



## **X Encuentro de la AAPDP. Ciudad de Santa Fé 24 y 25 de junio de 2010.**

***TEMA: Relaciones del derecho penal sustantivo y del derecho procesal penal en la enseñanza universitaria.***

---

**Título: “La oralidad como recurso esencial de la enseñanza conjunta del derecho penal sustantivo y del derecho procesal penal”.**

Autor: Marcelo Esteban Mónaco, Jefe de Trabajos Prácticos, Facultad de Derecho, UBA. (011) 15-4970-7249. Avenida Pueyrredón 569, 1° “B, Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CP.....)  
Correos electrónicos: [mmonaco@derecho.uba.ar](mailto:mmonaco@derecho.uba.ar); [marcelomonaco@ciudad.com.ar](mailto:marcelomonaco@ciudad.com.ar)

Quando pienso de donde venimos y hacia a dónde vamos, no puedo prescindir del sustento histórico material en que se formó mi generación: fuimos los “jóvenes del proceso”, aquellos silenciados culturalmente por la dictadura que asoló a nuestra país entre 1976 y 1983 y a la que luego, (cuando nos habían robado todos los valores culturales que nos hubieran permitido construir nuestros propios significantes renovadores del amor a la patria) destinaron a ser el soporte emocionalmente perverso que les permitiera justificar todos los crímenes que habían cometido, enviándonos a un conflicto bélico improvisado frente a los amos imperiales de siempre. Los que sobrevivimos por mero azar y sabiendo de nuestros defectos y limitaciones, tenemos la misión de no permitir la desmemoria en ningún ámbito de la realidad para construir una democracia con auténtica libertad política, económica, social y cultural  
Marcelo E. Mónaco, Buenos Aires, invierno de 2010.

### **Introducción.**

Una vez más voy a recurrir a la autocita para abreviar el contenido y el marco referencial de la presente ponencia que intentaré enfocar en los aspectos pedagógicos del proceso de enseñanza-aprendizaje del derecho penal y del derecho procesal penal <sup>1</sup> en el marco de la materia “Elementos de Derecho Penal y Procesal Penal” correspondiente al Ciclo Profesional Común de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, programa que tiene su correlato en la Universidad Nacional de Corrientes, por ejemplo.

Recordaremos brevemente que en dichos programas, se persigue el objetivo curricular de que los alumnos de primer año de la Carrera de Abogacía y Procuración, accedan a un contenido mínimo de conocimientos acerca de dos de las tres principales ramas del sistema penal esto es, el derecho penal –parte general y especial, y el derecho procesal penal, no abordándose ninguna de las problemáticas relacionadas con la etapa de ejecución penal, salvedad hecha de los docentes que confrontan el estudio de las teorías de la pena con la realidad carcelaria para poner de relieve el carácter fuertemente ideológico de aquellas. Los contenidos mínimos luego son profundizados durante el denominado “Ciclo Profesional Orientado” en el cual el alumno que decide elegir la orientación penal debe cursar un cúmulo de ..... horas obligatorias en materias específicas de dogmática penal, régimen del proceso penal y criminología, junto con una variada oferta de materias no obligatorias relacionadas con esas u otras áreas del derecho penal y procesal penal (vgr.: la ejecución penal o un capítulo específico de la parte especial del código penal). De tal modo, quien opte por la orientación penal accede a un panorama de información bastante completo acerca de nuestro campo de conocimiento y acción.

