

INVESTIGACIÓN

La música popular y otras experiencias de innovación en la enseñanza del derecho penal

A música popular e outras experiências de inovação no ensino do direito penal

Popular music and other innovative experiences in criminal law teaching

Liza Ramos-Dávila 

Universidad Científica del Sur, Perú

RESUMEN Este artículo explora la innovación pedagógica en la enseñanza del Derecho Penal mediante el uso de canciones populares y otras estrategias vinculadas al arte, tales como cine, literatura y pintura, con el objetivo de fomentar una enseñanza más participativa y cercana a los estudiantes. Estas metodologías buscan transformar la clase de Derecho Penal en una experiencia significativa, donde los estudiantes no solo reciban información pasivamente, sino que construyan su propio conocimiento de manera activa. La investigación destaca la importancia del vínculo docente-estudiante y la motivación como factores esenciales en el proceso educativo. Se observa que el empleo de recursos artísticos facilita la comprensión de conceptos complejos de la dogmática penal, además de mejorar la retención del conocimiento a largo plazo.

PALABRAS CLAVE Música, derecho penal, pedagogía jurídica, arte, educación legal.

RESUMO Este artigo explora a inovação pedagógica no ensino do direito penal através da utilização de canções populares e outras estratégias ligadas à arte, como o cinema, a literatura e a pintura, com o objetivo de promover uma experiência de ensino mais participativa e próxima dos alunos. Estas metodologias procuram transformar a aula de direito penal numa experiência significativa, em que os alunos não se limitam a receber informação de forma passiva, mas constroem ativamente o seu próprio conhecimento. A pesquisa destaca a importância do vínculo professor-aluno e da motivação como fatores essenciais no processo educacional. Observa-se que a utilização de recursos artísticos não só facilita a compreensão de conceitos complexos do direito penal, como também melhora a retenção de conhecimentos a longo prazo.

PALAVRAS-CHAVE Música, direito penal, pedagogia jurídica, arte, ensino jurídico

ABSTRACT This article explores pedagogical innovation in the teaching of criminal law through the use of popular songs and other strategies linked to art, such as film, literature and painting, with the aim of promoting a teaching experience that is more participatory and closer to the students. These methodologies seek to transform the criminal law classroom into a meaningful experience, in which students are not limited to passively receiving information, but actively construct their own knowledge. The research highlights the importance of the teacher-student bond and motivation as essential factors in the educational process. It is observed that the use of artistic resources not only facilitates the understanding of complex criminal law concepts, but also improves long-term knowledge retention.

KEYWORDS Music, criminal law, legal pedagogy, art, legal education.

Introducción

*Ningún esfuerzo puramente intelectual bastará a no ser que
la ejecución obtenga del corazón sus energías vitales.*

Gombrich, E.H. (1999: 205).

Emprender el ejercicio de la docencia universitaria es un acto de compromiso con la mejora continua y con el aprendizaje, no solo de las actualizaciones propias de la materia de enseñanza que son obligatorias e ineludibles; sino que también de las cuestiones pedagógicas que son a menudo aprendidas de modo autodidacta.

Se asume que será buen profesor el que domine el curso, y se presupone que a mayor grado académico mayor maestría en el ejercicio de la docencia (Pérez Lledó, 2006: 120). Sin embargo, estas condiciones que pueden ser necesarias no son suficientes si se considera a la docencia universitaria como un proceso de formación bidireccional y recíproco, que va más allá de la mera transmisión de contenido o de la exhibición de erudición. En este proceso han de considerarse, necesariamente, la importancia del vínculo docente-estudiante, la motivación y su efecto sostenido en el tiempo, así como el inexcusable compromiso del estudiante (Granados Atlaco, 2020: 2)

Con estos desafíos me he planteado la siguiente interrogante: ¿Cómo lograr que en una clase de Derecho Penal los estudiantes se involucren y enganchen con el propósito de aprender, disfrutar y aportar? Para esto, existen diversas alternativas e innovadoras prácticas basadas en el arte, así como en el análisis jurídico de medios audiovisuales y narrativos.

Ciertamente la dogmática penal posee componentes y categorías complejas, a menudo densas. En los primeros semestres, algunas de estas materias pueden resultar poco atractivas para algunos estudiantes que aún están en proceso de maduración respecto a sus intereses, su vocación o su propósito. Algunos, incluso, no tienen aún

afianzada la decisión personal de estudiar Derecho y, mucho menos, de especializarse en el área penal. De allí que resulte imperativo abordar los contenidos del derecho penal tradicional con una mirada rigurosa en cuanto al propósito docente, pero flexible y creativa en cuanto a los medios para lograrlo.

Con esto en mente, desde el 2016, me planteé enseñar Derecho Penal a estudiantes de los primeros semestres de una manera innovadora. Así, busqué formas de transmitir contenidos de una forma que resultase cercana al estudiante, con sencillez y al mismo tiempo con sentido y rigor. El objetivo era lograr que el estudiante transite de la mera recepción pasiva de datos a la construcción guiada de su propio conocimiento en forma participativa. Una de estas estrategias consistió en utilizar la letra de canciones populares con contenido penalmente relevante como vehículo de aprendizaje. Asimismo, he recurrido a los recursos que nos proporciona el cine, la literatura y la pintura.

Dentro de la ruta marcada por el modelo educativo de la universidad y por el sílabo del curso, enfocado en el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje basado en el análisis de casos, he diseñado, de manera autónoma, diversas estrategias para contribuir a un genuino proceso de enseñanza-aprendizaje. Tales experiencias de innovación docente han significado un importante hallazgo que quiero compartir en las siguientes líneas.

En la primera parte del presente artículo enfatizo la importancia de la primera clase y de su función como termómetro para medir el nivel de motivación y adaptar las estrategias de acuerdo a la composición del grupo. En la segunda parte presento la estrategia de innovación referida al empleo de canciones populares. En la tercera parte brindo los fundamentos pedagógicos de la propuesta. En la cuarta parte alcanzo algunos testimonios representativos de mis estudiantes. En la quinta parte expongo otras experiencias de innovación implementadas en mi clase y que tienen como hilo conductor el arte. En la sexta parte resumo los resultados del coaprendizaje con las estrategias empleadas. Y, finalmente, en la séptima parte brindo las consideraciones finales del artículo.

