

Construcción de conocimientos en clases de Educación Cívica

Estudio a partir de preguntas de alumnos.

Autor:

Fairstein, Gabriela Alejandra

Tutor:

Wigdorovitz de Camilloni, Alicia

2020

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación

Posgrado

**UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

TESIS DE DOCTORADO

**Construcción de conocimientos en clases de Educación Cívica:
Estudio a partir de preguntas de alumnos.**

TESISTA:

Gabriela Alejandra Fairstein

DIRECTORA:

Alicia Wigdorovitz de Camilloni

Fecha: Agosto, 2020

Abstract/ Resumen

La Tesis investiga la construcción de conocimientos jurídicos en clases de educación cívica -o educación ciudadana-, a través de una metodología basada en el análisis de situaciones de preguntas espontáneas de estudiantes. Se persiguen objetivos empíricos y metodológicos. Por un lado, caracterizar aspectos del aprendizaje y la enseñanza de conocimientos jurídicos relativos a la Constitución Nacional en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Ello se funda en el valor del aprendizaje disciplinar como fundamento conceptual de la formación para una ciudadanía democrática. A la vez, se apunta a desarrollar una metodología de investigación sobre construcción del conocimiento en clase, compatible con las exigencias actuales en el campo de la psicología educacional constructivista. El estudio de segmentos de clase marcados por preguntas espontáneas permitiría contemplar simultáneamente el diálogo y las cogniciones de docente y estudiante.

El aprendizaje y la enseñanza de conocimientos jurídicos son analizados –conjuntamente- desde la psicología del desarrollo del conocimiento social con un enfoque constructivista, desde la didáctica de las ciencias sociales y desde la sociología jurídica interesada en la enseñanza del derecho. Ello permite conceptualizar rasgos de la construcción conceptual en clase de conocimientos relativos a la Constitución Nacional, que derivarían tanto de particularidades del objeto de conocimiento como de las estrategias didácticas.

Los resultados indican que la adquisición de este tipo de conocimiento jurídico implicaría la diferenciación conceptual entre el plano legal y el plano político, así como la construcción de la noción de “instituyente”. A su vez, este aprendizaje encontraría restricciones en la ambigüedad y familiaridad del lenguaje de las ciencias sociales, así como en la personalización y naturalización del mundo político, propio de la adolescencia. Ello permite, en relación con la enseñanza, examinar las estrategias docentes en términos de su capacidad para andamiar este tipo de construcción conceptual. En este aspecto, los resultados sugieren que ello se vería obstaculizado por la reproducción de un discurso pedagógico jurídico dominante, que prioriza el derecho positivo en desmedro de explicaciones conceptuales acerca de los objetos regulados por las normas.

En relación con los objetivos metodológicos, la Tesis pone de manifiesto el potencial de estudiar las situaciones de pregunta espontánea para revelar aspectos del encuentro entre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Su estudio permite analizar la adecuación de la estructuración del contenido de las clases al desarrollo conceptual del grupo de estudiantes. Se evalúa que la metodología permitiría articular el estudio de los procesos cognitivos individuales e interpersonales en la construcción del conocimiento en clase. En función de ello, se estima que podría constituir una alternativa compatible con un marco epistémico relacional, que se reclama actualmente en el campo, como superador de los enfoques “individualista” y “contextualista” en la investigación constructivista del desarrollo y cambio conceptual.

Agradecimientos y dedicatoria

El trabajo desarrollado para esta tesis condensa muchos años de estudio y de trabajo académico en diferentes ámbitos. En todos ellos, el diálogo con colegas y la guía de grandes docentes me permitieron ir nutriéndome de ideas y miradas que forman los eslabones que se conjugan en esta investigación. Por ello, los agradecimientos son muchos.

En primer lugar, quiero agradecer, a mi directora y Maestra, Alicia Camilloni, no solo por esta tesis, sino por los treinta años que llevo aprendiendo a pensar la educación junto a ella: desde que fui su alumna en 1989, luego miembro de su equipo de cátedra -entre 1992 y 2009- y posteriormente en el desarrollo de esta tesis. En todos estos años, Alicia me ha marcado siempre un camino certero para abordar las cuestiones educativas -con rigurosidad, compromiso y creatividad- y ha estimulado y apoyado mi desarrollo profesional y académico de forma cálida, respetuosa e inspiradora.

El interés por las preguntas en clase fue sugerido justamente por Alicia Camilloni y comencé a trabajar en el tema desde hace muchos años. Desde entonces, la idea de su estudio como estrategia para el análisis de la construcción del conocimiento en clase fue sobrevolando diversos proyectos: mi tesis de Maestría en 1999, trabajos de campo con estudiantes de Ciencias de la Educación en los años posteriores, hasta la presentación del proyecto de tesis de doctorado.

En aquella primera parte del recorrido, debo reconocer y agradecer el aporte y enriquecimiento que significó el intercambio con mis colegas de la cátedra de Didáctica I de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires: Alejandra Amantea, Laura Basabe, Silvina Feeney, Daniel Feldman, y un especial recuerdo a la memoria de mi querida Estela Cols.

