

En torno a la enseñanza de la criminología y las ciencias jurídicas en España: una coyuntura y un desafío en el fondo y en la forma

FELIPE ABBOTT MATUS*

El actual escenario en materia de estudios de la criminalidad y la delincuencia es halagüeño. Puede resultar una broma un tanto macabra, pero de un tiempo a esta parte se han consolidado los escenarios de “lucha contra el crimen”, “guerra total”, tanto a las drogas, al terrorismo, como en sus variantes más de a pie como es la de “tolerancia cero”, que no es otra cosa que una guerra total a las pequeñas infracciones de la convivencia cívica urbana, tensiones en las fronteras producto de flujos migratorios, asociados inconsciente o deliberadamente a índices de delincuencia.

A ello se suman nuevas tecnologías idóneas para la comisión de nuevos y peligrosos crímenes –cibercrímenes–, la aparición –y consolidación en la opinión pública de la preocupación por ellos– de nuevas formas de violencia –nuevas en el sentido de su visibilidad, no de su existencia–¹ como son los casos de violencia doméstica y acoso escolar, en fin, el temor, ya sea al delito o simplemente el miedo abstracto derivado de la vida en esta sociedad nuestra de la modernidad tardía en donde se diluyen las seguridades y se buscan desesperadamente certezas –y chivos expiatorios–, obliga a las diferentes agencias participantes u operadores

* Doctor en Historia Económica, Universidad de Barcelona.

¹ O bien en el sentido de “descubrimiento”, que, en último término, apuntando a prácticamente lo mismo, plantean SERRANO GÓMEZ y SERRANO MAÍLLO en “La Paradoja del Descubrimiento de la Criminología en España”, en *La Ciencia del Derecho Penal. Libro Homenaje al Profesor Doctor José Cerezo Mir*, Tecnos, 2002, pp. 1615-1658.

EN TORNO A LA ENSEÑANZA DE LA CRIMINOLOGÍA Y LAS CIENCIAS JURÍDICAS EN ESPAÑA: UNA COYUNTURA Y UN DESAFÍO EN EL FONDO Y EN LA FORMA

FELIPE ABBOTT MATUS

del sistema penal –en sentido amplio– a nutrirse desesperadamente de información, indicadores y modelos explicativos tanto para el diseño de sus planes de prevención, de represión o simplemente como necesidad estratégica en el contexto del debate público.

A lo anterior se suman los importantes procesos de reforma de los sistemas de justicia criminal, no circunscritos ni a Latinoamérica ni a los poderes judiciales, sino que se amplían hacia otras regiones y se extienden a otros entes partes fundamentales del sistema, como lo son la policía y las agencias responsables del subsistema penitenciario. La discusión sobre los modelos policiales y la privatización de las cárceles es elocuente en este punto.

Es este mismo escenario el que, de esta manera, ha permitido la proliferación de institutos públicos y privados, planes de estudio y alianzas estratégicas que procuran proveer en alguna medida alguno de los insumos demandados por este escenario de emergencia. Así, agencias tradicionales vinculadas a instituciones internacionales de carácter multilateral, organismos de gobierno y universidades han observado cómo aparecen nuevos entes, nuevos organismos, nuevas instituciones (algunas de carácter internacional), redes, institutos y centros de investigación universitarios, programas de enseñanza, todos ellos vinculados a estudios relacionados con el amplio tema de la conducta desviada, la violencia y la seguridad.

Y éste es el escenario que se le plantea al desarrollo de estudios de criminología a nivel universitario, en cualquier entorno y asociado a cualquier institución.²

Esas experiencias –las más antiguas y las más recientes– son referentes inevitables a la hora de trabajar en el diseño, puesta en marcha y evaluación en desarrollo de programas de enseñanza de temas como los ya mencionados.

A todo ello habría que sumar una necesaria preocupación por la incorporación de nuevas técnicas y recursos didácticos. La naturaleza misma de las ciencias penales, tanto las normativas como las que no lo son,

² Para someter a una matización estas opiniones, la visión de LAMO DE ESPINOSA, E., "La enseñanza de la sociología de la desviación en España", en *El Derecho y sus Realidades*, Barcelona, PPU, 1989, pp. 291-319.

requieren miradas innovadoras y altamente motivadoras para conseguir en los alumnos no sólo la asimilación de conceptos e información, sino la incorporación de una mirada crítica con capacidad argumentativa, como herramienta o recurso permanente para su desempeño tanto en el mundo laboral como en la vida cotidiana.

En este contexto, aparece como imprescindible hacer una pausa y contemplar el entorno. Así sea para estudiar el camino recorrido, aquilatar la experiencia, tomar aliento y enfrentar los nuevos desafíos.

Sin perjuicio de lo anterior, sobre la marcha vale la pena también plantearnos un par de inquietudes respecto de las consecuencias que puede traer el hecho de que el Derecho tenga una presencia privilegiada en la enseñanza universitaria de la Criminología. Ello en diversos sentidos: por una parte, muchos programas se imparten en el seno de Facultades de Derecho, e incluso compartiendo los espacios propios de las licenciaturas de Derecho.

Además, los programas de Criminología se nutren profusamente de Derecho en cuanto a profesores y departamentos encargados de las asignaturas. Por otro lado, el Derecho Penal y la Criminología, dentro del complejo de las ciencias penales llevan adelante una soterrada lucha por espacios, que, en el caso del diseño de la licenciatura de esta última, se ha manifestado en el establecimiento de responsabilidades y en el planteamiento de los contenidos –y con ello de las áreas de conocimiento llamadas a hacerse cargo de ellos– de la licenciatura. Por ello, es necesario detenerse muy brevemente, al menos, en la relación entre estas dos disciplinas, la Criminología y la Dogmática jurídico-penal, a fin de tener presente ese antecedente como escenario que, en lo inmediato, traerá como consecuencias la determinación de materias y métodos provenientes de la disciplina mejor plantada en el escenario universitario, esto es, el Derecho.

Ello lo haremos en dos momentos u oportunidades, con distintos puntos de vista. El primero, examinando las relaciones mantenidas por la Criminología y el Derecho Penal, a fin de poder visualizar y prever las consecuencias que tal relación ha traído consigo en el campo de las respectivas disciplinas. Luego, nos detendremos a pensar en los alcances que la reflexión sobre la enseñanza de las ciencias jurídicas en general

EN TORNO A LA ENSEÑANZA DE LA CRIMINOLOGÍA Y LAS CIENCIAS JURÍDICAS EN ESPAÑA: UNA COYUNTURA Y UN DESAFÍO EN EL FONDO Y EN LA FORMA

FELIPE ABBOTT MATUS

puede tener a la hora de pensar en la enseñanza de una ciencia tan íntimamente ligada al Derecho, desde tan variados puntos de vista, como lo es la Criminología.

Sin perjuicio de lo anterior, en este breve estudio lo que proponemos es llevar a cabo un rápido vistazo al estado de cosas en cuanto al escenario universitario en sentido amplio, y español en sentido más estricto; escenario en donde se insertará una nueva criminología universitaria, vistazo a partir del cual podremos analizar los desafíos de la enseñanza de esta nueva criminología universitaria haciéndonos cargo de puntos concretos en cuanto a métodos de enseñanza y en cuanto a temas que habrán de traducirse en contenidos y asignaturas presentes ineludiblemente en todo currículo de los estudios de criminología en estos tiempos.

MODELOS DE UNIVERSIDAD Y ADAPTACIÓN AL ESCENARIO DE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN³⁻⁴

La Universidad está cambiando. Como institución tremendamente susceptible a su entorno, ya sea por las materias a que acomete su labor cotidiana –enseñanza, investigación y difusión científica, cultura–, como por su visibilidad política o sus roles sociales, las tensiones en torno a debates como la subsistencia del Estado de Bienestar, fenómenos como la Globalización o el impacto de las nuevas tecnologías, no le son, en particular a ella, indiferentes.

Ello resulta contradictorio con la creencia más o menos extendida de la inmutabilidad de la Universidad. Como institución, se dice, su respetabilidad está dada por su capacidad para sortear los avatares del destino y los obstáculos de los cambios.

Nuestra opinión, contraria por supuesto a esa creencia, se ve reforzada por las características específicas de los tiempos actuales. Como ya se

³ Véase COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, *The Role of the Universities in the Europe of Knowledge*, Communication from the Commission, Bruselas, 5 de febrero de 2003.

⁴ Cfr. GINÉS MORA, José, “Els canvis del model universitari com a conseqüència de les noves demandes de la societat del coneixement”, en *Coneixement i Societat*, 06, 2005, pp. 74-91.

ha dicho, la envergadura de los cambios a que se enfrentan nuestras sociedades –universidades incluidas– nos llevan a concluir que no, esta vez las universidades no podrán sustraerse a ellos. Es más, se puede visualizar un escenario darwiniano de “evolucionar o extinguirse”. Ante un escenario de tamaños cambios, negarse al cambio sería morir.

Pero, ¿de qué desafíos hablamos? y ¿a qué cambios nos referimos? El desafío: la Globalización y la “sociedad del conocimiento”; un primer cambio: un nuevo “modelo de universidad”.

La Universidad se ha desarrollado, ubicándonos en el proceso de su historia sólo a partir del siglo XIX, basada en tres modelos fundamentales: el alemán, conocido también como *humboldtiano*,⁵ el francés o napoleónico, y el modelo anglosajón. Las peculiaridades de cada uno de estos modelos tienen relación fundamentalmente con la forma como responden a tres cuestiones, a saber, su orientación última en relación con la búsqueda y la generación de conocimiento, los énfasis que ponen en la preparación de quienes pasan por ella, y como consecuencia de lo anterior, lo que podríamos traducir como su relación, más o menos permeable, con el mercado laboral.

En otros términos, por ejemplo, la Universidad alemana se esfuerza en formar personas con amplios conocimientos, convencida –idealista-mente– de que suministrar personas altamente formadas permitiría el desarrollo de la sociedad por sí misma. Está de más decir que este modelo no prestaba demasiada atención a lo que podía llamarse la demanda profesional específica de sus egresados, es decir, no tomaba decisiones teniendo a la vista el mercado laboral.

Por el contrario, al modelo napoleónico podríamos caracterizarlo como un modelo de formación del “funcionariado”. En otras palabras, la generación de conocimiento universal no es lo relevante, sino que lo es preparar y suministrar el personal idóneo para participar en tareas de la administración del Estado. Resta decir que este modelo está orientado por énfasis distintos, en el sentido de que vuelca su atención íntegramente a la colocación de sus egresados en el mundo del trabajo, suministrándoles una preparación idónea únicamente desde el punto de vista de las tareas que éstos desempeñarán en su profesión.

⁵ O *Bildung*, en el original.

Por último, el modelo anglosajón se basa en la formación de personas que satisfagan las necesidades tanto del Estado como de las nacientes empresas de la Revolución Industrial. Ello llevará a este modelo a desarrollarse muy armoniosamente juntamente con el desarrollo económico de los primeros tiempos del liberalismo económico, y extenderse allí donde se extendió el dominio e influencia británicas.

A estas alturas, es difícil decir que existan todavía universidades –viables– basadas únicamente en uno de los modelos anteriormente citados. Claramente las necesidades contemporáneas han obligado a las universidades a buscar en cierto modo modelos mixtos, pero las cuestiones fundamentales siguen siendo las mismas: ¿de qué manera afrontar la labor de generar y promover el conocimiento y la cultura?, ¿qué rol social juega la toma de decisiones de la Universidad en función de la demanda social específica de profesionales en un momento dado? La respuesta es: el conocimiento y el mercado laboral.

Es así como las universidades al fin y al cabo reaccionan exhibiendo tensiones internas entre la búsqueda del conocimiento puro y la promoción de la cultura como vocación –la investigación en ciencias duras o en filosofía, el mantenimiento de agrupaciones teatrales experimentales, folklóricas o musicales– que resultan deficitarias económicamente, a compensar con actividades de investigación capaces de tener mercado o lisa y llanamente financiadas por la empresa privada –ingenierías, ciencias biomédicas, agropecuarias, análisis económicos– así como aquellas actividades convocadas por entes gubernamentales u organismos internacionales. Además, se generan ofertas académicas según las perspectivas profesionales, en áreas consolidadas o emergentes, y se mantiene una vigilante actitud respecto de los flujos de estudiantes en los niveles de formación más básico, teniendo en cuenta los niveles de ingreso por matrícula y los costos operacionales –entre otros, el de una planta académica competitiva, de calidad–.