La importancia de la primera clase: Empatizar sondeando el nivel de motivación

La enseñanza universitaria es una actividad organizada y previamente estructurada, pero ello no excluye el surgimiento de «cantidad de notas características eventuales, no planificadas ni previsibles» (Zifreund, 1981: 237). Así, atendiendo siempre al sílabo y al plan de actividades del curso que responden al marco general de la carrera de Derecho, un insumo importante que me ha servido para graduar o modular las actividades dentro del aula es la presentación personal que realiza cada estudiante en el primer día de clases.

No se trata de una entrevista ni mucho menos, pero sí de un vistazo preliminar al mundo interior del estudiante. Aquello que, desde las competencias docentes se iden-

tifica como «analizar el perfil del estudiante» (Pimienta Prieto, 2012: 21). La presentación incluye datos tales como: nombre, edad, actividades favoritas, artistas favoritos, y la pregunta hipotética: *Si no estuvieses estudiando Derecho, ¿qué estarías haciendo o estudiando en este momento?* Esta presentación es pública, de máximo un minuto y permite pergeñar la presencia de algunas competencias genéricas, tales como la capacidad de comunicación oral, la capacidad de organizar su tiempo y de su capacidad creativa (Pimienta Prieto, 2012: 16).

Luego de la observación atenta de las respuestas de los estudiantes, algunas de las preguntas que me hago a continuación es: ¿Cómo transmitir los contenidos del curso a *estos estudiantes* en particular?, ¿cómo lograr que, al margen de su afinidad o no con el derecho penal, los estudiantes confíen en su capacidad de aprender el curso?, ¿cómo ayudar a reducir sus niveles de ansiedad al momento de realizar exposiciones en público?, entre otras. Similares preguntas se plantean Pérez Eizaguirre y otros (2015: 113). Y, en la medida que cada grupo es distinto, en ocasiones ha sido necesario adaptar los contenidos dependiendo de la conformación de ellos, pero siempre con el mismo objetivo.

En esta primera clase, suelo anunciar algunas de las metodologías innovadoras que usaremos en el curso. La observación de las reacciones ayuda a medir el interés y también la experiencia previa de los estudiantes con este tipo de estrategias. Sin embargo, la respuesta escéptica o indiferente no debe ser tomada de manera personal, ni como una justificación para huir de la innovación. Es justamente este tipo de respuestas lo que nos anuncia qué contenidos hay que reforzar y a cuáles estudiantes hay que escuchar con más atención.

Fundamental para conectar con el estudiante es conocer y recordar su nombre. Abstractar al alumno del anonimato del grupo o de fórmulas de trato genéricas y forzadas para conectar con él de manera directa, con su propio nombre y desde las primeras clases, con independencia de si son veinte o cuarenta estudiantes.

La música popular como estrategia de enseñanza

La propuesta que aquí presento difiere de la clasificación planteada por Touriñán (2021: 35). Así, en la sinergia entre música y educación, la citada autora recoge tres acepciones: «Music Education, Music and Education and Music in Education» (Educación musical, música y educación, y música en la educación). Lo que aquí propongo sería una cuarta acepción de educación a través de la música, *Education through Music*. Desde luego no como eje central del sílabo del curso, sino como una de las estrategias ágiles e innovadoras diseñada para los estudiantes del primer año de la carrera de Derecho, que tiene como objeto el análisis de la letra de canciones populares que, por su melodía y ritmo, facilita la nemotecnia y la integración de contenidos.

Desde los orígenes de esta práctica me he propuesto seleccionar canciones que narren un drama con identificables elementos de Derecho Penal. El segundo paso es que se trate de canciones que emocionen, en alguna de las numerosas posibilidades que el estudio pionero de Hevner identificó (1936: 249). Cabe precisar que, en esta técnica no le pido al estudiante que describa la emoción que siente, pues la música no es el objeto del ejercicio, sino solo el vehículo para comunicar mejor el contenido teórico de la clase, y la emoción es, ciertamente, el combustible.

La primera vez que puse en práctica esta estrategia fue en el 2013 en Ayacucho, en un taller sobre Autoría y Participación organizado por ABA Roli Perú, con la canción *Sicarios* (1999) de Ruben Blades. La consigna era elaborar una teoría del caso con sus componentes básicos (jurídico, fáctico y probatorio) y, además, identificar a los diferentes actores presentes en la canción atribuyéndoles el título de imputación apropiado. En aquella ocasión, la composición interdisciplinaria del auditorio (jueces, fiscales, policías y defensores) y el compromiso y empeño de los participantes del taller, hizo que esta herramienta explotara a su máxima potencia. La canción *Sicarios* es, no solo una proeza musical debido a la riqueza de sus elementos, sino un extraordinario material de enseñanza, pues ofrece al observador-escucha toda una constelación de categorías de naturaleza jurídico penal identificables y debatibles, desde el comportamiento penalmente imputado, el *iter criminis*, hasta las formas de participación delictiva y las diligencias de investigación preliminar.

Con la confianza en esta primera experiencia, en el segundo semestre de 2016 incorporé esta herramienta a mis clases de Derecho Penal en la Universidad Científica del Sur y, semestre tras semestre, fui enriqueciendo la técnica con la incorporación de más canciones y la inclusión de otras categorías jurídico penales para analizar.

En una primera etapa, selecciono las canciones y desarrollo la técnica con alguna canción que sirve de ejemplo. Como segundo paso, los estudiantes analizan los componentes del derecho penal que la canción contiene y luego se abre una estación de discusión para las preguntas y, de ser el caso, el debate. A modo enunciativo, emblemática es *Decisiones* (1984), también de Rubén Blades, que narra al menos tres vivencias de relevancia penal. Junto a ello, despierta emociones, adhesiones y ofrece la posibilidad de trabajar diversas hipótesis sobre la existencia del dolo, la culpa y el riesgo prohibido como componente de la imputación objetiva.

Posteriormente, en una siguiente etapa, los estudiantes asumen un rol activo, y de manera grupal eligen un tema musical de su agrado y realizan el ejercicio con sus propios aportes y comentarios. Esta fase es reveladora, pues, como indica Takaya, «los estudiantes aprenden cosas cuando encuentran significado en estas cosas (lecciones y actividades) para sus vidas» (2008: 15).