### **El diseño curricular como estímulo.**

El modo en que someramente se ha descrito el acceso de los alumnos al universo epistemológico del derecho penal pone de manifiesto que el proceso de enseñanza aprendizaje se basa en una sólida formación teórica y práctica de los docentes en derecho penal y derecho procesal penal, en las posibilidades de combinar distintos aspectos del mismo, eligiendo conscientemente los temas que deberán descartarse por qué como siempre ocurre “el tiempo no alcanza” (ya veremos que eso no es tan malo) y el recurso a una variada gama de enfoques pedagógicos para enseñar la materia. Ello resulta a todas luces evidente en la interacción –bienvenida- entre la parte general y la especial. De hecho, no ha presentado grandes dificultades el estudio conjunto de una y otra, aunque claro está, se debe ser muy cuidadoso en cuanto a la extensión de los bienes jurídicos que se enseñan en “Elementos de Derecho Penal y Procesal Penal”. Razones de tipo pedagógico aconsejan no dispersarse en muchos títulos de la parte especial del Código Penal. En nada mejora al proceso de aprendizaje que un alumno analice muchos bienes jurídicos, cuando lo que se persigue es una adecuada interacción entre la parte general y la especial. Por ejemplo: algunos de los tipos de delitos contra la libertad agravados por la calidad de funcionario público de sus autores, permiten llevar a cabo un estudio más exhaustivo de la dogmática de la tipicidad omisiva, quizás mayor que los tipos penales reunidos bajo el capítulo VI del título I del Libro Segundo del Código Penal (“abandono de personas”).

También pueden presentarse paradojas epistemológicas interesantes como las que ocurren al estudiar los tipos de defraudaciones bajo las categorías de la dogmática desplazando al tradicional enfoque de parte especial: debido al criterio predominantemente casuístico al que recurrió el legislador para diseñar los elementos normativos y descriptos de la mayoría de los tipos de defraudaciones, cualquiera de los criterios de imputación normativa del tipo y del resultado resulta mucho más ventajosa para determinar la tipicidad o atipicidad de una conducta que el contenido semántico o descriptivo de cada uno de los incisos del art. 173 del Código Penal.

## **La pedagogía como auxilio secundario (diagnóstico y posibilidades).**

En el aspecto al que quizás debamos dedicarle una fuerte autocrítica los docentes es a la escasa relación que se suele tener con la pedagogía teórica y/o científica, de la cual no debe prescindirse so pretexto de los rigores y limitaciones académicas y burocráticas inherentes al ejercicio de la docencia universitaria tanto en unidades académicas públicas como privadas.

En la Facultad de Derecho de la UBA, existe un porcentaje creciente de profesores que han cursado la (y egresado de) la Carrera Docente dictada por el Departamento específico en el cual la mayoría de los formadores no es abogado, sino que proviene de diversas carreras y especialidades relacionadas con la enseñanza de la educación.

Los lazos de quienes egresan de esa carrera con los enfoques y teorizaciones estrictamente pedagógicas suelen debilitarse al cabo de un tiempo, salvo algún interés particular de cada docente. No existía un espacio institucional dentro del Departamento de Carrera Docente al cual los egresados pudieran remitirse para realizar consultas, asesorarse sobre situaciones reales de aula o aunque más no sea para informarse sobre bibliografía especializada. Existe una excelente publicación (“Academia”) editada por el Departamento de Publicaciones de la propia Facultad, que es de distribución gratuita.

A fines del año 2008 el Departamento de Carrera Docente lanzó una propuesta ofreciendo un espacio de reflexión y análisis denominado precisamente “Reflexionando sobre las propias prácticas docentes”, al cual acude un grupo minúsculo de docentes en comparación con la gran cantidad que se desempeña en la Facultad. **Lo propio ocurre con la publicación aludida, la que solo es retirada – se insiste, su distribución es gratuita- por un reducido número de docentes.**

El escaso impacto que los temas pedagógicos tienen se vió corroborado durante la realización del “Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria” celebrado entre el 7 y el 9 de septiembre del años 2009 en la propia sede de la Facultad de Derecho de la UBA en el cual el número de docentes inscriptos de dicha Facultad fue testimonial como lo refleja la siguiente cifra: sobre 450 ponencias presentadas por los asistentes a dicho evento, solo 16 correspondieron a los docentes de la carrera de abogacía de la UBA. Tampoco se verificó la asistencia organizada de los docentes de esta Asociación ni de la hermana Asociación de Profesores de Derecho Procesal Penal.

