



Crítica y Derecho

Revista Jurídica

e-ISSN 2737-6281 / p-ISSN 2737-629X

<https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/criticayderecho/issue/view/297>

Desafíos contemporáneos del derecho y la democracia

Educar para la seguridad y la justicia: investigación jurídica, criminología y formación docente en contextos de violencia e inequidad

Educating for Security and Justice: Legal Research, Criminology, and Teacher Education in Contexts of Violence and Inequality

Francisca Susana Callejas Ángeles

Benemérita Escuela Nacional de Maestros. México.

susanacall1203@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6095-4143>

Francisco Javier García Ramírez

Facultad de Estudios Superiores Acatlán-UNAM. México.

posgrado222@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-5180-4104>

<https://doi.org/10.29166/cyd.v7i13.9935>

Recibido: 2026-03-15 / Aceptado: 2026-05-15 / Publicado: 2026-07-15



RESUMEN

El artículo analiza los desafíos de educar para la seguridad y la justicia en contextos atravesados por violencia estructural, desigualdad e impunidad, con especial atención a América Latina y, en particular, a México. Se parte de la premisa de que la formación jurídica y criminológica no puede reducirse a la transmisión dogmática de normas ni a la repetición acrítica de categorías sobre delito, castigo y seguridad, pues ello tiende a reproducir el formalismo jurídico, la cultura del control y las racionalidades actuariales del riesgo. El objetivo del trabajo es articular tres planos que con frecuencia se estudian por separado: la investigación jurídica y criminológica crítica, la pedagogía crítica y la práctica docente. Metodológicamente, se trata de un estudio teórico-documental sustentado en bibliografía especializada sobre educación jurídica, criminología crítica, sociología jurídica, pedagogía crítica, metodología de la investigación y derechos humanos, así como en documentos institucionales y académicos relativos a violencia, inequidad y educación superior. El análisis muestra, en primer lugar, que la violencia y la desigualdad no constituyen un telón de fondo externo a la enseñanza del derecho y la criminología, sino una condición estructurante de la formación en contextos latinoamericanos. En segundo lugar, evidencia que el formalismo jurídico y la racionalidad actuarial limitan la posibilidad de comprender críticamente los procesos de criminalización, la selectividad penal y la violencia institucional. En tercer lugar, identifica a la pedagogía crítica, la educación clínica, la investigación-acción participativa, la reflexión sistemática sobre la práctica docente y el uso crítico de tecnologías digitales como vías pertinentes para formar profesionales con sensibilidad ética, capacidad analítica e intervención responsable frente a contextos de violencia e inequidad. Se concluye que educar para la seguridad y la justicia exige comprender la docencia como una práctica política y ética, capaz de vincular aula, territorio e instituciones para producir conocimiento situado y contribuir, aunque sea de manera parcial, a la construcción de condiciones más dignas de convivencia y justicia.

Palabras Claves: educación jurídica crítica; criminología crítica; pedagogía crítica; investigación jurídica y criminológica; práctica docente; violencia e inequidad.

ABSTRACT

This article examines the challenges of educating for security and justice in contexts marked by structural violence, inequality, and impunity, with particular attention to Latin America and especially Mexico. It starts from the premise that legal and criminological education cannot be reduced to the dogmatic transmission of rules or to the uncritical repetition of categories related to crime, punishment, and security, since such approaches tend to reproduce legal formalism, the culture of control, and actuarial rationalities of risk. The aim of the paper is to articulate three dimensions that are often addressed separately: critical legal and criminological research, critical pedagogy, and teaching practice. Methodologically, the study follows a theoretical-documentary approach based on specialized literature on legal education, critical criminology, socio-legal studies, critical pedagogy, research methodology, and human rights, as well as institutional and academic documents dealing with violence, inequality, and higher education. The analysis shows, first, that violence and inequality are not merely an external background to the teaching of law and criminology but a structural condition of education in Latin American contexts. Second, it demonstrates that legal formalism and actuarial rationality constrain the critical understanding of criminalization processes, penal selectivity, and institutional violence. Third, it identifies critical pedagogy, clinical legal education, participatory action research, systematic inquiry into teaching practice, and the critical use of digital technologies as relevant pathways for training professionals with ethical sensitivity, analytical capacity, and responsible intervention skills in contexts of violence and inequality. The article concludes that educating for security and justice requires understanding teaching as an ethical and political practice capable of connecting classroom work, social

territories, and institutions in order to produce situated knowledge and contribute, even partially, to more dignified conditions of coexistence and justice.

Keywords: critical legal education; critical criminology; critical pedagogy; legal and criminological research; teaching practice; violence and inequality.

INTRODUCCIÓN

Educar para la seguridad y la justicia en sociedades afectadas por la violencia, la desigualdad y la desconfianza hacia las instituciones no es una consigna retórica, sino un reto estructural para las facultades de derecho, los programas de criminología y los dispositivos de formación docente. En América Latina —y particularmente en México— los altos niveles de violencia, la persistencia de la impunidad, las brechas de desigualdad y la fragilidad de la legitimidad institucional cuestionan el modo en que se enseña el derecho y la criminología, así como el tipo de investigación que se produce desde la actividad docente. Dicho de otro modo, no basta con formar operadores técnicamente competentes si la formación misma elude los contextos concretos en los que el derecho se aplica, se incumple, se instrumentaliza o produce nuevas exclusiones.

Durante décadas, buena parte de la educación jurídica latinoamericana se organizó en torno a un modelo dogmático-exegético, centrado en la memorización de códigos, la repetición de doctrinas y el análisis abstracto de sentencias, con escasa atención a la dimensión empírica del sistema de justicia y a las experiencias concretas de las personas que interactúan con él. García Villegas y Rodríguez Garavito (2003) advirtieron tempranamente que un enfoque crítico del derecho en América Latina requería superar la concepción estrecha heredada del formalismo jurídico, según la cual el derecho se reduce a un conjunto de normas positivas relativamente autónomas respecto de la economía, la política y la vida social. En esa misma línea, Montoya Vargas (2014) muestra que las reformas de la educación jurídica latinoamericana continúan enfrentando obstáculos persistentes: currículos sobredogmatizados, enseñanza poco problematizadora, débil articulación entre teoría y realidad social y escaso desarrollo de metodologías activas capaces de promover justicia social e interés público.

