

LA EDUCACIÓN JURÍDICA, COMO CAMPO DE INVESTIGACIÓN DESDE UNA CONCEPTUALIZACIÓN EPISTEMOLÓGICA

por Ramón Larrauri Torroella*

RESUMEN

Este ensayo es una síntesis de los resultados y las ideas principales obtenidas en un proyecto de investigación más amplio. Está estructurado en cuatro apartados que abordan diferentes aspectos de la investigación. Se parte de la definición de la problemática, la orientación metodológica y los objetivos que se pretendían alcanzar.

Después se presenta lo más relevante del marco teórico de la investigación sustentado en la Filosofía de la Ciencia. Enseguida, lo más relevante sobre los campos específicos de la educación y del derecho. Se concluye abordando las principales ideas sobre la Educación Jurídica que se sustentan desde la perspectiva de la educación como proceso institucionalizado, el derecho como herramienta de la justicia y regulación del comportamiento en sociedad para arribar a una conceptualización inicial de lo que puede llegar a ser una línea de investigación; finalmente se plantean algunos elementos epistemológicos

PALABRAS CLAVE

Educación jurídica, Filosofía de la Ciencia, Epistemología, justicia.

SUMARIO

1. Introducción. 2. Principales rasgos de la investigación. 2.1. Definición de la problemática a investigar. 2.2. Las orientaciones metodológicas. 2.3. Los objetivos de la investigación. 3. Marco teórico. 3.1. Planeamientos iniciales. 3.2. La Filosofía de las ciencias. 3.3. Elementos esenciales de la Ciencia. 3.4. Progreso y unidad de la Ciencia y los contextos de justificación y descubrimiento. 4. La educación y el Derecho. 4.1. Conceptualización de la educación. 4.2. Principios y fines de la educación. 4.3. La educación como campo de investigación. 4.4. Conceptualización del derecho. 4.5. El derecho, la moral, los usos sociales y el poder. 4.6. Filosofía y teoría del derecho. 4.7. El derecho como campo científico de investigación. 5. La educación jurídica. 5.1. Consideraciones iniciales. 5.2. Elementos epistemológicos de la educación jurídica. 5.3. Resumen conclusivo. Bibliografía

1. INTRODUCCIÓN

La realización de trabajos de conceptualización teórica y epistemológica para la determinación de una problemática asociada a un campo de conocimiento, y por lo tanto, de investigación, es una actividad históricamente documentada para la mayoría de los campos del saber humano y las disciplinas científicas.

En nuestro caso, la realización de un estudio de esa naturaleza significó generar las condiciones para ofrecer a los futuros y actuales investigadores del derecho un panorama amplio general de la problemática que enfrenta en la actualidad este campo del saber humano, también un listado de necesidades prácticas y concretas cuya solución puede ser abordada desde proyectos de intervención susceptibles de transformarse en tesis de grado, finalmente, mediante un esfuerzo teórico conceptual delimitar un campo específico de investigación en el que converjan tanto las orientaciones teóricas metodológicas de la investigación educativa como las de la investigación jurídica.

El presente ensayo es una síntesis de los resultados y las ideas principales obtenidas en ese proyecto indagatorio, está estructurado en cuatro

* Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma del Estado de México. Doctor en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México.

apartados que abordan diferentes aspectos de la investigación.

En el primer apartado se describe de manera muy general los principales rasgos de la investigación, desde la definición de la problemática, la orientación metodológica y los objetivos que se pretendían alcanzar. En el segundo se presenta lo más relevante del marco teórico de la investigación el cual se realizó a partir de una serie de descripciones generales de la ubicación del problema de investigación en el ámbito general de la Filosofía de la Ciencia. En el tercero se plantea el resumen de los desarrollos que sobre los campos específicos de la educación y del derecho, se realizaron con la idea de que sirvieran como elementos propiciadores de la construcción epistemológica del campo investigativo de la educación jurídica. Y el último, aborda las principales ideas sobre Educación Jurídica que tienen que ver con la comprensión de la educación como proceso institucionalizado, el derecho como herramienta de la justicia y regulación del comportamiento en sociedad para arribar a una conceptualización inicial de lo que sería una línea de investigación; después se plantean algunos elementos epistemológicos que pueden orientarla desde los fines y principios, las orientaciones teóricas y metodológicas para llegar a la definición de su campo de investigación y problemáticas factibles. Se concluye con un resumen de los propósitos y logros de la investigación.

2. PRINCIPALES RASGOS DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Definición de la problemática a investigar

En el Programa de Doctorado en Derecho de la Universidad Autónoma del Estado de México, se tiene contemplada una línea de investigación denominada Pedagogía Jurídica a la cual se le caracteriza de la siguiente manera:

*“.... campo de conocimiento constituido por todos aquellos conceptos, teorías, elementos y finalidades que comprende el sistema construido alrededor del proceso educativo, dividido en una parte sustantiva, esto es, los principios generales del derecho y todas las ramas jurídica, y otra adjetiva, o sea, el **proceso enseñanza-aprendizaje**, dándole especial relevancia al último asunto, es decir, a las distintas fases y formas de transmisión del conocimiento, cuyo estudio constituye el objeto del procedimiento cognoscitivo.” (P.D.D., 1999, p. 209)*

Por otro lado, en una investigación previa, se encontró que las tesis de maestría que trataban aspectos pedagógicos del derecho, en la mayoría de los casos, se centraban en problemas de la enseñanza, sin contar con una orientación epistemológica definida, ni con sustentos teóricos jurídicos y con una metodología de carácter inductivo, presentando más bien la estructura de un ensayo bibliográfico antes que el de un informe de investigación científica (Larrauri y Carrillo, 2001). Ante este panorama nos atrevimos a plantear algunos interrogantes generales que guiaran el proceso indagativo. ¿Cuál es la problemática general de la educación jurídica que puede conformar una línea de investigación específica? ¿Existen algunas orientaciones teórico-metodológicas de los campos de la investigación educativa y de la

investigación jurídica que puedan aportar elementos para la conformación de esa línea? ¿Cuáles serían los principios epistemológicos generales que debieran sustentar a esa línea?

Consideramos que las respuestas a esas preguntas permitirían elaborar una propuesta teórica que diera cuenta de la problemática general y específica de la educación jurídica que permitiera estructurar epistemológicamente una línea de investigación que de sustento a los trabajos de investigación que se realicen en los programas de Maestría y Doctorado de la Facultad. Y que pueda ser expuesta a la comunidad científica nacional para su discusión y mejoramiento.

2.2. Las orientaciones metodológicas

En nuestra investigación, las orientaciones metodológicas estuvieron sustentadas en la determinación teórica de la problemática susceptible de investigación en el campo de la educación jurídica, la cual se realizó desde cuatro planos convencionalmente separados: los planos de las problemáticas y las epistemologías de la investigación jurídica y los de la investigación educativa los cuales en su intersección conformarían el campo del complejo fenómeno de la educación jurídica.

El plano de la problemática de la investigación jurídica comprende los temas de su conceptualización, su diferenciación de la moral el poder y los usos sociales, su fundamentación filosófica y teórica y los aspectos generales y las divisiones específicas que la ciencia jurídica ha establecido para su desarrollo.

El plano de la problemática de la investigación educativa comprende los temas de su conceptualización, los principios y fines, el campo de investigación, las teorías educativas y las divisiones específicas que las ciencias de la educación han establecido para su desarrollo.

En el plano de la epistemología de la investigación jurídica, como en el de la epistemología de la investigación educativa, se incluyen el conjunto de orientaciones epistemológicas que la ciencia jurídica ha desarrollado para el estudio de sus objetos de investigación, al igual que las de las ciencias de la educación lo han hecho para sus propios objetos.

La intersección empírica de estos cuatro planos definiría las problemática y las orientaciones epistemológicas que determinarían la línea de investigación de la educación jurídica. Se partió de algunos supuestos que sirvieron de guía en todo el proceso de investigación. Esos supuestos fueron:

La Educación jurídica como parte de la educación general de los ciudadanos y de los profesionales de la disciplina, enfrenta una problemática que no ha sido sistematizada, ni clasificada con parámetros científicos que la hagan relevante para la investigación en las áreas de las Ciencias de la Educación y del Derecho.

Existen algunas orientaciones teórico-metodológicas de la investigación educativa y de la investigación jurídica que pueden aportar elementos para la conformación de la línea de investigación, pero otros serán desarrollos propios hacia el interior de la misma.

Los principios epistemológicos que deben sustentar a la línea de investigación de educación jurídica provendrán tanto del campo de la investigación educativa como del de la investigación jurídica, pero adecuándolos a los objetos de estudio que se puedan insertar en la problemática que la defina.

2.3. Los objetivos de la investigación

El objetivo general de la Investigación fue: Delimitar y definir conceptual y empíricamente al conjunto de problemáticas que desde enfoques epistemológicos educativos y jurídicos sean susceptibles de ser investigados de una manera sistemática y metodológicamente sustentada en orientaciones teóricas de las Ciencias de la Educación y de las Ciencias Jurídicas, a la cual se le denomine Línea de Investigación en Educación Jurídica.

Los objetivos particulares: Determinar los problemas que desde el ámbito de lo curricular, lo pedagógico, lo didáctico, lo conceptual y lo institucional, enfrenta la enseñanza del derecho en los distintos niveles educativos, para su posible investigación.

Caracterizar las problemáticas que comprenden el campo de la percepción y el uso que del derecho hacen los diferentes sectores sociales y que representan temáticas susceptibles de indagar para el desarrollo del conocimiento jurídico científico y las soluciones prácticas de su superación.

Definir desde los campos del derecho las problemáticas que requieren ser investigadas desde las perspectivas y enfoques educativos para su difusión.

3. MARCO TEORICO

3.1. Planteamientos iniciales

Las condiciones del mundo actual nos plantean el reto de saber si las ideas con las que analizamos las nuevas realidades son las más adecuadas o apropiadas. Desde esta perspectiva, es claro que debemos asumir que en el campo del derecho y en relación con la educación jurídica, muchos de nuestros conceptos que hasta hace poco eran útiles, en este momento descubren su incapacidad de explicar los sucesos que en ambos terrenos nos enfrentan; lo anterior exige una postura radical y valiente para realizar un giro extremo y aventurar nuevas expectativas de conocimiento.

Sin embargo, debe satisfacernos el hecho de que el conjunto de creencias e ideas que conformaban la visión de la “enseñanza del derecho” hayan entrado en obsolescencia, eso no es lo sorprendente, lo sorprendente

sería que no hubiera ocurrido así. Esto es parte del proceso general de transformación que todos los ámbitos de la actividad humana, incluida la Ciencia y la Filosofía, desde hace unas décadas, vienen experimentando, poniendo en crisis sus roles, sus confianzas, sus formas de organización, sus creencias y su credibilidad. La denominada “Sociedad de la Información” ha colocado a la información y al conocimiento en una situación tal que su producción, transmisión, utilización y almacenamiento emplean medios e instrumentos hasta hace solo unos años considerados como de ciencia ficción. Ahí está la internet, el disco compacto, la telefonía celular, y el resto de tecnologías informáticas que no paran de aparecer.

Ante este panorama de profunda inadecuación entre los acontecimientos y sus respectivas comprensiones o explicaciones, que pueden ser planteadas desde una visión muy generalizada y abarcante, dos autores Otero (2001, p. 4) y Jara (1998, p. 20) revisan tanto las dificultades de los discursos disciplinarios excluyentes, como la falta de paradigmas predominantes en las Ciencias Sociales y su aún insuperada crítica del positivismo al estatus científico de sus saberes. Por todo lo anterior la determinación epistemológica del campo problemático de la educación jurídica como línea de investigación, está construida desde los principios básicos de la Filosofía de la Ciencias.

3.2. La Filosofía de las ciencias

La Filosofía de la Ciencia, como muchas otras tareas y conceptos, no tiene una definición universalmente reconocida (Nosnik, 1985; Nagel, 1991). A si pues, si se considera que la podemos entender como una rama especial de estudio *“ocupada en la reflexión (en mucho normativa) acerca de lo que se hace en las áreas de investigación que ofrecen las diferentes disciplinas científicas”* (Nosnik, 1985, p. 2). Aunque también se le considera como ocupada en *“saber como se desarrollan, evalúan y cambian la teorías científicas y si la ciencia es capaz de revelar la verdad de las entidades ocultas y los procesos de la naturaleza”* (Dell’Ordine, 2003, p. 1).