Distinta suerte suelen tener los espacios relacionados con recursos virtuales como el Portal Académico de la Facultad de Derecho de la UBA ([www.derecho.uba.ar](http://www.derecho.uba.ar)) y con el recientemente creado portal pedagógico del “Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía” que depende del Rectorado de la Universidad de Buenos Aires (<http://campuscitep.rec.uba.ar>). A ellos acuden docentes que a su vez son administradores (“webmasters” en jerga informática) de los portales de cada cátedra y quienes tienen interés en la aplicación de las nuevas tecnologías virtuales destinadas a la enseñanza de todas las carreras que se dictan en la UBA, entre ellas por supuesto la de Derecho.

Es decir, que existe un importante número de alternativas de espacios teóricos y prácticos especialmente pensados y ejecutados para que los docentes continúen paulatina y permanentemente profundizando sus conocimientos pedagógicos de modo sistematizado por expertos en nuevas tecnologías y pedagogía. No existen vacíos institucionales de grado tal que justifiquen el desinterés por este aspecto tan importante.

### **El interés del docente: ¿contenidos mínimos o aprendizaje mínimo?**

Retornando a la palabra “información” -que adrede utilicé en el final de la Introducción- se observa desde antaño una tensión entre diferentes actitudes frente a las exigencias institucionales relacionadas con la currícula y consiguientemente, enfrentada a un sano discurrir del proceso de enseñanza aprendizaje. Dicha tensión se vé patentizada en la actitud del docente que se preocupa

por cumplir con la mayor parte del contenido del programa como dé lugar, frente a la de aquellos que intentan ser más o menos fieles a algún modelo pedagógico o como mínimo tener alguno como guía y las expectativas de la mayoría de los alumnos de que se les simplifique el universo de conocimientos en cada materia para asegurarse su aprobación y así de materia en materia. En los últimos años, se verifica en los docentes y en los alumnos cierta reacción a superar la postura formalista de cumplir a rajatabla con el programa los primeros y de aprobar como sea los segundos. Al menos en la Facultad de Derecho de la UBA paulatina y crecientemente los alumnos son beneficiarios de metodologías pedagógicas que no se preocupan exclusivamente por cumplir como sea con el programa. Recurriendo a una lectura rigurosa y sin preconcepciones de una encuesta llevada a cabo entre sus alumnos<sup>2</sup> ante la pregunta: "...para sacarse una nota alta, es decir 8 o más, ¿se necesitaba o no algo más aparte de memorizar el contenido de las materias tales como leyes, fallos, libros o apuntes?...". el 48,8 por ciento de los alumnos encuestados afirmó que para aprobar una materia es necesario "...entender, ser capaz de expresarlo". Ello evidenciaría que el docente que requirió comprensión a la hora de evaluar, acudió a metodologías pedagógicas que apuntaron a ese objetivo. Otro aspecto interesante de la referida encuesta es un interrogante sobre las modalidades de evaluación: en ese ítem el 41% de los alumnos admitieron que prefieren los exámenes orales. De ello se deduce que los encuestados que manifestaron esa preferencia no solo tuvieron la experiencia de ser evaluados mediante exámenes orales sino que han percibido que se trata de una modalidad más flexible que el examen escrito en el cual, por tomar solo un aspecto, no existe la posibilidad de rectificar un error que permita remontar una respuesta errónea.

Combinando las respuestas a ambos interrogantes –qué resulta necesario para aprobar y qué modalidad de examen se prefiere- se podría deducir que los exámenes que se toman en la Facultad de Derecho de la UBA ya no consisten solamente en repetir lo que el docente dictó en su conferencia –cuyo valor pedagógico no puede cuestionarse sin tomar en cuenta el contexto y los contenidos que con ella se pretenden transmitir-. Si la evaluación fuera tan rígida el porcentaje de preferencia por el examen oral sería mucho menor porque los alumnos no verían ventaja alguna en el diálogo y la posibilidad de rectificación que permite la oralidad.