Con los años y el compromiso decidido de los estudiantes, el repertorio de las canciones se ha ido ampliando de manera consistente y, con la irrupción de las clases virtuales, el ejercicio tuvo que adaptarse también a las nuevas tecnologías y entornos.

En la modalidad virtual, desde el primer semestre de 2020 cada grupo debía proponer una canción para explicar durante la clase todo lo que había aprendido sobre tipicidad objetiva y tipicidad subjetiva, con la tarea de identificar con precisión el hecho penalmente relevante. La exposición y absolución de preguntas corrían por cuenta de los estudiantes y al final había una retroalimentación por parte de la docente.

Debo indicar que, he procurado en todo este tiempo ser receptiva de los aportes musicales de los estudiantes, sin sesgos que puedan reproducir esquemas de desigualdad o exclusión a los que estos estudiantes podrían estar expuestos fuera de la universidad. Con los años, esta estrategia se ha ido puliendo con el concurso de los propios estudiantes que han aportado la frescura y las novedades musicales, mientras que, desde la docencia, he afinado y ampliado los componentes a analizar. Por ejemplo, si inicialmente las canciones nos servían para identificar el hecho penalmente relevante, progresivamente, con los años, el análisis se ha ampliado a otros elementos de la tipicidad objetiva y tipicidad subjetiva.

La identificación del hecho imputado pudiese parecer sencilla, pero es todo un desafío en términos jurídicos y es necesario entrenar a los estudiantes en esta labor. En un proceso penal real, desde la acusación es imperativo precisar con detalle cuál es el comportamiento penal imputado (Chinchay, 2013: 14). Esto es coherente con la Convención Americana de Derechos Humanos (artículo 8.2.b) y con el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (artículo 14.3.a). No obstante, en no pocos casos judiciales esta tarea se realiza con vaguedades en cuanto a los hechos o se da por cumplida con la mera enunciación del tipo penal, en desmedro del principio de imputación necesaria. De allí que el objetivo de estos ejercicios sea lograr que los alumnos aislen los hechos de las etiquetas jurídicas. Una vez que los estudiantes han logrado establecer las diferencias entre lo fáctico y lo jurídico con el empleo de las canciones, es posible evaluar casos reales de una manera más eficiente, casos como el de Simona Maíz, en la STC 491-2016-PHC/TC, del 21 de septiembre de 2018. La señora Maíz sufrió prisión por más de cinco años sin ninguna identificación del comportamiento penal que se le atribuía. El Tribunal Constitucional corrigió esta situación al declarar fundada la demanda de *habeas corpus* a su favor.

La importancia de precisar el hecho imputado cobra mucha relevancia cuando, estos mismos alumnos, siguen los cursos de Derecho Penal–parte especial y Derecho Procesal Penal. De manera que, como siempre he insistido con algunas de mis colegas docentes, es necesario asegurar la continuidad entre los contenidos, no solo pensando en el curso como si fuese un compartimento estanco, sino como parte de un engranaje en todo el proceso de formación universitaria. Para asegurar esta continuidad me reuní con mis colegas de tales cursos y les compartí mi testimonio sobre mis experiencias de innovación implementadas desde el 2016, además de entregar información sobre el perfil de los estudiantes que necesitarían más atención y refuerzo en los cursos a su cargo. Finalmente, considero que es importante contar con apoyo institucional con

el objetivo de promover la innovación en la docencia, siempre dentro de un marco respetuoso de la libertad de cátedra y de integridad académica.

Bases que fundamentan la propuesta

Aprender los contenidos del curso es, por cierto, uno de los objetivos de los estudiantes —y del docente con respecto a ellos—, pero la transmisión de conocimiento de manera rígida o complicada puede alejar al estudiante o dejar dormidos muchos de sus talentos. El lenguaje sirve para comunicar, pero también puede ahuyentar cuando se siente complejo, lo que podemos provocar en ocasiones que, en lugar de conectar con el estudiante de manera genuina y respetuosa, conectamos con nuestro ego. El docente debe ser un comunicador y guía para sus estudiantes, y no solo un presentador de contenidos sobre el estado del arte o sobre su propia erudición como docente. «Sin embargo, el problema es que se considera que los profesores tienen buenos resultados cuando, casi como meros técnicos, transmiten los contenidos prescritos a los estudiantes» (Takaya, 2008: 14).

Desde el primer día de clases, he podido identificar a los estudiantes con dificultades para expresar sus ideas en público y luego comprobar el surgimiento de la confianza cuando trasladan las categorías jurídico-dogmáticas a una canción que les es familiar o de su agrado. Luego de ello, el proceso de enseñanza-aprendizaje fluye. Precisamente, Albornoz nos habla de favorecer la expresión emocional en el aula como complemento necesario del desarrollo cognitivo, para potenciar la motivación hacia el aprendizaje (2008: 68) y para lograr una integración armónica entre los estudiantes; entre sus propios grupos de trabajo primero y con la totalidad del aula después. Considero que este es un gran aspecto a considerar. Recordemos que el impulso más poderoso en el hombre es «el deseo de fusión interpersonal» (Fromm, 1959: 27) y si comprendemos esto y lo trasladamos a las actividades en clases, el aprendizaje se puede potenciar.

Para mí, trabajar con las canciones populares con contenido penalmente relevante ha sido toda una aventura de aprendizaje y motivación. Además, constituye una potente dinámica de descubrimiento y emoción, a través de la cual el estudiante aprende y valora lo que aprende (Albornoz, 2008: 68). Las canciones se revelan no solo como un medio para comunicar mejor los contenidos de la clase, sino, siguiendo con Albornoz, como un lente para comprender los obstáculos en la comprensión de tales contenidos y superar las dificultades de aprendizaje (2008: 68).

En tal sentido, desde la observación docente, un fenómeno que he podido identificar con el empleo de las canciones tiene que ver con la reducción de resistencias, habida cuenta del juego y la relajación que se genera. En efecto, el espacio lúdico constituye una vía de escape para emociones con las que los alumnos llegan al aula y que no son procesadas —o que no lo son de la manera adecuada. Se libera entonces la tensión emocional y ello facilita la cognición y la retención de los contenidos expuestos.

