse dogmáticamente (no crítica o escépticamente) a las clases magistrales que le propinan. ¿Y cómo quebrar esta dependencia, pues a través del intercambio que también dará plenitud —en favor del educador, ahora— a aquello tan cierto de que “enseñar es aprender”? Ello conduce el concepto de *educación permanente*, que puede concretarse a través de variados medios (3), todos con un de-

(1) Expusimos esta primera parte de la metodología en nuestro artículo *Crisis y soberanía en la enseñanza del Derecho*, en *El Derecho*, 91, 943. Ver también BARBERO, Omar U., *El método de enseñanza en nuestras Facultades de Derecho*, en J.A., 1978-I-675.

(2) BOFFI BOGGERO, Luis María, voz *Enseñanza jurídica*, en *Enciclopedia Jurídica Omeba*, apéndice III, Bs. As., 1979, p. 345.

(3) Ver acopio de bibliografía en nuestro citado artículo *Crisis y soberanía...*; también, en BARBERO, Omar U., *El desempeño de roles, técnica eficaz en la enseñanza del Derecho*, en *La Ley*, 1981-C-1984.

nominador común: participación del estudiante, diálogo (4), interlocución, alteridad, para que el alumno pueda así aprender a desempeñarse, a ser dialéctico: para que de mero *recipiens* pueda pasar a concebir, a planear, a ejecutar otras soluciones que las magistrales que le asestan. De tal suerte prevalecerá la razón sobre la memoria, aunque sin anular a ésta, y se hará perdurar las bondades del diálogo socrático y del platónico.

Es que “el primer principio del famoso decálogo didáctico atribuido por algunos a Pestalozzi y por otros a Comenio, puede enunciarse como: acostumbrar al estudiante a obrar. De él puede extraerse un corolario específicamente útil al estudiante universitario que enunciaría diciendo: darle la posibilidad de que se equivoque. El error, mientras dura su paso por las aulas, constituye un acontecimiento que bien explotado y dirigido se transformará en un mejor conocimiento, más firmemente grabado y con un sostén empírico de respaldo. En la práctica, el principio antes enunciado y su corolario se cumple en casi todas las Facultades... menos en la de Derecho. El estudiante de Derecho... no tiene nunca oportunidad de equivocarse porque nunca tuvo posibilidad de acción. Ni siquiera en los exámenes la tiene: sabe o no sabe... Esto es gravísimo, porque comenzará a equivocarse a experimentar, cuando vista la toga y represente intereses ajenos que han confiado y pagado su enseñanza...” (5).

Pocas materias como el Derecho penal, en este orden de ideas, se prestan tan fecundamente para el inter-

(4) Porque no “debe olvidarse, en ningún caso, el valor espiritual del diálogo entre el profesor y el estudiante... Porque cuando el profesor habla, ya adivina en el alumno que le escucha, las preguntas que le haría; una duda hipotética, alguna sugestión, y lo contesta en su explicación; es algo así como un coloquio espiritual... El hombre de ciencia es el investigador científico con una necesidad espiritual, la del diálogo en la cátedra, la del ateneo, del círculo científico, aunque a algunos hombres de ciencia no los ha impulsado esa llama interior, que hace del sabio un maestro” (BIELSA, Rafael, *Metodología jurídica*, Santa Fe, 1961, p. 638).

(5) VERNENGO PRACK, Rómulo E. M., *Un debate entre estudiantes de derecho (ensayo de una didáctica jurídica)*, en *La Ley*, 88, 739.

cambio de que hablábamos. Lo interlocución, aquí, readquiere su sentido que podemos llamar “griego”; está bien que el penalista va a la universidad fundamentalmente a enseñar y a los tribunales en buena medida (con una u otra función) a aprender, pero ello no veda que en los claustros propicie una pequeña comunidad, comentando tanto la teoría penal como, incluso, distintos casos que puedan ir presentándose por ejemplo en la crónica periodística, día a día más rica en la materia: no se sabe si porque hay más corrupción, o porque hay más información, o por ambas causas. El *case method* ⁽⁶⁾ y el desempeño de roles ⁽⁷⁾, verbigracia, facilitan, entre tantos otros métodos, la comunicación hacia la dinámica de grupos.