El enfrentamiento en ciertos entornos entre universidades públicas y privadas ha hecho chirriar los goznes de los modelos universitarios llevando las preguntas fundamentales antes mencionadas –el rol e importancia de la búsqueda del conocimiento y la promoción de la cultura, la relación con las demandas específicas del mercado laboral– a un nivel protagónico, puesto que la competencia por el financiamiento, sea pú-

blico o privado, actúa cruelmente a la hora del establecimiento de prioridades institucionales.

El progresivo deterioro de la capacidad de financiamiento del Estado, sin reducir la llamada que a él se le hace a la hora de garantizar el acceso a la educación universitaria, como manifestación concreta –para algunos– del llamado “derecho a la educación”, ha llevado a éste a hacer competir a las instituciones por fondos menguados, y cada vez más disputados.

La naturaleza de todo otro recurso disponible dirige la atención a la cuestión última de las preguntas fundamentales: ¿ofrezco lo que el mercado –laboral, pero no únicamente– pide?, ¿tiene “salida” en este mercado el conocimiento puro, la cultura, sobre todo la minoritaria, precaria, no oficial o incluso marginal, pero que como universidad, creo que es mi deber proteger y promover? Y si no, ¿quién la financia? Si no es financiada, y no puede sufragar su coste la Universidad, ¿es justo que por ello se le prive de una oportunidad? En fin, los matices de tales preguntas son muchos, pero fácilmente reconocibles.

Para todo lo anterior, convengamos en que el esquema básico es el siguiente: en un primer nivel de enseñanza se desarrolla lo que se llama la actividad formadora de carácter “profesionalizante”, suministrando conocimientos en disciplinas más o menos probadamente necesarias en el esquema de demanda del mercado del trabajo. La creación de carreras y áreas de conocimiento habrá entonces de estar determinada por las condiciones de tal demanda.

En un segundo nivel, fundamentalmente, se llevará a cabo la actividad investigadora, que cumplirá con los estándares convenidos por otro mercado, el mercado del conocimiento, amén de satisfacer la específica demanda que recae sobre las universidades en cuanto responsables de la generación y promoción de tal conocimiento, para lo cual desarrollarán programas de posgrado y se concebirán entornos –institutos, centros, grupos y redes de trabajo– adecuados al específico entorno de la competencia por hacerse de recursos, constituidos éstos la mayoría de las veces por fondos concursables. He aquí un esquema simplificado de la estructura universitaria adecuada a un entorno de competencia en el mercado de la educación superior, y es la estructura la que se enfrenta ahora, entonces, a la máxima exacerbación de lo que podían

ser las características dominantes de este mercado: Globalización y “sociedad del conocimiento”.

Comencemos por este último. Si la consolidación de la Universidad moderna vino de la mano de la Revolución Industrial, las características de la era en que nos encontramos puede significar su proyección definitiva hacia el futuro o una pesada carga que, si no se estiba adecuadamente, suponga una hipoteca que condicione severamente el desarrollo y hasta amenace la existencia misma de la Universidad, tal y como la conocemos en estos días.

La tecnología –y su uso creativo– se convierte en el territorio por descubrir, o el campo de batalla en donde se lucha por los sitios de privilegio en la sociedad del futuro. Así Area Moreira (2004: 217-218) nos dice que:

Teniendo en cuenta los intereses y necesidades de una sociedad global, la demanda de formación está creciendo desde múltiples ámbitos y para variados sujetos. Las empresas reclaman trabajadores cualificados en las nuevas tecnologías, surgen demandas formativas desde colectivos de personas mayores, los profesionales deben estar permanentemente actualizando sus conocimientos, los titulados universitarios, cada poco tiempo, vuelven a las aulas a través de cursos formativos de posgrado (...) En definitiva, el incremento cuantitativo de las necesidades formativas está reclamando la creación de nuevas redes y formas de acceso a la enseñanza.

La envergadura y velocidad de los avances científicos actuales, su rápida transmisión e inclusión en procesos varios, su carácter estratégico e indispensable, llevan a poder decir con certeza abrumadora que en los tiempos que corren contar con educación especializada supone no una ventaja sino ya casi una condición. Y esta condición se revela así indispensable no sólo a nivel personal, sino social. La educación es una herramienta de movilidad social –a nivel personal– y de desarrollo –a nivel nacional–, por poner un par de ejemplos. La demanda de mano de obra calificada y la necesaria incorporación de tecnología forman parte inseparable de un modelo absolutamente cristalizado. Podemos reflexionar en torno a otros aspectos que van relacionados con el escenario descrito, como el aumento de la complejidad y la no linealidad de los fenómenos,

la aparición del riesgo, la generación de unas clases sociales –los intelectuales, los tecnócratas– y un ejercicio específico de poder –la subpolítica– que constituyen elementos complementarios del contexto que pretendemos describir, el de la sociedad del conocimiento como correlato natural de otros procesos, como los propios de la modernidad tardía y la sociedad de riesgo, por ejemplo.

La necesidad de adaptación de la Universidad se vuelve crucial. Si logra adquirir la flexibilidad necesaria, su posición natural como principal proveedor del conocimiento y, por ende, del personal calificado, la convierte en protagonista. Pero debe de ser conciente de que debe de administrar esa ventaja con prudencia –dada la velocidad de las cosas– y con una visión de conjunto –dada su complejidad–. Esto último tiene relación con el otro factor, la globalización.

En el marco del fenómeno de la globalización, es necesario sólo puntualizar ciertos aspectos, teniendo en cuenta que mucho se dice y mucho se quiere decir trayendo a colación un concepto ya estas alturas tan “multívoco” como puede ser “globalización”.⁶

La globalización afecta a la Universidad tanto en su constitución como en su sentido, es decir, por una parte, demanda de ella adaptaciones derivadas de un escenario en donde los vínculos internacionales –y su plena operativización, de más está decirlo– devienen imprescindibles. Tanto por el avance de las investigaciones, como la envergadura de éstas –y los recursos que se hacen necesarios para llevarlas a cabo– imponen la construcción de alianzas estratégicas y la colaboración entre centros diversos e incluso muy distantes. La globalización “globaliza” los desafíos y las tareas. Y las respuestas a tales desafíos han de ser “globales”. En cuanto a lo segundo, con ello nos referimos a los objetivos buscados por la Universidad.

Más allá de la investigación –generación de conocimiento puro– el rol de educador de esta última exige que sea conciente de las reorientaciones en los perfiles profesionales. La movilidad de los capitales trae consigo también la movilidad del recurso humano. Los profesionales calificados han de estar capacitados para desenvolverse adecuadamente en una multiplicidad de escenarios, esto es, un escenario global. Las nuevas empresas y negocios globales requieren personal global. Y es así como en el seno

⁶ Cfr. BECK, Ulrich, *¿Qué es la Globalización?*, Barcelona, Paidós, 1998, entre otros.

EN TORNO A LA ENSEÑANZA DE LA CRIMINOLOGÍA Y LAS CIENCIAS JURÍDICAS EN
ESPAÑA: UNA COYUNTURA Y UN DESAFÍO EN EL FONDO Y EN LA FORMA

FELIPE ABBOTT MATUS

de una institución como la Universidad se vive lo que es uno de los puntos esenciales del desarrollo de dinámicas sociales en el contexto de la globalización: el encuentro –y a veces colisión– entre lo global y lo local, que ha llegado incluso a proponer un neologismo que pretende condensarlo, la “glocalidad”. Mientras orienta la educación de sus alumnos y el quehacer de sus investigadores hacia un mundo interconectado a gran velocidad, con flujos de información vertiginosos e intercambios frenéticos y sin fronteras, debe a su vez también ser especialmente conciente de la cultura y de los fenómenos locales que se desarrollan en un contexto de multiculturalidad, adaptación y eventual conflicto, fenómenos que sin aquella atención –y cuidado– prestados por, en este caso, la Universidad, correrían serios riesgos de devenir peligrosamente invisibles.

Por último, cabe mencionar que los fenómenos de la globalización y la “glocalidad” se traducen perfectamente en el entorno de la enseñanza de ciclos superiores de posgrado. Es en el mercado de másteres y doctorados, principalmente, con su oferta internacional dirigida a reclutar estudiantes internacionales, amén de agenciarse recursos para proyectos de investigación ya sea creando grupos de trabajo adscritos, convenios y alianzas entre centros, intercambio de profesores e investigadores, en donde puede verse perfectamente esta comunidad –y a veces no “tan” comunidad– científica global. Y es allí donde se percibe el intercambio de conocimiento, de herramientas, de puntos de vista y de trayectorias e historias de vida, cruzadas por elementos internacionales y otros profundamente nacionales y locales. Es en las aulas y laboratorios de estos programas de estudios e investigación donde la “glocalidad” se hace una realidad tangible, cotidiana e insoslayable.

Y es en este escenario en donde la Universidad deberá buscar nuevas respuestas a nuevos desafíos.

**BOLONIA, EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES)
Y LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA**

Como consecuencia de las integraciones económicas, administrativas y físicas que ha traído consigo el proceso europeo, ha resultado natural hacer lo propio con la enseñanza superior. Es así que desde la Declaración de La Sorbonne, de 25 de mayo de 1998, se plantea la creación de un

espacio europeo abierto para la enseñanza superior. Tal declaración sienta las bases que puedan permitir la armonización de los títulos de licenciatura, máster y doctorado de las universidades europeas. Para ello se propone un sistema de créditos homologados en los diferentes sistemas universitarios y la utilización de semestres como unidades lectivas.

La Declaración de Bolonia de 19 de junio de 1999 establece como objetivo estratégico el de incrementar la competitividad del sistema europeo de educación superior, así como el establecimiento y desarrollo de titulaciones reconocidas en toda Europa, para lo cual concibe como objetivos específicos, los siguientes:

- La adopción de un sistema comparable de titulaciones, incluido un suplemento europeo al título;
- la instauración de un sistema basado en dos ciclos. El primero orientado a la obtención de un título relevante en el mercado europeo del trabajo, de tal manera de facilitar su inserción laboral. El segundo, conducente a titulaciones de máster y doctorados;
- el establecimiento de un sistema de créditos europeos transferibles o intercambiables (nombre derivado de la sigla ECTS, *European Credit Transfer System*)⁷ adecuado a las necesidades de movilidad de los estudiantes;
- la superación de obstáculos a la efectiva circulación de estudiantes, docentes e investigadores;
- la promoción de la educación y la formación continuas;
- la promoción en la cooperación en materia de garantías de calidad a efectos de establecer criterios y metodologías contrastados y por ende, comparables;
- la promoción en la cooperación europea en otros ámbitos de la educación.

La creación del espacio europeo de educación superior está fundado en tres puntos:

- La transferencia, orientada a mejorar la transparencia y compatibilidad de estudios en Europa;

⁷ Corresponde a una unidad de valoración académica que comprende el proceso de aprendizaje en sus dimensiones teóricas y prácticas, tanto como otras actividades académicas, según volumen de trabajo a satisfacer por asignatura.

EN TORNO A LA ENSEÑANZA DE LA CRIMINOLOGÍA Y LAS CIENCIAS JURÍDICAS EN ESPAÑA: UNA COYUNTURA Y UN DESAFÍO EN EL FONDO Y EN LA FORMA

FELIPE ABBOTT MATUS

- la reorganización conceptual de los sistemas educativos orientándolos a modelos basados en el trabajo del estudiante (autorresponsabilización);
- la asunción de un sistema de titulaciones de dos niveles (grado y posgrado).