Mas allá de las definiciones, lo que permite reconocer la utilidad de la Filosofía de la Ciencia como referente teórico de nuestro problema de investigación es la serie de problemáticas, temas y asuntos que los investigadores adscritos a ella atienden; Klem, Hollinger y Kliner (citados por Nasnik, 1985, p. 2) ofrecen una lista muy completa entre los que se incluyen las referidas a la descripciones científicas, las explicaciones.

Para I. Hacking (1981, pp. 1 – 2), existen por lo menos nueve elementos esenciales sobre la noción actual de la ciencia, a saber: realismo, demarcación, acumulación (progreso), distinción observación-teoría, fundamentos, estructura deductiva de los postulados teóricos, precisión, existencia de contextos de justificación y descubrimiento y la unidad de la ciencia.

Por mi parte, considero que centrándome específicamente en el crecimiento del conocimiento científico y/o progreso de la ciencia y en la existencia del contexto de la justificación y del contexto del descubrimiento,

podré ubicar las circunstancias sociales y psicológicas en las que el descubrimiento de los conocimientos de la educación jurídica se han dado, se están dando y podrán darse, es lo que daría la base lógica que justificaría que tales descubrimientos puedan ser considerados una línea de investigación propia de las ciencias jurídicas.

3.3. Elementos esenciales de la Ciencia

Conforme al enfoque más tradicional del racionalismo científico, los hechos conforman la realidad y el observador con una actitud imparcial debe recogerlos, clasificarlos y establecer generalizaciones mediante razonamientos inductivos para aproximarse a conclusiones universales y necesarias, evitando el prejuicio y toda forma de subjetividad. El problema consiste exclusivamente en descubrir el camino correcto (el método) para acercarse lo mas posible a la verdad. Desde esa perspectiva, la verdad resulta ahistórica, lo que tiene historia es el recorrido del conocimiento detrás de su acercamiento a la verdad, incluyendo sus aciertos y errores (Toledo, 1998, p. 8)

En la filosofía de la ciencia existen muchos tipos de realismo, se pueden establecer dos grandes tendencias a las que algunos autores denominan: realismo veritativo y realismo constructivo interaccionista. (Carrera, 2003, p. 1). Por otro lado estaría el conflicto entre el Realismo y el Relativismo científicos (Carrillo, 2001, p. 13). No abordaré aquí la descripción de todos estos puntos, pero si presentaré unas ideas muy generales al respecto.

El primer tipo el realismo veritativo, para Carrera (2003, p. 1), es el defendido por Sir Karl R. Popper y sus seguidores. Se centra en las ideas de verdad, correspondencia y verosimilitud. Este tipo de realismo, según él, plantea toda una serie de dificultades, entre ellas, su incapacidad para entender el análisis del lenguaje, y centrarse en lo que suponen es lo realmente relevante: el conocimiento científico del universo. Ian Hacking desarrolla su realismo experimental en el marco de las ciencias físicas, relacionando la idea de “*representación de*” con la de “*intervención en*” la naturaleza. Para él la **realidad** está relacionada con la causación. Así, nuestras capacidades para intervenir en el mundo y cambiarlo influyen en el modo en que se forman nuestras nociones sobre la realidad (Hacking, 1982. p. 156).

Por otro lado, Ronald N. Giere al presentar su realismo constructivo lo plantea como una polémica con el empirismo constructivo de Bas C. Van Fraassen, quien es considerado el más destacado empirista actual. Sin embargo ambos están de acuerdo, frente a lo planteado por el empirismo lógico, en que en el análisis de la teorización, lo importante, son los modelos planteados, mas que la estructura lingüística de las teorías científicas (Giere, 1985, p 79).

Carrera trata de explicar en que consiste el **realismo constructivo interaccionista**, a partir de tres razones: Primero porque trata de analizar e interpretar, filosóficamente, lo que realmente hacen los científicos al desarrollar una investigación científica y teorizar. Segundo, porque considera que los modelos y teorías científicas, los instrumentos, etc. son construcciones de los científicos y sus colaboradores técnicos. Las teorías y los modelos tienen que

ser elaborados a partir de los materiales de que disponen los científicos. Y tercero porque constata y asume que el conocimiento científico actual es el resultado de las interacciones de los científicos entre sí y con otros seres humanos, y de las interacciones de los científicos con la naturaleza (Carrera, 2003, pp. 11 – 13).

Respecto a la controversia entre **realismo** y **relativismo** en las reflexiones principales que expone Carrillo sobre el “relativismo ontológico” desarrollado por Willard N. Quine, sostiene que se sustenta en el holismo lingüístico, es decir, en la teoría que hace que el significado o la verdad dependan de una manifestación del todo en un “*esquema conceptual*” o dentro de un lenguaje, lo cual es la peculiaridad sustancial de diversas semánticas filosóficas. Los “enunciados científicos” sustentados en “términos técnicos” contruidos desde un “paradigma teórico”, por este simple hecho, quedan “cargados de teoría”; por otro lado esta la “indeterminación de la teoría”, es decir, la posibilidad de que para un conjunto de datos empíricos sea posible aplicar infinidad de teorías, lo que nos lleva a la inconmensurabilidad de la teoría y finalmente que en base a lo anterior se tenga que asumir una conclusión relativista lo cual “pulveriza” toda realidad y nos deja con “realidades relativas” (Carrillo, 2001, pp. 14 – 16).

Así pues, la “realidad” natural tiene dificultades de determinación tanto como las “realidades” sociales, incluidas en ellas las educativas y las jurídicas. Podemos señalar que la realidad de la educación jurídica estará definida ya sea desde el realismo constructivista o del relativismo ontológico pero también podrá ser negada desde el relativismo epistemológico.

La demarcación de la ciencia establece que existe una clara distinción entre teorías científicas y otro tipo de creencias, entre lo que es científico o pseudo científico, entre ciencia y no ciencia. Para Popper, un criterio valido para diferenciar lo científico de lo no-científico o metafísico es la falsabilidad de un sistema teórico.

Bryan Magee explica el principio de demarcación popperiano así: *“La cuestión principal es que si cualquier grupo de hechos encaja en una teoría, entonces, ningún grupo de hechos, ninguna observación, ningún resultado experimental puede ser presentado como apoyo a la misma. No hay diferencia observable entre su verdad y su falsedad. Por tanto, no proporciona información científica alguna. Sólo sería contrastable en caso de que alguna observación imaginable pudiera refutarla* (Magee, 2000, pp. 57 – 58).

Por su parte, Lakatos reconoce que Popper ha obtenido un gran logro al considerar que el problema de la inducción es sólo un aspecto del problema de la demarcación, el cual se resuelve cuando se aplica el criterio propuesto por Popper, pero señala que en sus posteriores planteamientos no logra comprender todas las implicaciones de sus propuestas. De manera resumida, el metacriterio que él propone consiste en la aplicación cuasi empírica del criterio falsacionista al criterio de demarcación popperiano, es decir, exige que el propio falsacionismo enuncie sus condiciones empíricas refutadoras de su teoría; lo que implicaría abandonar el criterio de demarcación si tales

condiciones se presentaran.

Feyerabend está en contra de la opinión de quienes postulan patrones invariables de racionalidad tanto en el conocimiento científico como en cualquiera otro campo. Según él, no existen principios universales de racionalidad científica; la acumulación de conocimientos es original y distinto en cada caso y no sigue rutas establecidas o predeterminadas. Su postura es de franca aceptación de la inconsistencia y anarquía en la ciencia. Sobre el problema de la demarcación él postula el anarquismo epistemológico, que según Toledo *“... es el resultado de las insuficiencias de la lógica interna de la ciencia y del formalismo metodológico; el criterio demarcatorio sustentado en el ámbito de la justificación ya no es capaz de resolver la cuestión del desarrollo, sucesión y reemplazo de unas teorías por otras y a su vez la base empírica ha visto reducida drásticamente la importancia que se le atribuía; hasta ahora se sostuvo la primacía del ámbito interno pero eso no ha sido mas que una maniobra para proteger una concepción ideologizada de la ciencia; la ciencia real opera bajo las condiciones de contexto del descubrimiento, es decir, en el ámbito de la lógica contextual de una comunidad históricamente situada”* (Toledo, 1998, p. 27).

Este, fue un punto relevante en el desarrollo de nuestro problema de investigación. Pues la determinación de lo científico y lo no científico en la problemática de la educación y lo jurídico, tendrán que construirse dentro de las fronteras de lo que los científicos de ambos campos estén dispuestos a reconocer.

En la visión clásica de la ciencia, la observación y la experimentación proveen la fundamentación para la justificación de las hipótesis y la teorías. De acuerdo con Ruy Pérez Tamayo, si la ciencia no empieza con observaciones sino con problemas, tal como lo propone Popper, el modelo de método científico requiere de la participación del mundo exterior y el hombre de ciencia que examina una pequeña parte de esa realidad. Por eso Popper y sus seguidores creen que el hombre de ciencia se asoma a la naturaleza ya provisto de una visión clara acerca de lo que espera encontrar, con un esquema preliminar de la realidad bien estructurado, pero no definitivo. *“El problema surge cuando se registran discrepancias entre las expectativas del científico y lo que encuentra en la realidad; la ciencia empieza en el momento en que la estructura hipotéticamente anticipada de un segmento de la naturaleza no corresponde a ella”* (Pérez Tamayo, 2000, p. 222).

De acuerdo con Ruy Pérez Tamayo, vale la pena considerar a la luz de nuestra realidad, la idea de que la observación científica es confiable para fundamentar las teorías. Para él, por lo menos existen tres factores que restringen el otorgamiento de confianza ilimitada a la observación científica: uno es el nivel de desarrollo del campo específico al que se pretende incorporar el nuevo conocimiento, si tiene muy poco desarrollo sólo garantizará una vida media muy breve a la información reciente; otra es la moda científica que predominen en ese momento, el es un factor muy complejo pero no por eso es menos real, pues tiene el poder de determinar, en ocasiones con dolo, si la observación reportada se incorpora o no al corpus aceptado oficialmente por el

"colegio invisible" y la última es la existencia del fraude científico que, aunque excepcional, cuando aparece debilita la credibilidad en la observación científica. A pesar de todo, él está seguro que *"la observación científica es confiable dentro de ciertos límites. Pero dada la naturaleza del conocimiento ésta no es una propiedad absoluta, permanente y ni siquiera muy importante. Es cierto que cuando hablamos o escribimos, los científicos tenemos el interés común de decir 'el menor número posible de mentiras por minuto'. Pero también tenemos conciencia de que nuestras observaciones no son perfectas y que con mejores métodos seguramente las podremos hacer más precisas"* (Pérez Tamayo, 2000, pp. 255 - 256).

Este punto es bastante crítico en el caso de la educación jurídica, pues las explicaciones científicas en ambas problemáticas (educativa y jurídica) son muy recientes y tratándose de estudios que abarcan a ambas, se puede decir que resultan bastante escasas.

Existe en la posición del Positivismo lógico la idea de que hay una distinción entre teoría y observación, si se señala claramente la diferenciación entre los reportes de observación y las proposiciones teóricas. Popper atacó este punto y consideró ilegítima la distinción observación-teoría, que no es otra cosa que una nueva etiqueta del argumento de la *tabula rasa*, atribuido a Francis Bacon. En la discusión del modelo inductivista de adquisición y crecimiento científico se puede establecer un paralelo entre dicho modelo y la distinción observación-teoría del argumento de la *tabula rasa*. En primer lugar, tanto el modelo inductivo como la distinción observación-teoría afirman que es posible ir de lo particular a lo general, es decir, primero se observa y después se concibe la teoría. Es hasta el momento en que hemos observado varias cosas particulares que estamos listos para teorizar y eventualmente llegar a formular leyes universales. Antes no.

Popper afirma, y creemos que con razón, que el sujeto que conoce la realidad no puede "deshacerse" de sus expectativas, prejuicios y concepciones (del mundo físico y social) al entrar en contacto con ella. Lo importante, dice Popper, es que constantemente estamos elaborando teorías acerca del mundo y constantemente las estamos probando. No somos *tabulas rasas* recogiendo datos para después hacer teorías. La distinción observación-teoría se vuelve ilusoria al darnos cuenta que no existe la observación "pura", sin sesgos, preconcepciones y/o prejuicios. La observación siempre está mediada y basada en un conjunto de ideas, expectativas, etc., de los cuales el sujeto no se puede desprender.

