

La Escuela de Criminología Crítica de Barcelona y la educación en Derecho

Nuevas aperturas

Yanina Guthmann

CONICET/IIGG/IUPFA, Argentina

yaniguth@gmail.com | ORCID: 0000-0002-4559-2121

Recibido: 24 de febrero de 2024. **Aceptado:** 25 de octubre de 2024.

Resumen

En el marco de mi investigación sobre la Escuela de Criminología Crítica de Barcelona realizada con una metodología cualitativa de corte etnográfico, descubrí originales formas de articular vida académica con vida formativa y vida cotidiana. En este trabajo, me centraré en las dimensiones pedagógicas de este movimiento, rescatando huellas que permitan aportar a la reflexión en torno a la educación en derecho. En una primera parte de este artículo, situaré algunos debates en torno a la educación legal como objeto de estudio de la sociología del derecho, para luego comentar las especificidades que se le suelen conferir, desde una mirada crítica a las metodologías de enseñanza más tradicionales en derecho, para luego dar paso a la propuesta de la Escuela. A partir del análisis de las entrevistas y revisión documental realizada, concluyo que la Escuela y sus formas de enseñanza son un ejemplo paradigmático para pensar un conocimiento del derecho, con consciencia de los contextos, incluyendo una dimensión afectiva, sensible y humana en la transmisión, lo cual a su vez trae implicancias profundas en la conexión entre educación y prácticas.

Palabras clave: educación | pedagogía, derecho | criminología crítica | sociología del control penal

The Critical Criminology Barcelona School and law education

New epistemological paths

Abstract

In the framework of my research on the School of Critical Criminology of Barcelona, carried out with a qualitative ethnographic methodology, I discovered original ways of articulating academic life with formative life and everyday life. In this paper, I will focus on the pedagogical dimensions of this movement, rescuing traces that allow me to contribute to the reflection on legal education. In the first part of this article, I will situate some debates around legal education as an object of study of the sociology of law, and then comment on the specificities that are usually conferred to it, from a critical view of the more traditional teaching methodologies in law, to then give way to the proposal of the School. From the analysis of the interviews and documentary review. I conclude that the School and its pedagogical forms are a paradigmatic example to think a knowledge of law, with awareness of the contexts, including an affective, sensitive and human dimension in the transmission which in turn brings profound implications in the connection between education and practices.

Keywords: education | pedagogy | law | critical criminology | penal control sociology

1. Introducción

Es preciso atreverse para decir científicamente, y no blablablablamente, que estudiamos, aprendemos, enseñamos y conocemos con nuestro cuerpo entero.

Freire (2018: 26)

*Por eso
A quien valora el bien de su cuerpo
tanto como el bien público,
y a quien valora su propio cuerpo
tanto como el gobierno del pueblo
puede encomendársele el gobierno.*

Le Guin (2020: 29)

En el marco de mi investigación sobre la Escuela de Criminología Crítica de Barcelona (en adelante la Escuela),¹ descubrí originales formas de articular vida académica con vida formativa y vida cotidiana. Esta investigación culminó con la publicación del libro *La creación de la Escuela de Criminología Crítica de Barcelona* (2022, Ed. Tirant Lo Blanch). Con prólogo de Iñaki Rivera Beiras. En este texto, me centraré en las dimensiones epistemológicas de este movimiento, rescatando huellas que aportan a la reflexión en torno a la educación legal hoy.

El objetivo es entonces introducir preguntas y líneas de trabajo en torno a la tarea de transmitir conocimientos, prácticas y perspectivas en el área del derecho, sus implicancias y especificidades. En particular, la temática del derecho en Occidente se ve en su dimensión académica muchas veces embebida de su vinculación directa con el Estado moderno y con las

formas tradicionales del poder pensado como jerarquía, orden y racionalidad burocrática (Bourdieu y Teubner, 2000; Kennedy, 2004) y esto tiene en muchos países implicancias directas en el tipo de formación de las/os profesionales del derecho, con un énfasis importante en el formalismo, el pragmatismo (Lapenta, 2020) y en formatos didácticos y metodológicos ligados a la clase magistral. Retomando a Bergalli (2008: 7), defino en este trabajo, la educación legal como aquella que “prioritariamente se imparte en los ámbitos de enseñanza universitaria. Más específicamente en los que se conocen en terrenos de cultural continental y europea y áreas de su irradiación como ‘facultades de derecho’”.

La Escuela, además de proponer una línea de investigación en el área de la criminología crítica sólida en el tiempo (más de cuarenta años), plantea también la relación con la acción política y social entendiendo el mundo como un espacio de polaridades distintas a las de clientes y abogadas/os, y más próximas a las vulnerabilidades, capacidades y herramientas de acción. Este movimiento plantea un puente interesante que incluye la dimensión más afectiva del aprendizaje y una metodología “artesanal” de exploración, desarmando algunas puestas en escena clásicas de la educación legal tanto en sus objetivos (qué tipo de profesional se invoca) como en sus propuestas. La formación se consolida más allá de las modalidades tradicionales (materias, másters y doctorados) en espacios alternativos, autónomos (clases públicas al aire libre, organización de jornadas en distintos ámbitos académicos, traducciones y escrituras colectivas, constitución de instituciones, prácticas en cárceles, entre otras), incorporando distintas disciplinas provenientes de las ciencias sociales y rechazando de plano la posibilidad de separar la vida personal de la vida académica. Si bien hay otros ejemplos de este tipo de modalidades pedagógicas en el mundo académico, como se ve en la primera parte de este artículo, el hecho de poder identificar un movimiento con cierta consistencia y coherencia en el tiempo, me permite establecer un objeto de estudio con la estabilidad necesaria para poder identificar algunos resultados y efectos sociales de estas prácticas, ciertas continuidades.

En una primera parte de este artículo, situaremos algunos debates en torno a la educación legal como objeto de estudio para luego comentar las especificidades que se le suelen conferir desde la mirada crítica y de las ciencias sociales a las epistemologías y metodologías de enseñanza más tradicionales en derecho, para finalmente dar paso a la propuesta de la Escuela. Esta propuesta incluye, por un lado, la imbricación entre ciencias sociales y derecho y una modalidad de formar desde la investigación. Por el otro, también ofrece una epistemología que cuestiona los principios mismos de la disciplina, sus sentidos y sus prácticas.

La metodología utilizada para la investigación que da a lugar a este artículo corresponde a una metodología cualitativa centrada en gran parte en una estrategia etnográfica. Esta estrategia retoma prácticas reflexivas que implican seguir a los actores y descubrir los sentidos que le dan a sus prácticas, así como también lograr una mirada de los documentos, en vínculo con esos actores, estableciendo redes y un mundo/cultura particular. En este caso particular, la mirada etnográfica se centró más que nada en intentar dar cuenta del entramado de actores diversos y

producciones, obras, trayectorias y perspectivas de pensamiento como un movimiento con sentido propio (más allá de que la investigadora se sienta muy afín a gran parte de estas búsquedas, siendo además profesora de materias muy similares y la posibilidad de una mirada reflexiva se vea limitada por esta razón). En este marco, las entrevistas realizadas para la investigación y que aquí se citan fueron llevadas a cabo con esta perspectiva: entrevistas en profundidad, no dirigidas y que apuntan a develar las perspectivas propias de estos actores sobre sus trayectorias y prácticas. De esta investigación surge claramente cómo este movimiento se estructura y se sostiene en el tiempo a través de una genealogía que incluye maestros/as y discípulos/as, y un reconocimiento manifiesto de estos vínculos (agradecimiento, continuación de legado, referencias, así como también disputas y divisiones).