De forma paralela, la criminología se institucionalizó en numerosos espacios como un saber auxiliar del control penal, con énfasis en la clasificación, la vigilancia y la corrección de poblaciones empobrecidas, juveniles y estigmatizadas. La lectura crítica de Garland (2005) resulta central en este punto. Su análisis de la cultura del control permite comprender que la transformación del campo penal contemporáneo no se explica sólo por una evolución técnica de las ciencias criminales, sino por reconfiguraciones institucionales, políticas y económicas que desplazan la idea de rehabilitación, debilitan el enfoque social del delito y fortalecen lenguajes gerenciales de riesgo, eficiencia y costo-beneficio. En este marco, las denominadas nuevas criminologías de la vida cotidiana conciben el delito como un riesgo normal de la vida moderna que debe ser calculado, administrado y prevenido, más que comprendido en sus raíces estructurales e históricas.

Este giro dialoga con perspectivas como la teoría de las actividades rutinarias, que desplazaron parte de la atención criminológica hacia las oportunidades delictivas, los entornos y la prevención situacional, antes que hacia las raíces estructurales de la violencia (Cohen & Felson, 1979).

El desplazamiento es profundo. La pregunta clásica acerca de por qué una persona delinque deja paso a interrogantes sobre qué grupos representan mayor riesgo y cómo gestionar ese riesgo con tecnologías de clasificación, vigilancia y predicción. La criminología actuarial o del riesgo se centra, así, en la predicción de reincidencia, la clasificación de poblaciones y la administración de riesgos agregados antes que en la comprensión de trayectorias humanas, desigualdades históricas o procesos de criminalización selectiva. Este giro no sólo reorganiza las instituciones penales; también modifica las formas en que el

derecho penal y la criminología son enseñados. Cuando la enseñanza reproduce sin problematización este léxico técnico, el aula deja de ser un espacio de reflexión crítica y se convierte en un dispositivo de legitimación del control.

Estas transformaciones dialogan de manera sugerente con la crítica freireana de la educación bancaria. Freire (2012) cuestionó un modelo de enseñanza en el que el estudiantado aparece como receptor pasivo de contenidos y el profesorado como depositario exclusivo del saber legítimo. Trasladada a la educación jurídica y criminológica, esta crítica obliga a examinar cómo la enseñanza puede reproducir —o desafiar— relaciones de poder, estereotipos y prácticas institucionales que sostienen la inequidad y la violencia. La afinidad crítica entre la educación bancaria y la racionalidad actuarial es relevante: así como el estudiante es tratado como objeto de una técnica pedagógica, las personas y comunidades sometidas al control penal son tratadas como unidades de riesgo dentro de categorías poblacionales que deben ser administradas. En ambos casos, el saber experto se presenta como neutral, técnico y despolitizado, mientras que las voces de quienes viven la violencia, la pobreza, la discriminación o la criminalización quedan en los márgenes de la producción de conocimiento.

Frente a este panorama, la educación jurídica y criminológica no puede limitarse a transmitir normas, teorías o técnicas de clasificación del delito. Debe preguntarse por el tipo de subjetividades profesionales que forma, por los significados que atribuye a categorías como seguridad, justicia, víctima, delito y castigo, y por la manera en que el aula puede convertirse en un espacio de reproducción de desigualdades o, alternativamente, en un espacio de problematización crítica. Ello supone reconocer que la docencia nunca es neutral: selecciona autores, prioriza ciertos problemas, excluye otros, define qué experiencias son dignas de ser escuchadas y cuáles permanecen invisibles. En este sentido, la práctica docente constituye una forma de intervención política y simbólica sobre el mundo social.

En América Latina, esta cuestión adquiere una urgencia particular. La coexistencia entre un orden jurídico formalmente garantista y realidades atravesadas por homicidios, desapariciones, violencia de género, abusos policiales, tortura, desplazamientos y violaciones graves de derechos humanos obliga a revisar la distancia entre la promesa normativa del derecho y su funcionamiento efectivo. Dicha distancia no puede ser tratada como un accidente externo al currículo. Debe ser incorporada como problema central de la formación. En el caso mexicano, esta necesidad se vuelve todavía más visible por la persistencia de la cifra negra, la desconfianza hacia las instituciones de procuración y administración de justicia y la percepción social de impunidad. A ello se suma la presencia de violencias específicas en espacios educativos superiores, como muestra Galindo Castro (2024) al analizar la violencia de género estructural y las formas de omisión institucional en una facultad universitaria, lo que confirma que la discusión sobre justicia, violencia e inequidad no es ajena al propio territorio universitario.

La literatura crítica sobre educación jurídica ha insistido en que este problema no se resuelve simplemente añadiendo asignaturas de derechos humanos o de ética profesional a planes de estudio ya consolidados. El problema es más profundo y exige revisar la lógica misma de la formación. Londoño Toro (2015) y Wilson (2017) destacan que la educación legal clínica ha abierto posibilidades relevantes para desplazar el formalismo, conectar el aprendizaje con problemas reales, articular teoría y práctica y reintroducir en la formación la cuestión de la justicia social. Las clínicas jurídicas, el litigio estratégico, el trabajo con comunidades, la educación basada en problemas y otras pedagogías de la práctica muestran que es posible formar profesionales técnicamente solventes y, al mismo tiempo, sensibles a los efectos concretos del derecho sobre las vidas de las personas.