De una lectura simplificada de todo lo anterior, podemos concluir que figuran, como desafíos fundamentales inmediatos de la Comisión Coordinadora Universitaria, responsable de llevar a la universidad española con éxito al Espacio Europeo de Educación Superior EEES hacia el año 2010:

- a) el diseño de la oferta universitaria de titulaciones según ciclos, estableciendo de este modo la reconducción necesaria de estudios a las nacientes categorías, sean de primer o segundo ciclo, según el caso;
- b) el diferendo en materia de modelo de titulaciones de primer y segundo ciclo, esto es, su traducción en un sistema de 3 + 2 o de 4 + 1 años de enseñanza;
- c) el acuerdo, derivado de lo anterior, de la implementación de un suplemento europeo, según sea necesario;
- d) cantidad de créditos efectivos de trabajo tanto en los estudios de primero como de segundo ciclo, definiendo de paso las asignaturas troncales y su porcentaje sobre la oferta total de asignaturas;
- e) establecimiento de los regímenes correspondientes –según cada institución y estudio de que se trate– a convalidaciones y reconocimiento de estudios en titulaciones propias;
- f) la necesidad de renovar los estudios universitarios, favoreciendo la transversalidad y comunicación entre disciplinas;
- g) reforzar la orientación de los estudiantes hacia el mundo del trabajo en el primer grado, estableciendo un más profundo correlato entre la oferta académica, los contenidos de tales estudios y sus perspectivas de inserción laboral;
- h) el reforzamiento de estrategias de enseñanza proactiva para con el alumnado, tanto consecuencia de estudios más generales que esperan más la toma de decisiones del alumnado en el diseño de

sus propios estudios, como en la propia metodología de enseñanza, o como derivado de incentivos a la formación continua;

- i) la formación de cuerpos académicos heterogéneos, natural consecuencia de la puesta en marcha de modelos educativos integrales, apoyando la renovación de carreras académicas y la formación de investigadores de alto nivel.

CRIMINOLOGÍA Y DERECHO PENAL. ALCANCES DE UNA RELACIÓN

1. LAS CIENCIAS PENALES

A la hora de examinar los alcances de la instauración de una licenciatura en Criminología, reflexionando en particular sobre algunos puntos vinculados a nuevos métodos de enseñanza, es inevitable reconocer que ello tendrá poco que ver con la realidad si es hecho a espaldas de un examen de la situación de la Criminología en relación con el Derecho, especialmente el Derecho Penal. Ello desde, al menos, dos puntos de vista. El primero, en la relación de ambas disciplinas, que ha determinado espacios de influencias y la configuración diferenciada de la tríada Dogmática jurídico-penal, Política Criminal y Criminología.

Un rápido vistazo de esa relación nos permitirá darnos cuenta que el debate llevado a cabo en este contexto ha determinado una parte importante de la dirección y el desarrollo de tales quehaceres científicos. Detengámonos a desarrollar brevemente un excursus acerca de la forma como se ven una a otra, en el contexto de las llamadas “ciencias penales”, el derecho penal, política criminal y criminología, a partir del modelo de “ciencia penal global” que Liszt tenía en mente, a fin de poder aclarar la naturaleza y condiciones en que todos estos quehaceres comparten espacios o bien se han enfrentado para excluirse mutuamente de ellos.

Podemos partir de la base de que, a lo largo de la historia, la convivencia no ha sido siempre pacífica, pero que, aquietadas las aguas ya entrado el siglo XX, se reconoce claramente una situación de cooperación y valoración mutuas, más allá de diferencias puntuales –según se trate de las perspectivas en cuestión– de alcance a veces más político que propiamente metodológico-epistemológico. En cualquier caso, lo que

EN TORNO A LA ENSEÑANZA DE LA CRIMINOLOGÍA Y LAS CIENCIAS JURÍDICAS EN ESPAÑA: UNA COYUNTURA Y UN DESAFÍO EN EL FONDO Y EN LA FORMA

FELIPE ABBOTT MATUS

debe de ponerse de relieve es que, por una parte, la dogmática jurídico-penal ha acusado recibo de críticas criminológicas y ha reaccionado a ellas, y la criminología reflexiona sobre el alcance de los planteamientos del derecho penal respecto a su propio quehacer. Todo ello, sin perjuicio del papel que uno y otra le asignan a la política criminal. Pero veamos sucintamente este debate a partir de las opiniones de algunos autores.

Así, Silva Sánchez (1992:45), al describir la relación entre la dogmática jurídico-penal, la política criminal y la criminología, plantea que

La dogmática jurídico-penal constituye la “ciencia del derecho penal por excelencia” y también otras disciplinas, como la criminología, la política criminal o la victimología, sin perjuicio de su autonomía, disciplinas esencialmente auxiliares. Sin embargo, en nuestro propio ámbito cultural ha sido posible asistir a momentos históricos en los que se ha pretendido marginar a la perspectiva dogmática, o incluso prescindir de ella, atribuyendo un papel central, en el seno de las ciencias penales a las consideraciones criminológicas o político-criminales.

El autor propone que la dogmática jurídico-penal ha sido objeto de críticas en dos momentos y sentidos: uno, en la segunda mitad del siglo XIX, fundamentalmente con el advenimiento de los planteamientos positivistas que denunciaban la “falta de científicidad” de la dogmática, y el otro, hacia los años sesenta del siglo pasado, cuando la crítica apuntaba a que tal dogmática había devenido en algo no idóneo para resolver los problemas prácticos a los que teóricamente se enfrentaba, fruto de un hermetismo y ensimismamiento extremo.

Tal escenario, según el autor, habría sido superado, y puede ahora caracterizarse la dogmática jurídico-penal como “un medio para la aplicación segura, racional e igualitaria del derecho penal, que pretende resolver los problemas de ésta en forma adecuada a la materia, en el marco de ciertas determinaciones político-criminales de fines y con ausencia de contradicciones sistemáticas”.⁸ Factor importante en la supe-

⁸ MAIWALD, “Dogmatik un Gesetzgebung im Strafrecht”, en *Gesetzgebung und Dogmatik. 3. Symposion der Kommission “De Funktion des Gesetzes in Geschichte un Gegenwart”*, Göttingen, 1989, pp. 120-137. Citado en SILVA SÁNCHEZ, J. M., *Aproximación al Derecho Penal Contemporáneo*, Barcelona, Bosch, 1992, p. 47.

ración de tales objeciones fue, a juicio del mismo autor (1992: 82), Roxin, a propósito de quien dice que

La situación actual [de la dogmática jurídico-penal] en la que es claramente perceptible la decidida orientación del sistema del derecho penal al “problema” se debe básicamente a la aportación de Roxin. En efecto, su obra, tantas veces citada, *Política criminal y Sistema del Derecho Penal* constituye la contribución decisiva a la superación de la supuesta contradicción entre pensamiento tópico (problema) y pensamiento sistemático (dogmática), poniendo fin, a la vez, al formalismo dogmático imperante, mediante la introducción de las valoraciones materiales de la política criminal en el sistema de la teoría del delito.

Asimismo, fue Roxin (2002: 40-43) quien planteó, en la obra ya mencionada, que

por otra parte, sólo hace falta imaginarse un derecho penal sin parte general, para darse cuenta de que la renuncia a una teoría del delito, tanto generalizadora como diferenciadora, en favor de una cualquiera valoración individual haría retroceder a nuestra ciencia varios siglos, a aquella situación de “acaso” y “arbitrariedad”, de la que desde los tiempos de Liszt se abjura con razón por todos los “apologetas” del sistema (...) Realmente creo que todavía hoy en nuestra teoría del delito nos encontramos arrastrados por la herencia del positivismo, como se acuñó por ejemplo en el pensamiento de Liszt, y quiero intentar demostrar que las contradicciones descritas tienen aquí su causa. El positivismo, como teoría jurídica, se distingue porque destierra de la esfera de lo jurídico las dimensiones de lo social y de lo político. Precisamente este axioma, aceptado por Liszt como evidente, sirve de base a esa oposición entre derecho penal y política criminal. El derecho penal es, en sentido propio, ciencia del Derecho sólo en tanto se enfrenta con el análisis conceptual de las reglas jurídico-positivas y con su inclusión en el sistema. La Política Criminal, que se enfrenta con los fines y contenidos sociales del Derecho Penal, está situada fuera de lo jurídico. A sus cultivadores sólo les queda la misión de llamar la atención del legislador y el espacio, jurídicamente neutro, de la ejecución de la pena, con la que Liszt, con su conocida teoría de los tipos de autor, quería operar configurando la sociedad.

EN TORNO A LA ENSEÑANZA DE LA CRIMINOLOGÍA Y LAS CIENCIAS JURÍDICAS EN ESPAÑA: UNA COYUNTURA Y UN DESAFÍO EN EL FONDO Y EN LA FORMA

FELIPE ABBOTT MATUS

Volviendo a Silva Sánchez (1992: 47-48), a fin de cerrar argumentos, él nos dice que

...cabe concluir que la dogmática ha ido superando los momentos críticos de su historia y en la actualidad aparece asentada en su lugar de ciencia penal fundamental. Junto a ella, la *criminología*, como ciencia empírica del delito, aporta los imprescindibles datos acerca de la fenomenología criminal y las diversas instancias implicadas en ella (delincuente, víctima, aparatos del control social). Por su parte, la política criminal proporciona la necesaria referencia a fines y valores, al cumplir la “misión política” de orientar la evolución de la legislación penal (perspectiva *de lege ferenda*) o su propia aplicación en el presente (perspectiva *de lege lata*) a las finalidades materiales del Derecho Penal. A ellas se ha unido recientemente, con aspiraciones de autonomía, la victimología, que se ocupa específicamente de la víctima del delito, atendiendo a su intervención en el surgimiento del delito y en la posterior solución del conflicto. Entre todas estas disciplinas existen significativas interacciones...

Así también, desde una perspectiva distinta, reafirmando los puntos de contacto pero señalando claramente las diferencias –y hasta casi conflictos–, Bustos y Hormazábal (1997: 24) en sus *Lecciones de Derecho Penal*, nos dicen que:

Mientras el derecho penal se preocupa de la definición normativa de la criminalidad como forma del poder del Estado, la criminología estudia cómo surgen en el interior del sistema esos procesos de definición. De esta manera ambas disciplinas conforman una unidad normativa y empírica. Por ello, desde esta perspectiva, la criminología surge como una disciplina crítica respecto del derecho penal: pone en cuestionamiento esos procesos de definición e impide un legislador satisfecho con lo que hace, el ejercicio de la coacción sobre las personas. Por eso esta forma de ver el control penal implica inevitablemente un cuestionamiento de sus bases mismas y por consiguiente la deslegitimación del poder de definición, que todo lo más se puede justificar desde la necesidad. Pero ésta no es la única visión de la criminología. Durante mucho tiempo fue considerada como el estudio de la criminalidad, de la desviación a la norma en general; estudiada como un problema del ser y consecuentemente como una legitimación del poder del Estado para intervenir coactivamente sobre las personas.

Por su parte Muñoz Conde *et al.* (1998: 207 y ss.) resumiendo en cierto modo un punto de vista “desde el derecho penal” –o de la dogmática jurídico-penal, para ser más exactos–, nos dice

el panorama actual de la ciencia del derecho penal aparece dividido en dos grandes ramas o tendencias que, simplificando un poco, se pueden denominar criminológica y jurídica-dogmática. La orientación criminológica se ocupa del delito como fenómeno social y biopsicológico, analizando sus causas y proponiendo remedios para evitarlo, prevenirlo o controlarlo. La orientación jurídica estudia el delito y sus consecuencias como un fenómeno jurídico regulado y previsto por normas jurídicas que hay que interpretar y aplicar. La orientación criminológica se sirve en su investigación de métodos sociológicos y antropológicos, según el carácter social o individual de su enfoque, o de ambos conjuntamente. La orientación jurídica emplea un método técnico-jurídico o dogmático que sirve para interpretar y sistematizar las normas jurídicas que se refieren al delito y a sus consecuencias (...) A la vista del contenido de la dogmática jurídico-penal, resulta evidente que la vieja polémica de si el penalista debe dedicarse a la investigación jurídica o criminológica carece de sentido. La criminología no puede sustituir a la dogmática (...) y tampoco el dogmático puede prescindir de aquella.