Así, por ejemplo, tomando como referencia las categorías identificadas por Elgueta y Palma (2014) si partiésemos del paradigma de la clase magistral meramente expositiva, podemos enseñar la tipicidad subjetiva diciendo que es «una de las dimensiones del tipo penal centrada en el mundo interior del agente» y toda la clase puede desarrollarse en función del objetivo de transmitir conocimiento. Lo cierto es que esta información puede ser leída en sus libros, sus notas o su teléfono celular. Los estudiantes siguen sentados, mirando al docente, y no sabemos si su atención está centrada en la clase o en los múltiples pensamientos que puede albergar la mente.

La otra aproximación, la que propongo, me ha resultado en cambio más eficiente para conectar y enseñar. Así, por ejemplo, si les hago escuchar la canción *No me arrepiento*, de Alaska y Dinarama, de inmediato se distienden las tensiones y los alumnos ponen atención a la letra. Luego de ello, el terreno para transmitir conceptos teóricos sobre el dolo, la culpa— y los móviles o los elementos de tendencia interna trascendente, de ser el caso—, es mucho más fecundo. Más adelante, presento el análisis de casos reales, y los estudiantes participan en mayor número y son más abiertos para compartir sus ideas u opiniones. Lo mismo ocurre con otros temas del curso y con el empleo de otras canciones.

Con la estrategia de analizar letras de canciones con contenido penal he buscado establecer un puente entre lo que reflexionamos y lo que nos emociona, entre lo que resulta lógico y lo que nos cautiva. El resultado ha sido la generación de un entorno en que el aprendizaje discurre con menores inhibiciones o resistencias y, a largo plazo, he podido comprobar que tales contenidos han sido mejor recordados y correlacionados. Tal como invoca Morin (2017): «Es necesario establecer un juego dialéctico entre razón y emoción [pues] resultó que la razón pura no existe». Y si es cierto lo que afirmó Goya en uno de sus grabados respecto a que «el sueño de la razón produce monstruos», en cualquiera de las dos acepciones identificadas por Gombrich (1999: 183), también es cierto que encapsular las emociones puede tener efectos adversos en la comunicación y, por ende, en el aprendizaje.

Luego de todos estos años ejecutando tal técnica puedo darle la razón a Hevner, pues he podido apreciar la inextricable relación entre música y emoción y la he puesto al servicio del curso de Derecho Penal a mi cargo. Para esta sinergia he debido tener en cuenta que «la presencia o ausencia de significado, y la calidad particular del significado en cualquier música, depende de una serie de factores: la estructura de la música misma, la actitud de los oyentes, la experiencia, su formación, talento y temperamento, y su estado de ánimo y condición fisiológica» (Hevner, 1936: 247).

Más allá de que el estudiante luego decida especializarse o no en derecho penal, en la medida que el aprendizaje se vive y se siente cercano, este es integrado y aprehendido de una manera más eficiente y comprometida.

Un punto importante que he podido identificar es que, al desarrollar esta estrategia, los alumnos emplean un filtro de manera inconsciente. Al analizar las canciones

o al proponer sus canciones, los estudiantes se sirven de lo que Bruner entiende por *cultura*. Es decir, de aquella «caja de herramientas personal para dar sentido a las vivencias y comunicarse» (Takaya, 2008: 2), lo que termina creando una segunda ruta de aprendizaje donde los que enseñan y explican son los propios estudiantes, y quien aprende y se enriquece es la docente.

Algunos testimonios que validan la propuesta y los resultados obtenidos

A continuación, comparto algunos testimonios representativos de estudiantes que ejecutaron esta estrategia desde el segundo semestre de 2016.

Se desarrolló y utilizó la metodología del análisis de canciones populares (género salsa). Las canciones narran diferentes hechos e historias que, posteriormente, los alumnos debían analizar con lo estudiado en clase. Es decir, se debía identificar a cada personaje o autor que cometía un posible delito. Asimismo, se analizaba el tipo subjetivo del comportamiento de los protagonistas. Con ello, los estudiantes podían aplicar lo estudiado en clase, en un caso práctico, para determinar el tipo de dolo y culpa en las diferentes canciones (Alejandro Palomino, segundo semestre de 2016).

De las clases que tuvimos de Derecho Penal I, recuerdo que la profesora Liza Ramos nos presentó varias canciones con diversos contextos, y debíamos identificar si se trataba de delitos. Por ejemplo, una de las canciones que recuerdo fue el tema *Decisiones* de Rubén Blades. Recuerdo que algunos de mis compañeros consideraban que no era un delito porque no había matado a nadie, mientras que otros argumentaban que era una falta de tránsito. Al final, la profesora nos explicaba que se trataba del delito de conducción en estado de ebriedad (Jhohannes Ramírez, primer semestre del 2017).

La metodología se distinguió por su enfoque innovador al abordar el análisis de delitos específicos que consiste en la exploración de categorías específicas de delitos, como delitos contra la propiedad, contra la vida, contra la libertad, entre otros, los cuales tenía que ser identificados mediante la elección de canciones de cualquier tipo de género que cada grupo presentó mediante video con su letra respectiva. Este método permitió explorar los diversos delitos mediante la interpretación de letras musicales, proporcionando una perspectiva única sobre los aspectos jurídicos y socioculturales vinculados al fenómeno delictivo. A través de este ejercicio, logramos una comprensión más amplia y contextualizada de los principios del derecho penal, enriqueciendo significativamente nuestro proceso educativo (Nathaly Carmen Oviedo, primer semestre de 2020).

En dichos ejemplos pudimos observar que canciones que han ido de generación en generación, cantadas y bailadas con emociones enérgicas, en realidad presentan contenidos de carácter penal, algo que realmente nos sorprendió y ayudó a poder identificar la tipificación penal sobre las acciones que se presentaban en las canciones, siendo así un método nuevo para nosotros (Norma Huamán de la Cruz, segundo semestre del 2020).