En cuanto a Imre Lakatos la distinción entre observación y teoría se puede apreciar en sus Programas Científicos de Investigación los cuales de manera sencilla se pueden visualizar como una serie de reglas metodológicas, de las cuales algunas nos indican qué patrones de investigación se deben seguir (heurística positiva) y cuáles se deben evitar (heurística negativa). Para Van Fraassen las teorías científicas deben ser entendidas solo como tentativas por descifrar la verdad, adoptando una línea popperiana que le lleva a sostener que tales intentos, en ocasiones y sólo hasta cierto punto, consiguen reflejar la estructura real del universo que nos rodea.

3.4. Progreso y unidad de la Ciencia y los contextos de justificación y descubrimiento

La unidad de las ciencias ha sido considerada desde numerosos sentidos. Por un lado, se considera la unidad de métodos de investigación y/o de formas de justificación. Por otro la idea de unidad en la forma o la estructura básica de las teorías científicas. Y finalmente el sentido de unidad e integración formal entre los contenidos (las afirmaciones) de las ciencias. Se puede considerar que las tres formas de unión son posibles e indispensables o que solo una, o dos, o ninguna de ellas.

En este inicio de siglo, el acuerdo en torno a la aspiración de unidad en la ciencia se ha resquebrado, y cada vez más, se pone en duda la objetividad de las descripciones cotidianas del conocimiento científico, en el sentido de ser conocimiento unificado y unificante. La mas recientes imágenes de la ciencia nos la presentan hoy fragmentada, diversa, y en plena propagación, como agregados de formas diferentes que se van pegando en rumbos distintos, sin ninguna alineación, sin embones claros, salvo quebrándolos o rellenando los huecos. Unificar el conocimiento científico desde descripciones sencillas, analíticas, únicas, es, desde mi punto de vista, una ambición ilusoria.

En mi opinión la actitud más honesta (y modesta) es reconocer el estado actual de fragmentación epistémica y ontológica de las ciencias, y en todo caso suspender el juicio sobre un futuro cambio de rumbo hacia la unificación. Considerar tal situación como positiva abre un espacio de descripción e investigación de las ciencias más interesante, complejo y fructífero, en el que diversas preguntas provenientes de ámbitos varios (sociología, psicología, antropología, lingüística) pueden convivir e interactuar.

Estos son los puntos de apoyo para pensar que no resulta inapropiado considerar a la Educación Jurídica un campo específico de investigación tanto en las Ciencias Jurídicas como en la de la Educación.

La ciencia ha tenido como uno de sus dones más preciados el que el conocimiento científico, al crecer, pueda acumularse y agregarse de manera integral, estructurada y jerárquica. Según Popper, el avance del conocimiento científico se logra mediante conjeturas que son sometidas a examen a través del ejercicio de la crítica de la comunidad científica y, por qué no, del propio investigador.

Kuhn reinició el debate filosófico sobre el crecimiento del conocimiento científico elaborando una posición radicalmente distinta de las sostenidas hasta entonces por los positivistas lógicos y los falsacionistas popperianos. Crítico de la noción de "progreso" en la ciencia, que él relaciona con la acumulatividad o el reduccionismo y a las que se opone abiertamente, al menos al hablar de cambios entre distintos paradigmas. Es por esto que prefiere hablar de "cambio" científico en lugar de "crecimiento o "progreso".

Por su parte, Feyerabend está en contra de la creencia de que existen estándares invariables de racionalidad en cualquier campo, incluido el de la

ciencia. No existen, según él, principios universales de racionalidad científica; el crecimiento del conocimiento es siempre peculiar y diferente y no sigue un camino prefijado o determinado.

Lakatos usa los componentes fundamentales del racionalismo crítico de Popper y de Kuhn toma principalmente la "tenacidad" de los hombres que hacen ciencia y la importancia de "contextualizar" la explicación del crecimiento de la ciencia, aunque no acepta la definición relativista kuhiana acerca de cómo se da dicho crecimiento. Para él, esa tenacidad se vuelve un elemento de historia interna y lo incorpora a su descripción del carácter del "cinturón de protección" o heurística positiva del programa científico. Van Fraassen, coincidiendo con Lakatos concibe al crecimiento científico como el resultado de la competencia entre teorías con mayor o menor adecuación empírica.

Parece indispensable distinguir las circunstancias sociales y psicológicas en las cuales los descubrimientos se realizan, lo que definiría el contexto del descubrimiento, de la base lógica que justifica que aceptemos los hechos que han sido descubiertos y por lo tanto creamos en ellos, lo que definiría el contexto de la justificación. En ese sentido, la contribución de Popper a la "lógica del descubrimiento" fue el haber imaginado que la meta que tiene todo científico con respecto a sus teorías no es la de buscar su comprobación o verificación, sino en última instancia, evidencia empírica que la refute, que la pruebe falsa.

En cuanto a la metodología de Lakatos, la historia interna corresponde a la lógica del descubrimiento científico de Popper (conjeturas vs refutaciones) y la historia externa a la psicología y sociología de la investigación de Kuhn. Por su parte, Laudan, considera que los contextos de justificación y de descubrimiento forman parte de las "*tradiciones de investigación*". Para él, en tanto que las tradiciones de investigación son un conjunto de teorías en evolución no pueden ser evaluadas fuera de su **contexto** histórico. El que una tradición de investigación posea dos características esenciales, una metodológica y la otra ontológica y que ambas sean interdependientes y capaces de influirse una a la otra, propicia la existencia de un contexto de justificación.

Según el falsacionismo de Popper, las teorías tienen una estructura deductiva y las pruebas a las que éstas son sometidas son deducciones de reportes observacionales a partir de postulados teóricos. No se puede asegurar inequívocamente la existencia indiscutible de la teorías como estructuras deductivas, ciertamente hay una especulación previa o expectativa inicial sobre lo que se pretende conocer, y los científicos ubican sus problemas de investigación desde principios teóricos ya conocidos, en cambio en cada momento de su investigación elaboran conjeturas (en el sentido popperiano), pero también es cierto que después de recoger datos empíricos debe sujetarlos a los procesos estrictos de la búsqueda de regularidades entre ellos, aun como simples tendencias.

4. LA EDUCACIÓN Y EL DERECHO

En este apartado se plantean los campos específicos de la educación y del derecho, con la idea de que sirvan como elementos propiciadores de la construcción epistemológica del campo investigativo de la educación jurídica. Se desarrollan, en el caso de la educación a partir de elementos de conceptualización en las diferentes etapas históricas, sus principios y fines y de su determinación como campo de investigación; en el caso del derecho, igualmente se consideran elementos de conceptualización en las sucesivas épocas históricas, de las distinciones conceptuales y ámbitos específicos del derecho con respecto a la moral, los usos sociales y el poder, la filosofía y la teoría del derecho y la delimitación del campo científico de investigación.

4.1. Conceptualización de la educación

4.1.1.- La idea de educación en la antigüedad

Entre los griegos la idea de educación tenía un sentido de bien favorable al individuo y a la sociedad. Es desde esa perspectiva que en las propuestas de Platón se descubre que Individuo y sociedad están en plena armonía, pues el hombre justo, virtuoso, busca contribuir para que la ciudad en la que él vive progrese y se enriquezca, generándose así el bien común. Pero para que la educación alcance esos propósitos son los gobernantes los que deben ejercer en exclusiva la autoridad educativa (cfr. Platón: La República, Libro IV; 2000, pp. 95 – 105).

Para Aristóteles, en cambio, la educación debe ser una y la misma para todos los ciudadanos, pues una es la “polis” y uno su fin, por eso también debe estar al cuidado de la comunidad y no de los particulares. El ideal educativo aristotélico se centra en las normas del término medio, la posibilidad y la conveniencia. La idea de Aristóteles de una educación progresiva se basaba en una concepción integral del individuo y en un desarrollo paulatino, así las funciones físicas, vegetativas, instintivas racionales, deben ser educadas paso a paso (cfr. Aristóteles: La política, Libros VII y VIII; 2000, pp. 278 – 310).

Los romanos entendieron que la educación de los ciudadanos solo tiene sentido si está en función del progreso y la armonía del Estado, pero el Estado-Ciudad helénico se modificó en su sentido, finalidad y alcances en la República y el Imperio romanos, en esa medida lo hizo también la idea y los contenidos de la educación. La política dejó de ser la preocupación y ocupación de los ciudadanos en la plaza pública, para transformarse en la actividad secreta del Emperador y sus funcionarios. El Senado, vestigio del sentido griego de la política, se diluyó y se transformó en burocracia y aparato administrativo. Cobró así vuelo la jurisprudencia y la administración de justicia, haciendo indispensable su inclusión en el curriculum de la escuela romana.

La transformación social de la Roma Imperial y la universalización de su cultura por su expansión colonizadora tuvieron su efecto en el sentido y organización de la educación. Por principio se rebasó la idea de lo nacional al incorporar, primero el griego como un segundo idioma. (Larroyo, 1946, p.

176). Los grandes pensadores de esa época denominaron a este ideal general de la educación, *humanitas*.

Surge en ese período el aspecto social del hecho educativo, dando la preferencia a la educación pública, (la impartida por el Estado) al considerarla superior sobre la privada (la impartida por los padres).

El ideal formal de la educación romana alcanzó su cúspide con Quintiliano para quien sigue siendo el hombre moralmente bueno, pero ahora en lugar de hacerlo a través de la música es por medio de la oratoria donde se busca que la juventud desarrolle la nobleza de su carácter para prepararla para emplear su elocuencia solo con un sentido moral, para él la oratoria alcanza los niveles de una virtud. Séneca es otro importante pedagogo de ese tiempo, sus ideas pedagógicas parten de la consideración de la individualidad del educando, a partir de la atención que el maestro debe poner en la fragilidad y complejidad de la "psique" de su alumno para asegurar que por medio de la educación se alcance la liberación de la pasiones y la armonía con la naturaleza. (Cfr. Larroyo, 1946, pp. 181 – 196).

4.1.2. La idea de la educación en la Edad Media

El punto de partida de la educación de los pueblos de Europa en la denominada Edad Media, sin lugar a dudas está en la doctrina eclesiástica, y en un segundo plano en el desarrollo del espíritu científico. El eje central de la educación en todos estos años, sigue siendo la moral, el bien común, pero ahora centrado en la figura de Cristo como modelo paradigmático, y se toma su vida como un ejemplo a seguir, como un camino para alcanzar la perfección y la salvación del alma. La orientación metódica de la escolástica es la deducción silogística formal, pues su pretensión, no era descubrir nuevas verdades, sino aplicarla a casos particulares (cfr, Larroyo, 1946, pp. 235 – 241). Esta es, en muchas escuelas de derecho, la gran tradición que aun conservan varios de sus profesores, como si las verdades jurídicas fueran intransformables.

La educación para el trabajo fue otra de las aportaciones pedagógicas de ésta época. El ingreso a un gremio de maestros, exigía que el aspirante demostrara una probada competencia, por eso previamente debía realizar un duro y prolongado período de aprendizaje que era conducido por un maestro del oficio reconocido por el gremio y miembro activo de la cofradía. El proceso estaba regulado por un sistema de calificaciones muy riguroso.

El origen de las Universidades puede encontrarse en la preocupación manifestada por Carlomagno desde el siglo IX, y que mantuvo presente la Iglesia al insistir en el deber que tenían sus obispos de proveer maestros para la enseñanza de la gramática y de las artes liberales. Las escuelas parroquiales más importantes se transformaron en **escuelas catedralicias**, dependientes de la iglesia episcopal o catedral. Así, a fines del siglo X, existían y eran muy conocidas las escuelas catedralicias de Lieja, Reims, León, Paris, Orleans, Chartres. En estas escuelas, los estudiantes y los maestros eran clérigos, o aspirantes a tales. Con la recuperación de la obra aristotélica

traducida en las escuelas de traductores de España (la de Toledo fue la más famosa), desde el árabe y el griego al latín, se intensifica el estudio y el uso de la **dialéctica**, y la confianza de los estudiosos en el poder de la razón.