La situación de conflicto epistemológico aparece desde la perspectiva de la criminología, tan sólo partiendo de su definición, al hacerse cargo del alcance de conceptos tales como “delito” o “control social”. Es desde este punto de vista: ¿de qué delito, y de qué control social hablamos?, que claramente se le plantea a la criminología el desafío de entrar a trabajar con categorías normativas desarrolladas profusa y sistemáticamente por la dogmática jurídico-penal. El nacimiento de la interrelación trae luz sobre las dificultades a la hora de entender la naturaleza de este ya demasiado largo conflicto.

En este sentido lo planteado por García Pablos (1999: 91 y ss.) desde el punto de vista de la criminología, es especialmente pertinente:⁹

La Criminología toma como punto de partida el concepto jurídico-penal de delito. Pero no opera sólo y exclusivamente con éste, ni se somete

⁹ Hay que tener en consideración que el autor define (“provisionalmente”) la criminología como “la ciencia empírica e interdisciplinaria que tiene por objeto el crimen,

EN TORNO A LA ENSEÑANZA DE LA CRIMINOLOGÍA Y LAS CIENCIAS JURÍDICAS EN ESPAÑA: UNA COYUNTURA Y UN DESAFÍO EN EL FONDO Y EN LA FORMA

FELIPE ABBOTT MATUS

siempre, y sin más, a las definiciones formales del Código Penal. En definitiva, el concepto legal sirve para delimitar y orientar el campo de investigación criminológica, pero no como criterio único y excluyente, porque la criminología, como ciencia empírica, aborda el problema criminal de un modo *sui generis*, con una perspectiva distinta a la del derecho penal y demás disciplinas jurídicas. Tiene unas necesidades y fines propios, unas técnicas e instrumentos diferentes, unas valoraciones eventualmente diferentes, también, de las penales. El concepto penal y el concepto criminológico del delito son, unas veces, círculos concéntricos; secantes, otras. Las discrepancias nacen de las respectivas funciones del Derecho Penal y la Criminología. Las definiciones penales de delito se orientan a unas operaciones hermenéuticas (interpretación, calificación y subsunción) cuyo cometido no es otro que la aplicación de la ley (...) Se analiza, pues, el hecho a los solos efectos de su eventual subsunción en la ley. Las exigencias “garantistas” no operan, como es lógico, en la criminología (disciplina empírica) que puede analizar el fenómeno delictivo en su totalidad real y de modo directo; no a través de los tipos legales, ni desde opciones normativas previas que encorsetan y medianizan la realidad de aquél. Para la criminología, la correcta calificación jurídica del supuesto es algo secundario, formal, porque lo que interesa es obtener una imagen global del hecho y de su autor (...) Ciertamente la criminología carece de un concepto privativo de delito distinto del jurídico-penal. Éste constituye su punto de partida, a menudo trascendido por las particularidades y cometidos del análisis criminológico, empírico, que provocan, según se ha expuesto, valoraciones eventualmente discordantes. Criminología y derecho penal abordan, en todo caso, el suceso criminal con enfoques diferentes. Puede, incluso, afirmarse que existe un ámbito o perspectiva de análisis específicamente criminológico: zonas de la realidad criminal que sólo interesan a la criminología, o que interesan a esta disciplina empírica de un modo muy distinto a como puede interesarle al derecho penal.

el delincuente, la víctima y el control social del comportamiento delictivo; y que aporta una información válida, contrastada y fiable sobre la génesis, dinámica y variables del crimen –contemplado éste como fenómeno individual y como problema social, comunitario–; así como sobre su prevención eficaz, las formas y estrategias de reacción al mismo y las técnicas de intervención positiva en el infractor. Vid. GARCÍA PABLOS, Antonio, *Tratado de Criminología*, Valencia, Tirant lo Blanch, 1999, p. 43.

Si pretendiéramos resumir, después del panorama planteado por la selección de opiniones aquí citadas, supongo que correspondería al menos subrayar un par de cuestiones: la íntima relación, aun cuando a veces haya parecido ser una relación “amor-odio” que llevan adelante la criminología y la ciencia del derecho penal. Ello ha llevado a una mutua influencia, tanto en el sentido de que las críticas de uno han dado paso a respuestas –y avances– del otro y viceversa, así como a un alternado paso de uno y otro a los primeros lugares de influencia en los espacios de toma de decisiones.

Lo anterior, sin perjuicio de reconocer que en esencia, ambos trabajan sobre material distinto, aun cuando se reconoce que toman –a veces abiertamente de prestado– conceptos, métodos y resultados del otro, a fin de dar solidez, conseguir sistematización o ampliar una perspectiva.

Por último, habrá de reconocerles a ambos la calidad de disciplinas claramente contestatarias, críticas y hasta escépticas. Por un lado, en el denodado esfuerzo por brindar la posibilidad de construcción de un sistema de imputación que deje fuera la arbitrariedad y la injusticia; por otro, examinar los fenómenos individuales y colectivos vinculados al delito como tales, y de nutrir de la visión concreta de la realidad imprescindible para la toma de decisiones responsables teniendo a la vista previsibles consecuencias. Ambas, enfrentadas al escenario más difícil a concebir: el de la infracción, de la responsabilidad y del castigo. Un escenario con una fuerte carga política –muchas veces incluso demagógica–. Así lo plantea Donini (2003: 71): “...la ciencia penal tiene una relación atormentada con la política porque *ninguna rama del derecho tiene tanto que ver con la irracionalidad como el derecho penal: el derecho penal disciplina comportamientos irracionales y previene reacciones irracionales*”.

En fin, el derecho penal como la criminología comparten aquel estado de ansiedad epistemológica de enfrentarse a una permanente insatisfacción por la inabarcable tarea que acometen: la búsqueda incansable de la justicia y paz social así como, paralelamente, de su propia legitimidad.¹⁰ Esa insatisfacción fue planteada por Quintero Olivares (2004: 17-18) cuando dice:

¹⁰ Del mismo modo, COBO, M. y T. VIVES: “De lo dicho se desprende el sentido actual de la criminología, de entre cuyos trazos fundamentales, que ha resumido Beristain,

EN TORNO A LA ENSEÑANZA DE LA CRIMINOLOGÍA Y LAS CIENCIAS JURÍDICAS EN ESPAÑA: UNA COYUNTURA Y UN DESAFÍO EN EL FONDO Y EN LA FORMA

FELIPE ABBOTT MATUS

En la historia del Derecho Penal, y de la imagen de los temas diversos que con él se relacionan, es cierto que nunca ha habido un momento de plenitud positiva, sino que, en el mejor de los casos, el sistema penal se ha considerado más o menos eficaz y más o menos respetable, valoración y calificación que de paso se otorga a los que lo aplican, como jueces, abogados o fiscales, y a los que mejor o peor lo enseñan. Eso se puede resumir en una idea muy simple: para un penalista la insatisfacción “ha de ser” su estado de ánimo natural. Las razones son tantas que en verdad se puede decir que la explicación última se comprende cuando se reconoce que el problema penal pertenece a la vez al derecho penal, a la filosofía del derecho, a la filosofía, a la sociología, y a la política.

LA CREACIÓN EN ESPAÑA DE LOS ESTUDIOS DE LICENCIATURA EN CRIMINOLOGÍA

Atendido lo dicho corresponde, centrándonos en la coyuntura generada por la creación de la Licenciatura en Criminología en España, examinar para su caso en concreto lo que viene a ser el impacto respecto de los puntos f), g), h) e i), esto es, lo que tiene relación con la transdisciplinariedad de los estudios universitarios, la inserción laboral de los egresados, el rediseño de los modelos de enseñanza, y la capacidad de integrar cuerpos académicos e investigadores altamente competitivos y en constante renovación.

Brevemente: debemos tener en cuenta que la Licenciatura en Criminología nace, después de denodados esfuerzos, mediante el Real Decreto 858/2003 del 4 de julio. En él se incluyen las instrucciones generales necesarias para el establecimiento de los estudios de acuerdo a un plan de estudios fundamental, así como el procedimiento general para la necesaria homogeneización de los estudios de criminología ya en curso.

Teniendo en cuenta lo dicho en los apartados previos, el surgimiento de la Licenciatura en Criminología prevé en términos generales su adecuación al escenario, consecuencia de la puesta en marcha del Espacio

se destaca la idea de que la finalidad última de la investigación criminológica ha de ser la realización de la justicia social y, en consecuencia, de una mejor justicia penal. El derecho penal y la criminología aparecen así como dos disciplinas que tienden al mismo fin con medios diversos. El derecho penal a partir del estudio de las normas jurídico-penales; la criminología a partir del conocimiento de la realidad.” En *Derecho Penal Parte General*, Valencia, Tirant lo Blanch, 1999.

Europeo de Enseñanza Superior. De allí que, desde ya, los procesos de inclusión de los diversos estudios de criminología y relacionados tengan a la vista la posibilidad de que se transformen bien en estudios de primer o segundo ciclo, o lleven a estudios adicionales, según sea el caso.

Los estudios relativos a la situación de la criminología en el contexto de la enseñanza universitaria –pre y post Bolonia– apuntan básicamente a las cuestiones de diseño curricular, desarrollo y consolidación académica y demanda laboral. Sin esperar resultar redundantes, orientaremos estas reflexiones a modo de complemento de aquéllas, y ahondaremos en aspectos vinculados estrictamente con la enseñanza, tanto desde la perspectiva de las exigencias derivadas de nuevos modelos que desde ya den un paso adelante tanto en innovación pura como en aquella acorde a los principios planteados por los desafíos del EEES, como en poner de manifiesto contenidos que aparecen como temas emergentes, necesarios a tener presente al momento de diseñar el plan de estudios de la licenciatura bien conciente del entorno de cambio social, sin perjuicio de otros estudios de posgrado asociados.

Es por eso que, de este modo, proponemos llevar adelante un breve análisis de algunas de las implicancias que lleva consigo el desafío planteado en torno a las metodologías de enseñanza promovidas por los principios de Bolonia y siguiendo orientaciones básicas de incorporación de tecnologías de la información a la actividad docente, así como una rápida enumeración justificada de ciertos temas que consideramos clave que estén presentes dentro de los contenidos ofrecidos a los alumnos de un estudio de criminología. De esa manera, y más sobre la marcha, anotaremos algunas particularidades en cuanto a lo relacionado con la situación del mercado laboral, las expectativas de los alumnos y las experiencias ganadas en el campo científico.

Sin perjuicio de lo anterior, vale la pena hacer una observación, casi al margen, de ciertas notas que presenta el quehacer criminológico español pre Bolonia, a fin de resaltar algunas características ciertas que presentan las soluciones propuestas en el Real Decreto 858/2003.¹¹

¹¹ Para un análisis más pormenorizado, consúltese el *Libro Blanco sobre el Título de Grado en Criminología*, documento resultado del quehacer mancomunado de diversas instituciones, encabezado por una comisión académica constituida por José Luis de la

Primero que nada, cabe destacar el “aspecto saludable” que luce la actividad criminológica en España, al menos en cuanto al tiempo que llevamos viéndola en el escenario científico así como en los estudios universitarios, la variedad en la oferta de estudios de la disciplina, centros consolidados en su desarrollo, y la matrícula total de alumnos en los programas relacionados, que demuestra el interés por este quehacer. Desafortunadamente, como contrapartida, exhibe una debilidad epistemológica fundamental, en el sentido de las dificultades que ha tenido hasta ahora para construir su propio espacio y ganarse el suficiente reconocimiento entre las otras ciencias respecto de las cuales guarda todavía según muchos un mero carácter de “tributaria”. A ello debe de sumársele el hecho de que, si bien existe una importante cantidad de profesionales vinculados al quehacer criminológico, se hecha en falta una contribución más sustancial derivada de producción científica, traducida en estudios empíricos, publicaciones en revistas acreditadas y directrices e influencia efectiva en el campo del diseño, gestión y evaluación de políticas públicas.¹²

En otro orden de cosas, a la enseñanza de la criminología puede criticársele su falta de empirismo, su excesiva teorización, y, salvo algunas situaciones puntuales, su excesiva dependencia del relato jurídico, especialmente, el peso notable que en cualquier estudio de criminología tienen los estudios de derecho en general, y de derecho penal en particular. Ello se ve traducido también por la mayor parte de los estudios de criminología adscritos a unidades académicas del área del Derecho, y a que buena parte de los cuadros que conforman los cuerpos académicos de tales estudios son suministrados por Derecho, en particular, sus departamentos de Derecho Penal, aun cuando también aparecen Departamentos de Derecho Administrativo o Procesal llamados a impartir ciertas asignaturas.