De todos modos y teniendo en cuenta el importante lugar que aún hoy se le otorga a la memorización y repetición de conceptos en lugar de su comprensión, es importante remarcar que la preocupación excesiva por abarcar el programa impide que se lleve a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje que depende del entrenamiento paralelo de los alumnos en acciones y situaciones de aprendizaje explícitas como por ejemplo: poner de manifiesto la necesidad de organizar los tiempos dedicados al estudio; ayudarles a organizar la búsqueda y ubicación del material bibliográfico, jurisprudencial, etc. más confiable y pertinente; explicar la diferencia entre "lectura", "estudio" y "comprensión" de los temas que forman parte de los contenidos mínimos y así sucesivamente.

Alguien podría interrogarnos: "si hay que llevar a cabo todo ese proceso ¿cuándo y de qué modo se enseñamos las garantías constitucionales, las teorías de la pena, la dogmática penal y procesal y en algunos casos, las técnicas de litigación oral?".

En realidad, el acento en el enfoque pedagógico no implica transformar los cursos en sesiones de terapia colectiva y/o catarsis individuales. Antes bien, en un modelo pedagógico participativo los roles no se desdibujan, ni los contenidos se diluyen, ni se deja de lado el diseño curricular. Los docentes tienen la mejor misión posible: ser los guías que acompañen a los alumnos en un trayecto que ellos mismos deben recorrer a partir de determinados puntos de partida que en parte son los que ellos "traen", pero a los cuales debemos aportarles un contenido más "duro" conceptualmente para que, amalgamando uno y otro tipo de conocimiento, lleven a cabo su propio aprendizaje: "...no hay como no repetir que enseñar no es la pura transferencia mecánica del perfil del contenido que el profesor hace al alumno, pasivo y dócil. Como tampoco hay cómo no repetir que partir del saber que tengan los educandos no significa quedarse girando en torno a ese saber. Partir significa

ponerse en camino, irse, desplazarse de un punto a otro y no quedarse, permanecer... ..Partir del “saber de experiencia vivida” para superarlo no es quedarse en él”<sup>3</sup>

En ese plan, habrá tiempos no homogéneos de adaptación ya que no existen dos alumnos iguales y ello nos lleva directamente a poner en cuestión el modelo de docente que hemos padecido antaño y que a mi modo de ver se encuentra en retroceso: aquel que solo es capaz de hablar una hora y media sin parar delante de un auditorio atónito que, en el mejor de los casos, habrá leído con anterioridad alguna página del material bibliográfico y estará pendiente de alguna novedad que por definición nunca le llegará.

Aclaro que no estoy cuestionando el recurso a la clase magistral, siempre y cuando se la destine a la exposición de contenidos con cierta complejidad teórica, histórica, e inserto en el marco de un curso que se caracterice por el uso periódico de otras alternativas como la problematización y análisis de casos reales o hipotéticos, estudios de jurisprudencia, lectura, comprensión y comparación de soluciones doctrinarias, dramatización de audiencias, etc. . En palabras de la pedagoga María C. Davini<sup>4</sup> “...hay un argumento importante para sostener esta práctica de enseñanza a lo largo del tiempo: la enseñanza tiene que cumplir con la transmisión de cuerpos de conocimientos que por su complejidad y nivel de integración... ..no pueden ser enseñados a través de la investigación activa de los alumnos o por la inducción directa... ..no sería conveniente ni productivo que los alumnos tuviesen que reconstruir todo lo que ha sido construido y validado por el progreso en el conocimiento en forma sistemática. No se trata de que el alumno los incorpore o memorice de manera mecánica o acrítica, sino de que los comprenda en su integralidad y reflexivamente...”. A esa reflexión, la citada pedagoga agrega dos razones que también justifican el recurso a la clase magistral: “...la adquisición de un cuerpo de conocimientos organizados, no solo transmite los conocimientos en sí, sino que transmite modos de pensamiento ... “ (su lógica, etc) . Finalmente y en lo que resulta el argumento más evidente, una razón de tipo práctico, justifica el recurso a la transmisión como método es muy adecuada cuando se tiene que trabajar con grupos de alumnos significativos en número, tal lo que ocurre en las universidades públicas.