III. ENSEÑANZA SOLO LEGALISTA

El profesor Bugnet se ufana, en el auge de la exégesis y seguramente que simulando una mezcla de ingenuidad y de descaro, con aquello de “Yo no enseño Derecho civil; yo enseño Código Civil”. Estamos así que la enseñanza sólo legalista aparece como la consecuencia pedagógica, cultural, del positivismo jurídico, en cualquiera de sus tantas —pero concurrentes— modalidades. Positivismo jurídico que, de todos modos, bien sabemos estructuró el sentido lógico de la norma jurídica penal y describió sus formas —fundamentalmente a través de escuelas alemanas de la segunda mitad del siglo XIX en adelante—, aportando así un decisivo e imperecedero aporte a la materia.

El positivismo como tal, es una ideología. La dogmática, a su turno, es un método. El positivismo arranca con

⁽⁶⁾ Ver CUETO RÚA, Julio, *El “case method” (Observaciones sobre la enseñanza del Derecho en los Estados Unidos)*, en *La Ley*, 71, 847; URIARTE, Jorge Alcides, *Necesidad de reformas en nuestra enseñanza del Derecho*, en boletín de *La Ley* del 9 de septiembre de 1982; JIMÉNEZ DE ASÚA, Luis, *Tratado de Derecho penal*, Bs. As., 1964, t. I, p. 216.

⁽⁷⁾ Sobre la dinámica de grupos, ver BARBERO, Omar U., *El desempeño de roles...*, cit.

una enseñanza de la Introducción al Derecho enciclopédica y exclusivamente informativa, que a menudo termina por desinteresar al joven estudiante y oficiarle —y no paradójicamente— como “salida del Derecho”; y continúa con un Derecho romano enclave del dogmatismo racionalista. Y luego, los programas de las distintas materias siguen revelando esta insuficiente realidad. Los profesores, aun los no decididamente positivistas, que lo hay, y en número felizmente creciente, un poco por inercia prosiguen mecánicamente con esta *tradición*: “quien sepa reproducir de memoria el articulado del Código Civil, inclusive con sus anotaciones, se ha hecho acreedor a la medalla de oro...”, “los alumnos aprenden principalmente normas, estudiando entre ellas sobre todo las normas legales y sólo casualmente normas contenidas en decretos o resoluciones ministeriales o normas expresadas en sentencias; luego, y con la vista puesta en la legislación, los estudiantes se adueñan de las valoraciones dikelógicas incorporadas a aquélla. Sólo incidentalmente se menciona en la enseñanza que una ley ha quedado en letra muerta o que la realidad jurídica posee su propia personalidad con su especial tabla de valores”⁽⁸⁾.

Es que el Derecho penal así entendido, el articulado, tienen lo suyo de efímero: o por el “plumazo del legislador”, a que gráficamente aludía von Kirchmann; o porque el estudiante lo olvida —quizás por una suerte de autoexorcismo— a minutos de aprobar por fin la asignatura⁽⁹⁾; o porque es de interpretación francamente opinable; o porque es letra muerta en la insobornable dimensión social; o porque debe recibir una relevante crítica axiológica, o porque es casuístico e infinitamente inabarcable y porque, en definitiva, el

(8) GOLDSCHMIDT, Werner, *La enseñanza en las Facultades de Derecho*, en *El Derecho*, 36, 859-860. Ver del mismo autor sus ensayos sobre docencia jurídica en *Justicia y verdad* (Bs. As., 1978, ps. 525 y sigtes.), preconizando la aplicación del trialismo, muy saludable y plausiblemente, al método de enseñanza.