2. La educación legal como objeto de estudio: diagnóstico y visiones críticas actuales

2.1. Educación legal y cultura jurídica

Según Pérez Perdomo (2019: 23, 26 y 27), lo que hace la diferencia entre la cultura jurídica general y la cultura profesional –o alta cultura jurídica– es la educación legal. Esta educación de las/os profesionales en derecho se vincula con conocimientos y destrezas específicas: lenguaje, formas de razonamiento, maneras de abordar problemas, conocimiento de las reglas de derecho y de cómo moverse dentro de su aparato. Por supuesto, la manera como se adquieren estas destrezas, conocimientos y valores varía de una sociedad a otra y de una época a otra, y el impacto en las personas es diferente. De allí que los estudios sobre la educación jurídica sean tan importantes para el estudio de las/os profesionales del derecho. Según este investigador, no siempre existió la educación universitaria en derecho, de algún modo siempre coexistió un híbrido entre prácticas profesionales, sociales y aprendizajes más formales que modelan el objeto de estudio:

Hacia 1850 tal vez la distinción más importante entre el *common law* y la tradición romanista estaba en la educación jurídica: en Inglaterra y en los Estados Unidos era la propia profesión la encargada de formar a sus miembros y las universidades no tenían un papel importante en ese proceso. [...] En la llamada Revolución Gloriosa de final del siglo XVII, los *civil lawyers* perdieron su privilegio y muy pronto casi todos los abogados de Inglaterra fueron *common lawyers*. Estos eran formados por la profesión con la ayuda de unas instituciones llamadas *inns of courts*, donde se comía en común y se socializaba. Hasta prácticamente el presente, un requerimiento formal importante en la formación de los abogados litigantes (los *barristers*) era un cierto número de comidas en la *inn of courts* de adscripción. Esta manera de educar era muy fuerte en la socialización de los nuevos abogados, aunque no lo era en la transmisión de conocimientos y destrezas. Los jóvenes aspirantes debían adquirir los conocimientos por lecturas y la destreza ayudando en el manejo de casos a los *barristers* ya establecidos.

Estas estructuras educativas fueron tomando diversas formas en el tiempo generando o respondiendo, según los países, a distintas culturas legales, con consecuencias no sólo a nivel de las prácticas universitarias sino también de las prácticas sociales más generales. En este punto Kennedy (2004), ex profesor de Harvard University y creador del movimiento de estudios jurídicos críticos en Estados Unidos, abrió la posibilidad de analizar la educación legal como un objeto vinculado con la ideología tanto capitalista e individualista, en relación directa con las lógicas corporativas y meritocráticas, desarmando tanto la idea del formalismo como pureza como la de la existencia de un razonamiento jurídico.

Según la visión crítica de Kennedy (2004), las facultades de derecho en Estados Unidos entrenan a los estudiantes para servir al Estado de forma funcional al bienestar empresarial y se basan en patrones muy rígidos y marcados –más que en otras carreras– de dominación y obediencia jerárquica. De algún modo la idea que exista algo como el “razonamiento jurídico” que permite llegar a resultados correctos enmascara una previa decisión, intuición o movimiento del *statu quo* a seguir.

Según Bergalli y Rivera Beiras (2008: 8 y 9):

Los conocimientos que se imparten en las facultades de derecho son, en consecuencia, de naturaleza jurídica, es decir aquellos propios al mundo de una cultura específica que presenta rasgos muy particulares, los cuales resultan adquiridos por la enseñanza, la metodología de la misma y, en definitiva, los límites dentro de los cuales se transmiten aquellos conocimientos [...] El lenguaje jurídico es entonces no únicamente un medio de comunicación, sino algo más, pues resulta ser un elemento indispensable del que específicamente disponen los/as iniciados/as en derecho para reconstruir situaciones humanas como una realidad jurídica de consecuencias o resultados muy diferentes de los que pudieran tener esas situaciones si no cayeran en el marco de descripciones legales o de las decisiones y opiniones de los juristas.

2.2. La clase magistral y el formalismo como orden pedagógico

En Argentina, hay juristas e investigadoras e investigadores dedicados/os al tema de la educación legal (Cardinaux, 2015, 2022; Camilloni, 2019, entre otros y otras). La descripción del universo es variada pero algunos puntos se vuelven comunes en la forma de describir una realidad que tiene puntos innovadores pero que se mantiene bastante estable. Según Lapenta (2020: 34), las facultades de derecho se han caracterizado desde siempre,

y salvando algunas excepciones, como excesivamente teóricas, memoristas y enciclopedistas con una sola forma o manera de enseñar, y que es la clase magistral: una actitud absolutamente pasiva por parte

del alumno, que por lo general se reduce a “tomar apuntes” de lo que dice el profesor. Este método de enseñanza responde a la tradición colonial prepositivista, y desde el punto de vista epistemológico a la dogmática jurídica, heredera de la dogmática teológica. El ordenamiento jurídico, o sistema normativo es comúnmente el eje estructurante de disciplinas que se organizan como reflejo de campos jurídicos tradicionales.

En este sentido, observar la forma en la que está estructurada la currícula académica de derecho de la Universidad de Buenos Aires, puede resultar paradigmático de estas consideraciones preliminares:

podemos notar que el ciclo básico común aspira a brindar a los ingresantes una mirada interdisciplinaria, combinando asignaturas del campo del derecho con asignaturas de otras disciplinas. [...]. Luego, el ciclo profesional común pareciera brindar una base sobre las distintas ramas del derecho, lo que Damaska caracterizaría como la vista panorámica, “una presentación panorámica de las ramas más importantes del derecho”, que es propia de la educación en países de tradición del Civil Law. También se puede notar un énfasis en asignaturas de derecho privado y que la mayoría corresponde a materias codificadas. Más allá de la asignatura Análisis Económico y Financiero, durante estos primeros años de la carrera de grado no pareciera prioritaria la educación interdisciplinaria. Por otra parte, si miramos las posibles orientaciones que los estudiantes pueden elegir en el ciclo profesional orientado, vemos que estas se corresponden con las ramas tradicionales del derecho. Entre las opciones no se encuentra derecho constitucional, ni filosofía o sociología del derecho. Tampoco surge del plan de estudios un foco en la enseñanza de destrezas. A pesar de que estas habilidades pueden ser adquiridas en el desarrollo de cada curso, la principal instancia de adquisición de conocimientos prácticos es, durante el último año, la práctica profesional. Esta califica como un curso de un año, de cursada de dos horas tres veces por semana, que otorga un importante número de créditos. Los estudiantes suelen elegir la práctica en función de la orientación que hubieran elegido en el ciclo profesional orientado. La mayoría la lleva a cabo en el Palacio de Tribunales, la sede central del patrocinio jurídico gratuito de la Universidad de Buenos Aires (Ramallo, 2020: 15).²

Según este autor, la gran estructura de la Facultad (al igual que la de la Universidad a la que pertenece) la vuelve, a su vez, tremendamente burocrática.³ En los últimos treinta años el plan de estudios fue cambiado solo en dos oportunidades (en 1985 y 2004).

