

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL DERECHO PENAL

**“La importancia del proceso de la escritura como recurso didáctico y medio
evaluativo en la enseñanza del Derecho Penal”**

ALEJANDRA MARCELA MORETTI

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Profesor Ordinario Adjunto

DERECHO PENAL I (Parte General) Cátedra I

Calle 33 n° 1175 La Plata (1900)

(0221) 4212695

(0221) 15 4950934

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL DERECHO PENAL

“La importancia del proceso de la escritura como recurso didáctico y medio evaluativo en la enseñanza del Derecho Penal”

I.- Podría pensarse que la reflexión acerca de la importancia de los procesos de escritura en la enseñanza del Derecho Penal, resulta anacrónica en los tiempos que corren en que la oralidad domina el horizonte del procesal penal en los distintos ámbitos jurisdiccionales de nuestro país.

Sin embargo, y por paradójico que parezca, cuanto más se fortalece la oralidad en el sistema de administración de justicia penal, más imperiosa se torna la necesidad de privilegiar los procesos de escritura, no sólo como medio evaluativo sino como recurso didáctico, en los ámbitos académicos en los que se forma a los futuros profesionales.

Se trata mucho más que de una cuestión de puras formas, pues entraña un aspecto básico del proceso de enseñanza-aprendizaje que se relaciona con el proceso de pensar, y con las operaciones cognitivas que se ponen en juego al elaborar un texto escrito.

El aprendizaje está tan estrechamente relacionado con la lectura y la escritura que la propuesta es “enseñar a pensar con ayuda de la escritura”.¹ Desde esta perspectiva, escribir es uno de los mejores métodos para pensar, pues requiere relacionar, jerarquizar, estructurar ideas, pero también “descentrarse”, es decir salir de uno mismo y ponerse en el lugar del lector. En suma, la escritura favorece en el proceso de aprendizaje, todas aquellas habilidades y capacidades que persiguen el desarrollo de un “pensamiento crítico”.

No parece discutible que, en la actualidad, nuevas habilidades se exigen. Creatividad y pensamiento crítico, son demandados con énfasis no sólo en el ejercicio de la abogacía, sino también en otras profesiones. Cuando me refiero a “creatividad”, pretendo aludir al desarrollo de una “aptitud” para enfrentar y resolver problemas, cimentada en una “actitud” que implique “disponibilidad de registro de las cosas”, flexibilidad para el cambio, y apertura interna al reclamo de lo nuevo², ya que percibir, valorar y actuar son acciones que se interrelacionan. Y es bueno que esta relación de complementariedad sea advertida tempranamente por los futuros profesionales, cuya formación no puede encontrarse desvinculada de las prácticas disciplinares propias de la comunidad a la que está destinado a ingresar.

Tradicionalmente³ el Derecho ha sido enseñado en nuestras universidades, desde un único punto de vista: el de un tercero imparcial (juez) que es el que se expone en los Tratados y Manuales, y en las clases magistrales. Esta forma de enseñanza no ha hecho más que “reforzar” el alejamiento de la reflexión en relación con las prácticas profesionales. Y esta es una seria falencia, si tenemos en cuenta que son las universidades las que en nuestro país tienen el dominio exclusivo de la habilitación profesional de los abogados.

No es lo mismo un abogado formado para percibir un único punto de vista, que un abogado que debe “pensar desde diversas perspectivas”, dispuesto a trabajar en equipo e inter - disciplinariamente. Una propuesta pedagógica erigida en la percepción de un único

punto de vista, lleva implícita una gran dificultad para “registrar al otro”, la cual es una condición básica para el ejercicio profesional.⁴

Tampoco es lo mismo, un abogado socializado en la concepción del Derecho como una pirámide perfecta que él debe aplicar, que aquel otro que ha recibido estímulos para “repensar” los conceptos y principios teóricos adquiridos durante su formación universitaria, en función de las transformaciones normativas, como así también a pesquisar el impacto que ellas producen sobre el todo, registrando así no sólo la necesidad de pensar en los cambios, sino también en las consecuencias. La posibilidad de registrar estas circunstancias, seguramente le permitirá al futuro profesional moverse con solvencia entre leyes “imperfectas”, “a- sistemáticas”, y aplicables a una realidad cambiante.⁵

Pensando entonces, en las exigencias del contexto, y en las dificultades de los estudiantes para el abordaje de materias como las que nos convoca a este encuentro, me he detenido a examinar algunas de nuestras prácticas académicas, para reflexionar sobre estrategias didácticas alternativas, diferente de las habitualmente aplicadas, que demandan probablemente una dosis mayor de esfuerzo – para docentes y estudiantes - pues atienden no sólo al valor del contenido, sino que buscan estimular ciertas actitudes que favorecen el proceso de aprendizaje, en particular, el desarrollo de un pensamiento crítico, la tolerancia al disenso y a cierta precariedad en las respuestas.