Desde la criminología crítica, la discusión converge en un punto semejante. Loza (2025), al recuperar los aportes pioneros de Lola Aniyar y Rosa del Olmo, recuerda que la

criminología latinoamericana crítica cuestionó tempranamente el positivismo criminológico y mostró que el delito no es una entidad natural sino una construcción histórica e institucional atravesada por relaciones de poder. Esta perspectiva obliga a repensar la enseñanza de la criminología: no como un saber meramente explicativo o clasificatorio del comportamiento desviado, sino como un campo que debe interrogar quién define el delito, cómo opera la criminalización, a qué poblaciones alcanza el castigo y qué vínculos existen entre pobreza, racismo, patriarcado, exclusión y control penal.

A partir de estos debates, este artículo formula la siguiente pregunta orientadora: ¿cómo articular investigación jurídica y criminológica crítica, pedagogía crítica y práctica docente para formar profesionales capaces de comprender e intervenir en contextos de violencia e inequidad? Su objetivo general es analizar los desafíos de educar para la seguridad y la justicia en dichos contextos y proponer una articulación entre investigación crítica, formación docente y metodologías de enseñanza situadas. La tesis central sostiene que no es posible educar para la seguridad y la justicia sin una investigación que problematice el funcionamiento real de las instituciones y prácticas de control social; sin una criminología consciente de su carácter político y de sus implicaciones en la gestión de la pobreza, el género y la raza; y sin una práctica docente fundada en principios de pedagogía crítica, capaz de formar sujetos que investiguen, lean críticamente la realidad e intervengan en ella desde una ética de los derechos humanos.

La pertinencia del tema también se relaciona con transformaciones recientes en la educación superior. La incorporación de tecnologías digitales, plataformas de aprendizaje e inteligencia artificial amplía posibilidades de acceso a información y análisis, pero también puede intensificar sesgos, naturalizar formas de vigilancia, simplificar procesos de producción de conocimiento y debilitar la reflexión crítica si se las asume como instrumentos neutros. Por ello, el reto no consiste sólo en “modernizar” la educación jurídica y criminológica, sino en someter a examen crítico las herramientas, lenguajes y dispositivos que hoy median la enseñanza, la investigación y el control.

El trabajo se desarrolla desde un enfoque teórico-documental y no presenta resultados empíricos originales. Su aporte se sitúa en el plano analítico y propositivo: construir un marco de inteligibilidad que permita orientar prácticas de docencia e investigación en derecho y criminología comprometidas con la justicia social. En ese sentido, más que ofrecer una receta pedagógica cerrada, busca reorganizar un conjunto de debates que suelen aparecer fragmentados y ponerlos en diálogo con los desafíos concretos de enseñar en contextos de violencia e inequidad.

MÉTODOS Y MATERIALES

El estudio se desarrolló desde un enfoque teórico-documental de carácter analítico e interpretativo. La decisión metodológica responde al propio objeto de estudio: examinar cómo se articulan, en la literatura especializada, la educación jurídica crítica, la criminología crítica, la pedagogía crítica y la práctica docente en contextos de violencia e inequidad. No se trató, por tanto, de un trabajo de campo ni de una investigación con levantamiento de datos primarios, sino de una reconstrucción argumentativa sustentada en fuentes bibliográficas y documentales pertinentes para el problema planteado.

El corpus de análisis estuvo integrado por cuatro conjuntos de materiales. En primer lugar, obras y artículos sobre educación jurídica crítica y educación legal clínica, entre ellos los aportes de García Villegas y Rodríguez Garavito (2003), Montoya Vargas (2014), Londoño Toro (2015), Wilson (2017) y Monroy-Cely (2018), que permiten problematizar el formalismo jurídico, las limitaciones curriculares y las potencialidades de las pedagogías activas en América Latina. En segundo lugar, textos de criminología crítica, sociología jurídica y teoría del control social, con énfasis en Garland (2005), Zaffaroni (2011), García Ramírez (2008) y

Loza (2025), útiles para comprender la selectividad penal, la cultura del control, la producción social del delito y la crítica latinoamericana al positivismo criminológico. En tercer lugar, se revisaron obras de pedagogía crítica y teoría de la reproducción, particularmente Freire (2012) y Bourdieu y Passeron (1996), a fin de analizar la docencia como espacio de poder, reproducción simbólica y posibilidad de problematización. En cuarto lugar, se incorporaron documentos institucionales y estudios específicos sobre violencia, derechos humanos y educación superior, tales como la CIDH (2019), ONU Mujeres (2023), Galindo Castro (2024) y Rubiano Cepeda, Bedoya Ríos y Benavides Franco (2024).

El procedimiento analítico se organizó en cuatro momentos. El primero consistió en una lectura exploratoria y de delimitación conceptual para identificar categorías centrales y relaciones significativas entre violencia, inequidad, docencia, investigación, control penal y justicia. El segundo momento implicó una lectura comparativa y de articulación temática orientada a organizar las fuentes en tres ejes principales: a) violencia e inequidad como contexto de formación; b) límites del formalismo jurídico y de la racionalidad actuarial; y c) potencialidades de las pedagogías críticas y clínicas para transformar la enseñanza jurídica y criminológica. El tercer momento consistió en una síntesis interpretativa, mediante la cual se reconstruyeron convergencias, tensiones y vacíos entre las fuentes revisadas. Finalmente, el cuarto momento se orientó a una elaboración propositiva, en la que se identificaron líneas de acción pedagógica e investigativa coherentes con la tesis del artículo.

El análisis no pretendió exhaustividad bibliográfica absoluta, sino consistencia argumentativa y pertinencia temática. Se privilegiaron fuentes que permitieran articular el problema de la educación jurídica y criminológica con debates sobre violencia, desigualdad, criminalización y docencia crítica en América Latina. Asimismo, se adoptó una lógica de prudencia interpretativa: dado que no se dispone de evidencia empírica propia, los hallazgos se formulan como resultados del análisis documental y no como generalizaciones causales sobre todas las instituciones o programas de formación jurídica y criminológica.