Estas distintas visiones críticas de la educación legal, son también formas de pensar el objeto: su historia y sus especificidades; su conexión con ideologías y creencias culturales comunes; y finalmente sus formas de transmisión concreta e institucional. Desde las ciencias sociales, observar e investigar la educación legal puede abrir una puerta para adentrarse en otros aspectos de la misma: su dimensión vincular y afectiva, la modalidad de la relación con la acción política o civil directa, la conformación pedagógica y didáctica concreta. Las tareas y las situaciones que puede enfrentar quien trabaja desde la herramienta del derecho son diversas

y de algún modo no pueden dejar afuera la complejidad de la realidad y su observación, en este punto las conductas, las instituciones, las actividades concretas se vuelven centrales. Una mirada dogmática o meramente técnica dejaría muchas oscuridades (Llewellyn, 2003). Según Cardinaux (2020: 14):

las ciencias sociales asociadas al derecho han hecho una labor importante a la hora de desenmascarar estereotipos, pero han sido poco efectivas en la construcción de puentes que permitan que los profesionales del derecho las tomen en cuenta. Desde luego, esa falencia no es exclusiva responsabilidad de la comunidad de las ciencias sociales aplicadas al derecho, sino que es una vacancia, sobre todo institucional. Las facultades de derecho cuentan con canales a través de los cuales la doctrina legal, que en ellas se genera, circula hacia los órganos decisorios en la aplicación de normas (y en menor medida, en la creación legislativa). A diferencia de otras disciplinas, el derecho ha sabido generar esos puentes, en parte porque muchas veces los mismos profesores de derecho que generan doctrina tienen como principal actividad otra profesión jurídica. Sin embargo, esto es mucho más costoso en el caso de las ciencias sociales aplicadas al estudio del derecho.

Me interesa ahora adentrarme en estas herramientas concretas de las ciencias sociales y entender casos en los que esas herramientas y esos puentes hayan sido implementados –el caso de la Escuela–, pero antes me parece importante revisar algunos conceptos aplicados a la educación en derecho teniendo en cuenta las especificidades del formalismo jurídico a nivel pedagógico y didáctico.

La concepción formalista, largamente criticada tanto en la enseñanza como en la aplicación del derecho, queda evidenciada en los múltiples trabajos de campo realizados en las aulas de facultades de derecho en Argentina, según las investigaciones de Cardinaux (2015). Y la clase magistral resulta, entre las distintas estrategias de enseñanza, la adoptada mayoritariamente (cuando no exclusivamente) por los docentes de derecho. Formalismo y clase magistral conforman una pareja perfecta según esta jurista e investigadora de la educación legal.

En esta óptica, el componente regulativo del discurso pedagógico es generador de orden, y consiste en la transmisión y adquisición de formas de pensar, ser y actuar. Según investigaciones realizadas por Lista (2022: 25), sociólogo argentino del derecho, los estudiantes de las distintas carreras de derecho sostienen, de manera consistente, que en la clase los profesores privilegian ampliamente la exposición oral de códigos y leyes o repiten comentarios extraídos de algún manual de cátedra:

El aula es un lugar cerrado para aprender cuáles son las normas aplicables y cuáles son las interpretaciones dominantes, aun cuando en las clases, en raras ocasiones se abordan textos complejos

para desentrañarlos. Las aulas están preparadas para un tipo de enseñanza en el cual la voz del docente es el principal recurso didáctico.

En esta misma línea, Bardazano (2011: 151), jurista, profesora e investigadora uruguaya plantea, desde una perspectiva no solamente pedagógica sino también política que hay otras formas posibles:

Las prácticas docentes en la Universidad, creemos, deben incluir la participación de todos los actores universitarios, en un ámbito que habilite la deliberación, así como la actitud reflexiva y crítica, precondiciones que, en principio, asegura la asamblea. La clase magistral, tradicional en la enseñanza del Derecho, no contribuye a fortalecer la democracia universitaria sino, por el contrario, tiende a perpetuar un estilo memorístico, ritualístico, acrítico y no participativo y, precisamente por ello, legitima la reproducción de un saber dogmático estabilizado. Intuitivamente, entendimos que el funcionamiento en el aula de una asamblea aseguraba, al menos en lo formal, la eliminación de determinados obstáculos propios de la clase magistral, como metodología para abordar temas centrales de la Filosofía del Derecho. Situados en el aula, entonces, priorizar la deliberación y los procesos de negociación de significados parece fundamental, con miras a problematizar categorías teóricas centrales cuando la formación de los participantes ha sido esencialmente dogmática.

La idea de una asamblea, la posibilidad de generar espacios de debate, de reflexión, son algunas de las posibilidades que permiten salir de la idea de una clase magistral. Sin embargo, hay cuestiones que se plantean que son más de fondo, es tal vez la práctica misma del pensamiento meramente intelectual, que empieza a cuestionarse, a resquebrajarse. En este sentido, la idea de investigar puede abrir puertas a formatos que incluyan la posibilidad de intervenir desde la sensibilidad y el cuerpo en el aula. ¿Cómo incluir la afectividad en la enseñanza del derecho? ¿Cómo potenciar cualidades sensibles y habilidades prácticas, cómo despertar y desarrollar la creatividad? ¿Cómo despertar miradas que salgan de la respuesta meramente intelectual a los problemas sociales que podría enfrentar un profesional en derecho?

2.3. Nuevas perspectivas y estrategias epistemológicas

Desde una mirada más actual de la educación, el entusiasmo, la curiosidad, la capacidad de asombro y la creatividad se vuelven foco de los procesos de aprendizaje (Camilloni, 2019). En este punto la investigación aparece como un camino posible para la transmisión de conocimientos, saberes, prácticas y la posibilidad de resignificar la enseñanza misma.

Según Camilloni (2019: 16 y 17), es una cuestión controvertida pensar si la curiosidad constituye un estado pasajero que es provocado por un hecho externo o es un rasgo propio de

la personalidad de quienes tienen interés por saber. Según esta experta en didáctica, la imaginación es esencial para el progreso humano:

Lo cierto es que la curiosidad conduce a zonas de exploración que son generadoras de ansiedad e intranquilidad. Un exceso de ansiedad produce displacer. En el otro extremo, la indiferencia, que genera aburrimiento, tampoco es placentera. Parece haber un estado óptimo de excitación que presenta variabilidad individual entre las personas. Lo cierto es que la curiosidad, impulso o apetito o búsqueda de restablecimiento del orden, espera respuesta y mueve a la acción. Se han multiplicado los estudios en neurociencias que están contribuyendo a develar el funcionamiento biológico tras los fenómenos psicológicos de curiosidad. A la curiosidad como componente clave de la creatividad se une la imaginación. Se afirma que la imaginación es esencial para el progreso humano y para el desarrollo de la capacidad creativa de la humanidad. El proceso creativo implica análisis con propósito, es una tarea intencional. A partir del análisis se generan nuevas ideas imaginativas y se las somete a evaluación crítica. De lo que hemos presentado, podemos concluir con una afirmación que cuenta con un gran consenso entre los que han procurado modelizar la creatividad: las puertas de la creatividad son la imaginación, la curiosidad y el conocimiento. En un trabajo pionero en el campo, Graham Wallas, cofundador de la London School of Economics, publicó en 1926 en *El arte del pensamiento*, una teoría sobre los estadios del pensamiento, basándose en sus observaciones y los informes y relatos de famosos inventores y científicos. En esta obra, considerada un clásico en el tema, Wallas da cuenta de cuatro etapas en el proceso creativo: preparación, incubación, iluminación y verificación. En cada una de ellas hay un constante vaivén entre trabajo consciente e inconsciente.