El haberme detenido a explicar estas razones acerca del por qué de la clase magistral, no implica contradicción alguna con lo antedicho respecto de la convivencia con otros métodos, simplemente creí necesario “desculpabilizar” la utilización del recurso a la misma, sin dejar de advertir que se debe tener en cuenta el tipo de contenidos que se intenta transmitir: no tiene sentido dedicar una clase magistral para explicar la estructura del código penal, o las agravantes del homicidio, el robo, etc, puesto que esos contenidos perfectamente pueden ser asimilados por los alumnos sin necesidad de acudir a una explicación previa.

El intento de transmitir conocimientos tampoco puede estar dissociado de las fuentes formales e informales a que acuden los alumnos para llevar a cabo el proceso de aprendizaje. En un intento de conocer y traducir ese aspecto tan importante sobre el punto de partida bibliográfico en términos cualitativos se llevaron a cabo en los años 2009 y 2010 sendas encuestas que arrojaron el siguiente muestreo:<sup>5</sup>

Año 2009: en un grupo de 52 alumnos, 41 afirmó que sus conocimientos sobre el derecho penal derivaban mayoritariamente de las noticias policiales que aparecen en los medios periodísticos de todo tipo y solo 26 afirmaron “leer las materias todos los días” recurriendo mayoritariamente para ello a fotocopias de libros, apuntes de clase propios y/o de compañeros (46 respuestas) . Solo 12 alumnos afirmaron **estudiar** más de 4 horas por semana

En el año 2010 esa misma encuesta arrojó los siguientes resultados: el grupo encuestado fue de sesenta y un (61) alumnos de los cuales, treinta y nueve (39) manifestaron conocer el derecho penal fundamentalmente por noticias periodísticas. Por otra parte, treinta y ocho (38) alumnos afirmaron “leer todos los días las materias” en base a material predominantemente informal (apuntes de clase, 53 alumnos sobre 61). Solo doce (12) alumnos afirmaron estudiar entre 4 y 8 horas por semana.

En cuanto al material de estudio en la encuesta del 2009 solo diez (10) alumnos afirmaron alquilar libros, mientras que diecinueve (19) respondieron que los compraban. En la del 2010 las cifras

fueron más alentadoras, ya que treinta y cuatro (234) alumnos respondieron que adquieren los libros y catorce (14) que los alquilan.

En las respuestas brindadas al último de los interrogantes mencionados, existe cierto ocultamiento de la realidad respecto a la clase de inversión que se hace para el material de estudio. Es probable que la cantidad de alumnos que realmente compran libros sea menor que la declarada en ambas encuestas toda vez que la suma de los que admitieron fotocopiarlos y los que alquilan (51 respuestas en 2009 y 61 respuestas en 2010) comprende prácticamente a la totalidad de los participantes en cada encuesta.

Resulta interesante comparar la cantidad de materias cursadas respecto de las aprobadas: En 2009, 18 alumnos respondieron haber cursado hasta 6 materias en los dos cuatrimestres previos. Pero al comparar esa cantidad con la de aquellos que aprobaron esa misma cantidad de materias en el mismo período, las respuestas positivas se redujeron a 8 .

En la encuesta de 2010, la relación entre materias cursadas y aprobadas fue la siguiente: 28 alumnos cursaron hasta 6 materias y solo veinte (20) reconoció haber aprobado esas mismas cantidades de materias en los dos cuatrimestres previos

Estos últimos datos demostrarían en algún grado que existe una sobrevaloración por parte de los alumnos de su capacidad para cursar y aprobar materias a la par que demuestra la inexistencia de planificación del tiempo del que disponen para ese menester. Relacionándolo con el ítem “material de estudio”, es evidente que no podrían obtener mejores resultados si solamente “leen” fotocopias y apuntes de clase en su abrumadora mayoría .