Este alcance metodológico tiene implicaciones importantes. Por un lado, permite construir una mirada amplia y relacional sobre un problema que suele abordarse de manera fragmentada en la literatura. Por otro, obliga a evitar afirmaciones excesivas respecto de impactos directos en el aprendizaje o en la práctica profesional, pues tales afirmaciones requerirían estudios empíricos específicos. En el contexto mexicano, también se ha señalado la necesidad de repensar de manera articulada la docencia y la investigación jurídicas, especialmente frente a la persistencia de modelos tradicionales de enseñanza y a la exigencia de una formación con mayor compromiso social (Sánchez Vázquez, 2014). En consecuencia, el artículo se ubica en el registro de la reflexión académica fundamentada, con vocación propositiva y apertura a futuras investigaciones de caso, análisis curriculares, etnografías educativas o estudios de evaluación de experiencias clínicas y restaurativas.

RESULTADOS

Violencia e inequidad como marco estructural de la formación

El análisis documental muestra, en primer lugar, que cualquier reflexión sobre educación jurídica y criminológica relevante para América Latina debe partir del reconocimiento de que la enseñanza se desarrolla en contextos atravesados por violencia, desigualdad, desconfianza institucional e impunidad. Estos elementos no constituyen simplemente un contexto externo o un trasfondo sociológico indiferente al currículo. Por el contrario, configuran condiciones estructurales que afectan la experiencia educativa, la forma en que el estudiantado se relaciona con el derecho y la criminología y las expectativas que se depositan sobre las instituciones de justicia.

Los documentos revisados permiten sostener que en amplias zonas de la región las categorías jurídicas de seguridad, justicia, legalidad, víctima, delito y castigo están atravesadas por experiencias concretas de precariedad, miedo, arbitrariedad y desprotección. La distancia entre el lenguaje normativo de los derechos y el funcionamiento efectivo de las instituciones no es un problema lateral. Constituye un desafío de formación. Cuando los estudiantes aprenden derecho en sociedades donde la denuncia rara vez garantiza investigación eficaz, donde la prisión preventiva se usa abusivamente o donde las instituciones policiales son percibidas con sospecha, la enseñanza no puede suponer un escenario abstracto de legalidad plena. Debe tomar esa fractura como punto de partida para la reflexión crítica.

En el caso mexicano, esta constatación se vuelve especialmente significativa por la persistencia de una amplia cifra negra, el déficit de confianza hacia las autoridades de seguridad y justicia y la percepción social de ineficacia institucional. Aunque este artículo no presenta una medición propia de tales fenómenos, la literatura institucional y académica citada en el manuscrito coincide en señalar la brecha entre victimización, denuncia y acceso efectivo a la justicia. Esa brecha no sólo impacta a las víctimas; también modela las expectativas con las que el estudiantado llega a las aulas y configura los sentidos desde los cuales interpreta el derecho penal, la criminología y la función del Estado.

Además, la violencia no se expresa sólo en el espacio público o en el sistema penal, sino también en la propia educación superior. Galindo Castro (2024) analiza cómo la violencia de género estructural, la omisión institucional y la ruptura simbólica pueden reproducirse en un espacio universitario, mostrando que los entornos educativos tampoco están exentos de las lógicas de desigualdad que el artículo discute. Este hallazgo es relevante porque desplaza la cuestión de la violencia del ámbito exclusivamente externo al aula y obliga a considerar que la universidad es también un territorio donde operan relaciones de poder, silencios institucionales y disputas por el reconocimiento.

De este modo, uno de los resultados más importantes del análisis consiste en afirmar que la violencia y la inequidad deben constituirse en ejes de problematización curricular. No basta con tratarlas como temas optativos, coyunturales o complementarios. Son condiciones estructurantes de la formación. Ello implica revisar la figura implícita del estudiante abstracto, neutro y desvinculado de trayectorias de violencia, exclusión o discriminación. Muchas y muchos estudiantes de derecho y criminología han vivido experiencias directas o indirectas de victimización, violencia comunitaria, violencia de género, arbitrariedad institucional o fragilidad estatal. Sin embargo, los planes de estudio suelen estar organizados como si se enseñara en sociedades pacificadas, con instituciones legítimas y accesibles para todos.

Reconocer este desfase tiene efectos pedagógicos concretos. Significa, por ejemplo, que la enseñanza debe incorporar espacios para examinar la dimensión emocional de aprender y enseñar en contextos de violencia, sin convertir el aula en un espacio terapéutico ni obligar a la exposición del dolor. También exige que las categorías jurídicas y criminológicas sean leídas a la luz de cuerpos, territorios y trayectorias diferenciadas, de manera que el estudio del derecho no disuelva la experiencia social en abstracciones normativas, y que la criminología no naturalice perfiles de riesgo desanclados de las estructuras de desigualdad.

El formalismo jurídico y la racionalidad actuarial como límites de la formación tradicional

Un segundo hallazgo del análisis es la identificación de dos obstáculos mayores para educar para la seguridad y la justicia: el formalismo jurídico y la racionalidad actuarial del control penal. Ambos operan en campos distintos pero convergentes. El formalismo jurídico fortalece el aislamiento disciplinario del derecho y privilegia la interpretación normativa desvinculada

de sus condiciones sociales de producción y aplicación. La racionalidad actuarial, por su parte, desplaza la atención desde la comprensión del conflicto hacia la gestión de riesgos, la clasificación poblacional y la administración eficiente del castigo.