En esta perspectiva, la investigación aparece como una puerta para salir de la tradición formalista e indagar en nuevas metodologías y formatos, desarmando viejos patrones intelectuales rígidos y abriendo la posibilidad de incluir la imaginación como herramienta de aprendizaje. Aquí cabría la pregunta por la cuestión de la imaginación y de las sensaciones: ¿se podría también incluir esta dimensión como parte del aprendizaje? La investigación como modalidad de enseñanza aparece para muchos docentes como una puerta nueva y prometedora.⁴

Figuerola Mendoza (2020: 250) comenta su experiencia en la Escuela de Derecho de la Universidad Santo Tomás, sede Antofagasta, y subraya la importancia de los procesos:

Frente al cuestionamiento de si es posible aplicar el aprendizaje basado en la investigación como estrategia metodológica en el taller o fuera del aula, nuestra primera respuesta es que una vez que el taller centra su quehacer en los medios más que en el resultado final, da cuenta de que en las etapas intermedias del proceso de investigación se potencian y desarrollan las habilidades que interesan. A partir de esta convicción y práctica es que el taller sustenta su quehacer a través del aprendizaje basado en la investigación como estrategia metodológica.

La estrategia investigativa me permite indagar nuevas formas epistemológicas para pensar la educación legal y permite cuestionar los principios mismos del conocimiento. Por un lado, el sujeto de conocimiento ya no es independiente del objeto a conocer. Se pone así en tela de juicio la dualidad cartesiana, donde el sujeto pretende ser capaz de observar el mundo objetivamente, independientemente de su propia mirada. Es decir, desde esta perspectiva, el objeto de conocimiento –en este caso el derecho– tiene que mantener viva la importancia de problematización. De ahí que para Gómez Francisco, Rubio González y González Morales (2019), si bien resulta un avance pedagógico abrir espacios a preguntas, se debe también empoderar al estudiante como sujeto con potencialidad creadora. Surge también la posibilidad de una reflexividad consistente con una mirada antropológica y etnográfica que permita a su vez incluir dimensiones biográficas y sensibles de los estudiantes, nutriendo y enriqueciendo el ámbito del aula.

En segundo lugar, el objeto ya no se piensa como unidad sino como trama, es decir, una estructura compleja y móvil entre actores, documentos y redes (Latour, 2002). Tanto las personas como los documentos y los objetos en general tienen, desde esta óptica, agencia al igual que las personas y pueden de forma silenciosa e invisible generar actos y cambios de acción, tienen performatividad. Aparecen distintos roles para estos agentes: mediadores o intermediadores en la red. Esta forma de pensar cuestiona entonces la conceptualización sobre el carácter formal –técnico– de la decisión judicial. Latour (2002: 289, 290), advierte: “Pretender definir al derecho a partir de sus normas (o reglas), es como reducir las ciencias a conceptos”. En tal sentido –y en oposición a la interpretación habermasiana de Weber–, Latour añade: “si se ha dado tanta importancia a la norma (regla) para la definición de lo jurídico, es porque se ha debido confundir el derecho y la política”. Es decir, el uso del derecho para el establecimiento de ciertas formas de poder y de distribución del mismo dentro de lo social.

Y finalmente se propone trabajar con un estatuto de la verdad como conciencia de la incertidumbre y de la necesidad de deconstruir creencias, paradigmas y parámetros que limitan la búsqueda de soluciones-problemas emergentes. En este punto, aparece el creciente interés por considerar que en los procesos de aprendizaje intervienen factores cognitivos y afectivos y aparecen variables investigativas neurocientíficas. Como describen Gómez Francisco, Rubio González y González Morales (2019: 44 y 45), abogados/as docentes y especialistas en modelos de complejidad, en las últimas décadas del siglo pasado y desde diversas corrientes, se afianza la idea sobre la necesidad de conjugar el componente cognitivo como inseparable del afectivo, sobre todo en vista de los procesos de enseñanza-aprendizaje:

siendo la afectividad una estructura emocional que moviliza al pensamiento y la práctica del estudiante, debería ser una dimensión basal, imposible de soslayar en cualquier tipo de proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo en los que intencionen participación, autonomía, posturas y argumentación crítica.

Llegados a este punto, me parece importante volver a la pregunta por el objetivo de la formación en derecho hoy. Según Garay Pérez (2019: 92), la perspectiva pragmática tiene un alto impacto en la articulación de las formaciones en derecho hoy, dejando de lado visiones más amplias de una educación pensada como la vida misma o como parte del forjamiento de los seres humanos en sociedad:

La escuela no es una preparación para la vida, sino la vida misma, depurada; en la escuela el niño tiene que aprender a vivir. Para Émile Durkheim las finalidades de la educación se vinculan con el individuo y la sociedad. Freire identifica en la educación un fin liberador frente a una sociedad opresora alienante. Y así podrían invocarse una multiplicidad de teorías que han intentado explicar y definir cuáles son los fines que busca (o debería buscar) la educación. Para la pedagogía pragmática la educación tiene como fin la calificación de los ciudadanos de acuerdo a las necesidades del mundo del trabajo. Así, “educar para el empleo se convirtió en la finalidad central de la educación”. La pedagogía pragmática transita a través de una lógica unidimensional: la educación busca desarrollar habilidades técnico-profesionales mediante el aprendizaje de las actitudes que buscan los empleadores. En consecuencia, la pedagogía pragmática tiende a la uniformidad, la homogeneización. Al imponerse en la conformación de planes y programas de estudio, la formación del estudiante se estandariza, reduciéndose la dimensión intelectual del docente para transformarse, en la práctica, en un ejecutante y cumplidor de programas. [...] su implementación no debería implicar necesariamente la adopción de un esquema educativo uniforme y que tenga como único fin la preparación del estudiante para su calificación para la vida laboral.

Esta perspectiva pragmática en la que de algún modo orienta visiones de muchos juristas y docentes sobre la importancia de las competencias de ejercicio profesional: “De ahí, la importancia de comenzar en los primeros años a formar no solo en saberes, sino que también en saber hacer, pero con enfoque en una actividad, que es el ejercicio profesional” (Díaz Fuenzalida, 2021: 143). Sin embargo, la idea aquí es ir un paso más allá y preguntarme: ¿qué tipo de profesionales podemos formar: investigadores en derecho, abogados de matrícula, funcionarios, políticos?