En la clase de Derecho Penal de la profesora Liza Ramos, se implementó una me-

metodología innovadora que involucra el análisis de canciones populares con contenido penalmente relevante. Una de las canciones examinadas, por parte de los estudiantes, fue *Hijo de la Luna* de Meco, que narra la historia de una madre que promete dar a su hijo a la Luna como pago. Esta canción se exploró desde una perspectiva legal, discutiendo temas vinculados a los delitos que pudieron haberse desarrollado. Además, la metodología incluyó la evaluación por parte nuestra de *Bohemian Rhapsody* de Queen, centrándose en elementos narrativos que podrían tener implicaciones legales, ofreciendo a los estudiantes una perspectiva única y creativa para entender conceptos legales complejos a través de la interpretación de estas letras musicales (Eduardo Ormeño, segundo semestre del 2020).

Otras estrategias alternativas didácticas en Derecho Penal: Periodo 2016-2022

A continuación, expondré brevemente otras estrategias implementadas en las clases de Derecho Penal, tanto en la modalidad presencial, como en la modalidad virtual sincrónica. Cabe precisar que cada una de estas estrategias fueron implementadas de manera autónoma, como insumos para la construcción del conocimiento y, dependiendo del tema, servían además como mecanismos de evaluación alterno a las evaluaciones pautadas por la universidad.

Pintura

El empleo de obras pictóricas para la enseñanza del derecho ha sido ya materia de implementación. Cito, por ejemplo, a Huerta Viesca (2023) en el ámbito del derecho mercantil. En el ámbito del derecho penal, empezar la discusión teórica precedida de un breve comentario sobre la pintura asociada al tema permite una mayor apertura, dada la conexión emocional que se genera con la obra pictórica. Solo como ejemplo, he empezado la exposición sobre el comportamiento doloso teniendo a la vista *La muerte de Marat*, de Jacques-Louis David (1793), o las infracciones al principio de culpabilidad con el detalle de *Pollice verso*, de Jean Leon Gerôme (1872). Del mismo modo, al exponer sobre la escuela positiva italiana y los patrones anatómicos (stig-mata) descritos por Lombroso es útil recurrir a *Criminal-Physiognomies*, de Edgar Degas (1881).

Para esta estrategia propuse a los estudiantes exponer sobre la acción, la omisión y el *iter criminis*, empleando para ello obras pictóricas representativas. Entre los estudiantes hubo esfuerzos notables para combinar ingenio y logicidad en una animada integración de capacidades, o si se quiere del trabajo conjunto de ambos hemisferios cerebrales. Un verdadero ejercicio de *sentipensar* (Cândida y De la Torre, 2002) derivado de una experiencia sensorial «intensamente personal y privada» (Gombrich, 1999:

205). El término *sentipensar* propuesto por De la Torre en 1997, y también atribuido a Fals Borda (Jaramillo, 2012) grafica «el proceso mediante el cual ponemos a trabajar conjuntamente el pensamiento y el sentimiento [...], es la fusión de dos formas de interpretar la realidad, a partir de la reflexión y el impacto emocional, hasta converger en un mismo acto de conocimiento que es la acción de sentir y pensar» (Cándida y De la Torre, 2002: 41).

Esta estrategia con el uso de obras pictóricas se consolidó en el primer semestre del 2019, y los estudiantes realizaron un trabajo colaborativo en torno a los diversos temas del sílabo, desde los fines de la pena hasta la imputación objetiva, con un resultado que excedió mis expectativas como docente y fue aleccionador para todos. Destaco a continuación uno de los testimonios.

La metodología empleada en el trabajo tuvo lugar en las clases de Derecho Penal, en el primer semestre del 2019, y consistía en la elaboración de un informe donde, a partir de una pintura, se pueda analizar los aspectos más relevantes de un tema específico. La pintura hacía alusión a algún delito. En mi caso, realicé un informe de la ley aplicable a partir de la pintura *Red Wood Cutting* de Vladimir Kush, relacionándolo al artículo 310 del Código Penal Peruano que habla sobre el delito contra los bosques y formaciones boscosas. Para ello, expliqué cómo se aplicaría el elemento espacial, temporal y personal de la ley respecto al delito mencionado (Kevin Sandoval, primer semestre del 2019).

Debo resaltar que no se requería que los estudiantes evalúen la pintura como expertos en museística. Lo que pedía era que relacionen alguno de los contenidos de la clase con una pintura. «La mente puede no ser una computadora, pero es una maravillosa máquina clasificadora que establece categorías o clases y subclases que le permiten manejar una vasta cantidad de impresiones y de una manera increíblemente flexible» (Gombrich, 1999: 199). Y, aun cuando las interpretaciones pueden ser «potencialmente ilimitadas» (Eco, 2011: 36) la consigna era establecer una conexión y coherencia con los contenidos del curso previamente desarrollados.

Literatura

Una de las más enriquecedoras estrategias de innovación en la enseñanza del derecho es la literatura. En el artículo «Sobre cine, literatura y Derecho» (2014) de Lucas Martín se brinda un panorama sobre los movimientos y tendencias que, en Estados Unidos. y Europa, vienen integrando estas artes con la enseñanza del Derecho.

Desarrollé esta estrategia en el 2017. Los grupos de trabajo debían, primero, identificar las nociones de *derecho*, *justicia* y *castigo* presentes en las obras literarias asignadas;

y luego, discutir sobre las distintas concepciones halladas durante el ejercicio. Para esto trabajamos con las siguientes obras; *Ciriaco Urtecho. Litigante por amor* (1981) de Fernando de Trazegnies; *El mundo es ancho y ajeno* (1941) de Ciro Alegría; *Antígona* (441 a.C) de Sófocles; y, finalmente, *Fuenteovejuna* (1619) de Lope de Vega

Con esta estrategia logramos destacar una forma de comprensión que trasciende el texto normativo y el manual jurídico y que es capaz de generar empatía por las vivencias que expresa la obra. Considero que esta aproximación es necesaria y previa al análisis de los casos penales reales en el estudio de la jurisprudencia.

Importante, además, es la apertura de miras que ofrece la literatura para analizar fenómenos sociales. Especialmente en las etapas iniciales de la carrera, junto al fundamental desarrollo del pensamiento crítico, es necesario forjar ideas de tolerancia en los estudiantes. «Tolerancia es, ante todo, tener conciencia de que existe siempre una *pars opposita*, que cualquiera puede tener la razón y que quizá ambas partes opuestas la tienen de una cierta forma» (De Trazegnies, 2001: 155).