4.1.3. Las ideas pedagógicas en la Modernidad

Ubicada arbitrariamente en el siglo XV, la modernidad se gestó paulatinamente en los dos siglos anteriores. Se inicia con el Renacimiento, época que no sólo fue un retorno a la literatura de la antigüedad, sino que se la leyó e interpretó con un nuevo sentido. La visión del mundo y de la vida es nuevamente percibida desde la individualidad independiente. La modernidad ubica en el centro de la sociedad a la Ciencia, en lugar de Dios, colocando a las creencias religiosas en la esfera de lo privado (cfr. Touraine, 2002, p. 17)

El nuevo ideal educativo se centra en rescatar la realidad y la práctica, el estudio del cuerpo, la universalización para todas las clases sociales y la sustitución de los métodos inhumanos y mecánicos por otros más agradables y atractivos. La popularización de la educación contó sin duda con un gran propiciador, la invención de la imprenta, lo que permitió la edición de libros en grandes cantidades, junto a este hecho, los viajes transatlánticos y alrededor del mundo.

Producto del pensamiento humanista, el desarrollo del pensamiento crítico y el fortalecimiento de la libertad individual. El centro de atención de la pedagogía retorna al sentido religioso que debe asumir la educación de los niños y los jóvenes, pero se le agrega un sentido social y de libertad (cfr. Stramiello, 2003a, p. 7 – 9)

Frente a la acción protestante de la Reforma la respuesta de la Iglesia Católica fue la reconquista de la fe por medio de congregaciones de enseñanza cuya mayor exponente fue la Compañía de Jesús fundada por Ignacio de Loyola, quien mediante una concienzuda reglamentación estableció los principios, el plan, los programas y los métodos de enseñanza que se deberían aplicar tanto para la formación de sus miembros como en la educación del pueblo. *Ratio atque Institutio Studiorum*, se le denominó a esta obra que “constituye el primer sistema organizado de educación católica, y, es, sin duda, un trabajo pedagógico de mérito indiscutible” (Larroyo, 1946, pp. 292 – 293).

Complementarias de la labor de los jesuitas, las Escuelas Pías fundadas por José de Calasanz, tuvieron un carácter popular y gratuito, ofrecían educación elemental y se sustentaban en la formación del docente en los ámbitos moral, religioso, intelectual y pedagógico. Por otra parte, Juan Bautista de La Salle, en Francia, organizó las escuelas cristianas que adquirieron una admirable estructura, funda los Seminarios magisteriales que con el tiempo se transformarían en las Escuelas Normales (cfr. Larroyo, 1946, pp. 291 – 296 y Stramiello, 2003b, p. 2 – 4).

Nuevos enfoques de la educación aparecieron en el Siglo XVII, para enfrentar a la pedagogía de la contrarreforma en la que predominaba la

enseñanza abstracta, dogmática, artificial y carente de verdaderos conocimientos reales, para superar la infecunda enseñanza verbal y memorística este movimiento pedagógico desarrolló un método real en el cual la intuición sobre las cosas juega un papel preponderante en el aprendizaje y la enseñanza se basaba más en la simplificación y sencillez antes que en el esfuerzo permanente y la dura disciplina.

Juan Amos Comenio, pastor de Moravia hablaba de enseñar con rapidez, si, pero hechos reales, cosas observables, en lugar de abrir lo libros muertos que se abriera el libro vivo de la naturaleza, que fueran las cosas mismas las que se presentaran para aprenderlas (cfr. Larroyo, 1946, pp. 315 – 322 y Stramiello, 2003b, p. 7 – 9).

Con la llegada del nuevo siglo (el XVIII), una nueva corriente del pensamiento, ahora crítica y racionalista. Es la época del iluminismo, el siglo de la luces, la Ilustración, como después será conocida.

El plan pedagógico de los ilustrados se proponía: descartar todo lo sobrenatural en el campo educativo y reducir la religión a una acción meramente racional, natural, y en el terreno de lo mundano; promover el realismo como principio pedagógico que incorporara las lenguas modernas y las disciplinas técnicas y científicas como ejes fundamentales en los planes de estudio; la necesidad de que la educación fuera parte de las funciones del Estado por lo tanto, una escuela estatal, laica, anticonfesional y que sustituyera a las congregaciones religiosas en la actividad educativa.

Las nuevas formas de la actividad humana en el comercio, la industria, la política, etc., se volvieron objetos de investigación y estudio. Así se puede mencionar el nacimiento de la ciencia económica con A. Smith (1723-1790). Montesquieu (1689-1755) que con su obra *El espíritu de las leyes*, publicada en 1748, sienta las bases para una nueva estructura del Estado en el que exista la división de poderes. Y Voltaire (1694-1778) como máximo divulgador de la filosofía de Locke y la ciencia de Newton.

La Revolución Francesa marca otro hito tanto en la historia humana como en la de la educación, su mayor merito, sin embargo, no es el pedagógico, sino el legislativo, consistente en la idea de la educación como servicio público (cfr. Puelles, 1993, p. 8).

Durante los primeros años de la Revolución Francesa, el propósito emancipador de la educación estuvo ligado al principio de igualdad. Se trataba de conseguir no sólo la igualdad jurídica, sino también la igualdad social, y para ello, pensaban los jacobinos, el promover el acceso general a la educación, sería el poderoso instrumento para superar las desigualdades sociales.

Por desgracia, no fueron esos ideales los que triunfaron. *“El Estado liberal del siglo XIX y buena parte del XX hará suya la idea de la educación como factor de integración*

La educación fue en esa época el más grande instrumento de cohesión

social y nacional. Los Estados Liberales de todo el mundo impulsaron y crearon los sistemas educativos nacionales señalándoles numerosas funciones públicas, la principal de ellas fue la creación de la conciencia de la nacionalidad de cada Estado, pero también la de transmitir los valores de la clase hegemónica, los valores de la burguesía liberal.

El Estado liberal decimonónico creó un sistema educativo donde los fines de la enseñanza eran definidos desde el Poder Legislativo .

Dentro de los grandes movimientos intelectuales de la segunda mitad del siglo XIX el positivismo tiene para la educación una significación trascendente. Para esta visión del mundo la ciencia es para la técnica y la industria un factor de progreso.

Durante esta época, triunfa también la concepción liberal del Estado es decir, la más consciente y coherente teoría de la primacía de lo privado sobre lo público. Esta garantía de un espacio privado, rodeado de derechos a favor del individuo, en donde el Estado no debe intervenir y tiene que respetar y garantizar, se configura, como derechos de libertad o de defensa frente al Estado.

4.1.4. Las ideas contemporáneas de la educación

Durante el siglo XX, la llamada pedagogía de la acción fue una de las corrientes más influyentes en el desarrollo de las orientaciones educativas. Dos fueron sus puntos de apoyo, primero establecer que el hecho educativo es una actividad y segundo que es el alumno el principal actor del proceso, estableciendo el aprendizaje como una actividad mental, intelectual, individual sobre la cual el maestro no tiene ningún dominio y sólo puede estimularla u orientarla. Frente a esta corriente, en los Estados Unidos el enfoque fue distinto se apoyó en la corriente filosófica del pragmatismo, que alienta el espíritu práctico, el individualismo, templado por el respeto a las tareas comunitarias y un sentimiento de autonomía que se manifiesta en sus actividades.

Después de la segunda Guerra Mundial, dos enfoques metodológicos aparecieron como propuestas transformadoras de sus orientaciones. Por un lado, la necesidad de aplicar la racionalidad instrumental a los procesos escolares y por el otro la necesidad de atender la denominada “crisis de la educación” que apareció como preocupación gubernamental desde la década de los cincuenta y se agravó en los setenta con los crecimientos masivos de los sistemas educativos en todo el mundo. Así la visión estructuralista, la teoría de sistemas, la psicología conductista y los avances en la comunicación, fueron los pilares que sustentaron a la Tecnología Educativa, como principal enfoque orientador de la planificación, organización, y control de los contenidos y orientaciones educativas. Eficiencia y calidad fueron sus premisas y ofrecimientos para una atención social cada vez más demandante.

En la actualidad, la educación se ha transformado en una institución social muy compleja que cumple múltiples fines. *“Sigue conservando, es cierto,*

la vertiente privada que siempre tuvo, pero las funciones públicas de la educación siguen siendo hoy tan importantes, o más, que en el siglo del Estado liberal (Puelles, 1993, p. 14). Sin embargo, él no deja de considerar que la excesiva exaltación de lo público puede llevarnos a la aberración del Estado totalitario, como varias ocasiones ocurrió en el siglo XX, pero por otro lado, que, la privatización sin límite de lo público o social, también puede regresarnos a tiempos pasados en los que el individuo estuvo bajo el dominio de otros poderes, más fuertes y más despiadados que el mismo Estado.

4.2. PRINCIPIOS Y FINES DE LA EDUCACIÓN

4.2.1. La educación como proceso de la construcción individual y social del conocimiento

El Diccionario de las Ciencias de la Educación señala que, según los análisis etimológicos o semánticos, el término **educación**, desde la más remota tradición, ha sido el producto de dos modelos conceptuales básicos, coexistentes. El modelo "directivo" o de intervención, ajustado a la versión semántica de **educare**, ("conducir", "guiar", "orientar"); y el modelo de "extracción" o de desarrollo, referido a la versión semántica de **educere**, ("hacer salir", "extraer", "dar a luz").

Actualmente, asegura el propio Diccionario, existe una corriente eclecticista que pretende asumir ambas instancias postulando que la educación es dirección (intervención) y desarrollo (perfeccionamiento). En ese sentido, las características del proceso educativo que consideramos son:

Es un acto de intervención directa o encubierta de un ser humano sobre otro.

Tiene una intencionalidad activa, propiciar la *"construcción de la personalidad individual del educando"*.

Propicia el perfeccionamiento del individuo dotándolo de los elementos que lo autogeneren.

Es un proceso gradual, integral, activo y temporal, por cuanto que permite desde cada nivel alcanzado aspirar a elaborar los siguientes.

Involucra a la persona en su individualidad e indivisibilidad intelectual.

Propicia que sea el propio sujeto el constructor de su personalidad mediante su propia actividad y *"se identifica con la vida porque el hombre esta permanentemente inacabado, y su **construcción** le ocupa su tiempo vital"* (Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1983, p. 476).

La función de la estructura educativa es conformar la individualidad de cada ente social mediante la socialización, para Dávila, ninguna estructura educativa es capaz de enajenar de manera total a los individuos que educa, pero tampoco de liberarlos de todas las trabas, pues no ha

existido ni podrá existir ninguna sociedad sin trabas, la bondad y la maldad no son parte de la naturaleza humana como valores absolutos, ni estamos sujetos al dominio absoluto de nuestros instintos, pero tampoco podemos ser libres de ellos (Dávila, 1990: 147).

Es decir, que las estructuras particulares de una estructura social dada asumen un papel crítico o justificatorio frente al orden y el poder establecidos dependiendo de la forma en que los intereses particulares y sociales se interrelacionan y permiten el desarrollo de la individualización y socialización de los integrantes de una sociedad dada.

En resumen, la construcción individual y social del conocimiento influye a través de sus expresiones concretas sobre las formas en las que se reproduce y transforma la sociedad en un momento histórico definido. Pero también la forma en la que se reproduce y transforma una sociedad dada en cada etapa de su desarrollo histórico determina la forma en que se construye el conocimiento individual y social.

4.2.2. El sentido social de la educación

Si entre los griegos y romanos el principio que orientaba a la educación era la formación de un individuo que pudiera ser útil a su sociedad, la armonía entre los ámbitos individual y colectiva se aseguraba en los contenidos y métodos educativos. En la edad media el fundamento era la formación moral cristiana, la disciplina y la dominación de las bajas pasiones eran las guías en la conducción de la juventud. La modernidad retoma el sentido pragmático de bien social, pero enfatizando el sentido individualista del sujeto formado como útil a sí mismo y sólo subsidiariamente la atención a las necesidades colectivas. La visión socialista ha tenido muy poco impacto en los principios que orientan a la educación, solo parcialmente en los países llamados socialistas, además de los modelos alternativos. ¿Cuáles son entonces los principios en los que se debe sustentar la educación contemporánea? En el caso de la educación jurídica, es sin duda parte de la investigación que se debe impulsar.

La educación en valores es una de las propuestas más recientes y con mucha presencia en la literatura actual. ¿Pero cuáles son los valores válidos para todos? En ese sentido, se puede considerar lo que Stephen Macedo piensa en cuanto al sentido de que las virtudes cívicas no se adquieren en la edad adulta sino que requieren de todo un proceso educativo que se inicia desde niño. Otro elemento más en la conformación del campo problemático de la educación jurídica.