García Villegas y Rodríguez Garavito (2003) mostraron que el predominio del formalismo ha dificultado el desarrollo de estudios jurídicos críticos e interdisciplinarios en América Latina. Al difundir la idea de que el derecho constituye un campo separado de la política y la economía, el formalismo desalienta la investigación sobre el funcionamiento real de las instituciones y sobre los usos diferenciales del derecho en contextos de desigualdad. Montoya Vargas (2014) profundiza este diagnóstico al señalar que las reformas de la educación jurídica continúan tropezando con currículos centrados en la repetición normativa, metodologías magistrales y escasa conexión con problemas de interés público. El efecto pedagógico es claro: el estudiante aprende a describir sistemas normativos, pero no necesariamente a comprender cómo esos sistemas operan selectivamente sobre sujetos y territorios concretos.

En el campo criminológico, Garland (2005) permite advertir que el giro hacia la cultura del control transforma el propio lenguaje de la enseñanza. Conceptos como riesgo, eficiencia, evaluación, costo-beneficio, administración poblacional y prevención situacional van ocupando el lugar de categorías ligadas a causalidad social, desigualdad o conflicto estructural. Desde esta perspectiva, el delito aparece como un accidente normal de la modernidad tardía y la respuesta institucional se orienta a minimizar probabilidades, clasificar individuos y optimizar recursos. El problema no radica únicamente en el uso de herramientas de gestión o datos estadísticos, sino en la naturalización de un encuadre técnico que oculta las decisiones políticas implicadas en la definición de riesgos, peligrosidades y prioridades penales.

La lectura conjunta de Freire (2012) y Garland (2005) permite construir una analogía crítica fecunda. En la educación bancaria, el saber es depositado sobre sujetos pasivos sin diálogo real con su experiencia. En la racionalidad actuarial, las personas son convertidas en objetos de administración, perfiles de riesgo o categorías de peligrosidad. En ambos casos, la apariencia de neutralidad técnica encubre relaciones de poder. Así, enseñar derecho o criminología desde un marco puramente formalista o actuarial puede contribuir a reproducir una pedagogía del control: una forma de enseñar quién debe ser vigilado, castigado o administrado, sin problematizar suficientemente las estructuras que producen la violencia y la exclusión.

Este hallazgo también se vincula con el currículo oculto. Más allá de los contenidos explícitos, la educación jurídica y criminológica transmite mensajes implícitos sobre qué vidas importan, quiénes aparecen como sujetos de derechos y quiénes como objetos de intervención o sospecha. Bourdieu y Passeron (1996) ayudan a comprender que la reproducción simbólica no depende sólo de lo que se enseña, sino también de lo que se naturaliza. Si los ejemplos de clase reiteran ciertos perfiles de victimario o víctima, si se banalizan sesgos de género, clase o raza, o si el dolor ajeno se reduce a expediente, el aula se convierte en un espacio de reafirmación de jerarquías y no de reflexión crítica.

En suma, el análisis muestra que el formalismo jurídico y la racionalidad actuarial limitan la posibilidad de una formación orientada a la justicia por tres razones principales. Primero, porque separan artificiosamente el derecho y la criminología de la realidad social. Segundo, porque despolitizan categorías cargadas de consecuencias éticas y materiales. Y tercero, porque reducen al estudiantado a receptor de técnicas antes que a sujeto capaz de investigar, problematizar y cuestionar los marcos dominantes de control.

La pedagogía crítica y la educación clínica como vías de reorientación

El análisis también muestra que la pedagogía crítica ofrece un marco consistente para reorientar la formación jurídica y criminológica. Su punto de partida no es la mera transmisión de contenidos, sino la problematización de la realidad vivida por los sujetos educativos. En lugar de concebir al estudiante como recipiente vacío, la pedagogía crítica lo reconoce como portador de experiencia, lenguaje, memoria y capacidad de conocimiento. Esta premisa resulta especialmente relevante en contextos de violencia e inequidad, donde la formación profesional no puede construirse ignorando los conflictos concretos que atraviesan la vida cotidiana.

Trasladada al campo jurídico y criminológico, la pedagogía crítica sugiere que la enseñanza debe partir de problemas reales de injusticia, violencia institucional, discriminación o desigualdad, y no exclusivamente de la arquitectura formal del ordenamiento. Ello no significa abandonar el estudio de normas, principios o instituciones, sino reorganizar su enseñanza de modo que dichas categorías aparezcan vinculadas a conflictos reales y a sus efectos sobre sujetos concretos. Así, la cuestión no es sólo qué dice la norma, sino a quién protege, a quién excluye, cómo se aplica, qué prácticas reproduce y qué márgenes de disputa abre.

Dentro de las experiencias pedagógicas revisadas, la educación legal clínica ocupa un lugar central. Londoño Toro (2015) subraya que la educación legal clínica y el litigio estratégico han contribuido en Iberoamérica a vincular la enseñanza jurídica con el interés público, los derechos humanos y las luchas contra el formalismo. Wilson (2017), por su parte, destaca que la educación clínica desafía la hegemonía de la clase magistral y del método centrado exclusivamente en textos, al involucrar a los estudiantes en trabajo guiado con casos reales, comunidades concretas y problemas jurídicos situados. Estas experiencias tienen una dimensión pedagógica decisiva: desplazan al estudiante de una posición pasiva y lo confrontan con la complejidad ética, institucional y social del trabajo jurídico.

El material analizado permite identificar al menos tres aportes de estas pedagogías de la práctica. Primero, acercan al estudiantado a los efectos reales del sistema de justicia. La distancia entre norma y experiencia deja de ser una abstracción teórica para convertirse en problema visible. Segundo, articulan conocimientos técnicos con sensibilidad ética y responsabilidad social. El aprendizaje del derecho ya no se limita a dominar categorías, sino que exige comprender cómo esas categorías operan sobre personas concretas. Tercero, permiten cuestionar el sentido común punitivo, al mostrar que detrás de cada expediente existen historias, desigualdades, burocracias, omisiones y violencias que no pueden reducirse a la idea simplificada de un infractor abstracto.