Cuesta Arzamendi, Santiago Redondo Illescas, Rosemary Barberet y Antonio García Chazarra. Conjuntamente, un análisis del proceso que desembocó en la creación de la licenciatura en Criminología, así como del debate en torno a propuestas y sus correspondientes argumentaciones, en SERRANO GÓMEZ, Alfonso y Alfonso SERRANO MAÍLLO, “La paradoja del descubrimiento de la Criminología en España”, en *La Ciencia del Derecho Penal. Libro Homenaje al Profesor Doctor José Cerezo Mir*, Madrid, Tecnos, 2002.

¹² Muy coincidentemente, más parcial en la materia de su análisis, cfr. LAMO DE ESPINOSA, E., *La enseñanza de la sociología de la desviación en España*, cit.

Por otra parte, en cuanto al debate en torno a las directrices relacionadas al Plan de Estudios de Criminología, lo anterior se ha traducido en una lucha feudal por hacerse presente, con mayor o menor fuerza, con más o menos argumentos –y por cierto, con más o menos fortuna– en los contenidos a incluir, y en las prerrogativas derivadas del derecho a impartir tal o cual asignatura. Ello es natural, teniendo en cuenta la situación de la criminología, tierra de nadie cruzada por intereses disciplinarios variopintos, que a su vez tienen como horizontes las convocatorias a plazas, la asignación de recursos, la verificación de carreras y certificación de aptitudes.¹³

En este escenario tan particular, por cierto, estos elementos tienen al fin y al cabo una importancia relativa. Sin embargo, no pueden soslayarse, por mucho que se pretenda tratar el tema desde un prisma exclusivamente académico, ya que sería pecar de innecesariamente ingenuo el no suscribir la tesis de que la política universitaria es, ante todo, también política.

CRIMINOLOGÍA Y DERECHO PENAL. ALCANCES DE UNA RELACIÓN

2. LA ENSEÑANZA DEL DERECHO Y LA ENSEÑANZA DE LA CRIMINOLOGÍA

Enfrentados al desafío de reflexionar en torno a la enseñanza de la Criminología en las aulas universitarias españolas, debemos reconocer el hecho de que ésta se halla indisolublemente ligada a cuestiones relativas a la enseñanza del derecho y ciencias jurídicas, incluso más que a lo relativo a la enseñanza de las ciencias sociales. Ello por cuanto se

¹³ Fundamental es mencionar aquí lo planteado por J. Medina respecto de la creación de la licenciatura en criminología y la propuesta de plan de estudios: “[se requiere] que el plan de estudios que se está debatiendo tome muy en cuenta las posibles salidas profesionales de un criminólogo y que los conocimientos y habilidades que se proporcionen a los jóvenes estudiando esta carrera sean consistentes con esas posibles salidas profesionales. En segundo lugar, es preciso que quienes creemos en la criminología tomemos una posición mucho más activa en la búsqueda y desarrollo de salidas profesionales para criminólogos (...) En este contexto es preciso que las universidades adopten una actitud responsable en relación con estos estudios. El crimen vende, estas titulaciones son muy ‘sexy’, y su popularidad entre jóvenes estudiantes está casi garantizada”. En *Reflexiones críticas sobre la futura licenciatura en Criminología*, RECPC 04-15, 2002, pp. 19-20.

evidencia una importante presencia de contenidos jurídicos en los planes de estudio de Criminología, con sus propias consecuencias, tanto como el detalle no menor de que la mayoría de los estudios tienen sede en Facultades de Derecho.

Partiendo de la base de que la Criminología no existe como área de conocimiento –al menos por el momento–, y que ella debe ser entendida más como un espacio de convergencia de intereses estimuladores de la actividad científica, tanto orientada a la investigación pura como, en este caso, abocados a la docencia universitaria, al momento de examinar sus rasgos –y establecer sus necesidades– convergen a su vez miradas, modelos y puntos de vista con énfasis diversos; de este modo, por ejemplo, no sólo se identificarán elementos comunes a la enseñanza de toda ciencia social en sentido amplio, consecuencia natural, por ejemplo, de la importante presencia de disciplinas tales como la sociología o la psicología en la propia definición de los objetos y aproximaciones a ellos que de la criminología se manejan.

Pero además será rápidamente constatable la presencia de elementos que puedan sonarnos un poco más ajenos, sin perjuicio de los que la actual evolución y estado de cosas que en materia del quehacer de las ciencias sociales por sí mismos explicarían. Tal es el caso de la incorporación intensiva de estudios estadísticos y de procesamiento de datos. Si a ello se le suma la creciente importancia del manejo de herramientas informáticas, se percibirá un cambio significativo en el escenario convencional de no hace muchos años atrás. Tales últimos elementos se deben de tener presente, para el caso de la criminología, de manera acentuada. La incorporación de herramientas tecnológicas específicas asociadas a tareas de prevención subraya este punto. Ello pretenderemos hacerlo evidente más adelante.

Es por ello que se hace necesario entonces que demos un rápido vistazo a elementos concernientes a la enseñanza de las ciencias jurídicas, a fin de identificar en ellos cuestiones de importancia y vigencia en el caso de la enseñanza de la criminología.

Debemos advertir que no nos detendremos en profundidad, por ejemplo, en aspectos tan significativos para la enseñanza jurídica como es la comparación entre la enseñanza que se lleva a cabo en el contexto del

derecho continental, frente a las experiencias académicas del entorno del *Common Law*, sin perjuicio de advertir que dichas peculiaridades, en lo que toca a la criminología, se pueden hacer presentes a la hora de examinar la docencia de las ciencias sociales en general, reconociendo no sólo el hecho ya mencionado de la importancia de ciertas ciencias sociales –por ejemplo, la sociología–, en el currículo de la disciplina, sino también en la fuerza que tienen en el mundo anglosajón dichas disciplinas, fuerza que se irradia al resto del mundo. Eso sí, aprovecharemos para relevar los elementos que en materia de mejora de la enseñanza jurídica y criminológica pueden ser útiles.

En este sentido particular, es especialmente valiosa la opinión de Peñuelas i Reixac (1996: 57) quien nos dice que:

después de haber examinado en este capítulo y en el anterior la enseñanza del derecho en Estados Unidos y el tipo de sistema jurídico español y estadounidense, y de aceptar como cierta la gran aproximación de los sistemas del *Civil Law* y del *Common Law*, se llega a la conclusión de que se pueden utilizar los aspectos positivos de la experiencia educativa norteamericana con la finalidad de mejorar los objetivos y métodos docentes aplicados en España. No puede ser de otra forma: si tanto el sistema de educación jurídica español como el norteamericano deben formar profesionales que ejercerán su labor en sistemas jurídicos muy parecidos, resulta lógico que cada sistema docente intente aprovechar los elementos que en el otro hayan demostrado su eficacia.

Resumiendo los planteamientos de Peñuelas, los esfuerzos en materia de perfeccionamiento de la docencia jurídica pueden desarrollarse en tres frentes básicos: la docencia de conocimientos, la docencia de capacidades intelectuales y la docencia de valores y actitudes.

Dentro del primer frente hay que destacar las observaciones hechas a propósito del carácter integral de la formación, con énfasis en la convocatoria múltiple de disciplinas –más allá de las estrictamente jurídicas–, así como a la enseñanza “significativa” de conocimientos, punto que apela esencialmente a procedimientos de integración de conocimientos y planteamientos estimuladores de una capacidad “relacional” del alumno a la hora de ir asimilando información. Ello enlaza con el tema del

desafío de incorporar metodologías más adecuadas a la transmisión de conocimientos en contextos más participativos, activos y críticos.

Destaca el autor (1996: 89) en relación a este último punto, el principio del aprendizaje activo, es decir, dentro del apartado vinculado a la docencia de capacidades intelectuales, la importancia de enseñar a aprender, que exige de parte del docente, entre otras cosas,

Compartir con sus alumnos la fuente en la que ha obtenido su información -circunstancias fácticas, casos judiciales o administrativos, leyes, reglamentos, jurisprudencia, doctrina, comentarios profesionales-, cómo la ha valorado y utilizado, qué reglas y premisas ha aplicado para obtener sus conclusiones y cuáles han sido las dificultades y problemas que ha debido salvar y que aún pueden cuestionar dichas conclusiones.

Fundamental parece ser, además, poner suficiente énfasis en el cambio de perspectiva, el tránsito desde un modelo orientado “a la enseñanza” hacia un modelo orientado “al aprendizaje”. Entre las razones concretas que justifican tal cambio de orientación, figuran las mencionadas por González Rus (2003: 9) quien destaca precisamente dos:

[la primera] la inutilidad de servirse de procedimientos basados preferentemente en la sola memorización de contenidos como forma habitual de enseñanza del derecho. Fundamentalmente porque tales métodos resultan inadecuados cuando el objeto de conocimiento es, como ocurre con el derecho, por definición, un material “perecedero”, cambiante, cuando no efímero: lo que hoy es principio aceptado y asentado, mañana puede ser experiencia histórica superada.

Esta idea es necesario matizarla. La memorización es un procedimiento que alcanza justificación desde una perspectiva “acrítica” de la norma. Esto es, un sistema de enseñanza basado en la asimilación mecánica de conceptos e instituciones reduce al mínimo tanto la simple capacidad de análisis relacional como la crítica en sentido puro. El trabajo exegético lleva al alumno, en tanto intérprete, a deslizar la vista sobre la letra de la ley sin mayores cuestionamientos, sin pensar en hurgar bajo la superficie. Desde cierto punto de vista, este método es perfectamente funcional a intereses ideológicamente comprometidos, perspectivas conservadoras que en el mantenimiento de cierto status quo creen

ver la fortaleza de sus posiciones. Por ello, entre otras cosas, la vigencia de estos presupuestos es inadmisibles sin crítica.¹⁴

La segunda razón que esgrime González Rus es el ritmo vertiginoso con que se producen cambios “en contenidos y procedimientos de trabajo y en los modelos de organización económica, social y laboral” (2003: 10).¹⁵

Es ahora momento de detenerse a examinar el tema de los contenidos.¹⁶ Dice González Rus (2003: 11) al enfatizar el aspecto “aprendizaje” del proceso docente, que:

¹⁴ Cabe agregar a ello la opinión, de, por ejemplo, R. Soriano quien, caracterizando los factores que explicarían las dificultades que para una inserción exitosa de estudios con perspectiva sociológica han tenido en el seno de los estudios jurídicos, plantea que “el imperante formalismo en las facultades de Derecho, que se demuestra en el predominio de las asignaturas de Derecho positivo y en el enfoque predominantemente teórico de las mismas. Se entiende que la preparación y formación jurídica es una cuestión de conocimiento de normas jurídicas contempladas formalmente, como sistema de normas presididas por la unidad, coherencia y plenitud, que son las cualidades tradicionales que la teoría general del Derecho exige al ordenamiento jurídico. No se mira hacia el antes o el después de la producción normativa, a la norma viva, como diría Ehrlich, o realmente aplicada, a los factores sociales y a los efectos sociales de la norma”, en *Sociología del Derecho*, Barcelona, Ariel Derecho, 1997, p. 50.

¹⁵ Y agrega el autor, refiriéndose a un aspecto a destacar en este documento más adelante: “Con la particularidad, a mi juicio, de que los cambios realmente profundos y radicales, aunque próximos, están por llegar y se producirán con la generalización y consolidación de las Nuevas Tecnologías, Internet y las redes de transmisión de datos; lo que presumiblemente se producirá dentro de unos años”.