### **La interacción constante entre el derecho penal, el derecho procesal penal y la capacidad de litigar. La oralidad como recurso y como habilidad.**

Si hay algo que debe atravesar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje es el entrenamiento de los profesores y alumnos (la mención de los docentes no es un error material: el proceso les compete a ambos) en la capacidad de poner en acto lo que previa o simultáneamente se considera imprescindible llegar a conocer o incluso dominar con cierta profundidad en el plano teórico. Dicho en terminología forense: la capacidad de litigar, de asumir que el conocimiento adquirido del derecho siempre lo será en el marco de situaciones humanas conflictivas: conflicto con la ley, conflicto con el Estado, conflicto con otra persona. Nadie estudia –o muy pocos lo hacen– simplemente para tener la certeza de que “conocen” o “entienden” un campo de conocimiento. Al respecto me remito a un excelente ensayo de Víctor Abramovich, por cierto mucho más erudito y atractivo que su mera cita entrecomillada.<sup>6</sup>

En ese contexto resulta muy frustrante para un educando –todos los fuimos y nos frustrábamos con ello– que el docente de una materia para eludir las necesarias referencias a otros campos de conocimiento, simplemente se limitan a decir “esto ya lo saben de tal materia” o “esta cuestión la verán en el práctico”. El alumno que se anima a admitir que tiene un interrogante o un interés concreto sobre algún aspecto de la materia que está cursando –aún cuando se tratara de un instituto de derecho civil por ejemplo– se merece una respuesta acorde a ese interés y no una respuesta del docente acerca de las incumbencias que establece el diseño curricular de la carrera como lo hace un fiscal que contesta una vista en un incidente de incompetencia por la materia.

El docente que explora las múltiples relaciones jurídicas y teóricas de la materia en estudio y su consiguiente puesta en acto le otorga a su curso un valor pedagógico superior en términos de indagación, motivación, extensión del estudio, etc.. La compartimentalización y el acotamiento explícito de contenidos (bajo la excusa de la falta de tiempo, de la obligación institucional de desarrollar los contenidos mínimos, etc) no pueden ser vehículos idóneos para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El recurso que se revela más idóneo para ello es la dramatización de audiencias orales y públicas. Para que el mismo rinda en sus máximas posibilidades debe ser implementado combinando en forma paulatina la inevitable inexactitud argumental y de lenguaje que toda audiencia tiene como característica con la rigurosidad de los análisis y debates jurídicos propios de una materia que tiene entre sus metas, el conocimiento no solo de los textos legales, sino su interpretación a través de refinados procedimientos de interpretación plasmados en la teoría del delito, en la jurisprudencia de la Corte Suprema de Justicia de la Nación, de la Cámara Nacional de Casación Penal de las Cámaras de Apelaciones en lo Criminal y Correccional (Nacional y Federal) y por supuesto, en la doctrina de parte especial y procesal.

La experiencia desarrollada desde comienzos del presente siglo por quien suscribe <sup>7</sup> mediante una actividad que representaba “la” culminación de los cursos de Derecho Penal Parte General y Especial y Derecho Procesal Penal, consiste en la dramatización de un juicio oral y público en el marco del Código Procesal Penal de la Nación. Luego de las primeras experiencias cargadas de inseguridades que recorren desde la organización misma del evento, movilizar a los alumnos y ayudantes alumnos para la asunción de los roles procesales, introducirlos someramente en las nociones sobre estrategias de litigación, técnicas de interrogación, impugnaciones, alegatos, etc. se presentó una situación que puso de relieve el potencial pedagógico de la oralidad.

En un curso que había sido deficitario (por no decir directamente flojo) en cuanto a la respuesta de los alumnos para el estudio de la dogmática penal y de la parte especial, lo cual había sido evaluado a su vez en sendos exámenes orales, al llevarse a cabo la dramatización del juicio oral y público se produjo una amalgama positiva de reacciones personales, motivaciones producto del orgullo grupal, afán de no perder la oportunidad de aprobar la materia mediante un buen desempeño en la audiencia entre otros factores ocultos que dieron por resultado una experiencia de debate jurídico de alto nivel teórico en la etapa de alegatos, lo cual no era esperable de acuerdo con los débiles resultados obtenidos en los exámenes orales mencionados.