Monroy-Cely (2018) complementa esta lectura al sostener que una educación jurídica más práctica y globalizada requiere superar inercias locales del formalismo y abrirse a metodologías que fortalezcan habilidades analíticas, comparativas y éticas. Leída desde el presente artículo, esa apertura no debe confundirse con una mera modernización instrumental. Su sentido reside en conectar la formación con problemas contemporáneos de acceso a la justicia, derechos humanos, desigualdad y ciudadanía, de manera que la práctica no sea sólo entrenamiento profesional, sino ocasión de reflexión crítica.

El análisis también muestra que estas experiencias no están exentas de tensiones. La educación clínica puede burocratizarse, elitizarse o limitarse a ser una práctica periférica si no transforma el núcleo del currículo. Del mismo modo, las metodologías activas pueden convertirse en innovaciones superficiales si no se acompañan de una revisión de los marcos teóricos, de la selección de autores y de las concepciones de justicia que subyacen a la enseñanza. Sin embargo, aun con estas limitaciones, el conjunto de la literatura revisada coincide en que las pedagogías clínicas y problematizadoras ofrecen caminos más

prometedores que la mera repetición dogmática para formar profesionales capaces de intervenir críticamente en contextos de violencia e inequidad.

La investigación crítica como componente constitutivo de la docencia

Otro hallazgo relevante del análisis es que la investigación jurídica y criminológica no debe concebirse como una actividad separada de la docencia. En el campo jurídico, la tradición teórico-dogmática ha contribuido a la sistematización normativa y a la argumentación doctrinal, pero resulta insuficiente para comprender cómo funcionan realmente tribunales, fiscalías, policías, prisiones y mecanismos administrativos. De ahí la relevancia de una investigación jurídico-empírica e interdisciplinaria que incorpore métodos y preguntas provenientes de las ciencias sociales.

Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista (2014) ofrecen una base metodológica general para comprender la pertinencia del uso combinado de estrategias cualitativas y cuantitativas en la investigación social. Aplicado al campo jurídico y criminológico, ello significa que problemas como la prisión preventiva abusiva, la violencia policial, la revictimización de mujeres, la discriminación étnica en decisiones judiciales o la desigualdad en el acceso a la defensa pública no pueden resolverse sólo con análisis doctrinales. Requieren también observación, revisión de expedientes, entrevistas, análisis estadístico, trabajo etnográfico y diálogo con los sujetos afectados.

Desde la criminología crítica, este punto es aún más importante. Buena parte de la investigación empírica tradicional en criminología se ha concentrado en variables individuales, factores de riesgo y correlaciones entre rasgos personales y comportamientos delictivos. Aunque esas aproximaciones han producido conocimiento abundante, muchas veces han dejado de lado la pregunta por los procesos de criminalización, por la selectividad institucional y por las relaciones entre neoliberalismo, pobreza, racismo, patriarcado y castigo. Garland (2005), García Ramírez (2008) y Zaffaroni (2011) permiten cuestionar esa reducción y reorientar la investigación hacia el análisis de instituciones, discursos y prácticas de control social.

De Sousa Santos (2003) resulta útil para comprender la dimensión política de esta discusión. Su distinción entre conocimiento-regulación y conocimiento-emancipación permite leer la investigación no como un ejercicio inocente, sino como una práctica que puede legitimar el orden existente o contribuir a visibilizar injusticias y abrir horizontes de transformación. En el contexto de este artículo, ello significa que enseñar a investigar en derecho y criminología no es sólo transmitir técnicas metodológicas. Es también formar criterios para decidir qué problemas merecen ser estudiados, desde qué preguntas y con qué compromiso frente a los sujetos involucrados.

Un resultado importante del análisis es que la propia práctica docente aparece como objeto legítimo de investigación. García Ramírez (2013) aporta herramientas metodológicas para estudiar procesos de enseñanza e investigación jurídica y criminológica. A partir de ese marco, se vuelve posible formular preguntas sobre lo que ocurre en el aula: qué representaciones sobre delito, castigo y justicia circulan entre docentes y estudiantes; cómo se abordan o se silencian la tortura, la violencia de género, el racismo institucional o la desaparición forzada; qué bibliografía se privilegia y qué voces se excluyen; de qué manera se articulan el plano normativo y el empírico. La observación de clases, el análisis de programas y materiales, los cuestionarios, las entrevistas y la investigación-acción constituyen estrategias pertinentes para hacer visible la dimensión política del currículo.

En este punto, la investigación-acción participativa adquiere un valor especial. No se trata sólo de estudiar comunidades, instituciones o estudiantes, sino de producir conocimiento con ellos y junto a ellos, reconociendo que los sujetos involucrados también interpretan,

disputan y transforman las realidades que viven. Esta perspectiva resulta especialmente relevante en contextos de violencia e inequidad, donde investigar sin reproducir jerarquías extractivas exige atención ética, cuidado y reflexividad.

Prácticas formativas con mayor potencial transformador

Como síntesis del análisis, es posible identificar un conjunto de prácticas con especial potencial para fortalecer una educación orientada a la seguridad y la justicia desde una perspectiva crítica. Estas prácticas no constituyen una receta universal, pero sí líneas de acción consistentes con la articulación entre investigación crítica, pedagogía crítica y práctica docente comprometida.

La primera línea corresponde a las clínicas jurídicas y criminológicas con enfoque de derechos humanos. Su relevancia reside en que conectan la formación profesional con problemas reales de acceso a la justicia, violencia institucional, defensa de grupos vulnerados y litigio de interés público. Lejos de concebir el aprendizaje práctico como simple entrenamiento técnico, estas experiencias favorecen una comprensión más compleja de la mediación entre norma, institución y conflicto social.