¹⁶ Una aproximación muy interesante al tema del diseño curricular es la propuesta por LASSWELL, H. y M. McDOUGAL, “Enseñanza del Derecho y políticas públicas: entrenamiento profesional para el interés público”, en *La Enseñanza del Derecho y el Ejercicio de la Abogacía*, Biblioteca Yale de Estudios Jurídicos, Barcelona, Gedisa, 1999, pp. 73-104. También muy interesante y complementario al anterior, el estudio de REISMAN, M., “El diseño del plan de estudios: para que la enseñanza del Derecho continúe siendo efectiva y relevante en el siglo XXI”, quien nos dice que “el plan de estudios y la estructura de la escuela de derecho, como he dicho, son herramientas para entrenar a los especialistas en toma de decisiones en la realización de funciones decisionales indispensables para una civilización industrial y basada en la ciencia. Cuáles sean estas funciones dependerá de las preferencias sociales y objetivos actuales y esperados sobre las formas más idóneas de ordenar los procesos sociales y políticos. Estas preferencias deben estar relacionadas con las funciones para las que están siendo preparados los actuales graduados en las facultades de derecho”, en *El Mismo*, p. 107.

EN TORNO A LA ENSEÑANZA DE LA CRIMINOLOGÍA Y LAS CIENCIAS JURÍDICAS EN ESPAÑA: UNA COYUNTURA Y UN DESAFÍO EN EL FONDO Y EN LA FORMA

FELIPE ABBOTT MATUS

El contenido real de la actividad docente, pues, debe ir dirigido a dotar al estudiante de la actitud, el hábito, la confianza, las técnicas y los instrumentos precisos para llevar a cabo por sí, para adquirir por sí, para formarse mediante su propia experiencia en los contenidos básicos de una disciplina, de forma que sea su propia iniciativa, su propia experiencia, su propio esfuerzo formativo lo que sustituya a lo que en el modelo de enseñanza recibe pasivamente. Sólo de esta forma podrá producirse esa capacitación personal que le permitirá en el futuro acomodarse por sí a los inevitables y muy profundos cambios que en su vida laboral y profesional va a experimentar en los próximos años.

Peñuelas, al enfrentar el tema del perfeccionamiento de los estudios de Derecho en España –con una perspectiva abiertamente crítica– y luego de indicar que los profesores de Derecho en España, en materia de contenidos, tienen como objetivo entregar una vasta selección de conocimientos relativos básicamente a tres grandes temas: el lenguaje propio de las normas jurídicas y de la ciencia del derecho, de las afirmaciones o proposiciones que la Ciencia jurídica ha derivado de los enunciados normativos y conocimientos que versan sobre los Principios Generales del Derecho incluidos en los textos constitucionales o extraídos del conjunto de normas jurídicas escritas aplicando métodos inductivos.¹⁷

A continuación, y sin negar la importancia y vigencia permanente de los temas ya mencionados, el autor dirige sus esfuerzos a:

Pedir una docencia que preste más atención a temas que probablemente no reciben la necesaria para lograr la formación jurídica integral de los alumnos, y que les son indispensables para afrontar con éxito la práctica del derecho, tales como: I) las técnicas jurídicas de resolución de los diversos problemas que plantean la creación y la aplicación del derecho; II) el resultado de la aplicación del derecho por parte de la Administración y los Tribunales; III) los valores político-sociales presentes en nuestro Ordenamiento Jurídico a través de normas positivas o Principios Generales del Derecho, y IV) la cultura jurídica en general (1996: 63).

Está claro que de ello podemos extraer elementos de convergencia significativos en cuanto a intereses comunes entre la mejora de la ense-

¹⁷ Vid. PEÑUELAS, 1996, pp. 61-62.

ñanza de las ciencias jurídicas y la criminología: enseñanza orientada a resolución de problemas,¹⁸ análisis de resultados, perspectiva de valores y contextualización político-social.

METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA Y NUEVAS TECNOLOGÍAS

El desafío de un nuevo modelo de enseñanza en el EEES, supone la bendición europea a un cambio de perspectiva fundamental, atendidas las características del modelo universitario vigente y sus herramientas de enseñanza más extendidas.

Entendiendo como correlato natural de este modelo vigente, entre otras, la figura de la clase magistral, de las “aulas-espectadoras” y de los intercambios unidireccionales, vale la pena destacar que el “modelo Bolonia” propondría pasar de este escenario a uno muy diferente.

En este nuevo contexto, se habrá de privilegiar un intercambio fluido bidireccional, esto es, que el proceso de enseñanza se convierte, efectivamente, en un proceso de doble vía, de enseñanza/aprendizaje. La iniciativa se cede paulatinamente al alumno, de tal suerte que, en la medida que se crean estímulos se obtienen respuesta. Esta relación estímulo/respuesta se traduce, entre otras cosas, por ejemplo, en el reconocimiento de su independencia –e idoneidad– en el diseñar su propia carrera, dirigiendo sus intereses al momento de confeccionar su plan, a través de la inscripción cada vez más libre de los créditos correspondientes.

Ello ya ha sido apuntado a propósito de iniciativas de perfeccionamiento de la enseñanza de las ciencias jurídicas, en particular, por ejemplo, en las combinaciones de uso de clases teóricas, seminarios y análisis de casos.

Pero otra faceta de esta “concesión de libertad” es aún más importante, tanto en lo inmediato como en el mediano y largo plazo.

Ello tiene relación con la limitación en el peso que sobre las labores docentes se le ha de imponer a la conocida como clase magistral o expositiva. Si bien es cierto que en muchos aspectos conserva una importante capacidad comunicativa, también es cierto que, dadas las cir-

¹⁸ Aspecto vinculado también a la técnica de enseñanza de análisis de casos y *método socrático*.

EN TORNO A LA ENSEÑANZA DE LA CRIMINOLOGÍA Y LAS CIENCIAS JURÍDICAS EN ESPAÑA: UNA COYUNTURA Y UN DESAFÍO EN EL FONDO Y EN LA FORMA

FELIPE ABBOTT MATUS

cunstances, habrá de reservar tales capacidades para aquellos espacios que dejen la insuficiente satisfacción por otros medios más interactivos.

En este sentido, y según lo ya dicho, lo rudimentario de la herramienta expositiva debe complementarse con trabajo de tipo seminario, con discusión sobre la base de lecturas previas, ejercicios en torno a la resolución de problemas o análisis de situaciones concretas, preferiblemente teniendo en cuenta u obteniendo tales casos de la vida real. Por cierto que ello cruza con una cuestión elemental en el caso de instituciones como las universidades –sobre todo las de carácter público–: los recursos. Estos recursos determinarán, entre otras cosas, la matrícula total de alumnos, y por ende la densidad de los cursos. También tendrá relación con las características y equipamiento de las aulas, y la disponibilidad de profesores, tanto en cuanto a la planta como a la disponibilidad horaria de cada cual.

Para el caso de los estudios de criminología, como en derecho penal, se hace imperioso implantar las herramientas correspondientes a un nuevo modelo, en amplios espacios de la programación. Ello porque en el quehacer cotidiano del criminólogo, por su necesidad de estar preparado para el trabajo en equipo, y por la intrínseca cualidad crítica de la disciplina se presta para que herramientas como el análisis y el debate aparezcan como potencialmente especialmente productivos.

Enfocado al derecho penal, pero pudiéndose extrapolar perfectamente más allá, nos dice Pérez del Valle:

[Acerca de la existencia de dos modelos contrapuestos; el de análisis de casos concretos y el sistemático de explicación teórica, y su compatibilización] En realidad, la única solución es la compatibilización de ambos en la forma que el alumno pueda acceder al conocimiento de las teorías y a su aplicación práctica. Desde mi punto de vista, la forma metodológicamente correcta de comprender es la asistencia a exposiciones orales de los temas que forman parte del programa y las teorías con las que se interpretan las normas jurídicas (lecciones, clases, ponencias o conferencias) y a discusiones sobre la aplicación práctica de las teorías en los conflictos con la realidad (clases o seminarios de discusión de casos o de lectura comentada de resoluciones de los tribunales) (2000: 75).¹⁹

¹⁹ También planteado por González Rus, en cuanto a la diversificación de clases más allá de las características “magistrales”, que incorporan docencia práctica y actividades

La libertad del alumno y la bidireccionalidad del intercambio –este proceso de enseñanza/aprendizaje que hemos mencionado– supone también importantes dosis de autorresponsabilidad, cuando no de corresponsabilidad. La primera tiene relación con el énfasis a poner en la asunción de roles activos por parte del estudiante, sobre todo en cuanto al estudio previo, el análisis de los materiales indicados y la búsqueda de otros disponibles.

La segunda, en cuanto reconoce que más que abandono de ciertos roles, el profesor enfrenta un reciclaje de los suyos tradicionales. No dejará de estar obligado a preparar sus actividades, pero esta vez esta preparación irá dirigida en otra dirección: la programación de más largo aliento, con sesiones “calendarizadas” y la incorporación de dossieres de material adecuados a cada unidad, disponibles desde el inicio del curso.

Por otra parte, por cierto, le enfrenta al escenario desafiante de un estudio pormenorizado de los detalles de cada tema, teniendo en cuenta que esta vez no se enfrentará a un auditorio silente y pasivo, sino uno expectante e impaciente por acudir a sus conocimientos y apelar a su experiencia para resolver dudas y obtener conocimiento mediante un intercambio enriquecedor.

Lo dicho, debemos reconocerlo, peca de cierto romanticismo. Si bien es cierto que un cambio así lleva en su seno la expectativa de mejorar las condiciones en que los alumnos aprenden y pueden desarrollar productivamente sus actividades curriculares, el cambio también pasa por ellos. Y es probable que se resistan. Si no todos, algunos serán incapaces de adaptarse a un entorno de mayor dinamismo y exigencia, pero al

complementarias, incluyendo Internet. En este mismo sentido, S. Mir, quien plantea que “es ineludible convertir en obligatorias las *clases prácticas* de Derecho Penal, en sus dos cursos, e introducir igualmente en los Planes de Estudio oficiales los *seminarios*. La impartición de clases prácticas es corriente en nuestras universidades, pues es difícil cerrar los ojos a la evidencia de su necesidad en las enseñanzas jurídicas, cuyo destino final es permitir la solución de casos prácticos (...) Por otra parte, mi experiencia personal, aprendida de maestros españoles y alemanes, me hace considerar muy formativa la asistencia a seminarios en los que se debaten sencillas ponencias presentadas por los alumnos sobre temas fundamentales del programa o necesitados de ampliación, y preparadas con ayuda de lecturas especializadas escogidas”. FERRERO, J. J., J. MIQUEL, *et al.*, “Derecho Penal”, en *La Enseñanza del Derecho en España*, Madrid, Tecnos, 1987, pp. 184-185.

mismo tiempo de mayor excitación, cercanía con sus profesores y con el quehacer científico-universitario, de mejor preparación profesional. Cabrá esperar distintos ritmos de desarrollo adecuados a estos cambios teniendo en cuenta las reacciones del alumnado.

Todo lo anterior, evidentemente, requerirá además un adecuado equipamiento bibliográfico, entre otras cosas. Todo ello, buscando subir los estándares de lo que eran los estudios de primer ciclo, llevándolos progresivamente a niveles superiores, que corresponderán a los niveles del grado europeo del futuro.

La concepción de la implantación de un modelo de enseñanza en donde, desde los primeros meses de enseñanza universitaria y hacia adelante, se recurra a metodología altamente participativa, con una elevada responsabilidad del alumno en el proceso, con un rol coordinador por parte del profesor y con un amplio respaldo de selección de materiales y recursos didácticos, muy próximo a lo que debería ser el entorno de enseñanza de posgrado y especialización, aparece como totalmente coherente con una perspectiva de la educación en general y universitaria en particular con carácter de continua, permanente, para así permitir que herramientas indispensables para sobrellevar un proceso de aprendizaje a largo plazo se instalen y permanezcan disponibles desde el primer contacto con las aulas universitarias.