A diez años de la implementación del sistema acusatorio y oral en nuestra provincia de Buenos Aires, postular la aplicación de prácticas escritas no sólo como medio evaluativo sino lisa y llanamente como recurso didáctico preponderante, puede parecer contradictorio.

No lo es sin embargo, a mi criterio, porque nuestras prácticas profesionales permiten advertir que la oralidad del foro es una *oralidad secundaria*, toda vez que existe una escritura preparatoria de nuestras prácticas orales, que viene exigida por el indispensable análisis del “caso”, no sólo en el juicio sino también en las etapas preparatorias del mismo. Esa preparación involucra múltiples aspectos, a los que la “escritura” no debería ser ajena: la adecuada identificación de los hechos, de la legalidad aplicable a ellos, de los elementos y antecedentes disponibles por las partes, con miras a la producción de información de calidad (por contradicción e interacción) que permita la toma de las decisiones judiciales, pero también la preparación de alegaciones y peticiones y la anticipación de los argumentos de la contraparte.⁶

Pues bien, la enseñanza en nuestros claustros no puede estar desvinculada de estas prácticas, que demandan la adquisición de sólidos conocimientos teóricos, pero también de habilidades y destrezas que se actualizan con los procesos de escritura, en tanto requieren que quien escribe sea capaz de reformular lo que ya sabe, transformándolo y organizándolo para afrontar una circunstancia nueva, que bien puede ser la exposición de un caso y su proyección ante un auditorio específico, como lo es una audiencia oral ante un Juez o Tribunal.

II.- En el esquema tradicional de la enseñanza universitaria, la tarea académica en que los profesores solemos ubicar a los alumnos en clase, es la de escuchar y tomar apuntes, así como esperamos que – fuera de clase – lean la bibliografía recomendada.

En este esquema, en el que concebimos nuestro rol docente como el de meros transmisores de información, en realidad, los que más aprendemos somos los docentes, ya que la mayor parte de actividad cognitiva está a nuestro cargo, y con ello aludo a la faena de investigar y leer para preparar las clases, conectar textos y autores para abordar un tema teórico, escribir para planificar la tarea cotidiana, etc.

Esta modalidad de trabajo genera pues una primera dificultad vinculada con los roles que docentes y alumnos desempeñamos en los claustros. Superarla, demanda un “replanteo” de la distribución de actividades cognitivas en el desarrollo de los cursos, a través de la incorporación de nuevas estrategias de aprendizaje, que le permitan a los estudiantes recuperar el protagonismo en la clase y desplegar mayor actividad intelectual que la implicada meramente en “escuchar y leer” la bibliografía una semana antes del examen parcial. Sobre todo, porque la información tiene más posibilidades de “quedar grabada” si se utilizan distintos métodos de enseñanza.^{*7}

Otra dificultad que plantea esta modalidad propia de lo que denominamos enseñanza universitaria tradicional, centrada casi exclusivamente en la transmisión de información, es que se omite enseñar a los alumnos, las “prácticas discursivas”, es decir los modos de indagar y de pensar propios de cada área de estudios, los cuales están íntimamente vinculados con los modos de leer y de escribir que se desarrollan dentro de la comunidad académica a la que pertenecemos. Es por eso, que el docente no sólo debe “decir lo que sabe”, sino que además debe “proponer actividades” para que los alumnos puedan reconstruir el sistema de nociones básicas de la asignatura, en nuestro caso, la Parte General del Derecho Penal, participando en ciertas prácticas no sólo de lectura sino también de escritura, en la medida en que la escritura es una poderosa herramienta que ayuda a pensar los contenidos de la materia.

Una rápida mirada sobre nuestras prácticas docentes, nos permite advertir que estamos usualmente dispuestos a utilizar la escritura como un medio evaluativo para medir los aprendizajes de los estudiantes, pero que no dedicamos demasiado tiempo a la enseñanza de la lectura y de la escritura en el contexto de nuestra propia disciplina, urgidos por agotar los contenidos curriculares programados al inicio de cada ciclo lectivo.

La propuesta de intensificar el trabajo con estrategias que privilegien la lectura y la escritura como recurso didáctico permite – además – poner en evidencia problemas del estudiante con la lectura de la bibliografía.