La segunda línea está integrada por los proyectos de investigación-acción participativa en contextos locales. Este tipo de experiencias permite construir conocimiento con actores comunitarios, colectivos de víctimas, organizaciones sociales, comunidades estudiantiles o instituciones específicas sobre problemas como violencia policial, acoso y hostigamiento en espacios universitarios, conflicto en el transporte público, prácticas discriminatorias o barreras de acceso a la justicia. Su potencial no reside únicamente en el aprendizaje metodológico, sino en la posibilidad de cuestionar la tradicional separación entre universidad y territorio.

La tercera línea corresponde a la construcción de aulas críticas basadas en casos, datos y voces. Esto implica incorporar expedientes, testimonios, informes de derechos humanos, mapas de violencia, estadísticas, sentencias y análisis de prensa como insumos de discusión, evitando que la enseñanza se limite a manuales doctrinales descontextualizados. También supone invitar al aula voces que suelen permanecer fuera del currículo tradicional: víctimas, personas defensoras, familiares, organizaciones sociales, operadores institucionales críticos o colectivos comunitarios.

La cuarta línea refiere al uso crítico de tecnologías digitales e inteligencia artificial. Estas herramientas pueden facilitar el acceso a información, sistematizar grandes volúmenes de datos o apoyar procesos de escritura e investigación. Sin embargo, también pueden reproducir sesgos, favorecer prácticas de plagio, simplificar razonamientos complejos o normalizar tecnologías de vigilancia y predicción del riesgo. El análisis sugiere, por tanto, que su incorporación debe ir acompañada de una reflexión explícita sobre sus límites, sus sesgos y sus implicaciones éticas y políticas.

La quinta línea se relaciona con la justicia escolar restaurativa y la construcción de paz en contextos educativos. Rubiano Cepeda, Bedoya Ríos y Benavides Franco (2024) muestran que los enfoques restaurativos pueden contribuir a la reconstrucción de vínculos, al tratamiento no punitivo de los conflictos y a la generación de una convivencia más reflexiva en instituciones educativas. Si bien su trabajo se sitúa en un contexto específico, el diálogo con este artículo permite pensar que la formación jurídica y criminológica podría enriquecerse si integra marcos restaurativos para discutir conflicto, reparación, responsabilidad y convivencia más allá de la lógica exclusivamente sancionadora.

Finalmente, una sexta línea de acción corresponde a la formación docente continua. Ninguna transformación curricular sostenida es viable si el profesorado carece de espacios de actualización pedagógica, de intercambio crítico sobre sus propias prácticas y de apoyo institucional para innovar. Educar para la seguridad y la justicia exige docentes capaces de

diseñar experiencias de aprendizaje, acompañar procesos de investigación, trabajar con problemas socialmente sensibles y sostener el cuidado ético en contextos de conflicto.

DISCUSIÓN

Los resultados del análisis documental permiten sostener que educar para la seguridad y la justicia exige reconfigurar la relación entre conocimiento, docencia e intervención institucional. La principal contribución del artículo consiste en articular tres dimensiones que con frecuencia se estudian por separado: la investigación jurídica y criminológica crítica, la pedagogía crítica y la práctica docente. Al ponerlas en diálogo, el trabajo permite desplazar la formación desde un plano exclusivamente normativo o técnico hacia una comprensión situada de la violencia, la desigualdad, la criminalización y las posibilidades de justicia.

En diálogo con García Villegas y Rodríguez Garavito (2003), puede afirmarse que el derecho no puede seguir enseñándose como si fuera un sistema autónomo y autosuficiente. La separación entre norma y realidad ha sido una de las marcas del formalismo jurídico y, al mismo tiempo, una de sus principales limitaciones pedagógicas. Montoya Vargas (2014) y Monroy-Cely (2018) muestran que los esfuerzos de reforma en la educación jurídica latinoamericana siguen enfrentando esta herencia, por lo que la incorporación de metodologías activas, clínicas o interdisciplinarias sólo será significativa si se acompaña de una transformación conceptual del modo en que se entiende el derecho, su función social y sus condiciones de efectividad.

La interlocución entre Freire (2012), Garland (2005) y Loza (2025) permite agregar otro elemento: la crítica al formalismo jurídico no es sólo epistemológica, sino también política y pedagógica. Enseñar derecho y criminología desde modelos bancarios, descontextualizados o puramente actuariales contribuye a reproducir la naturalización del castigo, la invisibilización de la violencia institucional y la idea de que el saber experto puede describir y gestionar el conflicto sin involucrarse en las relaciones de poder que lo atraviesan. En contraste, una pedagogía crítica obliga a reconocer que el aula es un espacio de disputa simbólica en el que se definen significados sobre delito, seguridad, víctima, riesgo, responsabilidad, justicia y dignidad.

Desde este punto de vista, la educación clínica y las pedagogías de la práctica adquieren sentido no sólo porque mejoren habilidades profesionales, sino porque pueden abrir una fisura en la lógica de reproducción del sentido común jurídico y punitivo. Londoño Toro (2015) y Wilson (2017) permiten sostener que las clínicas, el litigio estratégico y el trabajo con comunidades pueden contribuir a formar profesionales más conscientes de las desigualdades, más atentos a la dimensión humana de los conflictos y más dispuestos a interrogar la selectividad del sistema de justicia. No obstante, el artículo también subraya que estas experiencias no son transformadoras por sí mismas. Pueden quedar reducidas a nichos periféricos, a ejercicios de prestigio institucional o a prácticas despolitizadas si no se vinculan con una revisión crítica del currículo y de los marcos teóricos que sostienen la enseñanza.

Un aspecto especialmente relevante de la discusión es el lugar de la investigación. Con frecuencia se asume que la docencia y la investigación pertenecen a esferas separadas: una orientada a transmitir saberes y otra a producirlos. El análisis aquí desarrollado cuestiona esa separación. Investigar forma parte de enseñar cuando el aula se concibe como espacio donde se problematizan categorías, se examinan prácticas institucionales y se producen preguntas sobre la realidad social. A su vez, enseñar forma parte de investigar cuando la formación del estudiantado se orienta a formular problemas relevantes, seleccionar métodos adecuados y asumir la responsabilidad ética del conocimiento que se produce. En esta intersección, la investigación sobre la propia práctica docente emerge como una línea estratégica todavía insuficientemente explorada en la formación jurídica y criminológica.