Si volvemos a los puntos a considerar, consecuencia del modelo del EEES, encontraremos que todo lo anterior está intrínsecamente ligado al desarrollo de un escenario de ejercicio de la labor académica transdisciplinario, con cuerpos académicos heterogéneos, con capacidad para integrar estudios desde perspectivas muy variadas y trabajar en equipo, brindándole así al estudiante la oportunidad de tomar contacto con multitud de puntos de vista y realidades imprescindibles en su formación. Del mismo modo, un diseño del modelo de enseñanza coherente estará orientado a la formación de un profesional adecuado a las necesidades del mercado laboral, además de cumplir con altos estándares científicos. La educación participativa y la generación de una capacidad de autoaprendizaje dotarán al estudiante de la deseable flexibilidad y capacidad de autogestión propias del competidor idóneo en el mundo del trabajo, y le permitirán poder mantenerse en una vía de aprendizaje permanente, tanto al reforzar los lazos con las instituciones universitarias como al

incorporar una metodología de trabajo que lo orienta a la formación continua, prácticamente un principio del EEES.

A lo anterior corresponde agregar un importante elemento: la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación –TICS– a los procesos de enseñanza/aprendizaje. Ello potenciaría el modelo antes descrito simplícidamente, teniendo en cuenta sólo un par de aspectos, a saber, el acceso a la información y la capacidad de intercambio de la misma.

Antes, sin embargo, se hace necesario resaltar que la utilización de medios tecnológicos, así como la incorporación de una verdadera “enseñanza mediática”, viene a reconocer, antes que a crear, una situación de hecho relativamente consolidada, cual es la presencia de la tecnología en nuestra vida cotidiana, la aprehensión natural de destrezas –sobre todo en el caso de los más jóvenes– relacionadas con su utilización y maximización de rendimiento, en fin, con la paulatina consolidación de una forma de entender el mundo “en y a través de” los medios. Los medios son eso, un medio para conocer –y reconocer el mundo–, pero son, en muchos aspectos y para muchas personas, el mundo mismo.

Conviene entonces precisar que respecto de la incorporación de medios tecnológicos en la enseñanza se piensa, para estos efectos y en este trabajo, desde dos puntos de vista y perspectivas claramente diferenciables pero perfectamente complementarias: una, que tiene relación con la “utilización” de medios y tecnologías de la información y comunicación, en donde se establece una relación metodología/uso de instrumento; y otra, con énfasis en la educación mediática, es decir, educación en medios, en donde la relación metodología-medios es tanto medios como “instrumentos”, como materia u objeto mismo de estudios.²⁰

²⁰ “Así pues, la *educación* mediática es el proceso de enseñar y aprender acerca de los medios de comunicación; la *alfabetización* mediática es el resultado: el conocimiento y las habilidades que adquieren los alumnos (...) La alfabetización mediática implica necesariamente ‘leer’ y ‘escribir’ los medios. Por lo tanto, la educación mediática se propone desarrollar *tanto* la comprensión crítica *como* la participación activa. Esto capacita a los jóvenes para que, como consumidores de los medios, estén en condiciones de interpretar y valorar con criterio sus productos; al mismo tiempo, los capacita para convertirse ellos mismos en productores de medios por derecho propio. La educación mediática gira en torno al desarrollo de las capacidades críticas y creativas de los jóvenes”. BUCKINGHAM, David, *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*, Barcelona, Paidós, 2005, p. 21.

Es un hecho que herramientas como Internet tienen ya un reconocido papel protagónico en muchos aspectos del quehacer ordinario de la enseñanza, no sólo universitaria. Pero a una herramienta como ella cabe todavía sacarle aún más partido. La disponibilidad de materiales de estudio, el potenciamiento de esta relación bidireccional del profesor y el alumno, la extensión de los horarios y la ubicuidad brindan un sinfín de posibilidades. Desde la creación de páginas docentes, uso intensivo de correo electrónico, comunicación de trabajos, encuestas y entrega de evaluaciones hasta tutorías en línea, o sesiones mediante salas de videoconferencias, nacionales e internacionales, incluyendo variedad de instituciones y especialistas, a muy bajo costo.

El amplísimo espectro y variedad de instituciones que desarrollan importantes labores en materia de investigación criminológica o generación de directrices políticocriminales, organismos públicos y privados, centros de investigación u otros, muchos de los cuales cuentan con páginas Web, bases de datos o publicaciones en línea importantes, así como el desarrollo de los foros virtuales y la existencia cada vez más extendida de salas adecuadas para videoconferencias de alta calidad, es un escenario que promueve acercamientos e intercambios, mediante el uso de la tecnología.

La utilización del video, las simulaciones virtuales y otros instrumentos análogos encierran otros beneficios. Como es de rigor, en la formación del criminólogo habrá de ponérsele a su alcance las distintas realidades profesionales en que podrá desempeñar funciones, sin embargo, el acceso real e irrestricto a algunos de estos entornos, no es posible, o no lo es al menos para un grupo relativamente numeroso de personas, como puede serlo un curso de una asignatura dada. Por ello, la existencia de “guías virtuales” e interactivas no sólo facilitarán la tarea, sino que permitirán el cumplimiento mínimo de esta obligación de acercamiento y puesta en contacto inherente al proceso de enseñanza. Incluso más, permitirán eventualmente que las instituciones involucradas se esfuercen por garantizar este acceso virtual como un mínimo, tanto por la expectativa de colaborar activamente en la formación de profesionales de los cuales posteriormente se nutrirá, como por incluirlo en una estrategia de relaciones públicas y reclutamiento. Imaginemos que entre los interesados en participar de estas experiencias figurarán entes como los distintos

cuerpos y fuerzas de seguridad, sistema penitenciario, seguridad privada, organismos gubernamentales –incluidos los relacionados con tareas de inteligencia y/o defensa–, e instituciones internacionales.

La generación de nuevos materiales en soportes adecuados a su tráfico por estas vías, es también una necesidad. Más allá de la aparición del “libro virtual”, antes habrá de popularizar el uso, la producción y edición de videos propios, fotografía y animaciones. La combinación de estas herramientas visuales con el aprendizaje en el uso de potentes herramientas informáticas tanto en tratamiento de imágenes como en el procesamiento y gestión de información es, a estas alturas, indispensable.

Vinculando lo dicho respecto de una enseñanza activa con la utilización de tecnologías de la información, y tener un primer punto de vista centrado en el uso de la tecnología como medio en el contexto de la enseñanza, conviene resumir las orientaciones de un modelo basado en una combinación de metodologías de la enseñanza y el uso de estas tecnologías, según lo planteado por Area Moreira:

En definitiva, el educando no debe desarrollar un aprendizaje mecánico en el que adquiera los conocimientos de forma receptiva, sino que debe ser un sujeto activo y protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Lo relevante será el desarrollo de procesos formativos dirigidos a que cualquier sujeto “aprenda a aprender” (es decir, adquiera las habilidades para el autoaprendizaje de modo permanente a lo largo de su vida); “sepa enfrentarse a la información” (buscar, seleccionar, elaborar y difundir aquella información necesaria y útil); se “cualifique laboralmente” para el uso de nuevas tecnologías de la información y comunicación; y “tome conciencia” de las implicaciones económicas, ideológicas, políticas y culturales de la tecnología en nuestra sociedad (...) Por otra parte, más que un transmisor de conocimientos el docente debe caracterizarse por tutorizar y guiar el proceso de aprendizaje del alumno, debe ser un mediador del saber. Se ocuparía de planificar un proceso educativo abierto, flexible, con fuentes actuales, variadas, claras, motivadoras (...) utilizando una metodología interactiva y cooperativa de trabajo. Al mismo tiempo, debe saber analizar y perfeccionar su práctica educativa ayudándose de los distintos agentes de la comunidad educativa (participación de los alumnos, vinculaciones con empresas del entorno...) y colaborando con otros profesionales en proyectos comunes. Estas actividades y funciones que tienen que tener el soporte de la formación permanente y de la

EN TORNO A LA ENSEÑANZA DE LA CRIMINOLOGÍA Y LAS CIENCIAS JURÍDICAS EN ESPAÑA: UNA COYUNTURA Y UN DESAFÍO EN EL FONDO Y EN LA FORMA

FELIPE ABBOTT MATUS

reflexión de la práctica educativa, serán requisitos fundamentales para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje adecuados a los nuevos contextos y entornos sociales y tecnológicos (2004: 216-217).

Lo anterior conviene matizarlo. Se corre el riesgo de que el aula se convierta en una sala de rostros impávidos frente a crepitantes pantallas, también de que el modelo descrito afecte a tareas y funciones mucho más elementales, pero con mucho alcance ideológico, en cuanto a capacidad crítica o de pura reflexión. O dicho en los términos planteados por San Martín, a propósito de lo que hay detrás de lo que él llama “nueva educación”:

Esta figura profesional [la del “gestor de conocimientos”] es clave para el funcionamiento del sistema, por lo demás bastante alejada de la del profesor convencional. Según denuncia Mattelart, hay demasiado empeño en fusionar las figuras del *manager* y el intelectual, manifestándose así la “connivencia con los tópicos de un antiintelectualismo, característico del neopopulismo mercantil” dominante en la era del capitalismo mundial integrado o globalización. En cualquier caso, el aludido gestor será una persona joven, recuperado para ese puesto tras un proceso de reingeniería organizativa de su empresa, prioritariamente financiera, y actuará como consejero delegado. Se habla de educación en términos de eficiencia del sistema, aludiendo al logro de objetivos, al “saber cómo”, a la innovación tecnológica que representa el proyecto educativo participado por su empresa, proyecto del que se publicita su capacidad para generar puestos de trabajo y abrir puertas ocupacionales a sus diplomados. El personaje es la viva encarnación de la “cultura moderna del riesgo” que, según R. Sennett, se caracteriza “por que no moverse es sinónimo de fracaso, y la estabilidad parece casi una muerte en vida” (2005: 147).

En cuanto a la educación que brindan los medios, su presencia es imprescindible, no tanto como informadores, sino como formadores de realidades. Esto hace que el contexto de la educación no pueda soslayarse ni tampoco su naturaleza en sí misma ni la lectura crítica que pueda hacer de su propio funcionamiento.

Basta tener en cuenta las estadísticas de lectura frente a la presencia de la televisión en la ocupación del tiempo libre para darse cuenta de

que no se puede despreciar semejante penetración en la vida de las personas, sobre todo desde el punto de vista de quehaceres como el de la enseñanza.²¹

Es por ello que la incorporación de cierta “alfabetización mediática” se hace imperiosa, en los términos sugeridos por Buckingham (2005: 73-74):

Por alfabetización no se entiende aquí simplemente una especie de “juego de herramientas” cognitivas que capacita a las personas para comprender y utilizar los medios. Y, de esta manera, la educación mediática pasa a ser algo más que una especie de curso de entrenamiento o prueba de competencia en las habilidades relacionadas con los medios. A falta de otra designación mejor, la alfabetización mediática es una forma de alfabetización crítica. Exige análisis, evaluación y reflexión crítica. Supone la adquisición de un “metalenguaje”, es decir, de un medio que nos permite describir las formas y las estructuras de diferentes tipos de comunicación; e implica una comprensión más amplia, por una parte, de contextos sociales, económicos e institucionales de comunicación y, por otra parte, de cómo éstos afectan a las experiencias y a las prácticas de las personas. La alfabetización mediática incluye sin duda la habilidad para utilizar e interpretar los medios, pero implica también una comprensión analítica mucho más amplia.

Finalmente, y como ya se ha mencionado en otras oportunidades, si al entorno social profusamente cruzado por mensajes mediáticos y construcciones sociales de la realidad le sumamos la aproximación naturalmente crítica que las ciencias penales, y la criminología en particular han de tener, una presencia significativa de una aproximación mediática en la educación²² no sólo es importante sino que, como ya se ha dicho, imprescindible.

²¹ En España (año 2000) distribuida del siguiente modo: 222 minutos dedicados a la televisión, 95 a escuchar la radio, 22 a leer periódicos, suplementos y revistas; 5 a Internet. Se apunta a que los escolares de primaria y secundaria tienen aproximadamente 240 minutos diarios de tiempo lectivo. Díaz Nosty, 2001, citado por SAN MARTÍN ALONSO, Ángel, “La innovación educativa, a merced de los medios”, en *Las nuevas tecnologías de la enseñanza. Temas para el usuario*, Universidad Internacional de Andalucía, Madrid, Akal, 2004, p. 139.