Para concluir esta parte, aclaramos aquí que estas visiones críticas ya nutren muchas aulas de derecho, que estas perspectivas más originales van apareciendo poco a poco en la inserción de docentes con perspectivas interdisciplinarias y currículas en distintos espacios académicos y universitarios (cine, literatura, nuevas tecnologías).⁵ Traer el ejemplo y la experiencia de la Escuela es a modo de compartir una posibilidad real y de ningún modo acabada o perfecta de estas ideas y propuestas.

3. La Escuela: ciencias sociales, conocimiento artesanal y nuevas pedagogías en derecho

3.1. La criminología en Europa y la Escuela

Para ubicar el origen del movimiento que llamamos Escuela de Barcelona en criminología crítica, parece un buen inicio, ubicar algo de lo que los une: el interés por la criminología o por repensarla. Según Rivera Beiras (2008: 4), el recorrido de la enseñanza de la criminología en Europa no es lineal. El diagnóstico habla del actual relegamiento disciplinario en las facultades de derecho, relegamiento que responde a cuestiones históricas, políticas e ideológicas.⁶ Esto, a nivel simbólico, aparece también como una marca de los efectos del autoritarismo, las dictaduras y el holocausto, en Europa. Según este criminólogo crítico, referente de la Escuela, es importante destacar que la dirección político-criminal proclamó la necesidad de emplear un método jurídico, para indagar el contenido del derecho positivo; y el método experimental, surgió como único útil para el trabajo criminológico:

Con estas premisas, Von Liszt propondrá su camino integrador de las ciencias penales. [...] En el paradigma “integrador” que va a proponer, advierte del hecho que existen especialidades de ciencias auxiliares a las Penales: antropología criminal, psicología criminal, estadística criminal... y que “Una lucha fructífera contra la delincuencia sólo puede plantearse con la contribución de las disciplinas citadas con la ciencia del Derecho penal”. En esta lucha, a nuestra ciencia le corresponde la dirección. Completando la pretensión e intento de integración para la construcción de la “ciencia total” [...] en mi opinión, es indiscutible que la doctrina científica, la legislación y la jurisprudencia dedicadas al Derecho Penal en ningún modo son suficientes para la tarea de extraordinarias dimensiones que les corresponde en la vida social. Tan sólo el reconocimiento de este hecho marca ya el camino de una reforma por dentro.

Es en este marco de definiciones metodológicas respecto al derecho y a sus dimensiones políticas y prácticas, el relegamiento de la criminología como disciplina, tuvo como consecuencia un trabajo realizado en las márgenes, en los resquicios que deja la dogmática y la metodología más clásica y que dará lugar a lo que llamamos aquí la Escuela (Guthmann, 2022). De algún modo este carácter marginal, permitió una libertad metodológica y una exploración creativa clave para lo que será hoy en día la mirada sobre esta “Escuela”. Pensando en la idea de Latour (2008) sobre la trama, el movimiento de Barcelona que aquí describimos se inserta en una definición de derecho amplia en la que el concepto mismo se redefine y problematiza en función de su despliegue vital en el mundo (Bardazano, 2011; Gómez Francisco, Rubio González y González Morales, 2019).

Este movimiento surge de la mano de Roberto Bergalli (fallecido en el año 2020) junto con Iñaki Rivera Beiras, y profesoras/es e investigadoras/es en España y otros países. Es toda una generación que, desde hace más de cuatro décadas orientaron sus vidas, su conocimiento y sus prácticas para luchar contra la violencia institucional y la pulsión expansiva del poder tradicional (Guthmann, 2022). La Escuela incluye, entre otros y otras, a Alesandro Baratta, Massimo Pavarini, Walter Antillón, Raúl Zaffaroni, Iñaki Rivera, Encarna Bodelón, Amadeu Recasens, Héctor Silveira, Iñaki Anitua, Marta Monclús, Camilo Bernal, Alejandro Forero y tantos/as otros/as. En esta sección veremos algunas características pedagógicas y epistemológicas a modo de diálogo con lo propuesto en la primera parte de este trabajo.

En primer lugar, según Rivera Beiras, la forma de construcción del conocimiento y la conformación de la Escuela tienen características muy particulares:

Yo tengo la sensación, lo que no quiere decir que sea así, es una sensación muy personal, de que eso que nos empeñamos en denominar como “Escuela de Criminología Crítica” tuvo que ver con una manera de trabajar “profundamente artesanal”. Cuando decía eso, éramos muy jóvenes, y no habíamos leído a Wright Mills y su concepto de artesanía intelectual que aparece en el libro: *“La imaginación sociológica”*. Hoy en día cuando les cuento estas cosas a los estudiantes, puedo vincularlo con la teoría sociológica de Wright Mills de 1959. La manera de Roberto de definir su trabajo como artesanal, se entendía fundamentalmente por el hecho de ser muy libres, muy poco dogmáticos. Trabajar de ese modo en una institución como la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona, significaba lograr colaboraciones con otros espacios a los que el mundo académico nunca fue sensible o receptivo, y así concretar una sociología crítica del control penal (Entrevista 1, Iñaki Rivera Beiras).

En los inicios del movimiento de criminología crítica de Barcelona, no estaba la idea de formar una Escuela. Sin embargo, retrospectivamente podemos establecer un linaje de autorías, de principios e ideas, de docentes, un alumnado, que de algún modo conforman una forma de trabajar particular, así como también articulan vínculos sólidos de amistad y compañerismo. El concepto de Escuela fue elegido en función de uno de los objetivos primordiales del movimiento de Criminología Crítica: una tarea educativa, pedagógica. Más allá de la concreción de otros logros y metas: una amplia tarea de investigación, de denuncia, acciones públicas, entre otras; la tarea formativa, tanto a nivel grado y posgrado, así como a nivel humano, es clave tanto en Europa como en América Latina y de algún modo es la que orienta, o funciona de motor, del resto de las metas y actividades.

El concepto de “Criminología crítica” está elegido en función del carácter inclusivo de la gran mayoría de las publicaciones realizadas por la Escuela, del área de inserción en el espacio público académico. Sin embargo, el carácter profundamente interdisciplinario, y la integración de los principales hitos históricos, políticos y sociales, podría definirse tal vez con mayor precisión bajo el concepto de “sociología jurídica” y con mayor precisión aún como una

“sociología crítica del control penal”. De estas reflexiones es que aparece también el proceso mismo de integración de las ciencias sociales, de la filosofía y de la epistemología en varios niveles del pensamiento, prácticas y producción, de la Escuela.

3.2. La existencia de un grupo, estudiar como equipo

La Escuela de Barcelona muestra una característica particular respecto a la unión entre lo académico y lo vincular. Se favorece el trabajo en equipo y se priorizan los vínculos humanos por sobre las relaciones de poder entre profesoras/es y estudiantes; los espacios de aprendizaje exceden el espacio académico y se generan nuevos puentes y tramas de encuentro e intercambio:

Algo de lo que más me sorprendió de Barcelona era la existencia de un grupo que superaba el espacio institucionalizado, la práctica de la discusión académica reverberaba en un montón de otros espacios. Pasaban cosas que tenían que ver con aprender en espacios que no tenían mucho que ver con el espacio universitario y que tenía más que ver con construir lazos [...] lo que pasaba adentro del aula crea sentidos compartidos, debates, construcciones, que derivan en vínculos importantes a la hora de dedicarte a hacer algo, lo que sea que hagas, en este caso dedicarte a ser profesor, o investigador. Me parece que en eso hay un elemento, un componente histórico en el grupo de Barcelona, que luego se imita, todo el mundo que pasó por ahí, aprendió a valorarlo y buscó reproducirlo cada uno a la manera que puede, dentro de sus posibilidades (Entrevista 2, Máximo Sozzo).