Justamente, en su obra *Ciriaco Urtecho*, De Trazegnies se propone eliminar el paradigma maniqueo sobre el proceso judicial que diferencia entre «el litigante bueno y el litigante malo», «entre lo verdadero y lo falso» (1995: 154). La historia de Ciriaco refleja eso, que el derecho no es un espacio de concesiones, sino de lucha, un campo donde permanentemente se enfrentan intereses contrapuestos (1995: 81). Con esto, no estoy afirmando un mero relativismo, sino reconociendo la naturaleza argumental del derecho.

Con todo el potencial que ofrece la literatura para explorar las instituciones jurídicas es llamativo el poco arraigo que esta estrategia tiene en países como el nuestro. Quizá, Ghersi¹ (2008) tiene razón cuando sostiene que «el gran problema de los abogados es que no nos damos cuenta de que el derecho es una rama de la literatura».

Cine

El cine, como herramienta didáctica, ha sido empleado en la enseñanza de la ética, historia y filosofía (Grupo Embolic, 1998: 76). Arancibia Hurtado (2020), por su parte, ha logrado plasmar la potencia emancipadora del arte y del cine en el derecho. Específicamente para el derecho penal, existe abundancia de películas que pueden emplearse de forma principal para dos propósitos: para ejemplificar los contenidos teóricos impartidos en clase y para graficar las destrezas de litigación oral. Dentro de la primera opción, Arancibia Hurtado (2020) ha esbozado una segunda clasificación: entre el cine que se consume en clases de derecho de manera pasiva y entre el cine que se utiliza en las clases de derecho como percutor de reflexiones que trascienden el mundo jurídico. Arancibia Hurtado

1. Ghersi, Enrique (2008). *Teoría del Derecho*. Conferencia brindada en la Universidad Francisco Marroquín de Guatemala, enero 28. Disponible en <https://tipg.link/f3tn>.

(2020), siguiendo el modelo propuesto por Elgueta y Palma (2014), hace corresponder este binomio con las clases magistrales meramente expositivas y las clases magistrales trascendentes, respectivamente.

Por nuestra parte, desde el 2017 elegimos la película de Dino Risi, *I Mostri* (1963), con gigantes de la actuación como Ugo Tognazzi y Vittorio Gassman, así como su secuela *I nuovi mostri* (1977). Ambas películas están conformadas por cortos que retratan diferentes situaciones y problemas de relevancia jurídico penal. Para desarrollar esta estrategia, dividí el aula en grupos o en roles de fiscales, jueces y defensores, dependiendo del corto que veríamos. A cada grupo se le asignan preguntas y el corto ofrece algunas de las respuestas. Luego de ver el corto, se produce un espacio para el trabajo de equipos. Culminado este periodo se realiza la discusión o la simulación de audiencia, de ser el caso. En cierta ocasión, una de las estudiantes comentó que comprendió mejor siendo juez y resolviendo el caso a favor de una de las partes, que leyendo el material teórico asignado para esa clase.

Entre los cortos cinematográficos empleados en mis clases de Derecho Penal, parte general, puedo citar: *L'educazione sentimentale*, para analizar los factores que condicionan determinado tipo de criminalidad; *Con i saluti degli amici*, que nos sirvió para analizar la estructura de los delitos de omisión pura; *Pronto soccorso*, que nos permitió realizar una simulación de audiencia donde los alumnos debatieron, entre otros aspectos, el delito de omisión, la responsabilidad del tercero civil, así como la responsabilidad penal de las personas jurídicas. Sin embargo, el corto que ha tenido mayor capacidad de rendimiento en todos estos años, debido al suspenso de la trama y la magia de los actores ha sido *Senza parole*, protagonizada por Ornella Muti y Yorgo Voyagis. Este material nos ha permitido analizar la imputación objetiva, así como el dolo en sus dos vertientes teóricas, tanto el dolo cognitivo y el dolo volitivo.

También, a raíz de la creación legislativa de diferentes tipos de flagrancia delictiva y de lo problemático que ello resulta en términos probatorios, propusimos un breve fragmento de la película *El monstruo* (1994), de Roberto Benigni, cuando una aparentemente infalible cámara de videovigilancia muestra al supuesto responsable de matar a un gato. Asimismo, en la película *Zorba, el Griego* (1964), del director Cacoyannis, la escena del despojo que sufre la agonizante mujer por parte de los miserables nos plantea no solo temas de índole penal sino además cuestiones éticas y filosóficas.

Un punto aparte merece el film *La sociedad de los poetas muertos* (Peter Weir, 1989), con la magnífica actuación de Robin Williams que encarna al profesor John Keating, y de donde los docentes podemos extraer numerosas enseñanzas. Coincidente Coaguila (2023: 192-193). Keating es no solo guía de sus alumnos en cuanto a las clases que imparte, sino, además el impulso para que ellos descubran su propia identidad y trasciendan sus limitaciones. Para Keating cada alumno es único, y cada uno tiene cualidades y talentos que lo hacen especial. Qué importante es, entonces, observar a los alumnos para distinguirlos y conocerlos mejor y, como consecuencia, para guiarlos mejor.

El efecto es palpable, un alumno que se siente individualizado y apreciado por lo que es, se convierte en un mejor estudiante. Se trata, sin duda, de una formidable estrategia de motivación. Hasta hace algunos años, en la enseñanza tradicional, sobre todo en escuelas públicas, se cometía el error de identificar a los alumnos con los números de la lista. Cuántos perjuicios acarrea este tratamiento para el proceso educativo. Keating, por el contrario, no solo identifica, sino que individualiza. Otro de los aspectos que enseña la película es que el aprendizaje es de ida y vuelta, y, en ese sentido, Keating vive y aprovecha cada experiencia con sus alumnos porque sabe que es un proceso de enriquecimiento constante, de retroalimentación.

En Perú, sobre la colaboración e integración entre cine y derecho, es representativo el trabajo de De Trazegnies. El cine, precisa el autor, permite la confluencia de esas dos corrientes «racionalidad y emotividad» (2013: 33) para apreciar mejor la realidad.