Cuando el alumno “escribe” sobre un tema, necesita enfocar y delimitar el tema, recortar la información, elaborarla, conceptualizar, organizar y jerarquizar las ideas. Es allí donde suelen hacerse evidentes las “incomprensiones” frente a la bibliografía que nosotros mismos les hemos indicado. Estos textos académicos, exigen en el alumno un cambio en su “identidad lectora”, que normalmente pasamos por alto. Esto se relaciona con dos dificultades: por un lado, la circunstancia de que los textos académicos son derivados de textos científicos que dan por supuestos conocimientos que los estudiantes no poseen⁸, que requieren disponer de marcos conceptuales que el alumno aún no ha logrado elaborar porque provienen y caracterizan a una determinada comunidad lectora; por otro, el “recorte textual” que supone el difundido uso de fotocopias de textos que a veces los propios docentes propiciamos en aras de allanarles dificultades de búsqueda, pero que impiden al lector ubicarse adecuadamente dentro de lo que lee⁹.

Para colmo, esta identidad lectora tampoco se compadece con las prácticas desarrolladas durante la educación media del alumno, ya que los textos del nivel secundario tratan el conocimiento como a-histórico, único, definitivo, y absoluto, borrando toda polémica, lo que inclina a los docentes a exigir que se conozca más lo que el texto dice, y no porqué lo dice o cómo justifica lo que dice.

Estas dificultades se hacen evidentes en las evaluaciones de ingreso a las universidades. Años tras año, ante los “fracasos masivos” se renuevan los cuestionamientos en torno de la

eficacia del sistema de enseñanza, en particular de la enseñanza media y su impacto sobre las posibilidades de los alumnos que egresan, para acceder al nivel universitario. Ellos movilizan discursos que privilegian la idea del “esfuerzo” con miras a la excelencia. Sin embargo, si bien esto es muy relevante, por lo general se pasa por alto una circunstancia que incide notablemente no sólo en este “fracaso” inicial sino también en otros asuntos muy sensibles de la educación superior, como son la deserción, los déficit de rendimiento académico y la falta de interés por la actividad investigativa.

En realidad lo que ocurre es que los estudiantes no conocen las estrategias que deben utilizar para comprender y producir distintos tipos de textos. No están acostumbrados a “pensar sobre el papel”. Los docentes no somos ajenos a estas prácticas deficitarias, pues no abordamos en forma sistemática el tratamiento de las tareas de lectura y escritura en nuestra disciplina. Tampoco podemos soslayar un hecho relevante: vivimos en una *cultura audiovisual*¹⁰ que desalienta el uso de la lectura y de la escritura como fuentes de conocimiento y de comunicación entre las personas.

Pese a las deficientes prácticas lectoras y escritoras de los estudiantes pocas son las situaciones propuestas para modificar este déficit.

Una posibilidad de enfrentar esta problemática es que los docentes propongamos actividades dentro de la temática de nuestra disciplina, que involucren tareas de leer y escribir. Pero para ello es necesario tener una idea clara de las estrategias a aplicar para comprender y producir un buen texto, como así también de pautas claras para su evaluación. Por cierto que esta propuesta requiere de una nueva mirada enfocada en la noción de investigación y planteamiento de problemas, no sólo en el posgrado sino también en el grado.

Por otro lado, y para que la actividad renovadora no se agote en esfuerzos individuales – valiosos en sí mismos – pero de escasa incidencia en el panorama global, sería deseable contar con políticas institucionales tendientes a desarrollar la lectura y la escritura en el nivel superior de enseñanza, lo cual plantea un verdadero “reto pedagógico”, pues implica pensar en la actividad docente más, en términos de dispositivos de formación del pensamiento, que en términos de erudición temática.

III.- En los cursos desarrollados durante ciclos lectivos anteriores, coordiné un grupo de trabajo, integrado por un Profesor Ordinario Adjunto y dos Auxiliares Docentes en el que aplicamos una propuesta de trabajo, que en el marco normativo de la reglamentación vigente (Curso PRE Evaluativo), y tomando en cuenta las dificultades más frecuentes que suele presentar el estudio “libre” de la asignatura para los alumnos, centró la estrategia en la inclusión en las clases de situaciones concretas en las cuales los conceptos explicados en los libros y / o por el docente podían ser reelaborados por los estudiantes y luego trabajados en conjunto en clase.