Y de allí pasamos a compartir otros espacios, en dónde surgían muchas otras cuestiones que complementaban lo propio, más allá de sus clases y el elenco de profesores y profesoras, muchos de los cuales por suerte están aquí. Esas charlas seguían en el bar de enfrente, al que llamábamos “El bar de Doña Fina”, donde Roberto pedía una clarita. Un término que aquí, en Argentina, no utilizamos, pero que era una cerveza con naranja (tal vez admite algún otro cítrico). Y después sí, abrir un poco más el juego y conectar con Argentina y con las personas de Argentina y con sus propias vivencias, e ir acercándonos más, hasta realmente pasar de admirarlo, a respetarlo e ir queriéndolo. No fue inmediato, a mí me parece que también es la experiencia de algún otro y alguna otra, pero se fue dando y realmente, se profundizó mucho cuando, años después, Roberto, además de invitarnos al bar de doña Fina y, a un grupo selecto, invitarnos a su casa donde conocimos a Serena, y disfrutamos de Serena, Roberto comenzó a viajar a Buenos Aires. Entonces tuvimos también la faceta de los encuentros en Buenos Aires. Cada vez que viajaba Roberto, había una reunión en alguna de las casas de amigos (Zysman, 2021: 97).

Aparece en muchos testimonios de estudiantes que pasaron por esta Escuela, las ideas de superar el solipsismo propio de la investigación académica, de crear de forma colectiva con una dirección clara, un liderazgo de parte de profesores, que permite que emerja la creatividad y también por qué no, la amistad:

Te podría contar un montón de cosas más en la misma dirección, [...] el mundo de los afectos, de una causa en común, una idea en común, [...] y es lo que hace que este trabajo esté bueno, escribir vos con tus materiales ahí solito, yo en eso creo haber aprendido mucho también de Juan [Pegoraro], por la construcción de lazos, de afecto en el marco de la tarea académica y creo que Roberto e Iñaki han hecho eso, cada uno por supuesto con su estilo (Entrevista 2, Máximo Sozzo).

Las figuras de Bergalli, Pegoraro, Rivera Beiras fueron centrales en la construcción de estos patrones nuevos de enseñanza. También hubo otros referentes que modelaron estas prácticas, Alessandro Baratta en particular desde Alemania, fue clave.

La Escuela atraviesa muchas dicotomías que rondan en el derecho, particularmente hay una imposibilidad profunda de aceptar la mirada más tradicional del derecho penal, según la cual, las sombras y pliegues del derecho no existen. En particular, la postura académica de Roberto Bergalli incluía una forma de pensar la responsabilidad frente a las generaciones futuras, que surgía de su propia historia como víctima del terrorismo de Estado en Argentina, durante la última dictadura cívico militar. De algún modo, también, según los testimonios de muchos discípulos, chocaba con el *statu quo* imperante en el departamento de Derecho Penal y en la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona. En su vínculo con los estudiantes, colegas, empleados administrativos y bedeles, tenía una forma de trato que no diferenciaba jerarquías y que permitía trascender las lógicas de dominación y poder, más comunes en los ámbitos académicos (Guthmann, 2022).

3.3. Acción, investigación y la construcción de nuevos espacios

Tanto las prácticas como los lugares donde se imparten las clases (clases públicas al aire libre como método de lucha, sótanos cuando no les asignaban espacios formales, cafés dónde se seguían los debates iniciados en clase) así como los sentidos del derecho, se ven interpelados por las modalidades que propone la Escuela. Intervenir en la realidad, actuar en dónde haya necesidades y sin embargo no perder el pie en lo académico, nuevos márgenes para la acción desde nuevas prácticas educativas:

Hay un terreno más de la acción, ahí hay algo que está bueno, independientemente de lo que uno investiga, uno trabaja. Tanto Roberto Bergalli como Iñaki Rivera Beiras, tienen la reivindicación de intervenir en lo que está pasando que no es el caso del observador que se vuelve participante, que se vuelve parte de las instituciones, de la política. Nosotros, en Argentina, tenemos un montón de investigadores críticos que eligieron en algún momento de su vida, transformarse en actores sociales, participantes activos, o siempre lo fueron. Es decir, pegan un salto hacia otro tipo de campo, otro tipo de lógica: se vuelven jueces, fiscales, senadores, ministros, gobernadores. [...] Los problemas son tan dramáticos que hay que ir y poner el cuerpo, ensuciarse las manos, todas estas metáforas que se usan. Y eso implica a veces decir bueno dejo de hacer trabajo de investigación, dejo el trabajo académico full

time, para satisfacer a ese Dios voraz como dice Stanley Cohen, ese Dios de la acción. Ahí me parece que hay otro elemento que está bueno para pensar la acción, reivindicar todo el espacio de la militancia, del activismo que no quiere decir, volverte actor estatal, vos mismo, [...] Mi contacto con el grupo de Barcelona fue mucho más fuerte en los 90 y principios de los 2000. La experiencia del observatorio va en esa dirección, construir un espacio como lugar de enunciación y de acción, y creo que eso también se articula como una forma de producir conocimiento ligada a la intervención, a la acción. Creo que es otro componente que destaca al grupo: cómo resolvió un problema que atraviesa a toda la tradición crítica de la criminología (Entrevista 2, Máximo Sozzo).

El Observatorio del Sistema Penal y los Derechos Humanos, (OSPDH) se crea en 2001 como centro de investigación de la Universidad de Barcelona, en respuesta a los diferentes obstáculos que tenía que sobrepasar la Escuela en la articulación con la acción en el territorio de los conflictos sociales. Construir un espacio entre el observador y el actor estatal, formar profesionales que puedan trazar ese puente: de estas ideas nace el OSPDH.⁷

En este sentido es muy interesante como se van dejando huellas en las y los discípulos que llevan estas ideas a sus propios terrenos de acción. En el caso de Máximo Sozzo⁸ en Argentina, y su trabajo de formación en tres cárceles de Santa Fe que no dependen del Estado, sino de la Universidad y tiene una marcada autonomía:

Cuando conocí a Iñaki, tanto a Iñaki como a Massimo Pavarini, [...] todo ese trasfondo estaba muy presente, además de la experiencia de Juan Pegoraro en el CUD. Todo eso tuvo mucha influencia, cómo pensar un programa, para qué hacerlo, todas estas preguntas, concernientes a un estilo de intervención en el mundo real que no tiene mucho que ver con ser un jugador del Estado. Se hace desde una Universidad que es estatal y pública, y no quedás atrapado en lógicas que no manejas. Por supuesto está lleno de conflictos pero cuando están los conflictos sé quiénes son los otros, es mucho más pacífico que la intervención desde la vida institucional o política donde todo es mucho más complicado. Siempre la idea es la del acompañamiento, pero también la idea de crear un grupo, un colectivo, generar identidad [...] En esta cárcel, Las Flores, fue mucho más difícil, y ahora tenemos un grupo realmente espléndido, un grupo motor, que es realmente muy bueno, porque hay ahí gente interesante, con ideas muy claras. Es un espacio medio informal pero funciona bastante bien, y te ponés un sombrero que no es igual, no es el mismo sombrero de cuando estás haciendo investigación en sentido estricto (Entrevista 2, Máximo Sozzo).