(9) Esa catarsis momentánea lo lleva a menudo a romper apuntes y a cortar amarras con la materia rendida, renegando de algo que posiblemente le fue enseñado sin amor y que lo vuelve converso hacia la nada.

Derecho no puede reducirse —ni el educador ser un jíbaro— a la dimensión normológica, a la teoría pura del Derecho, que no es método ni mucho menos ontología en orden a la enseñanza e investigación de la verdadera —que la hay— contextura del mundo jurídico.

De allí que se haya advertido que “La enseñanza... se imparte habitualmente tratando de inducir a los estudiantes a considerar como algo extraño a la auténtica formación jurídica todas las materias no directamente reducibles al derecho positivo; en otras palabras: las novedades que se encuentran al nivel de la investigación científica no se manifiestan todavía al nivel de la enseñanza. A ello concurre la situación de nuestra literatura jurídica: no solamente la parte más destacada de nuestro patrimonio científico está constituido con obras de planteamiento conceptualista, sino que falta casi por completo una producción de obras destinadas a la enseñanza, lo cual obliga a recurrir a textos o manuales de contextura tradicional.

“En definitiva, sigue siendo verdad que el jurista es educado para considerar como no particularmente útil para su investigación las aportaciones de las demás ciencias sociales precisamente durante el desenvolvimiento de sus estudios universitarios” (10).

Y así, la enseñanza debe transmitirse de *lege lata* pero también de *lege ferenda*, asumiendo el estudiante las dimensiones sociológica y dikelógica del Derecho, sin las cuales el graduado (sea como abogado, juez, funcionario, publicista o docente) padecerá de una formación obtusa y radicalmente insuficiente, destinada a un diario y visible —cuando no truculento— naufragio. “Consiguientemente, el pro-

(10) RODOTÁ, Stefano, *Gli studi di storia e di diritto contemporaneo. Rapporti sulle scienze sociali a cura del COSPOS*, Quaderno N° 1, Milán, 1968, ps. 110-111. La enseñanza sólo legalista incluso, encuentra en el Derecho únicamente “política legislativa”, subordinando así a nuestra ciencia y por lógica consecuencia, claro, al Derecho penal. Pero tampoco la universidad está para la política: vide DERISI, Octavio N., *Naturaleza y vida de la universidad*, Bs. As., 1979, *passim*.

blema no consiste sólo en reunir nuevamente investigación y enseñanza, en el sentido de adecuar la segunda a la primera desde el punto de vista de la cantidad de información. Lo que vuelve a plantearse aquí es la vieja distinción entre *formación e información*" (11).

Tenemos así que en orden al Derecho penal no sólo se deben enseñar *leyes*; la disciplina es de aquellas que más invitan a una metodología *trialista*, al menos en buena parte de sus instituciones. Pero sí es radicalmente importante una cosa: que la enseñanza sea *dogmática*; es decir, se transmite, se verifique al Derecho penal, a través de esa metodología (12), que pensamos es la única posible para conocer y aplicar nuestra materia.

Positivismo y dogmática, de todos modos, no deben tomarse —la confusión se da con alguna frecuencia— como términos equivalentes. Es cierto que el dogmático se atiene fundamentalmente a una interpretación literal de la norma, permitiendo únicamente, como posible válvula de seguridad lógica o axiológica, a la interpretación *sistemática*; conformando así a su método en una suerte de derivación del positivismo. También es cierto que de esa forma el jurista dogmático en Derecho penal deba limitarse a su objeto dado y preconstituido que precisamente es la norma o ley positiva. Pero en orden a la enseñanza e incluso a la función jurisdiccional, esa principal actividad de que hablábamos para nada le veda la posibilidad de las otras dos dimensiones del mundo jurídico: saber —y decir— si la norma se aplica o no (problema de la "eficacia", en la terminología *kel-seniana*) y si es justa o no (problema estimativo o del juicio

(11) BARCELLONA, Pietro y COTURRI, Giuseppe, *El Estado y los juristas*, Barcelona, 1976 (Cap. I: *Enseñanza e investigación: la reproducción de la casta de los juristas*; p. 30).