Resultados de las estrategias empleadas

Los académicos son, a menudo, renuentes a incorporar estrategias que puedan verse como «poco serias» y se arraigan a rutinas de enseñanza que privilegian la figura de autoridad y que poco exploran en las múltiples opciones de coaprendizaje, con los estudiantes como contraparte. A esta visión anquilosada de la educación, Coaguila la califica como una «sociedad de los poetas muertos» (2023: 194) debido a la rigidez de la autoridad y la verticalidad del proceso de enseñanza.

He podido comprobar que, además del fundamental soporte institucional en la actualización de los programas de enseñanza, los estudiantes pueden ser grandes aliados en la reconstrucción del sílabo y en la propia generación del saber universitario. Con el concurso del estudiante es posible lograr que el aprendizaje de contenidos dogmáticos resuene en medio de diálogos antes catalogados como recreativos o intrascendentes. Me afirmo en que es posible usar las estructuras pensadas para la recreación o para el ocio como plataforma de aprendizaje de contenidos dogmáticos; y ello, sin descuidar el rigor y precisión que se requiere para construir un aprendizaje sólido.

Mi experiencia con las estrategias artísticas empleadas y, en especial con el empleo de las canciones, me permite reconocer los siguientes logros: i) Posibilita un diálogo horizontal entre la docente y el estudiante, ii) Activa la curiosidad y el pensamiento crítico de los estudiantes, iii) Genera un entorno seguro donde los estudiantes comparten sus ideas y sentimientos, iv) Contribuye al trabajo colaborativo, v) Potencia la creatividad en los estudiantes, entre otros valores importantes para el proceso de enseñanza aprendizaje (Tourinán Morandeira, 2022: 39)

Además, lo que se he podido evidenciar años después de haberme servido del arte, en especial en la estrategia referida a las canciones, es que los estudiantes han recordado con notable precisión el aprendizaje teórico obtenido a partir de ellas.

Las estrategias de aprendizaje desarrolladas en el curso de Derecho Penal a cargo de la profesora Liza Ramos, tales como simulaciones de audiencia, análisis de canciones con contenido penal, entre otras, fortalecieron mi formación en la carrera de Derecho; a tal punto que me permitieron obtener una base sólida para el curso de Derecho Procesal Penal. Incluso actualmente, que estoy por terminar la carrera y realizo mis prácticas, pongo en práctica lo aprendido y brindo soporte al área penal-ambiental y puedo asegurar que las metodologías empleadas han dejado una huella en mí (Karitte Ballesteros, primer semestre de 2021).

En efecto, si conectamos de manera adecuada los contenidos del curso, las estrategias didácticas y los intereses del estudiante podemos lograr mejores resultados en términos de aprehensión y recordación. Esto es coincidente con lo que plantea Barrell cuando sostiene la necesidad de vincular las vivencias de los estudiantes con lo que reciben en las aulas. Cuando esto sucede «todo llega a ser más significativo a nivel personal» (2007: 88).

Consideraciones finales

El aprendizaje ganado ha sido y es invaluable. Aprender con los estudiantes y crecer con ellos ha sido la mayor satisfacción profesional que puedo exhibir. Este logro es especialmente relevante si los estudiantes vienen de una escolaridad muy rígida y jerarquizada, pues «la educación conduce con demasiada frecuencia a la eliminación de la espontaneidad y a la sustitución de los actos psíquicos originales por emociones, pensamientos y deseos impuestos desde afuera» (Fromm, 1947: 233).

Desde la docencia, he podido atestiguar con emoción cómo la música impacta de manera positiva en los estudiantes, disuelve resistencias para aprender o para trabajar en equipo. Y, en los casos difíciles, el estudiante empieza a confiar en su capacidad para aprender y su actitud hacia el curso cambia. Y no es solo la música en tanto, como lo he podido comprobar, es el arte, en general, el «que nos permite pensar nuevas posibilidades donde al parecer solo habría una» (Arancibia, 2020: 265). La aproximación a los problemas jurídicos con los lentes que aporta la estética premune a los estudiantes de otra sensibilidad y comprensión sobre los problemas jurídicos, y —coincido con Arancibia— de un mayor arsenal de elementos argumentativos. Estudiar los manuales de derecho penal está bien, es lo esperado; pero es necesario trascender a una reflexión más humanista que permita no solo responder al examen del curso, sino preparar a los jóvenes para los desafíos que la sociedad impone.

Recordemos que «el docente tiene una misión social» (Morin, 2017) y para que este enriquecimiento mutuo siga fluyendo es necesario tener apertura hacia nuevos enfoques sobre la forma de transmitir y generar conocimiento en la enseñanza del derecho, en particular del Derecho Penal. Quizás no abandonemos las clases magistrales, pero es imperativo enriquecerlas y dotarlas de vehículos de conexión con los estudiantes,

con el objetivo propuesto por Elgueta y Palma (2014), para alcanzar en cada sesión el modelo de las clases magistrales de tipo trascendente.

Es necesario, entonces, que en la universidad existan espacios de autonomía para alimentar las buenas prácticas y al mismo tiempo se requiere coherencia para rechazar aquellas conductas que constituyen infracciones a la integridad científica, como el plagio y otras conductas con implicancias éticas que desdican de aquello que se prescribe en los reglamentos de la universidad. La docencia, alimentada y sostenida con valores, con un adecuado soporte institucional, puede transformar la vida y perspectiva del docente y la de los estudiantes, que es a quienes nos debemos y para quienes innovamos.

Referencias

ALBORNOZ, Yadira (2008). «Emoción, música y aprendizaje significativo». *Educere*, 44: 8. Disponible en <https://tipg.link/f3tp>.

ARANCIBIA, Camilo (2020). «El cine ingresa a las aulas de derecho: La emancipación de ‘Tony Manero’ (2008)». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 7 (2): 263-78. DOI: [10.5354/0719-5885.2020.57811](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2020.57811).

BARREL, John (2007). *El aprendizaje basado en problemas: un enfoque investigativo*.