A diferencia de la investigación más de base, esta perspectiva de trabajo abre la posibilidad de intervenir en el territorio y a nivel vincular, abre otras posibilidades de estar en el mundo, de moverse y de sentir el cuerpo, el propio y el de los otros y otras:

Yo diría que a veces sí y a veces no. Yo estoy escribiendo un texto ahora sobre José Ingenieros, un texto de historia intelectual, sobre una serie de problemas que sé que me importan a mí, no sé bien a cuántas otras personas les puede importar exactamente esto. Es una pregunta sobre el pasado, no sobre el presente, un ejercicio típico de historia, lo que hace un historiador que tiene un montón de preocupaciones sobre el presente detrás, pero no exageremos. Pero no le hagamos hacer a ese trabajo de investigación lo que no hace, no te da rutas, ni claves para el presente, digo a veces no, a veces sí [...] Y después voy los miércoles a la cárcel, y cuando voy, voy como cualquiera de los compañeros que van a ayudar a los pibes que están ahí, a hacer que ese espacio no naufrague entre la desidia institucional, la precariedad del mismo espacio en términos materiales (Entrevista 2, Máximo Sozzo).

Distintas formas de acción, distintas formas de formar profesionales. Pensar la educación en niveles, en objetivos, y darle nuevos sentidos es uno de los legados de la Escuela. Una experiencia de cuarenta años permite una distancia de análisis y la observación de varias generaciones que, por otro lado, se recuerdan unas a otras y establecen vínculos de agradecimiento en el tiempo. Un modelo de maestras/os y discípulas/os que va incorporando prácticas nuevas y a la vez generando una línea de trabajo común: ciertos principios (mirada crítica, interdisciplina, educación para la acción, conocimiento sensible) y un campo de acción (cárceles, instituciones judiciales, policía, entre otras).

Es desde esta comprensión temporal y paradigmática que consideramos compartirla como modelo a estudiar. A nivel epistemológico, la Escuela propone, por un lado, la incorporación de las disciplinas sociales, y la idea de que ya no se puede separar de modo tajante la personalidad y la vida personal, de la obra y la práctica académica. En un mundo binario, dualista, y dividido, el pensar esa unidad brinda un respiro necesario, una pausa, un volver a la raíz de las cosas, a su aspecto total y multidimensional.

4. Reflexiones finales

La Escuela y sus formas pedagógicas proponen un conocimiento del derecho, sus documentos y sus prácticas, articulado de modo sensible, humano, con consciencia de los contextos, y de los impulsos vitales y biográficos. Según la investigación realizada y si bien no existe una sistematización de las prácticas pedagógicas por parte de sus creadores, surge en ese entrelazamiento de vivencias, la experiencia que puede de algún modo despertar el cambio de paradigma que buscan, personas, profesores, funcionarios, enfocados en la transformación social. La óptica de la libertad creadora respecto a los maestros, aparece, como autonomía y a la vez como reconocimiento y respeto. La consciencia de la deuda de gratitud por los antecesores puede pensarse también como un legado valioso a perpetuar.

Desde esta perspectiva, me parece importante retomar la idea de genealogía, para la construcción coherente de un movimiento en el tiempo. En este sentido, las figuras de Jiménez de Asúa, exiliado español en Argentina, así como de Roberto Bergalli, exiliado en España,

fueron claves en este linaje. Tanto Jiménez de Asúa (maestro de Roberto Bergalli en Argentina) y Roberto Bergalli mismo, así como los maestros de Baratta (también referentes de Roberto), Baratta mismo, y ahora los discípulos más jóvenes de la Escuela pueden pensarse insertos en lógicas de reconocimiento, aprendizaje, formación, inspiración, incluso de vínculos paternos, maternos, familiares. Modelos de transmisión de conocimiento envueltos en vínculos de ternura, disciplina, y también disputas, infidelidades, traiciones (cuestiones que en este trabajo así como en el libro dejamos a un lado para resguardar la intimidad de quienes lo vivieron así, pero que muestran sin embargo la complejidad de los vínculos humanos reflejo de esos mismos vínculos en el campo académico), que de algún modo imprimen a la Escuela su modalidad peculiar y a la vez su continuidad en el tiempo, desprendiéndose el vínculo maestro y discípulo como eje.

Este vínculo se caracteriza por una unión que se profundiza gracias a la capacidad de visualizar horizontes comunes, compartir convicciones y creencias, ideales y también mandatos. Las generaciones primeras brindan herramientas y espacios para desplegar el potencial a las nuevas generaciones. Estas últimas se inspiran en las anteriores, pero a su vez abren en esos caminos ya andados, nuevos senderos y preguntas. Se nutre un círculo de libertad y gratitud, satisfacciones mutuas que sin embargo como todo círculo vincular humano es tan fuerte como frágil si una fisura aparece en alguna parte del hilo y la gran mayoría de las veces debe repararse, o cortarse de forma dolorosa.

Volviendo a la pregunta por la educación legal hoy, por su relación con la epistemología, y las prácticas de transmisión, este trabajo permite pensar cómo la creatividad puede sustituir muchas veces las fórmulas cerradas de un derecho definido como meras normas ordenadas, puede también darle una visión positiva y potente a lo humano que encierra el acto de enseñar, de dar a conocer y de volver a confiar en los recorridos vitales, de las contradicciones inherentes. Abrazar estas contradicciones, reconocer los legados, volver sobre nuestros ancestros, decidir abrir nuevos caminos, desarmar las lógicas del saber/poder desde una comprensión más global de los procesos culturales y de las perspectivas interdisciplinarias, pueden ser claves epistemológicas para incorporar, o al menos para preguntarse por su impacto.

En este marco la criminología crítica tiene un potencial profundo en la necesidad/pregunta por intervenir en las coyunturas de lo urgente, de lo político, de los discursos y políticas de “seguridad”, pero también en la demanda clara a otras disciplinas desde lo práctico: el trabajo con psicólogos sociales, con sociólogos, con politólogos, entre otros sectores académicos.

5. Referencias bibliográficas

Bardazano, Gianella (2011). Asamblea en el aula de filosofía del derecho. *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 9(17), 149-161.