(12) Sobre la dogmática penal ver ZAFFARONI, Eugenio Raúl, *Tratado de Derecho penal. Parte general*, Bs. As., 1980, t. II, ps. 277 y sigtes.; GARDELLA, Juan Carlos, voz *Dogmática jurídica*, en *Enciclopedia Jurídica Omeba*, Bs. As., 1958, t. IX, p. 223; BLASCO FERNÁNDEZ DE MOREDA, Francisco, voz *Interpretación de la ley penal*, en *Enciclopedia... cit.*, Bs. As., 1978, t. XVI, p. 483.

de valor); esto último en la medida en que la norma penal, en cuanto por ejemplo, tipificó un delito, le estableció sus márgenes de pena, etcétera, de alguna manera “optó” por algo, encaminándose por un determinado carril axiológico.

A través entonces de esa doble actividad *crítica*, el penalista dogmático debe, verbigracia a través de su cátedra universitaria, pronunciarse acerca de las otras dos dimensiones señaladas, ya que ese va a ser, además de la didáctica actual, su aporte a la construcción del Derecho penal, su contribución a la futura política legislativa represiva; esa crítica, en suma, va a coadyuvar a la ciencia del Derecho penal que es eminentemente acumulativa en cuanto a su crecimiento científico, como la mayoría —bien sabemos— de las ciencias: lo ordinario es aquí lo evolutivo, lo extraordinario lo revolucionario. Siempre —pensamos también— debemos esperar más y confiar más en lo primero que en lo segundo, ya que la evolución representa el orden natural del crecimiento de los programas científicos jurídicos.

De allí entonces ese deber en el profesor de Derecho penal de explicar qué es la dogmática y desarrollarla con los alcances predichos: interpretar y aplicar la ley penal sin sustituirla, sin reemplazarla por otra, sin torturarla para llegar a una solución que por lo general se quiere —y se busca— más favorable al imputado, con sacrificio, no pocas veces consciente, de la interpretación *exacta*. La dogmática, luego, es hermenéutica, no heurística.

Asimismo, la enseñanza dogmática debe también transmitir que dentro del debate dialéctico cuando uno de los argumentos es precisamente dogmático el problema no debe repensarse. Se nos ocurre aquí el caso de la honestidad en el delito de estupro (art. 120, Código Penal); se trata, claro, solamente de un ejemplo. Dicha honestidad debe probarse de oficio ⁽¹³⁾ ya que es un elemento objetivo del tipo penal; si empezamos aquí a decir que la honestidad “se presume”,

(13) Ver nuestras *Cuestiones de Derecho penal*, La Plata, 1982, p. 79.

o que es difícil de probar (o sandeces por el estilo) más vale que admitamos de entrada: no somos juristas dogmáticos; interpretamos al Derecho penal como a nosotros se nos ocurre. Un caso análogo —los ejemplos acá son infinitos— podría ser el del hurto con escalamiento; algunos autores dicen que este escalamiento tiene que ser “externo” (art. 163, inc. 4º, Código Penal), pues el interno no cualifica. ¿Por qué así? Pues porque a mí se me ocurre; como se me ocurre que en el robo en despoblado (art. 167, inc. 1º, Código Penal) tiene que estar presente la víctima (¹⁴) porque si no, no se da la agravante. Bueno: los casos, ya decíamos, son aquí múltiples, y los errores perjudican al Derecho penal. Sí nos sugieren una cosa: nuestro Derecho es demasiado importante para dejar librada a la doctrina tantas y tantas definiciones: el legislador debiera ocuparse de conceptualizar más definitivamente cada figura, cada noción propia del tipo (tipo legal o sector social a reglamentar de la norma jurídica criminal. Claro que de buenas a primeras no va a salir un código perfecto (en lo que hizo) y completo (pues tendrá falencias). Pero en cambio denotará un progreso legislativo que hace falta, sensiblemente, en el Derecho argentino. No pretendemos, urge aclarar, que lo dicho sea algo más que una opinión. Pero estamos persuadidos que la enseñanza y la aplicación concreta del Derecho penal no debieran descuidar la problemática en cuestión.