La discusión también permite matizar el alcance del artículo. Al tratarse de un estudio teórico-documental, no es posible afirmar efectos empíricos directos de las estrategias propuestas sobre el desempeño profesional, la reducción de violencias o la transformación institucional. El valor del texto radica, más bien, en reorganizar un campo de debates, explicitar sus conexiones y proponer un marco conceptual para orientar futuras investigaciones y experiencias pedagógicas. Se requieren, por tanto, estudios de caso sobre clínicas jurídicas y criminológicas, evaluaciones de programas restaurativos, etnografías de aula, análisis curriculares comparados y trabajos empíricos sobre percepciones y trayectorias estudiantiles en contextos de violencia e inequidad.

Pese a estas limitaciones, los hallazgos permiten sostener una idea central: educar para la seguridad y la justicia no equivale a añadir algunos contenidos sobre derechos humanos o violencia a un currículo ya dado. Implica revisar de manera estructural qué se investiga, cómo se enseña, con qué lenguajes se nombra el conflicto, qué autores se privilegian, qué sujetos aparecen en el aula y qué vínculos se establecen entre universidad, territorio e instituciones. En ese sentido, la cuestión no es meramente didáctica. Es ética, política e institucional.

La incorporación de tecnologías digitales e inteligencia artificial, finalmente, refuerza esta exigencia de revisión estructural. Estas herramientas pueden ser valiosas para apoyar procesos de búsqueda, sistematización y escritura, pero no sustituyen la deliberación crítica ni resuelven por sí mismas los problemas de violencia, inequidad o acceso a la justicia. Al contrario, si se las utiliza sin discusión pedagógica y ética, pueden profundizar automatismos, reproducir sesgos y consolidar nuevas formas de autoridad técnica. De ahí que el artículo insista en su abordaje crítico: no como simple recurso instrumental, sino como objeto mismo de reflexión dentro de la formación jurídica y criminológica.

En suma, la discusión permite concluir que la enseñanza del derecho y la criminología nunca es neutral. Puede contribuir a reproducir la cultura del control y la administración del riesgo, o bien puede abrir espacios de comprensión crítica, responsabilidad ética y construcción de alternativas. Esa orientación depende de la manera en que investigación, pedagogía y práctica docente se articulen en contextos atravesados por violencia e inequidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1996). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- Cohen, L. E., & Felson, M. (1979). Social change and crime rate trends: A routine activity approach. *American Sociological Review*, 44(4), 588–608.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2019). *Corrupción y derechos humanos* (OEA/Ser.L/V/II, Doc. 236/19). Organización de los Estados Americanos.
- De Sousa Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente: Contra el desperdicio de la experiencia* (2.ª ed.). Desclée de Brouwer.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Galindo Castro, S. G. (2024). Violencia de género estructural y ruptura simbólica en la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán de la Universidad Autónoma Nacional de México. En L. Rangel Bernal (Coord.), *Estudios sobre educación sexual, género y diversidad sexoafectiva en el contexto educativo* (pp. 141–158). Religación Press. <https://doi.org/10.46652/religacionpress.198.c328>

- García Ramírez, F. J. (2008). *El control social sobre el individuo, la sociedad y el Estado: De la cohesión social, al mundo neoliberal*. Centro de Estudios Superiores en Ciencias Jurídicas y Criminológicas.
- García Ramírez, F. J. (2013). *Metodología de la investigación en las ciencias jurídicas y criminológicas* (4.^a ed.). CESCJUC.
- García Villegas, M., & Rodríguez Garavito, C. A. (2003). Derecho y sociedad en América Latina: Propuesta para la consolidación de los estudios jurídicos críticos. En M. García Villegas & C. A. Rodríguez Garavito (Eds.), *Derecho y sociedad en América Latina: Un debate sobre los estudios jurídicos críticos* (pp. 15–66). Universidad Nacional de Colombia; Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos.
- Garland, D. (2005). *La cultura del control: Crimen y orden social en la sociedad contemporánea*. Gedisa.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.
- Londoño Toro, B. (2015). *Educación legal clínica y litigio estratégico en Iberoamérica*. Editorial Universidad del Rosario. <https://doi.org/10.7476/9789587386240>
- Loza, G. (2025). Pioneras de la liberación: Lola Aniyar y Rosa del Olmo en la criminología crítica latinoamericana. *Delito y Sociedad*, 59, e0137. <https://doi.org/10.14409/dys.2025.59.e0137>
- Monroy-Cely, D. A. (2018). Hacia una educación jurídica práctica y globalizada en Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9(26), 125–147.
- Montoya Vargas, J. (2014). El estado actual de la reforma de la educación jurídica en América Latina: una valoración crítica. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(3), 177–200. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5496>
- ONU Mujeres. (2023). *Iniciativa Spotlight. Programa regional para América Latina: Informe final* (30 de noviembre de 2023). ONU Mujeres.
- Rubiano Cepeda, L. J., Bedoya Ríos, N. M., & Benavides Franco, A. (2024). Educación para la construcción de paz en Colombia: una mirada a la justicia escolar restaurativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 54(2), 13–40. <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.2.630>
- Sánchez Vázquez, R. (2014). Reflexiones en torno a la docencia e investigación jurídica en México. *Revista de la Facultad de Derecho de México*, 64(262), 657–683. <https://doi.org/10.22201/fder.24488933e.2014.262.60374>
- Wilson, R. J. (2017). *The global evolution of clinical legal education: More than a method*. Cambridge University Press.
- Zaffaroni, E. R. (2011). *La palabra de los muertos. Conferencias de derecho penal y criminología cautelar*. Ediar.