En la evaluación de lo ocurrido junto a los auxiliares docentes graduados y ayudantes alumnos se puso de relieve de inmediato que no se trataba solamente de que “habían estudiado lo que antes no habían estudiado” sino de los potenciales pedagógicos de la audiencia oral que podrían resumirse en una amalgama de sinergias muy pronunciada entre el cuerpo docente y los alumnos.

En consecuencia, se decidió implementar a partir del año 2007 una serie de audiencias orales (4) distribuidas durante todo el curso –anual- de la materia “Elementos de Derecho Penal y Procesal Penal”, en las cuales los alumnos puedan en lo inmediato reflejar los conocimientos a los que fueron accediendo hasta el momento de celebrarse la audiencia pero simultáneamente que les permita “caer en la cuenta” de los conocimientos, enfoques y habilidades que aún les faltan. Todas las audiencias se llevan a cabo en un aula especialmente acondicionada como una sala de un Tribunal Oral. En las dos primeras de ellas (en las cuales se discuten las cuestiones relativas a las teorías de la pena y a un tópic que presente un debate importante de parte especial) quienes llevan a cabo el rol de los Magistrados son los auxiliares graduados, mientras que en las dos restantes, en las que se dramatizan una audiencia donde se debate la aplicación o el rechazo de una medida cautelar gravosa a un imputado y finalmente un juicio oral completo, el rol de Tribunal queda a cargo de un grupo de alumnos (tres titulares y tres suplentes) que exhiban, de acuerdo a las evaluaciones formales e informales llevadas a cabo hasta ese momento el mayor grado de comprensión de la materia.

Esas audiencias, además de servir como una especie de límite temporal en cuanto al momento del curso en que los alumnos deben conocer y comprender inexorablemente determinados contenidos de la materia (de lo contrario no pueden desempeñarse con mínimo decoro en ellas) van poniendo de relieve las dificultades paralelas a la adquisición del conocimiento teórico que obstaculizan el proceso de enseñanza-aprendizaje como ser: la dificultad para prestar atención a los argumentos del oponente y su refutación de manera pertinente, la capacidad táctica de hacer dudar al oponente sobre sus argumentos y paralelamente de mostrar mayor solidez argumental frente al Tribunal. Todo ello, en pos del fin que se propongan en cada caso y de acuerdo a cada rol procesal (vgr. para

la defensa, obtener una excarcelación en la audiencia de medidas cautelares o para la querrela una condena en el juicio oral) ejercitando una capacidad extra como es la de identificar los hechos relevantes -y a su vez desechar los que no lo son- para el análisis jurídico de la tipicidad, antijuricidad y culpabilidad del imputado si se trata del juicio oral y así en cada tipo de audiencia.

El efecto aprendizaje que se produce en cada ejercicio de lo que les “falta” a los alumnos es notorio: en una audiencia donde se solo se debate sobre la tipicidad de la conducta en base a argumentos de parte general y especial, pero en la que -debido a que aún no accedieron al conocimiento del Derecho Procesal Penal- se encuentra vedado el debate sobre los hechos, los alumnos perciben que algo está “escapando” del debate, que no pueden construir el objeto procesal en forma correcta al no poder oír al imputado, ni interrogar testigos por ejemplo, aunque aún no lo puedan plantear teórica o jurídicamente en esos términos. En la siguiente audiencia, cuando pueden llevar a cabo toda esa actividad procesal, pero carecen aún del conocimiento sistematizado sobre técnicas de litigación oral, nuevamente perciben o caen en la cuenta de que “algo” les falta. Precisamente lo relacionado con la capacidad de litigar oralmente que tanto desde lo teórico como desde lo práctico es algo distinto a conocer, saber y entender sobre Derecho Procesal Penal y Derecho Penal de fondo.