Todo ello también ayudará, pensamos, a un Derecho penal más “completo”, sin lagunas normológicas o axiológicas. Porque cuando la ley penal es incompleta, bien sabemos, el Derecho penal también lo es; y tal consecuencia, en cambio, no se da tan necesariamente por ejemplo en el Derecho privado. Sin estas cancelaciones, podremos quizás aspirar a un Derecho penal con todas las características propias de la sentencia criminal: atención a lo legal, lo objetivo, lo racional, lo científico y lo previsible. Y comprenderemos mejor que la norma es formalmente tal, pero que en su sustan-

(¹⁴) Ver nuestras *Cuestiones...* cit., p. 129.

cia es todo “hecho” y “valor” en juego. Nos parece que, en definitiva, ese podría ser uno de los deberes “dogmáticos” del profesor de Derecho penal.

IV. ENSEÑANZA SOLAMENTE TEORICA

Se trata de otra de las cruciales deficiencias —estimamos— cuando se imparte la enseñanza jurídica del Derecho penal. Se olvida aquí, a veces con patética indiferencia, que el Derecho tiene dos rostros: uno teórico y otro práctico; y que ambos son de necesaria complementariedad.

El Derecho penal, así, brinda un flanco especulativo (que es primordial, aceptamos), que lleva al conocer por el conocer mismo, pero otro pragmático; descuidar este último lleva a formar juristas de gabinete, “en cuyas altas torres de marfil muy poco sopla el viento”, ya que la *praxis* (conocer para obrar en consecuencia) es la vida misma, cotidiana, del Derecho. Así, “La enseñanza no debe eliminar ni limitarse a la clase teórica... Debe complementarse con la clase práctica en cada asignatura. Allí la actividad del alumno es más dinámica, poniendo en ejecución lo que aprendiera en los cursos teóricos. La orientación práctica debe dirigirse más a los ejemplos vivos de la experiencia jurídica que a los elaborados académicamente en un gabinete... La hora de terminación de la clase... pasa entonces desapercibida o, aun, causa disgusto en el alumno” (15). De no, no haremos ciencia jurídica penal sino paupérrima docencia, no formaremos verdaderos profesionales del Derecho. Sólo simples eruditos (16) y eso, claro, en muy contados casos: ajenos a la realidad (que es una hipótesis, apunta Mallea, así como el realismo un sistema) y a sus crudas exigencias. Ya Carbonnier recordaba que el Derecho no es un trozo de mármol sino un formidable intento de acercarse a la vida

(15) BOFFI BOGGERO, *op. cit.*, p. 346.

(16) Ya prevenía el ingenio de Espronceda: “Yo con erudición, ¡cuánto sabría!” (*El diablo mundo*, canto I, est. 18).

con inteligencia, para así servirla, hacerla más justa, llevadera y solidaria... Y en fin, “aunque se incurra en un lugar común, conviene recordar el aforismo: *non enim debet legere doctor ad pompam et ostentationem, sed ad scholarium Proyectum*... ; cuando la lección de cátedra se da por un auténtico maestro para verdaderos discípulos, no hay riesgo de fracaso” (17).

De la aleación entre teoría y práctica, así, saldrá el jurista preparado para nuestro Derecho penal, capaz de superar el estólido prejuicio que tienen entre sí teóricos y contumaces pragmáticos, y de conseguir adecuados y realistas resultados para nuestra ciencia jurídica.