- Bergalli, Roberto y Rivera Beiras, Iñaki (2008). *Poder académico y educación legal*. Barcelona: Anthtropos.
- Bourdieu, Pierre y Teubner Gunther (2000). *La fuerza del derecho*. Santa Fe de Bogotá: Siglo del hombre editores, Facultad de derecho de la Universidad de los Andes, Ediciones Uniandes, Instituto Pensar.
- Camilloni, Alicia (2019). La enseñanza del derecho orientada hacia la creatividad. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 6(1), 5-22.
- Cardinaux, Nancy (2015). Las investigaciones sobre educación legal universitaria en la Argentina: diagnósticos y perspectivas. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 2(1), 13-39.
- Cardinaux, Nancy (2020). Algunas herramientas para demostrar prejuicios y estereotipos en la enseñanza jurídica. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 7(2), 9-22.
- Díaz Fuenzalida, Juan Pablo (2021). ¿Y si nos preocupamos del ejercicio profesional en todas las asignaturas de la carrera de Derecho, inclusive en las teóricas? Estudio y puesta en práctica de una propuesta metodológica que mejore el desempeño de los estudiantes con énfasis en la abogacía. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 8(1), 137-155.
- Figueroa Mendoza, Mauricio A. (2020). El aprendizaje basado en la investigación como alternativa didáctica del proceso de aprendizaje-enseñanza en el derecho: una experiencia extracurricular en desarrollo. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 7(1), 237-259.
- Freire, Paulo (2018, primera edición 1993). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Garay Pérez, Tomás E. (2019). Formación por competencias y prácticas pedagógicas: reflexiones en torno al rediseño curricular de la carrera de Derecho de la Universidad de Atacama. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 6(1), 77-98.
- Gómez Francisco, Taeli; Rubio González Juan y González Morales, Walter (2019). Pedagogía de la pregunta en la enseñanza-aprendizaje del derecho como innovación metodológica para desarrollar el pensamiento crítico-complejo: un análisis de caso. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 6(2), 37-57.
- Guthmann, Yanina y Rivera Beiras, Iñaki (2023). *La creación de la Escuela de Criminología Crítica de Barcelona. La institucionalización académica de una nueva mirada sobre el control social y punitivo (1980-2022)*. Barcelona: Tirant lo Blanch.
- Kennedy, Duncan (2004). La educación legal como preparación para la jerarquía. *Academia*, 2(3), 117-147.
- Lapenta, Lucía I. (2020). Una invitación a pensar sobre competencias docentes en las facultades de derecho. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 7(2), 231-245.
- Latour, Bruno (2002). *La fabrique du droit, une ethnographie du conseil d'Etat*, París: La Découverte.
- Latour, Bruno (2008). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- Le Guin, Úrsula (2020). *Tao Te Ching. Un libro sobre el camino y la virtud*. Barcelona: Ed. Koan.
- Lista, Carlos A. (2022). La educación jurídica en Argentina: Una revisión crítica. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 9(1), 1-38.
- Llewellyn, Karl (2003). El derecho y las ciencias sociales, especialmente la sociología. *Academia*, 1(1), 99-119.
- Peréz Perdomo, Rogelio (2019). Educación legal y culturas jurídicas: trasplantes y resistencias. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 6(2), 21-35.

- Ramallo, María de los Ángeles (2020). La tradición formalista en la enseñanza del derecho y su impacto en la formación práctica: estudio de caso del patrocinio jurídico de la Universidad de Buenos Aires. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 7(1), 9-41.
- Rivera Beiras, Iñaki (2008). Algunos recorridos a propósito de la enseñanza de la criminología. En R. Bergalli e I. Rivera (coords.), *Poder académico y educación legal* (pp. 119-150).
- Rivera Beiras, Iñaki (marzo de 2016). Hacia una criminología crítica global. *Athena Digital*, 15(1), 23-41.
- Zysman, Diego (octubre de 2021). Prevención de la violencia de género. La experiencia de las comisarías de la mujer en Argentina. *Revista Crítica Penal y Poder*, Barcelona, Observatorio del Sistema Penal y los Derechos Humanos, Universidad de Barcelona. 96-100. Recuperado de <https://revistes.ub.edu/index.php/CriticaPenalPoder/issue/view/2658>

Corpus

Entrevista 1 a Iñaki Rivera Beiras, febrero de 2021. Modalidad virtual.

Entrevista 2 a Máximo Sozzo, julio de 2022. Modalidad virtual.

1. La investigación desarrollada entre 2019 y 2022, en torno a la Escuela de Criminología Crítica de la "Ciudad de Barcelona" y no de la "Universidad de Barcelona", es un movimiento que tiene como eje la ciudad de Barcelona, con extensiones en América Latina y varios países de Europa. Si bien el vínculo del movimiento estudiado con la Universidad es concreto y estable en el tiempo, el desarrollo de la Escuela trasciende el área de Derecho Penal y de Ciencias Penales de dicha Universidad, y se extiende a otras disciplinas, áreas y organizaciones, tanto de la sociedad civil como del ámbito público. [↗](#)
2. La práctica profesional de derecho de la Universidad de Buenos Aires se enmarca como patrocinio jurídico gratuito, del cual los estudiantes deben participar para terminar su carrera. La mayoría de los cursos funcionan en la sede central del patrocinio que se ubica en el Palacio de Justicia de la Nación, donde también funciona la Corte Suprema de Justicia de la Nación y otros juzgados federales. Los cursos están divididos en áreas temáticas: civil, familia, administrativa, penal, laboral y notarial. El patrocinio jurídico de la Universidad de Buenos Aires opera solo en la jurisdicción de Buenos Aires, y para que una persona pueda acceder al servicio basta demostrar la falta de ingresos adecuados para solventar el pago de un abogado particular. El patrocinio toma todos los casos que se presentan sin criterios adicionales a la vulnerabilidad socioeconómica. [↗](#)
3. La Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires es una de las escuelas de derecho más antiguas de Argentina y, como puede verse tanto del número de estudiantes, como del de docentes y su estructura, se trata de una facultad masiva y a la vez diversa en su composición estudiantil, lo que se relaciona, en gran parte, con la gratuidad de la matrícula y la oportunidad de realizar los estudios trabajando simultáneamente (Ramallo, 2020). [↗](#)
4. Qué tipo de investigación o investigaciones se abren a partir de la Escuela (contenido, metodología, orientación epistemológica) es una cuestión a desarrollar y profundizar más ampliamente en otro artículo. [↗](#)
5. Ver en Argentina la publicación de http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/ en la que estas propuestas se ven desarrolladas y problematizadas por distintas y distintos investigadoras e investigadores en la temática. [↗](#)
6. "la Criminología, la Penología y la Política Criminal serían pronto menospreciadas y devaluadas y, en cambio, la construcción y exposición dogmática del Derecho penal, iba a erigirse como disciplina seria y respetada en detrimento de las demás. Y, como consecuencia de ello, claro está, su grado de implantación institucional en el mundo universitario sería inmensamente superior y serían los penalistas quienes se harían cargo hegemonícamente de la formación de estudiantes y futuros juristas durante muchas generaciones del siglo XX" (Rivera Beiras, 2008: 8). [↗](#)
7. Recuperado de https://www.ub.edu/web/ub/es/recerca_innovacio/recerca_a_la_UB/observatoris/observatoris/ospdh.html [↗](#)
8. Máximo Sozzo, discípulo de la Escuela de Barcelona, profesor de la Universidad Nacional del Litoral y director de la maestría en Criminología, y entrevistado para la investigación realizada. [↗](#)



Licencia Creative Commons - Atribución - No Comercial (by-nc)

Se permite la generación de obras derivadas siempre que no se haga con fines comerciales.

Tampoco se puede utilizar la obra original con fines comerciales.

Esta licencia no es una licencia libre. Algunos derechos reservados.