Rodolfo Vázquez, con base en esos puntos de vista, considera que el carácter liberal de las personas se forma con una serie de valores fundamentados en grandes principios como los de autonomía, dignidad e igualdad, que dan como resultado los valores de libertad, veracidad, compromiso consigo mismo y con los demás, responsabilidad, de auto-respeto y de respeto al otro, tolerancia, fraternidad, lealtad, sentido de cooperación y solidaridad” (cfr. Vázquez, 1999, pp. 150 – 151)

4.3. La educación como campo de investigación

4.3.1. El objeto de estudio de la investigación educativa

En el ámbito de la educación desde hace mucho tiempo se ha presentado un debate aun hoy inacabado acerca del sentido científico de la educación, y la conformación del campo. Se señalan la falta de teorías suficientemente estructuradas que expliquen las problemáticas de áreas específicas de la realidad educativa, aunque se reconoce que cuando se logran, sólo se refieren a aspectos parciales. En el campo metodológico se asegura que la búsqueda de la pedagogía ha sido poco fructífera en la constitución de un método propio y lo preponderante fue la transferencia de metodologías de otras ciencias como la sociología, la antropología, la psicología, etc.

Para mí, el objeto de estudio de una ciencia de lo educativo sólo puede forjarse a partir de concebir a la educación como proceso inacabable, en la misma perspectiva de conceptualización del conocimiento y la verdad. Demanda recobrar e integrar a sus espacios de indagación, los condicionamientos de historicidad de los actores sociales del proceso educativo, incluyendo como referentes, problemas reales de los propios actores que permitan el planteamiento de problemas de investigación. Ha de implicar, durante todo el transcurso, la intervención de la crítica de los elementos ideológicos que, en aras de una pretendida científicidad han impedido el acceso al conocimiento de los procesos educativos y los han contaminado con aspectos de procesos ajenos al ámbito educativo.

4.3.2. La Teoría de la educación

La polisemia del término **teoría** es indudable, en un sentido está asociada a las diferentes tradiciones epistemológicas en las acciones de problematización y usos de ella. La función, uso e importancia de la teoría en toda disciplina que busca consolidar su científicidad hoy en día se mueve dentro de dos perspectivas, las que atienden al constructivismo¹ y las que las ubican en la reflexividad². De ahí que según Granja el papel de la teoría se orienta hacia la problematización de los principios en los que sustenta sus propias descripciones de la realidad (Granja, 2000, p. 26).

Así, podemos plantearnos el sentido que la teoría ha tenido y tiene en el campo de la educación y de la investigación educativa. El carácter práctico de la educación vincula a la teoría educativa a lo ideológico-político *“que es el nivel teórico desde donde se plantea el tipo de intervención y los objetivos por*

¹ Desde esta corriente epistemológica se sostiene que “nuestros conocimientos no se basan en correspondencias con algo externo, sino que son resultado de construcciones de un observador que se encuentra siempre imposibilitado de contactarse directamente con su entorno. Nuestra comprensión del mundo no proviene de su descubrimiento, sino de los principios que utilizamos para producirla” (Arnold, 1997, p. 3).

² “Un proceso reflexivo es aquel que se aplica así mismo o a un proceso de la misma especie. Hay reflexividad cuando el proceso se convierte a si mismo en objeto de sus propias operaciones” (Robles y Arnold, 2001, p. 86).

alcanzar” (Aguilar G., 2002, p. 99).

La construcción teórica específicamente educativa encuentra su origen en la necesidad de que los resultados parciales que ofrecen las ciencias que intentan explicar lo educativo adquieran su verdadero sentido en una visión integradora. En otras palabras, que se articulen teóricamente para dar cuenta del fenómeno educativo. En ese sentido, la acción social será el resultado final de una cierta estructuración de factores que pertenecen a distintos planos de la realidad, sustentados en diversas comprensiones teóricas, que se articulan en dirección a un espacio determinado de la vida social, esa es la propuesta en la conformación del campo de investigación denominado Educación Jurídica.

4.3.3. El campo de la investigación educativa

En México el campo de la investigación educativa se ha conformado con criterios prácticos. Desde 1981, en ocasión del Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa y, la conformación posterior del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, (COMIE), los campos en los que se ha dividido e impulsado sus trabajos se han ido modificando y reestructurando en distintos momentos. Para la realización de los Estados del Conocimiento de la década 1992 – 2002, el COMIE estableció los siguientes: 1.- Sujetos, actores y procesos de formación. 2.- Acciones, actores y prácticas educativas. 3.- Aprendizaje y desarrollo. 4.- Didácticas especiales y medios. 5.- Currículum. 6.- Políticas educativas. 7.- Educación, trabajo, ciencia y tecnología. 8.- Educación, derechos sociales y equidad. 9.- Historiografía de la educación. 10.- Filosofía, Teoría y Campo de la Educación. Y. 11.- El campo de la investigación educativa.

4.4. Conceptualización del derecho

4.4.1. Las ideas de derecho en la Antigüedad

La práctica social del derecho es mucho más antigua que el concepto de lo que hoy llamamos “ley”. En las sociedades primitivas se pueden identificar instituciones jurídicas elementales que se refieren a la propiedad, el parentesco, la igualdad de tratamiento y la reciprocidad; su existencia es casuística y no normativa (cfr. Kaufmann, 1999, pp. 267 – 268). Las expresiones escritas más antiguas los códigos denominados babilónicos, o la Leyes Urnammu, Lipit-Ishtar, Hammurabi y aún las del lejano oriente, difícilmente pueden verse con el sentido moderno de norma jurídica pues todas ellas reflejaban, además de una alta concientización colectiva un estricto sentido de la particularidad del caso.

De alguna forma esto persistió en los primeros años de la civilización griega, mas preocupada por la norma que por el derecho en sí, *“para el cual ni siquiera existió una forma lingüística adecuada de expresión pues διψαιον significaba en el griego clásico lo justo: iustum, y no ius ...* (ibid. p. 269). Para Platón, la justicia es la virtud en torno a la cual gira toda la vida social, se expresa de manera específica en cada caso, pero sólo existe en la totalidad (Madrid, 2000, p. 70). Para Aristóteles, la mayor virtud social es la justicia por lo

que el resto estarán supeditas a ella, por eso siempre será más recomendable el gobierno de la ley Gobierno de lo divino y racional sobre el gobierno de un hombre cuyos apetitos y ambiciones pueden perderlos aun a los mejores. “La ley es por lo tanto , la razón sin apetitos” (Aristóteles, 2000, p. 217).

Para los romanos la realidad del derecho estaba instituida en el proceso; el derecho era entendido como *actio*; y con todo y que el término *lex* sugiera, tal vez *ligare* (ligar) y presupone, por lo tanto, un contenido normativo, las *leges* poseían un carácter condicionado por la situación, aun aquellas *leges* que se denominan algunas veces normativas (Kaufmann, 1999, p 269).

La evolución del derecho romano fue gradual y continua. La primera tradición jurídica, producto de las prácticas religiosas, las costumbres y los conocimientos populares, fue modificada por la primera codificación del derecho romano, Las Doce Tablas, las cuales expresaban de manera concreta las costumbres jurídicas existentes y compilaban todo el derecho privado. La transformaciones jurídicas posteriores fueron extensiones o adiciones a ese cuerpo legal, de los órganos legislativos posteriores (las Asambleas de patricios y plebeyos primero, el Senado y los Emperadores después).

Dos son los cuerpo jurídicos funcionales que logran establecerse con el avance del imperio, el “*jus gentum*” y el “*jus naturale*”. El *jus gentum* era el derecho con el que Roma gobernaba todos los territorios conquistados, estaba compuesto con los principios de equidad y la costumbres y tradiciones jurídicas de los pueblos sometidos. Con el *jus naturale* se plantea la idea de una ley natural común a todos los hombres.

Durante la Edad Media, muchos de los conceptos e ideas del derecho romano prevalecieron vigentes aunque fueron adaptadas y aplicadas en las realidades existentes en esas sociedades emergentes. Sin embargo, es posible determinar dos momentos diferenciados en el desarrollo medieval de la idea derecho. Uno es el periodo patrístico³ y el otro el escolástico.

Para los Padres de la iglesia, el derecho humano es mutable como toda creación del hombre, sin embargo no puede contradecir los principios de la ley natural en la que encuentra su fundamento último y su razón de ser. Igualmente para los escolásticos, la ley humana o positiva, tiene como fin, el bien común, las leyes creadas por los hombres son justas si persiguen el bien general de una comunidad y encuentran su fundamento en la Ley eterna. (Madrid, 2000, pp. 99 y 107).

Los escolásticos, con Santo Tomás a la cabeza, reconocían el derecho a la resistencia contra un una autoridad injusta y tirana, para ellos la tiranía era un gran crimen y los ciudadanos solo estaban obligados a obedecer al príncipe dentro de los límites de la justicia y en función del bien común.

³ Se denomina Patrística a la filosofía cristiana de los primeros siglos que estuvo encargada de elaborar la doctrina que sustentara las creencias religiosas del cristianismo, pero que se extendió a casi todos ámbitos humanos y sociales.

4.4.2. Las ideas de derecho en la Modernidad

Surge en esta época, una visión sustancialista del hombre y la naturaleza basada en una razón abstracta que pretendió que la ciencia, y dentro de ella el derecho solo podían tratar de lo universal. La búsqueda de un derecho universal se desarrolló con base a una actitud historicista, y donde la determinación de los principios son aprehendidos tanto por medios racionalistas como mediante el estudio de los derechos antiguos y modernos; pero sin destacar el sentido histórico, sino más bien la búsqueda de una racionalidad fundadora de principios con vigencia en todos los tiempos (Laclau, 1994, p. 30).

El desarrollo del capitalismo, la industrialización, la configuración del Estado social y con todo ello la complejización de la sociedad requirieron una amplia seguridad jurídica, la cual no podía ser garantizada por el antiguo sistema de derecho natural, surgió así la necesidad de leyes formuladas de manera racional, abstracta y general.

El positivismo comtiano invadió rápidamente todas las disciplinas científicas, encontrando en el derecho un campo fértil que aun perdura. El positivismo considera al derecho al margen de los aspectos valorativos, solo la ley es lo único que se debe investigar eliminando toda consideración axiológica y metafísica.

4.4.3. El concepto actual de derecho

En el breve recorrido que hemos hecho de la historia en la conceptualización o ideas que sobre el derecho, hemos descubierto que todos ellos han sido influenciados por la concepción del mundo que prevalecieron, por los distintos modos que han existido para encarar la realidad, sin embargo, es posible que podamos evidenciar que hay un rasgo común en todos ellos: la imposibilidad de conceptualizar de manera única la idea de derecho.

Podemos asegurar que el concepto de derecho es formulado desde contextos muy diferentes en los cuales hay orientaciones teóricas y prácticas diversas. Los científicos sociales (sociólogos, antropólogos, historiadores), desde sus propias perspectivas le dan dimensiones, factores y alcances a sus diferentes formas de describir a los fenómenos que consideran son parte del derecho. Por su parte los profesionales del derecho (jueces, abogados, fiscales) justifican, elaboran proposiciones, encuentran razones para fundamentar sus decisiones, defensas o acusaciones. El punto es si ambos enfoques son sólo puntos de vista sobre un mismo fenómeno o si se trata de fenómenos diferentes sólo parcialmente relacionados.

Pero es indudable que si entendemos al derecho como realidad que tiene el sentido de servir a la justicia, se clarifica su relación entre el ser (realidad) y el deber ser (justicia); y aún más a la realidad del derecho debe manifestar una positividad (carácter de ser), pero también una forma normativa (carácter de deber ser), sin olvidar su carácter general al asegurar la igualdad de todos ante la justicia y un carácter social al exigir a la justicia la realización

del bien común (Kaufmann, 1999, p. 285).

Es pues, claro, que si aceptamos un concepto así del derecho, resulta poco definida en forma puntual y unívoca la corrección del derecho sea en su carácter de norma o de decisión judicial. La determinación aproximada de la idea de derecho rechaza toda pretensión apriorística y en tanto que producto de la experiencia reconoce su potencialidad de error, pero sin lugar a dudas, también, su potencialidad de científicidad, en la medida que promueva su permanente falsabilidad, en el sentido que señala K. Popper, haciéndolo un objeto de investigación en constante revisión.