En cuanto a qué puede ser *enseñanza práctica* del Derecho penal, los ejemplos son aquí bien numerosos; veamos, si el lector lo permite, algo de todo ello.

En primer lugar, la clase práctica obliga a que el educando tome contacto empírico con los presupuestos de hecho del Derecho Penal; así, que se hable de casos históricos y cómo se resolvieron, se manejen los expedientes, pudiendo para ello hacerse clases conjuntas con la cátedra de Derecho procesal penal; se visiten cárceles e institutos penitenciarios para desarrollar la materia criminológica; se comente la actualidad en temas que tengan o puedan tener referencia con nuestra materia (18).

En segundo término, se invite a la cátedra a profesores de Derecho penal, de Filosofía jurídica o de materias que puedan tener significación para la disciplina; “conocer” per-

(17) MARTÍNEZ, Vicente Santos, *Para una didáctica del Derecho*, Murcia, 1978, p. 61; ver también la *Antología de estudios sobre enseñanza del Derecho* compilada por Jorge Witker V, México, 1976 y *L'insegnamento sociologico del diritto*, a cura de Renato Treves y Vincenzo Ferrari, Milán, 1976.

(18) El Derecho penal, bien sabemos, tiene su submundo. El estudiante luego de recibido no puede “toparse” con un nivel de realidades y de gestiones que no son las usuales o las que él podía más o menos imaginar. Debe estar preparado para saber que existe esa otra dimensión de cosas, cuál es su lenguaje, su nivel medio de corrupción, sus protagonistas, sus peligros, sus ventajas...

sonalmente a maestros suele dejar buenas huellas en el alumno, y hasta puede decidirle alguna vez una vocación enderezada hacia el Derecho penal; también, invitar a los alumnos a formar parte, en la medida prudente del caso, de institutos y de eventos científicos, que deben organizarse lo más fluidamente posible, cosa de canalizar los esfuerzos y concentrar de alguna manera la actividad docente y científica; para ayudar así al ingente esfuerzo individual que deben desarrollar los juristas argentinos.

También, la clase práctica —y los ejemplos son aquí francamente múltiples— puede desenvolverse “juzgándose” casos, tanto de ficción como reales. Escenificar procesos enteros, verbigracia, y demostrar cómo se puede llegar a un juicio de culpabilidad y cómo tipificar un hecho (barajando a veces diversas tesis) puede ser fructífero al respecto. *El caso de los exploradores de cavernas*, de Lon L. Fuller, comentado en este mismo volumen, pensamos que se presta inmejorablemente para una pedagogía de este tipo.

V. EL DEBER DE “CIENCIA”

El profesor de Derecho penal, opinamos, tiene un deber “de ciencia”. De alguna manera tiene la atribución (derecho - deber) de investigar y de promover la investigación científica. En lo que a él atañe, hallamos que debe desarrollar una labor investigativa y publicar la misma. Por supuesto que el tema cualitativo es aquí completamente azaroso e individual, pero no el cuantitativo. No se trata que el profesor publique una decena de artículos al año y a lo mejor un libro cada tres años, como quizás cuadra a los doctrinarios más a menos profesionalizados; pero sí que ofrezca desde su cátedra un interés de investigación científica, de actualización. Ello a la postre, sí, debe traducirse en la publicación del esfuerzo.

No afirmamos acá que los profesores que no escriben no sean buenos maestros; los hay, y por cierto que a veces

inmejorables. Pero denotan una insuficiencia, ya que una de las funciones de la universidad es precisamente la investigación. El profesor que no lo hace incumple un deber: hacia sí mismo y hacia el claustro. Es muchas veces el que a la hora de los concursos universitarios se guarece en su antigüedad y hasta en su "ortodoxia". Podrá ser un buen maestro, conjeturamos, repetimos, pero no hay dudas que su papel es incompleto (19); que debe revisar en conciencia su función en la Facultad de Derecho, y en su cátedra de Derecho penal; acá no se requieren grandes esfuerzos: a lo mejor comentar en una clase un libro recientemente aparecido, y brindarle una recensión, es punto de partida de una tarea investigativa.