Trad de la 1.^a edición en inglés, por Marcelo Pérez Rivas. Buenos Aires: Manantial.
CÂNDIDA MORAES, María y Saturnino De la Torre (2002). «Sentipensar bajo la mirada autopoiética o cómo reencantar creativamente la educación». *Creatividad y Sociedad*, 2: 41-56. Disponible en <https://tipg.link/f3tq>.

CHINCHAY, Alcides (2013). «Imputación necesaria y Ley N° 28117: para legislar y comer pescado, hay que tener mucho cuidado». *Diálogo con la jurisprudencia*, 174: 33-44.

DE LUCAS, Francisco Javier (2014). «Sobre cine, literatura y derecho: Una aproximación». *Revista de Educación y Derecho*, 9: 1-6. DOI: [-10.1344/re&d.voi9.10194](https://doi.org/10.1344/re&d.voi9.10194), p

DE TRAZEGNIES, Fernando (1995). *Ciriaco Urtecho: Litigante por amor*.

Reflexiones

sobre la polivalencia táctica del razonamiento jurídico. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú - Fondo Editorial.

—. (2000). *Pensando insolentemente Tres perspectivas académicas sobre el Derecho seguidas de otras insolencias jurídicas*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú - Fondo Editorial.

—. (2013). «La justicia en el cine». En Cecilia O’Neill de la Puente (editora), *El Derecho va al cine. Intersecciones entre la visión artística y la visión jurídica de los problemas sociales* (pp. 17-33). Lima: Universidad del Pacífico.


- ECO, Umberto (2011). *Confesiones de un joven novelista*, Trad. de la edición en inglés por Guillem Sans. Barcelona: Lumen.
- ELGUETA, María Francisca y Eric Palma (2014). «Una propuesta de clasificación de la clase magistral impartida en la Facultad de Derecho». *Revista Chilena de Derecho*, 41 (3): 907-924. Disponible en <https://tipg.link/SNzz>.
- FROMM, Erich (1947). *El miedo a la libertad*. Trad. por Gino Germani. Barcelona: Paidós.
- . (1959). *El arte de amar*. Barcelona: Paidós.
- GOMBRICH, Ernst H. (1999). *Ideales e Ídolos. Ensayos sobre los valores en la historia y el arte*. Madrid: Debate.
- . (2003). *Los usos de las imágenes. Estudios sobre la función social del arte y la comunicación visual*. México: Fondo de Cultura Económica.
- GRUPO-EMBOLIC (1998). «Cómo enseñar filosofía con la ayuda del cine». *Comunicar*, 11: 76-82. DOI: [10.3916/C11-1998-12](https://doi.org/10.3916/C11-1998-12).
- HUERTA, María Isabel (2024). «Vertebración axiológica del derecho mercantil a través de la alegoría artística: De la alegoría del comercio (s. XIX) al derecho mercantil actual (s. XXI)». *Revista de Educación y Derecho*, 30: 1-22. DOI: [10.1344/REYD2024.30.43410](https://doi.org/10.1344/REYD2024.30.43410).
- GRANADOS, Miguel (2020). *Enseñanza del Derecho*. (1.ª ed.). Ciudad de México: Escuela de Estudios Jurídicos y Fiscales Cisneros Rico. Disponible en <https://tipg.link/f3tu>.
- HEVNER, Kate (1936). «Experimental studies of the elements of expression in music». *The American Journal of Psychology*, 48 (2): 246-268.
- JARAMILLO, Jefferson (2012). «Una sociología sentipensante para América Latina (antología) de Orlando Fals Borda. Reseña», *Revista de Estudios Latinoamericanos*, 54: 315-324. Disponible en: <https://tipg.link/f3u5>.
- MORIN, Edgar (2017). «É preciso educar os educadores». *Fronteiras*. Disponible en <https://tipg.link/f3u8>.
- PÉREZ, Miren, Francisco Salinas y María Del Olmo (2015). «Musicoterapia en el aula: estudio sobre su uso en educación secundaria obligatoria». *Pulso Revista de Educación*, 38: 107-128. DOI: [10.58265/pulso.5075](https://doi.org/10.58265/pulso.5075).
- PÉREZ, Juan (2006). *Teoría y práctica en la enseñanza del derecho en España. Dos modelos y una propuesta*. Lima-Bogotá: Palestra-Temis.
- PIMIENTA, Julio (2012). *Las competencias en la docencia universitaria. Preguntas frecuentes*. Ciudad de México: Pearson.
- TAKAYA, Keiichi (2008). «Jerome Bruner's Theory of Education: From Early Bruner to Later Bruner». *Interchange*, 39: 1-19. DOI: [10.1007/s10780-008-9039-2](https://doi.org/10.1007/s10780-008-9039-2).
- TOURIÑÁN, Laura (2022). «Educar con la música: fundamentos pedagógicos de la relación música-educación y aproximación a la formación y a las competencias del docente del ámbito musical desde la perspectiva mesoaxiológica de la pedagogía». *Revista Boletín Redipe*, 11 (1): 31-70. DOI: [10.36260/rbr.v11i1.1627](https://doi.org/10.36260/rbr.v11i1.1627).
- TRIBUNAL CONSTITUCIONAL DEL PERÚ. STC 491-2016-PHC/TC, emitida el 21 de septiembre de 2018. Disponible en <https://tipg.link/f3v7>.

ZIFREUND, Walther (1981). «Enseñanza». En Josef Speck y Gerhard Wehle, *Conceptos fundamentales de pedagogía*, Trad. desde la edición alemana por Alejandro Lator Ros. Barcelona: Herder.

Agradecimientos

Agradezco a Martha Soby por sus valiosos consejos y comentarios al borrador del manuscrito. Igualmente, agradezco a Ronald Thayz, quien el 2017 me propuso usar los cortos de Dino Risi como material de enseñanza para mis clases de Derecho Penal, con excelentes resultados.

Sobre la autora

LIZA RAMOS-DÁVILA es magíster en Ciencias Penales por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos de Perú, y diploma de Estudios Avanzados (DEA) de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona. Es docente de Derecho y asesora de tesis en la Universidad Científica del Sur, Perú. Su correo es lramosda@cientifica.edu.pe.  <https://orcid.org/0000-0002-5774-5201>.