4.5. El derecho, la moral, los usos sociales y el poder

4.5.1. El derecho y la moral: delimitaciones conceptuales

La separación o vinculación entre Moral y Derecho es una problemática muy añeja cuya solución no es simple y mucho menos próxima, sin embargo, debe ser parte de una definición teórico epistemológica de una línea de investigación como educación jurídica.

Un primer punto a considerar es que la idea de “moral” no es sencilla de afirmar en una definición, sino sólo delimitarla de manera más o menos clara, por medio de una comparación y diferenciación con normas de actuación semejantes como costumbre, uso, hábito, convención, e incluso derecho.

Ahora bien, si se considera que entre la moral y el derecho existe una coimplicación, ubicaría al derecho como el campo abarcativo de la moral, reduciéndola a su aspecto jurídico: *“La ley del Estado expresa lo que es la moral. Es el exponente de un positivismo jurídico acentuado”* Este punto de vista exige aceptar de manera incondicional la moralidad del Estado, de reconocerle como el único criterio de bondad. En sentido contrario la coimplicación se podría dar teniendo a la moral como el factor abarcante del derecho, es decir, las normas jurídicas serían parte de las normas morales, es la visión de los iusnaturalistas radicales (cfr. Soriano, 1997, p. 207 - 209).

Una tercer posición, parte del reconocimiento de una separación total entre los campos del derecho y la moral, no excluye una zona de confluencia, *“donde las normas del derecho positivos son objeto de valoración moral* (ibid pp. 210 - 211).

Desde perspectivas diferentes, aunque no divergentes, Kaufmann y Soriano presentan una serie de criterios de delimitación conceptual entre moral y Derecho.

Un primer criterio estaría sustentado en la autonomía de la moral y la heteronomía del derecho; otro criterio sería el del contraste exterioridad-interioridad, según el cual los actos del pensamiento y la conciencia, pertenecen al ámbito de la moral y por consecuencia escapan a la regulación y sanción de los poderes públicos; en tanto que los actos de las relaciones sociales, son actos externos y por ello son objeto del derecho.

Un criterio más, está referido a la unilateralidad o bilateralidad de las normas. Se considera que la moral plantea normas que sólo competen a un individuo en tanto que en el derecho las normas abarcan a dos o más individuos.

Finalmente, se puede aducir el criterio de la motivación del acto, el cual trata de establecer la delimitación entre lo moral y lo jurídico poniendo énfasis en los motivos que sustentan un acto o acción humana, si se realiza en función de razones de un deber, se adjudica un carácter moral, en cambio si se realiza simplemente como un apego al dictado de lo establecido en la norma, llanamente es jurídico (cfr. Soriano, 1997, p. 216; Kaufmann, 1999, p. 395).

4.5.2. Las reglas sociales y las normas jurídicas

Para Kaufmann, *“Las reglas sociales son, regulación de la acción social ligada a normas y a valores, que en el ámbito de validez y en las sanciones con ellas relacionadas va más allá de los usos y de los hábitos, pero no alcanza, en principio, la formalización del ‘orden normado’, así como se manifiesta en el derecho y en la ley”* (Kaufmann, 1999, p. 396).

El campo de acción de las reglas sociales es mucho más amplio que el de las normas jurídicas, pues estas regulan las relaciones intersubjetivas indispensables en la protección de los bienes sociales e individuales relevantes, en tanto que aquellas regulan el resto de relaciones sociales, pero que permiten la ordenación de la convivencia social, y sin cuya presencia sería prácticamente impensable la vida social. Pero las reglas sociales no sólo son más numerosas que las normas jurídicas, sino que son también más diversas y de alcance diferenciado (territorial, ambiente poblacional clase social, etapa de la vida, práctica laboral, etc).

Ahora bien, normas jurídicas y reglas sociales coinciden en varias de sus características. En primer lugar ambas son bilaterales, en seguida, tienen un sentido externo aunque también un proceso de internalización. En cuanto a su diferenciación, cabe señalar como criterio básico el de la finalidad. *“La norma del derecho tiene por objeto permitir la convivencia social protegiendo los bienes esenciales de las personas y formalizando situaciones de posible conflicto de intereses entre los miembros de la comunidad. El uso (regla) social persigue hacer más agradable la vida en sociedad, ordenando las relaciones de convivencia”* (Soriano, 1997, p. 240).

Las diferencias entre normas sociales y jurídicas están presentes en la formulación, la organización necesaria para su emisión y en la infracción a la norma. La formulación del derecho presupone una organización social que permita aplicarlo y controlar su ejercicio, en cambio las normas sociales requieren apenas de una organización incipiente para que se formulen y apliquen, y es que, *“La fuerza normativa de los usos sociales radica en el hábito: un modelo de comportamiento debe ser también válido en el futuro porque ha arraigado largo tiempo y –lo que se presupone tácitamente- se ha acreditado como elemento ordenador”* (Henkel, 1968, p. 205).

La infracción de la norma jurídica conlleva a la producción de consecuencias de naturaleza jurídica; La de las reglas sociales, en cambio, tiene como consecuencia inmediata y próxima, una reacción indeterminada del grupo cuyos efectos no son nítidos aunque tengan efectos en la apreciación negativa del infractor (ibid. pp. 209 – 211).

4.5.3. El derecho y el poder

El análisis de la relación entre el Derecho y el Poder puede hacerse desde una doble perspectiva; desde un punto de vista externo implicaría ver al Poder como un hecho fundante básico del Derecho, pero desde una perspectiva interna, el Derecho sería la racionalización del Poder (cfr. Ansuátegui, 1998, pp. 99 – 102).

“En un sentido general, el poder es la presión ejercida por quienes tienen capacidad de imponer decisiones ante un conflicto de intereses” (Soriano, 1997, p. 319).

Control social y Estado son conceptos no sólo relacionados con el poder y el derecho sino elementos mismos de la esencia de ambos. Para Habermas, el Estado es necesario como poder de sanción, como poder de organización y como poder de ejecución, a causa de que los derechos tienen que imponerse, y dado que la comunidad jurídica requiere de dos elementos indispensables para su seguridad: una fuerza estabilizadora de su identidad y una administración de justicia organizada. Pero también considera que *“... el poder estatalmente organizado no entra, por así decir, desde fuera para colocarse al lado del derecho, sino que es presupuesto por el derecho mismo y se establece a sí mismo en formas jurídicas. El poder político sólo puede desplegarse a sí mismo a través de un código jurídico que haya sido institucionalizado en forma de derechos fundamentales”* (Habermas, 1998, p. 201).

En un sentido contrario Ihering considera que el poder dicta el derecho y puede hacerlo por medio de los golpes de estado o de las revoluciones. Para él: *“El derecho sin la fuerza (poder) es una palabra falta de sentido; sólo la fuerza realiza las reglas del derecho y hace de éste lo que debe ser* (Ihering, 1978, p. 127).

Es evidente el insostenible punto de vista de éste autor alemán, pues tal “modelo educativo”, lo único que creó, cuando se aplicó, fue el rechazo y los movimientos reivindicatorios de los pueblos que fundaron sus derecho en el control racional del poder, aun cuando en la actualidad no se ejerza a plenitud y el Estado se manifiesta como un poder omnipotente y el derecho democrático se abre camino a duras penas. En nuestros días se manifiesta en gobiernos que sustentados en las ideas de la seguridad nacional y el antiterrorismo, se acercan a las formas sugeridas por Ihering, contando, además, con los poderosos medios de comunicación actuales.

Un elemento más, hoy en día, es la alianza y a veces subordinación del poder político ante el poder económico, lo que hace indispensable el desarrollo y profundización de la teoría pluralista del poder cuya diversidad de fuentes y

ámbitos de influencia permitan su control efectivo en términos de control mutuo entre poderes públicos, controles ciudadanos de los poderes y los movimientos democráticos de regulación de los diversos actores sociales y políticos.

“La idea de Estado de Derecho puede desarrollarse, por tanto, recurriendo a los principios conforma a los que se obtiene el derecho legítimo a partir del poder comunicativo y, éste, a su vez, a través del derecho legítimamente establecido que se transforma en poder administrativo.” (Habermas, 1998, p. 237)

4.6. Filosofía y teoría del derecho

4.6.1. El sentido de la Filosofía del derecho

El objeto de estudio de la filosofía del derecho es, según Kaufmann, *“el derecho justo, la justicia”*. De ahí que sus preguntas fundamentales son: ¿Qué es derecho justo? y ¿Cómo conocemos o realizamos un derecho justo? Esto es lo que le da origen a las tareas de la filosofía del derecho, encargada de desarrollar una *“teoría de la justicia”* racional, como la medida de valoración para el derecho positivo, y con ello también una *“doctrina sobre la validez del derecho”*. Para él, para que la filosofía del derecho supere su rol simplemente especulativo, tiene que apoyarse en la experiencia y estudiar y discutir los problemas en el caso (Kaufmann, 1999, pp. 41, 43).. Para Soriano, *“la función o tarea inesquivable para la filosofía del derecho es la axiología jurídica, es decir, el ejercicio de la valoración crítica del derecho”* (Soriano, 1997, p. 32).

Con lo anterior, es claro que el sentido de la filosofía del derecho está orientado por los principios y conceptos filosóficos fundamentales de justicia y equidad, pero que a diferencia de la filosofía general, los estudia en referencia a normas, sistemas y ordenamientos jurídicos concretos.

4.6.2. La teoría del derecho

La puntualización del objeto de estudio de la teoría general del derecho, se puede construir a partir de las ideas de los mas grandes pensadores de la disciplina. Así, entonces, Bobbio (2002) lo considera como una totalidad ordenada, para Recaséns Sinches (1980) es una coherencia interna racional, inmersa en una visión filosófica propia; para Villoro Toranzo (1989) como instrumento conceptual para el estudio del derecho de manera integral y desde todas las perspectivas posibles, Muñoz considera que *“La teoría general del Derecho debe servir de instrumento en la búsqueda de las constantes permanentes, unificadoras del Derecho, no sólo en el aspecto estructural, sino principalmente de contenido”* (Muñoz, 1996, p. 172). Sin embargo, la teoría desde la perspectiva de Kuhn sólo tiene sentido si está orientada a servir como fundamento de la ciencia, en este caso de la ciencia jurídica.

4.7. El derecho como campo científico de investigación

4.7.1. La naturaleza científica del derecho

El carácter científico del derecho, al igual que el de las ciencias sociales, siempre ha estado en debate entre quienes lo niegan y quienes lo aceptan. No es posible, ni es el interés de esta investigación presentar y argumentar sobre la científicidad o no del derecho, sin embargo, sólo presentaré a manera ilustrativa dos argumentaciones que hacen evidente la fuerza y el vigor con que se razona al respecto.

“... la certeza no positivista de la que participan los juristas es algo profundamente diferente de la certeza positivista o ‘científica’ .La actividad desarrollada por los juristas no llega a constituir actividad científica, por lo tanto no puede considerarse como ciencia; eventualmente podremos calificarla de técnica y decir que es una técnica de interpretación (obviamente en el sentido de actividad de interpretación), esto es, que se trata de una técnica que tiene por objeto la producción del Derecho” (Pattaro, 1980, p. 381).

“Discutir si la jurisprudencia⁴ es una ciencia o no, puede tener interés desde el punto de vista político como ataque o defensa del poder de la comunidad dogmática. Ahora bien; desde el punto de vista cognoscitivo, carece de interés. El impulso de una investigación viene determinado por el rendimiento explicativo y no por la definición. Para mi la cuestión relevante es la siguiente: si se afirma o se niega el estatuto científico de la jurisprudencia, ¿se conoce más y mejor el derecho?. ¿Se puede establecer una distinción rígida entre la ciencia y la no ciencia?. ¿Cuáles son los criterios utilizables? . ¿Los asumimos dogmáticamente?. El objetivo de la pregunta ¿es justificar la comunidad jurídica o criticarla?. Se puede sostener que contener la cuestión no aumenta nuestro conocimiento sino, en todo caso, nuestro prestigio” (Calsamiglia, 1990, p. 68).