Sin dudas que estas palabras, sociológicamente hablando, van a agrandar a quienes escriben y a desagradar a quienes no escriben. Pero estos últimos deben ya saber que si su falta de interés investigativo es total y su presencia en las cátedras sólo fuente de prestigio y de algún módico dinero, desagradan a su turno a quienes escriben. Un deber cumplido y un deber incumplido no pueden sino provocar la antinomia y aquí no valen excusas ni promesas: se investiga o no. Si no, es mejor que sí, o resignarse a la colgadura de sambenitos como éstos: ojalá que claros, seguro que respetuosos.

VI. EL DEBER DE "ROTACION"

Los profesores de Derecho penal deben "rotar" sus cátedras. Nuestra materia, bien sabemos, se desarrolla a través de dos cursos: parte general y parte especial. Lo ideal es aquí que durante un año se dé una de las materias, y al otro la otra, y así sucesiva y alternadamente. En Derecho civil (y eso que se trata de muchas más ramas o subespe-

(19) El deber de "ciencia" en el juez puede proporcionar buenos datos para el deber de "ciencia" en el profesor; para el primero, ver ALVARADO VELLOSO, Adolfo, *El juez. Sus deberes y facultades*, Bs. As., 1982, ps. 22 y sigtes.

cies), la rotación es ya realidad o proyecto en numerosas universidades. Nuestro Derecho penal, por su lado, se presta inmejorablemente para el cambio: sólo dos asignaturas. No es descabellado tampoco la posibilidad de que a la rotación en cuestión se agregue la materia Derecho procesal penal. El profesor, así, tendrá una más adecuada omnicomprensión del sector jurídico que enseña, y dará además feliz curso al aserto de “enseñar es aprender”.

La posibilidad futura de que se incluya en los programas de estudios a un “Derecho penal económico”, rama, bien sabemos, de creciente ampliación legislativa y práctica y no pocas veces reclamante de conceptos y principios propios o al menos nuevos respecto a los ya tradicionales, debe incluirse en estos eventuales deberes de rotación; que, claro, han de institucionalizarse académicamente; el legislador seguramente nunca lo hará: la iniciativa, entonces, y una vez más, corresponde a los propios interesados.

VII. CONCLUSIONES

Hablábamos al principio del estado deficitario de la profesión abogadil, que ha llevado incluso a una “proletarización” generalizada ⁽²⁰⁾ de la curialisca actividad. Es que la ecuación no resulta sibilina o arbitraria: muchos abogados con mala preparación no pueden sino provocar patologías en nuestra noble profesión, de tan relevante función social. Una de las causas de todo ello, insistimos, y siempre en el marco del Derecho penal (que encarna al encuadre prometido y desarrollado), es la incompleta y deficiente pedagogía universitaria de que hablábamos. Lo expuesto no apetece sino ser sugerencia, tendiente a un mejor cumplimiento de

⁽²⁰⁾ Una cruda pero realista descripción: “Ese abogado común que viaja en colectivo o prendido como un mono de los trenes, que de parado y disparando se come una pizza o fainá en alguno de los cafetines que circundan el tribunal, que sale corriendo para llegar a tiempo...” (Luqui, Juan Carlos, *Abogados, democracia y libertad*, en J.A., 1980-III - 747).

la actividad docente: “Desarrollar las cualidades que habiliten con patriotismo, dignidad moral e idoneidad para la vida pública y privada, procurando la educación general de nivel superior y estimulando la creación personal y el espíritu crítico” (*Fines de la universidad*, ley 22.207, artículo 3º, inciso “a”) (21). Respecto de todo ello, siempre tendremos la palabra.

(21) ADI.A, XL-B-997.