Esta elección me sigue pareciendo acertada, pues fue realizada teniendo en cuenta las siguientes pautas¹¹: *que lo que se aprende, no es independiente de cómo se lo aprende; que nadie aprende de una vez y para siempre, sino que se necesita abordar recursivamente los mismos contenidos para efectuar sucesivos ajustes; que nadie aprende una disciplina solo, sino que precisa entablar un diálogo con quienes ya participan de esa comunidad científica, para que le muestren su quehacer; que nadie aprende por imposición sino únicamente si se interesa en hacerlo y confía en sí mismo para lograrlo.*

Todas estas observaciones que son aplicables al estudio de cualquier asignatura de la carrera de Abogacía, resultan cruciales en la enseñanza de la Parte General del Derecho Penal, en la que el acceso a los textos legales no es directo sino “mediatizado” por la teoría (Teoría del delito, Teoría de la pena, Teoría del delincuente, Teoría de la víctima), lo cual complica la comprensión de algunos temas y no siempre permite percibir con claridad las relaciones con las prácticas profesionales, que se advierten así, lejanas y en alguna medida divorciadas de la actividad académica.

Ahora bien, ¿cuál es el perfil del alumno al que estuvo dirigida la propuesta? Estudiantes dispuestos a asumir la responsabilidad de su propia formación, procurando no sólo la adquisición de conocimientos, sino también su aplicación racional a situaciones problemáticas.

Para contribuir a alcanzar los objetivos referidos, de potenciar la reflexión individual, integrar los conocimientos teóricos con decisiones prácticas, limitar el exceso de confianza en el propio enfoque a la vez que desarrollar estas habilidades como miembro de un equipo de trabajo, se aplicaron una serie de actividades programadas, algunas estables y otras circunstanciales. Entre ellas:

a) La *elaboración rotativa de síntesis de clase*, como tarea de escritura individual encaminada a reconstruir el tópico de la clase, enfatizando la necesidad de identificar cuál fue el tema y las ideas centrales que se trabajaron, proceso que involucra inferencias, generalizaciones y jerarquización entre las nociones tratadas. La consigna fundamental es que lo escrito sea comprensible para quienes estuvieron ausentes en la clase que se registró; por eso es que se propuso lograr un texto autónomo, a diferencia de los apuntes personales. Estas síntesis están destinadas a ser leídas y comentadas al comienzo de la clase siguiente, con el fin de recuperar el hilo de lo trabajado en la anterior.

b) La *elaboración de respuestas escritas a preguntas sobre la bibliografía sugerida o complementaria, y lectura de textos con ayuda de guías*, las cuales constituyen una herramienta útil para “planificar” las propuestas de lectura que la asignatura formula a los estudiantes, orientando la actividad del lector sobre el texto. Su finalidad es ayudar a jerarquizar la información de los textos y asegurar su lectura, con preguntas o tareas que apuntan a distintos niveles, algunas más ceñidas al texto, otras, de mayor abstracción y generalización, retomando en clase sólo ciertas preguntas, además de las dudas que traen los alumnos sobre lo leído y discutiendo sólo aquellas cuestiones que exigen relacionar ideas dentro de un texto o relacionar varios textos entre sí, y las que demandan vincular las ideas del texto con otras no presentes en él, pero que son centrales para el programa de la materia.

c) La *elaboración de resúmenes de lo leído*, en tanto favorecen la relectura de los textos y la elaboración de textos derivados (por reducción) que pueden ser utilizados para el examen parcial o final, ordenando los contenidos y entrenando al estudiante en el manejo de las fuentes de información al estimular la escritura y la expresión que – como ya se ha dicho - no pocos problemas ocasionan a los alumnos.

d) La *resolución de casos*, dado que el caso es un instrumento de enseñanza que adopta un enfoque integrador, en el que se mezclan diálogo, intuición y razonamiento, permitiendo estudiar el Derecho Penal en un contexto práctico. Pero además, y dado que el “caso” consiste en un informe escrito que se entrega con carácter previo a la sesión de trabajo, en el cual se presenta un problema y una serie de recomendaciones para su análisis y solución, permite integrar los conocimientos teóricos con decisiones prácticas. De allí que más que la solución en sí misma – aunque siempre exista una óptima - en el estudio de

casos, interesa el “proceso de pensar” que precede a las posibles soluciones propuestas por los estudiantes.¹²

Al redactar, docentes y estudiantes, afrontamos un doble desafío: reconstruir el conocimiento adquirido en la bibliografía, y tomar en cuenta y aplicar las convenciones discursivas de nuestra disciplina.

Paradójicamente, utilizamos con mucha frecuencia la evaluación escrita pero no enseñamos a estructurar ideas por escrito, ni a planificar ni a revisar los textos o reescribir con ojos de lector crítico. Este, estimo, es un desafío que debe ser enfrentado sin demoras.