4.7.2. El objeto de estudio de la ciencia del derecho

Kelsen consideraba que el objeto de estudio de la ciencia del derecho es el derecho. El intento de Kelsen por dotar a la ciencia del derecho de un objeto de estudio que permita distinguirla de otras ciencias sociales como la sociología o la psicología, lo lleva a una posición descriptiva y entonces supuestamente, valorativamente neutral (Kelsen, 1991, p. 83). Desde un punto de vista diferente, Kaufmann considera que el objeto del derecho son las relaciones de los hombres entre sí y entre las cosas, por eso los conocimientos tienen que estar en una “*conexión argumentativa*” y los conocimientos tienen que ser “*verificables*” que en el caso de las ciencias normativas resulta del discurso, que en verdad no conduce siempre al consenso, pero que por lo menos tiene que demostrar “*validez intersubjetiva, capacidad de consenso*” (Kaufmann, 1999, p. 131).

El objeto de la ciencia del derecho, según nuestro punto de vista, es la

⁴ Entendida como la ciencia de lo justo.

construcción de teorías factibles de ser contrastadas desde la perspectiva no simplemente de su veracidad y certeza en la descripción de la realidad sino en la coherencia y la adecuación de sus reconstrucciones empleando para ello criterios epistémicos basados tanto en la pluralidad metodológica como en las características del saber normativo que se sustenta en la interacción intersubjetiva y que presupone tanto conocimiento de sentido común, como intuiciones (cfr, Villa, 1999, pp. 294 – ss.).

5. LA EDUCACION JURÍDICA

En este último apartado abordaré la Educación Jurídica a partir de una serie de consideraciones iniciales en los que se abordan a la educación como proceso institucionalizado, al derecho como herramienta de la justicia y regulación del comportamiento en sociedad para arribar a una conceptualización inicial de lo que sería la educación jurídica; después se plantean algunos elementos epistemológicos que pueden orientarla desde los fines y principios, las orientaciones teóricas y metodológicas para llegar a la definición de su campo de investigación y problemáticas factibles. Se concluye con un resumen de los propósitos y logros de la investigación.

5.1. Consideraciones iniciales

5.1.1. La educación como proceso institucionalizado

La educación como proceso institucionalizado está en relación dialéctica con otras ciencias particulares entre las cuales se encuentra, de manera particularmente importante, la Psicología la cual está vinculada con la percepción, del individuo, del reflejo del mundo material y social en su cerebro y la construcción del propio Yo subjetivo. También está presente la Sociología, pues en las tendencias pedagógicas son expresiones de las concepciones del mundo e ideologías de los grupos sociales hegemónicos que le dan sentido y orientación a los fines y objetivos últimos de la formación.

En la institucionalización de la educación son elementos sobresalientes; el carácter activo del sujeto en la apropiación del conocimiento acerca de la realidad objetiva del entorno material y social en el cual se mueve; la importancia trascendental que tienen la práctica de la individualización y la identidad con el grupo; el empleo consecuente, en cantidad y calidad de los medios de enseñanza en las diferentes posibilidades que brindan; el papel, con alto grado de influencia, del complicado pero necesario proceso de la autogestión en la consecución de una educación integral, plena y eficiente; la importancia categórica de la investigación y la concientización del papel transformador que tiene, de manera obligada, el propio sujeto en el proceso de aprendizaje.

5.1.2. El derecho como herramienta de la justicia y regulación del comportamiento en sociedad

El derecho tiene una realidad polisémica más que evidente. En el desarrollo de la historia, el *jus* tuvo diferentes acepciones. En la

actualidad, dos son los usos más persistentes de la idea de *jus* como expresión de "derecho": a) "complejo de normas e instituciones que integran coactivamente en una comunidad estatal" ("orden o sistema jurídico") y, b) "permisiones" o "facultades", así como "exigencias" o "reclamos", que se consideran jurídicamente justificados (Guilbourg, 1997, p. 21; Tamayo, 2000, 1097).

Consideramos que la realidad del derecho se manifiesta en sus expresiones como norma, como hecho y como valor. Esta tridimensionalidad le da al conocimiento científico del derecho sus caracteres de racional, crítico, comprensivo y explicativo de las presencias del derecho. El conocimiento científico del derecho es un conocimiento que se integra a otros de manera lógica y sistemática; se adquiere de manera metódica, para entender las relaciones que se establecen entre los conceptos jurídicos; su racionalidad implica la conexión congruente y dinámica de las normas jurídicas para su interpretación y aplicación.

5.1.3. Una conceptualización Inicial

Educación y derecho como fenómenos sociales complejos al unirse en una realidad cuya existencia hay que determinar, delimitar y probar ontológica y epistemológicamente exige un ejercicio académico e intelectual que nos lleve a esos objetivos. La Educación Jurídica tiene existencia fáctica, no sólo como una especialización en los procesos institucionalizados de formación sino que por su naturaleza conflictiva, extrapolada de sus campos cognitivos que la forman, está en permanente transformación.

Sin embargo, no hay que perder de vista que, toda esta argumentación está orientada hacia la determinación conceptual de un campo de investigación denominado "educación jurídica" que vaya más allá del espectro de problemáticas que abarcaría su ámbito empírico natural.

En lo anterior he intentado plantear que para que tenga un sustento epistemológico, deberá relacionar al "proceso de educar" co-implicado con el de "acto jurídico" como parte de las interacciones sociales. Podemos centrar nuestro objeto de investigación en la percepción de condicionantes que regulan la adquisición, aceptación, y uso del orden jurídico y su forma de operar que requieran procesos sistemáticos y organizados de transmisión, asimilación y valoración de los contenidos del derecho que en lo general una sociedad y en particular los sectores sociales y los alumnos de los diferentes niveles educativos deben poseer.

Para poder llegar a ese fin, esta parte del trabajo sustentará las ideas iniciales desde las que se podrían construir principios, campos, orientaciones teóricas y epistemológicas y problemáticas susceptibles de conformar los puntos de partida de la Educación Jurídica como área disciplinaria de la investigación educativa y la ciencia jurídica.

5.2. Elementos epistemológicos de la educación jurídica

5.2.1. Fines y principios

La educación moderna la formación del individuo socialmente responsable de si mismo y de la superación de su entorno social se hace cada día imprescindible.

Principios de orden jurídico como derecho, justicia y equidad dentro de la investigación educativa implantan horizontes de intelegibilidad si son plantados no sólo desde la normatividad y el formalismo judicializantes, sino desde la pluridimensionalidad axiológica y fáctica que genere sentido y significación relevantes en el proceso de construcción cognitiva, identitaria y práctica de los contenidos educativos.

Lo que aquí postulo es que no es posible pensar en una investigación **neutral** sin carga valorativa, con un amplio sentido de **objetividad** y alejada de cualquier **subjetivismo**. Con la ingenuidad de la búsqueda de **la verdad** y el fin último de la validación (o falsación) de las teorías. Es decir, la idea de que los valores, cualquiera que sea su origen, deben ser ajenos a la investigación científica, es cada día menos aceptada.

5.2.2. Campo de Investigación

La educación jurídica puede ser ese espacio de discusión y búsqueda de conocimientos que articulen tanto los procesos de generación aplicación e interpretación del derecho, como los de su transmisión y divulgación en espacios no especializados. Educación jurídica no reducida a la didáctica o la pedagogía aplicadas al derecho, sino como disciplina con un desarrollo epistemológico propio que permita el desarrollo de metodologías autogeneradas o transferidas de otras disciplinas educativas y sociales que permitan un saber mes certero sobre la enseñanza, el aprendizaje, tanto en el ámbito profesional como en el resto de niveles educativos sobre el derecho y los valores jurídicos.

5.2.3. Orientaciones teóricas y epistemológicas

Se hace necesario reconocer cada uno de los posibles aportes de las diferentes tendencias metodológicas anteriormente listadas, para lograr una mayor y mejor aproximación a la realidad estudiada. Así pues, en el campo de la educación jurídica proponemos partir de un pensar epistémico como forma de razonamiento del "sentido común" y de ahí acercarse a la realidad, sin importar el carácter que ella pueda adquirir, educativa o jurídica, y sin ligarla a un enfoque teórico particular previamente establecido.

5.2.4. Alguna problemática factible

Dentro de las problemáticas de la educación jurídica que creo son actualmente más relevantes, están todos aquello que crean la posibilidad de conocer la realidad desde la perspectiva de los sujetos, en tanto esa visión es

una representación de las vivencias que se van logrando durante la historia cultural. En ese sentido, Murcia y Jaramillo consideran que *Los estudios deben realizarse donde tiene objeto la cotidianidad sin perder de vista lo externo.* (Murcia y Jaramillo, 2001, p. 6)

Desde esa problemática general otras sin lugar a dudas deberán estar presentes, la globalización, las nuevas tecnologías, la sociedad del conocimiento, y obviamente sin que dejen de estar presentes las referidas a los actores, a los procesos de formación, las prácticas educativas, el aprendizaje el desarrollo, la didáctica, los medios de enseñanza, el curriculum, las políticas educativas, las relaciones con el campo del trabajo, la ciencia y la tecnología, la filosofía y la teoría de la educación jurídica y el propio ámbito del campo de investigación de la educación jurídica.

5.3. Resumen conclusivo

En esta investigación me interesó enfatizar cómo las diferentes corrientes y posturas teóricas y/o metodológicas de la Filosofía de la Ciencia han abordado el crecimiento del conocimiento científico, pues de alguna manera supuse que eso era parte de los elementos que permitirían sustentar la conformación de la Educación Jurídica como línea o campo de investigación dentro de las Ciencias Jurídicas.

Para ello desarrolle sucintamente ocho elementos esenciales que algunos investigadores consideran básicos para una idea actual sobre la ciencia, a saber: realismo, demarcación, acumulación (progreso), distinción observación-teoría, fundamentos, estructura deductiva de los postulados teóricos, existencia de contextos de justificación y descubrimiento y la unidad de la ciencia.

Específicamente me centré en el crecimiento del conocimiento científico y/o progreso de la ciencia y en la existencia del contexto de la justificación y del contexto del descubrimiento, que el propósito de ubicar las circunstancias sociales y psicológicas en las que el descubrimiento de los conocimientos de la educación jurídica se han dado y podrían darse en el futuro; lo que daría la base lógica que justificaría que tales descubrimientos puedan ser considerados una línea de investigación propia de las ciencias jurídicas

El análisis del realismo científico nos mostró que la “realidad” natural tiene dificultades de determinación lo mismo que las “realidades” sociales. Por lo que la realidad de la educación jurídica estará definida ya sea desde el realismo constructivista o del relativismo ontológico pero también podrá ser negada desde el relativismo epistemológico.

En cuanto a la demarcación, efectivamente resultó un punto relevante en el desarrollo de nuestro problema de investigación. Pues la determinación de lo científico y lo no científico en la problemática de la educación y el derecho, es claro que resulta el punto culminante pues ambas tendrán que construirse dentro de las fronteras de lo que los científicos de ambos campos estén dispuestos a reconocer. Sin embargo como quedó plasmado en el segundo

apartado al referirnos tanto a la cientificidad de la problemática educativa como a la del derecho, existen los elementos fundantes para una problematización científica de la educación jurídica.

Junto a lo anterior y de acuerdo con Ruy Pérez Tamayo (2000), vale la pena considerar a la luz de nuestra realidad, que la idea de que la observación científica es confiable para fundamentar las teorías en el caso de la educación jurídica, aunque las explicaciones científicas en ambas problemáticas (educativa y jurídica) son muy recientes y tratándose de estudios que abarcan a ambas, se puede decir que resultan bastante escasas; lo que para él, resulta importante es la existencia de tres factores que restringen el otorgamiento de confianza ilimitada a la observación científica: 1) el nivel de desarrollo del campo específico, este punto es bastante crítico en el caso de la educación jurídica. 2) la moda científica del momento, creo que en ese aspecto el derecho y la educación como campos científicos en expansión aceptarán la existencia de este nuevo campo investigativo. 3) la existencia del fraude científico que, en este caso podemos afirmar que es inexistente en nuestro campo.

BIBLIOGRAFÍA

ANSUÁTEGUI, FCO, JAVIER , (1998), Textos básicos de teoría del derecho; Universidad Carlos III de Madrid- Boletín Oficial del Estado; Madrid.

ARISTÓTELES, (2000), La política; Ed. Porrúa, México

ARNOLD C., MARCELO 1(1997) *“Introducción a las epistemologías Sistémico / Constructivistas”* en CINTA DE MOEBIO N° 2, diciembre, Facultad de Ciencias Sociales; Universidad de Chile, consultado en <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio/02/frames32.htm>.