²² Para un concepto de *educación mediática*, ver nota 20.

CONCLUSIONES

El contexto de la globalización y la modernización del derecho penal ha llevado a la educación en general, y a la enseñanza del derecho penal y las ciencias penales, en particular, a exigirse cambios profundos.

Los procesos de integración, ya sean formales o por medio simplemente de consecuencia en la estructuración de los mercados laborales –libertad de movimiento tanto de recursos financieros como humanos–, amén de las características que presenta el trabajo en cuanto tal actualmente, permiten visualizar las exigencias actuales de profesionales orientadas hacia uno que sea capaz de desempeñarse adecuadamente bajo determinadas condiciones generales, como por ejemplo:

- Flexibilidad en sentido amplio: de horarios, de ubicación (contratación internacional y prestación de servicios a distancia, transnacionalización de las empresas, deslocalización de los negocios y las economías);
- generalización de exigencias de conocimientos antes especializados: masificación del uso de tecnología (informática, comunicaciones), idiomas;
- razonables habilidades para desempeñarse dentro de ambientes pluridisciplinarios y multitareas: trabajo en equipo, transdisciplinariedad, organización de trabajo por metas y/o plazos, rendición de cuentas por objetivos;
- estandarización de las técnicas de evaluación de gestión: generación de un mercado europeo de acreditación académica, generación de un mercado europeo del trabajo.

En este escenario, los cambios visualizados en la enseñanza universitaria apuntan a adecuar los procesos de enseñanza a estas exigencias, dando espacio a la iniciativa y a la integración en la tarea del aprendizaje, buscando la incorporación de capacidades de aprendizaje individual y fortaleciendo una perspectiva de educación continua.

Así las cosas, los cambios en la enseñanza universitaria de las ciencias penales, del derecho penal y la criminología en particular no sólo se hacen eco de las exigencias de Bolonia y el Espacio Europeo de Educación Superior, sino que presentan claramente los desafíos de la edu-

cación superior en general en un contexto de evolución provocada por cambios globales e irreversibles.

La asunción de las respectivas responsabilidades, de manera compartida, tanto entre los cuadros del cuerpo académico como de parte de los mismos estudiantes, redundará en una adecuada respuesta de las universidades a las exigencias que la formación de los profesionales del futuro les plantea. El reconocimiento temprano de necesidades, tanto de nuevos métodos como de temas emergentes claves, permite una inclusión precoz de ellos y, por ende, la puesta a punto rápida de procedimientos y currículos de enseñanza de calidad y competitivos en un mercado de la enseñanza notablemente internacionalizado.

El reforzamiento de las capacidades de gestión y trabajo en redes y grupos de investigación, así como la identificación adecuada de intereses y potenciales en la formación de nuevos académicos e investigadores, es el horizonte que se ha de tener a la hora de concebir un círculo virtuoso en materia de docencia universitaria y de aprendizaje comprometido.

La universidad moderna es una institución clave en los desafíos planteados por la globalización y la sociedad del conocimiento. Su rol de “efecto multiplicador” y de factor de superación de desigualdades y generador de oportunidades le obliga, a su vez, a mantener un alto compromiso social y conservar la vigencia de estos desafíos a la altura de una exigencia indispensable de su papel a jugar en una sociedad humanista y en un modelo de Estado (todavía) basado en los ideales del Estado social y democrático de Derecho.

Es por lo anterior que no nos podemos engañar. Las reflexiones expuestas en este trabajo, así como estas conclusiones, casi con carácter de provisionales, sólo se hacen cargo de un horizonte de desafíos de mediano plazo, como mucho. El alcance y envergadura de los cambios que se avizoran en el porvenir de nuestras sociedades nos obliga ya a estar pensando en ellos. Y sus consecuencias no tardarán en manifestarse, e impactar en el ámbito de la educación, de la investigación y por ello del papel que deberán jugar las universidades en el futuro. Nos referimos a aquellos cambios de los cuales ya vemos la punta del iceberg: la erosión de los estados de bienestar convencionales –seguridad social y sistemas de asistencia sanitaria–, obsoletos e indefensos frente a un ataque siste-

EN TORNO A LA ENSEÑANZA DE LA CRIMINOLOGÍA Y LAS CIENCIAS JURÍDICAS EN ESPAÑA: UNA COYUNTURA Y UN DESAFÍO EN EL FONDO Y EN LA FORMA

FELIPE ABBOTT MATUS

mático por su supuesta ineficacia; la aparente pérdida de sostenibilidad del sistema, con sus consecuencias evidentes, precarización del empleo, fragilidad en las historias de vida, desarraigo, pérdida de tejido social consecuencia del debilitamiento de los contextos tradicionales de generación y profundización de vínculos –escolarización, trabajo, vivienda–, así como una gran incertidumbre en el futuro, aumento de las esperanzas de vida de la población y envejecimiento generalizado, consolidación de la incorporación de la mujer en los mundos laborales competitivos, el continuo cambio que exhibe nuestro modelo de familia, los cambios en los roles convencionales atribuidos a, por ejemplo, la religión o la política, las nuevas características y roles que presentan las relaciones afectivas –hijos/padres, relaciones de pareja–, la consolidación de modelos inter y transculturales, fruto de migraciones e incorporación a la vida cotidiana de los países de acogida, etcétera.

Todo lo anterior significa que la educación entendida como proceso de transmisión de conocimientos, cultura y valores se verá sometida a nuevas exigencias. Su rol en la consolidación de un modelo u otro, en el fortalecimiento de tendencias y en la creación de nuevos y favorables escenarios para la convivencia en una sociedad plural, tolerante y democrática, es lo que está en juego y es un desafío que se debe de enfrentar con la debida previsión. A partir de ahora mismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AREA MOREIRA, Manuel, “Sociedad de la información, tecnologías digitales y educación: luces y sombras de una relación problemática”, en *Las nuevas tecnologías en la enseñanza. Temas para el usuario*, Universidad Internacional de Andalucía, Madrid, Akal, 2004, pp. 193-223.
- BECK, Ulrich, *¿Qué es la globalización?*, Barcelona, Paidós, 1998.
- BERGALLI, R. (coord.), *El Derecho y sus realidades*, Barcelona, PPU, 1989.
- BÖHMER, Martin (comp.), *La enseñanza del Derecho y el ejercicio de la abogacía*, Yale Law School, Universidad de Palermo, Barcelona, Gedisa, 1999.
- BUCKINGHAM, David, *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*, Barcelona, Paidós, 2005.
- BUSTOS R., Juan y M. HORMAZÁBAL, *Lecciones de Derecho Penal*, Madrid, Trotta, 1997, vol. I.

- COBO DEL ROSAL, M. y T. VIVES ANTÓN, *Derecho Penal. Parte General*, Valencia, Tirant lo Blanch, 1999.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, *The Role of the Universities in the Europe of Knowledge*. Communication from the Commission, COM (2003) 58 final, Bruselas, 5 de febrero de 2003.
- DAVARA, RODRÍGUEZ, MIGUEL ÁNGEL, *De las Autopistas de la Información a la Sociedad Virtual*, Pamplona, Aranzadi, 1996.
- DE LA CUESTA ARZAMENDI, José Luis, Santiago REDONDO ILLESCAS, Rosemary BARBERET y Antonio GARCÍA CHAZARRA, *Libro Blanco sobre el Título de Grado en Criminología*, Documento de trabajo, 2003.
- *Declaración de Bolonia y su repercusión en la estructura de las titulaciones en España. Acuerdo de la Asamblea General de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) de 8 de julio de 2002*. Disponible en Internet [en línea] <<http://www.crue.org>>.
- DONINI, Massimo, “La relación entre Derecho Penal y política: método democrático y método científico”, en *Crítica y Justificación del Derecho Penal en el cambio de siglo*, Cuenca, Ediciones Universidad de Castilla-La Mancha, 2003, pp. 69-97.
- FEDERACIÓN DE ASOCIACIONES DE CRIMINÓLOGOS DE ESPAÑA, *Propuesta de la FACE sobre la adaptación de los estudios de licenciado en criminología a la Declaración de Bolonia*, Documento de trabajo, disponible en Internet, [en línea] <<http://www.face.org>>.
- FERREIRO, J. J., J. MIQUEL, S. MIR y P. SALVADOR CODERCH (eds.), *La enseñanza del Derecho en España*, Madrid, Tecnos, 1987.
- GARCÍA, Bautista y Antonio VERA, *Las nuevas tecnologías en la enseñanza. Temas para el usuario*, Universidad Internacional de Andalucía, Madrid, Akal, 2004.
- GARCÍA PABLOS, Antonio, *Tratado de Criminología*, Valencia, Tirant lo Blanch, 1999.
- GINÉS MORA, José, “Els canvis del model universitari com a conseqüència de les noves demandes de la societat del coneixement”, en *Coneixement i Societat* 06 (2005), pp. 74-91.
- GONZÁLEZ RUS, Juan José, *Reflexiones sobre el futuro de la enseñanza del derecho y sobre la enseñanza del derecho en el futuro*. RECPC 05-rl, 2003. Disponible en Internet [en línea] <<http://criminet.ugr.es/recpc>>.
- Informe de la Comissió d'Estudi per la Programació de l'Espai Universitari Europeu de Bolonia*, comisión presidida por el profesor Andreu Olesti, e integrada además por Lina Moragues y los profesores Esther Arroyo, Carmelo Gómez,

EN TORNO A LA ENSEÑANZA DE LA CRIMINOLOGÍA Y LAS CIENCIAS JURÍDICAS EN ESPAÑA: UNA COYUNTURA Y UN DESAFÍO EN EL FONDO Y EN LA FORMA

FELIPE ABBOTT MATUS

- Markus González, Rafael Martínez, Joan Mauri, Jaime Rodríguez, Jaume Saura y Marina Solé. Documento de trabajo, disponible en Internet, [en línea] <<http://www.ub.edu/>>. Joint declaration of the European Ministers of Education convened in Bologna on the 19th of June 1999, Disponible en Internet, [en línea] <<http://www.eurydice.org/>>.
- LAMO DE ESPINOSA, E., "La enseñanza de la sociología de la desviación en España", en *El Derecho y sus realidades*, Barcelona, PPU, 1989, pp. 291-319.
- MEDINA, Juanjo, *Reflexiones críticas sobre la futura licenciatura en Criminología*, RECPC 04-15 (2002). Disponible en Internet, [en línea] <<http://criminolnet.ugr.es/recpc/>>.
- MUÑOZ CONDE, F. y M. GARCÍA ARÁN, *Derecho Penal. Parte General*, Valencia, Tirant lo Blanch, 1998.
- PEÑUELAS I REIXAC, LL., *La docencia y el aprendizaje del Derecho en España. Una perspectiva de Derecho Comparado*, Madrid, Marcial Pons, 1996.
- PÉREZ DEL VALLE, Carlos, "Sobre la enseñanza del Derecho Penal. Instituto Iberoamericano de Política Criminal y Derecho Penal Comparado", en *Revista Canaria de Ciencias Penales*, nro. 6, diciembre 2000, pp. 73-93.
- QUINTERO OLIVARES, Gonzalo, *Adónde va el Derecho Penal. Reflexiones sobre las Leyes Penales y los penalistas españoles*, Madrid, Civitas, 2004.
- ROXIN, Claus, *Política criminal y sistema del Derecho Penal*, Buenos Aires, Hammurabi, 2002.
- SAN MARTÍN ALONSO, Ángel, "La innovación educativa, a merced de los medios", en *Las nuevas tecnologías en la enseñanza. Temas para el usuario*, Universidad Internacional de Andalucía, Madrid, Akal, 2004.
- SERRANO GÓMEZ, Alfonso y Alfonso SERRANO MAÍLLO, "La paradoja del descubrimiento de la Criminología en España", en *La Ciencia del Derecho Penal. Libro Homenaje al Profesor Doctor José Cerezo Mir*, Madrid, Tecnos, 2002, pp. 1615-1658.
- SILVA SÁNCHEZ, Jesús M^a, *Aproximación al Derecho Penal contemporáneo*, Barcelona, Bosch, 1992.