### **Experiencias de antigua data en la Facultad de Derecho de la UBA.**

A modo de reconocimiento y homenaje al titular y al cuerpo de docentes que integran la cátedra del profesor David Baigún desde el retorno de la institucionalidad democrática en 1983, se debe mencionar que en el año 1987 se realizó un simulacro de audiencia oral y pública en la Sala de audiencias del Palacio de Justicia de la Ciudad de Buenos Aires, donde se llevó a cabo el histórico juicio a los ex Comandantes de la última dictadura militar. En la misma, asumieron los distintos roles los más destacados alumnos de las ocho comisiones de la cátedra mencionada. El modelo procesal utilizado fue el del frustrado anteproyecto de Código Procesal Penal elaborado por Julio Maier. A través de los años la práctica de audiencias orales donde se dramatización juicios orales sobre la base del Código Procesal Penal de la Nación e incluso sobre el Anteproyecto de Código Procesal Penal de la Nación<sup>8</sup> se ha vuelto una sana rutina en muchas comisiones –aunque no en todas- de las distintas cátedras de la materia “Elementos de Derecho Penal y Procesal Penal”.

Desde mi doble condición de profesor y abogado, ansío que el modelo epistemológico y pedagógico que implica la litigación oral adversarial forme parte del currículum en la formación de los estudiantes de la orientación penal en la carrera de Abogacía de la UBA, como primer paso para la necesaria y amplia reforma que nuestro sistema de enjuiciamiento penal nacional y federal necesitan, sobre todo este último que se encuentra sumido en un laberinto producto de las prácticas que propicia el actual proceso inconstitucional regido a través del inquisitivo-atenuado sistema del Código Procesal Penal de la Nación (ley 23. 984).

### **Reflexiones finales.**

---

<sup>1</sup> Ponencias tituladas: “Reflexiones, inquietudes, interrogantes y (algunas) certezas sobre la enseñanza del derecho penal” presentada en el “VIII Encuentro de la Asociación Argentina de Profesores de Derecho Penal” celebrado en la ciudad de La Plata del 15 al 17 de octubre de 2008 y “De nuevo sobre la enseñanza y aprendizaje del derecho procesal penal” presentada en el VI Encuentro de la Asociación Argentina de Profesores de Derecho Procesal Penal celebrado en la ciudad de Salta los días 21 y 22 de mayo de 2009.

<sup>2</sup> Encuesta citada por Böhmer, Martín en : “Metas Comunes: la enseñanza y la construcción del derecho en la Argentina” Publicado en Sistemas Judiciales, año 5 N° 9, p. 26



---

<sup>3</sup> Paulo Freire, “Pedagogía de la Esperanza-Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido”, Siglo veintiuno editores Argentina, páginas 66/67.

<sup>4</sup> “Métodos de Enseñanza-Didáctica general para maestros y profesores”, de María Cristina Davini, editorial Santillana, Buenos Aires, 2008, pags.92/93 y ss, subtítulo “Métodos de transmisión: asimilación de cuerpos de conocimientos organizados”.

<sup>5</sup> “Encuestas iniciales para alumnos años 2009 y 2010” comisiones 7692 y ..... de la cátedra a cargo del profesor emérito consulto David Baigún, Facultad de Derecho-UBA

<sup>6</sup> “El complejo de Rock Hudson. Sobre el menosprecio de la práctica judicial y de su propio discurso en el estudio y la enseñanza del derecho” Víctor E. Abramovich. Publicado en Revista. No Hay Derecho\_, s. ed., Buenos Aires, N° 4, 1991, p. 10 I.

<sup>7</sup> En mi cargo de Jefe de Trabajos Prácticos de la comisión 7692, turno mañana, en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UBA, cátedra de los profesores Fellini y Baigún.

<sup>8</sup> Elaborado por la “Comisión Asesora para la Reforma de la Legislación Procesal Penal”, decreto .....