CARRERA T., ALEJANDRO (2003) *“Realismo”* en Diccionario Critico de Ciencias Sociales consultado en <http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/>

BOBBIO, NORBERTO, (2002) Teoría general del derecho; Temis , Bogotá

CALSAMIGLIA, A., (1990), Introducción a la Ciencia Jurídica; Ariel; Barcelona

CARR, WILFRED, (1990) Hacia una ciencia crítica de la educación; Ed. Alertes, Barcelona

DA COSTA, NEWTON c. A., (2000); El conocimientos científico; IJ-UNAM, México

DÁVILA A. FRANCISCO, (1991), Teoría, ciencia y metodología en la era de la modernidad. Fontamara, México.

_____ (1990), *“Apuntes analíticos para la comprensión de la teoría educativa”* en DE ALBA, ALICIA, (coord.), Teoría y educación, CESU-UNAM, México.

DE ALBA, ALICIA, (coord.), (2002) , Teoría y educación: en torno al carácter científico de la educación; CESU-UNAM, México.

DE PUELLES B. MANUEL, (1993) *“Estado y Educación en las Sociedades Europeas”* en Revista Iberoamericana de Educación; Número 1 Estado y Educación; enero – abril; OEI; consultada en: <http://www.campus-oei.org/revista/index.html>

DELL'ORDINE, J. LUIS (2003). *“Filosofía de la ciencia”* consultado en <http://www.monografias.com/trabajos10/fciencia/fciencia.shtml>

- DICCIONARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, (1983), Madrid.
- FEYERABEND, PAUL, (1974), *Contra el método*, Ariel, Barcelona
- FRABOSCHI, AZUCENA (2003^a), *Curso Historia General de la Educación I*: Las universidades; consultado en: http://www.ideasapiens.com/filosofia.sxx/feducacion/histeduc_las_universidades.htm
- _____, (2003b) *Curso Historia General de la Educación I. La educación para el trabajo (s. XII-XIII)*; consultado en: http://www.ideasapiens.com/filosofia.sxx/feducacion/histeduc_la_educ_para_el_trabajo.htm
- GRANJA C., JOSEFINA, (2000) *“La teoría como reflexión sobre el conocimiento construido”* en DE ALBA, ALICIA, (coord.) *El fantasma de la teoría: articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*; Plaza y Valdes, México
- GUIBOURG, RICARDO, (1997), *Deber y saber: apuntes epistemológicos para el análisis del derecho y la moral*, Biblioteca de Etica, Filosofía del Derecho y Política N° 57, Fontamara, México.
- GIDDENS, ANTHONY, (1987), *Las nuevas reglas del método sociológico*, Amorrortu, Buenos Aires.
- HABERMAS JÜRGEN, (1998), *Facticidad y validez*; Trotta, Madrid.
- HACKING, I. (ed.) (1981): *Scientific Revolutions*, New York: Oxford University Press.
- HACKING, I. (1982) , *“Experimentation and Scientific realism”* en LEPLIN (ed.) *Scientific Realism*, Berkley, University of California Press; págs. 154 - 172
- HENKEL, H. (1968) *Introducción a la filosofía del derecho*, Taurus, Madrid
- HOHFELD W. N. (1997), *Conceptos jurídicos fundamentales*. Biblioteca de Etica, Filosofía del Derecho y Política N° 2, Fontamara, México.
- HORKEIMER, M. (1990); *Teoría Crítica*; Amorrortu; Buenos Aires.
- IHERING, R. V. (1978), *El fin del derecho*; Heliasta, Buenos Aires
- JARA M. PATRICIA (1998) *“Revoluciones de la ciencia o una ciencia revolucionaria”*, en CINTA DE MOEBIO N° 4, diciembre, Facultad de Ciencias Sociales; Universidad de Chile, consultado en <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio/04/frames03.htm>.
- KALINOWSKI, GEORGE. (1975) *Lógica del discurso normativo*. Tecnos (Estructura y función N° 43), Madrid.
- KAUFMANN, ARTHUR, (1999), *Filosofía del derecho*, Universidad Externado de Colombia, Bogotá
- KELSEN, H., (1991) *Teoría pura del Derecho*, Porrúa, México.
- KRISTELLER, P. O. (1982) , *El pensamiento renacentista y sus fuentes*. Fondo de Cultura Económica México.
- LACLAU, MARTÍN, (1994), *La historicidad del derecho*; Abeledo-Perrot; Buenos Aires.
- LAKATOS, IMRE (2002), *Escritos filosóficos: I. La metodología de los programas de investigación científica*, Alianza, Madrid
- LARROYO, FRANCISCO (1946); *Historia General de la Pedagogía*; Ed. Porrúa, México
- LARRAURI T. RAMÓN Y CARRILLO T. RUTH (2001). *“Las tesis de*

posgrado en la Facultad de Derecho” en, *Tiempo de Educar*, Año 3; N° 5; enero – junio; UAEM-ITT-ISCEEM; Toluca.

LARRAURI T., RAMÓN, (2000). El discurso educativo de la reforma curricular del bachillerato propedéutico estatal. Cuaderno de Investigación N° 14; UAEM; Toluca.

LAUDAN, LARRY. (1977) *Progress and Its Problems*. University of California Press. Berkeley, Calif.

LÓPEZ B. CARLOS , (2003), *La fragmentación en las ciencias*; consultado en: <http://www.fractal.com.mx/F14/lopez.html>

MACEDO, STEPHEN, (1990), *Liberla Virtues*; Clarendom Press, Oxford.

MADRID E., ALFONSO, (2000), *Introducción a la filosofía del derecho*; Fontamara, México

MAGEE, BRYAN. (2000): *Popper*, Colofón S. A. México

MUÑOZ R., CARLOS (1996); *Fundamentos para la Teoría General del Derecho*; SERSA - Plaza y Valdés, México.

MURCIA P. N. Y JARAMILLO E. L. G. (2001) *La Complementariedad como Posibilidad en la Estructuración de Diseños de Investigación Cualitativa*” en: *Cinta de Moebio* No. 12. Diciembre. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio/12/frames03.htm>

NAGEL, ERNEST. (1991); *La estructura de la ciencia*. Paidós Básica, Barcelona

NEWTON-SMITH, W. H. (1987), *La racionalidad de la ciencia*; Paidós, Barcelona

NINO, CARLOS SANTIAGO, (1999), *Algunos Modelos Metodológicos de “Ciencia” Jurídica*; Fontamara, México

_____, (1981), *“Los conceptos del derecho”* en *Critica*, *Revista Panamericana de Filosofía*, Vol. XIII, N° 38, agosto, IIF-UNAM, México, pp. 29 - 52

NOSNIK, ABRAHAM Y JAVIER ELGUEA. (1985) *“La discusión sobre el crecimiento del conocimiento científico en el cuento de la filosofía de la ciencia”* en ESTUDIOS. FILOSOFÍA-HISTORIA-LETRAS, Primavera, pp 1- 26 consultado en http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES/itam/estudio/estudio02/sec_17.html

OTERO B., EDISON, (2001), *“Nuevas realidades, nuevos conceptos”* en ERGO SUM, N° 53, julio, UAEM, Toluca

PATTARO, E., (1980), *Filosofía del Derecho. Ciencia jurídica*; Instituto Editorial Reus; Madrid

PLATÓN: (2000), *La República*; Ed. Porrúa, México

PEREZ TAMAYO, RUY., (2000), *¿Existe El método científico?*, Fondo de Cultura Económica, México.

PIMIENTA, L. R., (2002), *“Reflexiones sobre Pensamiento epistémico: el uso de los datos en investigación aplicada”* en *Cinta De Moebio* N° 13, marzo, Facultad de Ciencias Sociales; Universidad de Chile, consultado en <http://rehue.csociales.uchile.cl/13/frames11.htm>.

POPPER R. KARL, (2000) *Conjeturas y refutaciones*; Paidós, Barcelona.

_____, (1997), *La lógica de la investigación científica*, Tecnos, Madrid.

_____, (1974), *Conocimiento objetivo: un enfoque evolucionista*. Tecnos (*Estructura y función* N° 40), Madrid.

REALE, MIGUEL; (1997); Teoría tridimensional del derecho; Tecnos, Madrid.

RICASÉNS SICHES, L., (1980), Nueva filosofía de la interpretación del derecho; Porrúa, México

RIVADULLA, ANDRES, (2003), "*Ciencia (filosofía – Teoría – de la)*" en Diccionario Crítico de Ciencias Sociales consultado en <http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/>

ROBLES S. F. Y ARNOLD, M. C. (2001), "*El lugar del sujeto en la sociedad; ¿Es posible una sociología reflexiva?*"; en Metapolítica; Vol. 5; N° 20; octubre – diciembre; Centro de Estudios de Política Comparada; México; pp. 68 - 89

RODRÍGUEZ C., B. PABLO; (1999); Metodología Jurídica; Oxford; México

SORIANO, RAMÓN; (1997), Sociología del derecho; Ariel, Barcelona

STRAMIELLO CLARA INÉS (2003^a); Curso Historia General de la Educación II. La aurora del mundo moderno; consultada en: http://www.ideasapiens.com/filosofia.sxx/feducacion/hist.educ.II_laauradelmundo_modern.htm

_____ (2003b), Curso Historia General de la Educación II: Hacia una Educación Moderna; consultada en: http://www.ideasapiens.com/filosofia.sxx/feducacion/histeduc.II_haciaunaeduc.moderna.htm

_____ (2003c), Curso Historia General de la Educación II: Ilustración y Educación en una época de Revoluciones, consultada en:

http://www.ideasapiens.com/filosofia.sxx/feducacion/histeduc.II_la_ilustracion.htm

_____ (2003d) Curso Historia General de la Educación II: Orientaciones educativas en la época de los "Sistemas Nacionales"; consultada en: http://www.ideasapiens.com/filosofia.sxx/feducacion/histeduc.II_epocasist.nacionales.htm

_____, (2003e) Curso Historia General de la Educación II: La Educación en el Siglo XX. consultada en: http://www.ideasapiens.com/filosofia.sxx/feducacion/histeduc.II_el_siglo_XX.htm

TAMAYO Y S., ROLANDO, (2000), "*Derecho*" en, Nuevo Diccionario Jurídico Mexicano, IJ-UNAM-Porrúa, México.

TOLEDO N., ULISES. (1998), "*La epistemología según Feyerabend*" en CINTA DE MOEBIO N° 4, Diciembre, Facultad de Ciencias Sociales; Universidad de Chile, consultado en: <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio/04/frames01.htm>.

_____, (1999) "*Ciencia y Pseudociencia en Lakatos. La falsación del falsacionismo y el problema de la demarcación*" en CINTA DE MOEBIO N° 5, abril, Facultad de Ciencias Sociales; Universidad de Chile, consultado en <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio/04/frames03.htm>.

TOURAINÉ ALAIN, (2002); Crítica de la modernidad; Fondo de Cultura Económica, México

VAN FRASEEN, BAS C., (1980), The scientific image, Clarendon Press,

Oxford

_____, (1985), "*On the question of identification of a scientific theory*" en: *Crítica*, Revista Hispanoamericana de filosofía; Vol. XVII, N° 51, diciembre; IIF-UNAM; México, pp. 21 - 25

VÁZQUEZ, RODOLFO, (1999), *Educación Liberal: Un enfoque igualitario y democrático*; Ed. Fontamara; México

VÁZQUEZ S. PABLO, (1995), "*Condiciones para la construcción de un objeto de estudio de la ciencia educativa*" en: BARTOMEU F.MONTSERRAT et. Al. (coords.) *En nombre de la pedagogía*, Universidad Pedagógica Nacional, México; p. 37 – 46

VILLA, VITTORIO, (1999), "*Constructivismo y Teoría del Derecho*" en *Doxa* N° 22; Cuadernos de Filosofía del Derecho, pp. 285 – 302; consultada en www.cervantesvirtual.com/portal/Doxa/1.htm

VILLORO T., M. (1989), *Teoría General del Derecho*; Porrúa, México.

WEBER, MAX. (1974), *Sobre la teoría de las ciencias sociales*. Península; Barcelona.

WITKER V. JORGE (comp.). (1978), *Antología de estudios sobre la investigación jurídica*. UNAM, México.

_____, (1995), *La investigación Jurídica*. McGraw-Hill, México.