Abog. Alejandra Marcela Moretti
Profesor Ordinario Adjunto

NOTAS

¹ Carlino, Paula. “La escritura en la investigación”. Documento de Trabajo n° 19. Escuela de Educación. Universidad de San Andrés. Buenos Aires, marzo de 2006, pág. 6.

² Quizás pueda ilustrar esta idea, un trabajo perceptivo que fue presentado en la década del 40, con el sugerente nombre de “Mi mujer y mi suegra”. El profesor Enrique Mariscal nos lo presentaba en sus clases de Pedagogía en la Carrera Docente de esta Facultad en el año 1986, para mostrarnos que toda realidad admite por lo menos, dos lecturas, como así también, que en cada percepción hay una valoración, y también una actuación posterior. Nos preguntaba entonces, ¿qué es lo que vemos cuando miramos? La joven y la vieja son dos lecturas de una realidad, el desafío era descubrirlas y al hacerlo experimentar la vivencia de esa mirada que – a veces – no ve, para llegar a la conclusión de que es en este punto, precisamente donde entramos en escena los docentes, como ampliadores de visiones de los alumnos.

³ Carrió, Genaro. “Cómo argumentar un caso frente a un Tribunal” Revista JUS n° 27.

⁴ Doménech, Ernesto.- “Casos penales. Construcción y aprendizaje”. Ed. La Ley, 2004, Pág.180

⁵ Domenech, Ernesto. “Innovación y Política Criminal”. En: Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP, Tomo XXXIII, año 1996, pág.114/115

⁶ Riquert, Marcelo. “Jornadas de Implementación del procedimiento de Flagrancia. Ley 13811”, Mar del Plata, 21 y 22 de Agosto de 2008.

⁷ “Los alumnos retienen: 10% de lo que leen (dossier, manuales), 20 % de lo que escuchan (lecciones que les han explicado), 30 % de lo que ven hecho (el cómo se hace), 50 % de lo que leen, escuchan o ven hecho, 70 % de lo que leen, escuchan, ven hecho y explican a una tercera persona, 90 % de lo que leen, escuchan, ven hecho, explican a una tercera persona y hacen ellos mismos. De tal manera que, cuántos más métodos de lenguaje sensorial se utilicen (visuales, auditivos, cinéticos), más retendrán lo enseñado.” Cava, Roberta. “Cómo tratar con personas difíciles”. Paidós. Barcelona, 2005, Pág.62

⁸ Por ejemplo, al hacer referencia a posturas de otros autores, sin explicarlas, o a sistemas de ideas asociados a legislaciones extranjeras que ignora.

⁹ Porque los fragmentos textuales son leídos fuera de la obra completa, sin referencia alguna a los capítulos precedentes y posteriores, y sin el imprescindible contacto físico con el libro que proporciona referencias bibliográficas adecuadas (información sobre fecha y lugar de publicación, información sobre el autor y comentarios sobre la obra que usualmente aparecen en las solapas del ejemplar).

¹⁰ Lomas, Carlos. “Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras”. 1999. Barcelona. Ed. Paidós.

¹¹ Carlino, Paula. Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, 2005, página 154 y ss.

¹² Mariscal, Enrique. “El poder de la palabra creadora”. Ed Serendipidad, 2002.

BIBLIOGRAFÍA

Barylko, Jaime. En busca de los valores perdidos”.Aula XXI. Santillana. Argentina. Buenos Aires, 1996.

Barylko, Jaime. La revolución educativa. Editorial Sudamericana. Buenos Aires, 2008-09-22

Carlino, Paula. La escritura en la investigación. Documento de Trabajo n° 19. Escuela de Educación. Universidad de San Andrés. Buenos Aires, marzo de 2006, pág. 6.

Carlino, Paula. Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, 2005, página 154 y ss.

Cava, Roberta. Cómo tratar con personas difíciles. Ed. Paidós ibérica. Barcelona, 2004

Carrió, Genaro. Cómo argumentar un caso frente a un Tribunal. Revista JUS n° 27.

Davini, María Cristina. Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Ed. Santillana, Buenos Aires. 2008

Doménech, Ernesto.- “Casos penales. Construcción y aprendizaje”. Ed. La Ley, 2004, Pág.180

Domenech, Ernesto. “Innovación y Política Criminal”. En: Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP, Tomo XXXIII, año 1996, pág.114/115

Ferreiro, Emilia. Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2005.

Mariscal, Enrique. “El poder de la palabra creadora”. Ed Serendipidad, Buenos Aires, 2002.