Posteriormente, el interés por el estudio de la construcción del conocimiento se consolidó a través de mi labor docente en el área de Psicología del Conocimiento en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO – Argentina) Ello representó la posibilidad de aprender y trabajar bajo la dirección y orientación de Mario Carretero y junto a grandes especialistas, que han sido referentes indispensables en mi formación. No puedo mencionar a todo este vasto grupo de mujeres y hombres dedicados al Constructivismo y la Educación, pero deseo destacar especialmente a Tono Castorina y Ricardo Baquero, así como a mi amiga Verónica Weber. Los aprendizajes cosechados del intercambio en este espacio -con docentes, colegas y estudiantes- constituyeron una contribución de valor medular para esta investigación. A todas estas personas debo agradecer gran parte de las ideas que hoy me acompañan.

Finalmente, mi trabajo al frente de la cátedra de Psicología Educacional en el Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires constituyó el ámbito privilegiado para terminar de dar forma a esta tesis. No solo porque permitió precisar el campo de intereses de la investigación, sino principalmente por el aprendizaje que representó -y representa- la interacción con estudiantes y colegas. Deseo agradecer por ello, en primer lugar, a Gonzalo Alvarez, por su confianza para sumarme a este proyecto y por su reconocimiento permanente.

En dicho ámbito, mi agradecimiento a mis equipos de cátedra y de investigación, y a mis pares dentro del Profesorado y la Facultad, por el enriquecimiento que constituye trabajar junto a ellas y ellos. A Mariela Duhalde, Patricia Frontini, Andrés Gomel, Valeria Torre, y Carolina Scavino, así como a las otras colegas integraron e integran la cátedra, por el intercambio permanente en torno del aprendizaje del conocimiento jurídico. Del mundo del derecho, mi agradecimiento enorme a Nancy Cardinaux, Martín Böhmer, David Mosquera Schwartz y César Zerbini por las múltiples charlas y ayudas valiosas en torno del conocimiento jurídico y su enseñanza. A mis colegas del Profesorado, por el estimulante diálogo

académico en torno del derecho y la educación ciudadana, como Rebeca Anijovich, Gachy Capelletti, Roald Devetac, Anahi Mastache, Sandra Nicastro, Guillermo Ruiz y Sergio Trípano.

Quiero agradecer también a mis colegas de OMEP y del campo de la educación de la primera infancia, como mi amiga Mercedes Mayol Lassalle, y del ámbito Montessori, como mi maestra Silvia Dubovoy, ya que el contraste entre “mundos” educativos diferentes me permitió arribar a comprensiones originales que también alimentaron esta tesis.

Todos estos aportes se amalgaman en este trabajo. Sin dudas, mi agradecimiento inmenso a muchos y muchas docentes y estudiantes de escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires, que me permitieron observar sus clases y aceptaron participar de entrevistas para esta investigación, cuyos nombres obviamente mantenemos en anonimato. Con su buena disposición y su seriedad para colaborar con este trabajo, ellas y ellos han permitido generar el material indispensable para desarrollar este estudio.

Por último, un agradecimiento especial a mi colega y amiga Sandra Ziegler, ya que la concreción final y real de esta tesis no hubiera sido posible sin su ayuda experta, precisa y amorosa, través de sus consejos y su tiempo para leerme y escucharme. Quiero agradecer, además, a mi “casi ahijada” Michelle Arturi, por las innumerables veces que me ayudó con cuestiones técnicas de formato. A mi prima y amiga Patricia Salzman y a mi amiga Eleonora Tola, por sus favores para revisar mis traducciones. A todas ellas y al resto de mis amigas y amigos -del campo de la educación y de la vida- como Fabiana Delgado, Laura Lagos, Verónica Groch y Marcelo Caruso, y muchos otros y otras- por sus palabras de aliento y ánimo en este proyecto, por su alegría y buenas ondas.

Finalmente, y sin ninguna duda, mi agradecimiento a mi maravillosa familia -de origen y política- por su apoyo y estímulo constante, por poblar mi cotidianeidad de armonía y ternura, como paisaje vivificante para sentarme a escribir. Muy especialmente, a mi mamá y mi papá, María Luisa Lepera y Juan Carlos Fairstein, por haber hecho de mí la persona que soy, a través de su confianza, de su sostén y su sabiduría; a mi hermana Carolina, por ser mi primera y principal compañera de aventuras y ayudarme siempre a ver el mundo con mejores ojos; al hombre de mi vida, Gabriel Sternik, por caminar y remar esta tesis junto conmigo cada día con un amor infinito; y principalmente a mi hijo Nicolas, por existir, porque su presencia en mi vida me hizo crecer como persona en todos los aspectos.

Sin dudas a mi mamá y a mi papá quiero dedicar esta tesis. Porque se merecen más que nadie verme progresar. Porque sin la formación que me brindaron no hubiera sido posible. Y porque hay mucho de María Luisa y Juan Carlos en este trabajo, que no casualmente reúne a la psicología y al derecho en el terreno de la educación.

Índice

Abstract/ Resumen	2
Agradecimientos y dedicatoria	3
Índice.....	5
Introducción Construcción de conocimientos en clases de Educación Cívica: estudio a partir de preguntas de alumnos.....	10
Carácter y objetivos de la investigación	11
La organización del texto	15
Sección I. Presentación de la investigación empírica	20
Capítulo 1. Formación ciudadana, escuela y conocimientos jurídicos	21
1.1 La investigación en clases escolares de educación cívica y ciudadana.....	21
1.2 El papel del aprendizaje disciplinar en la formación ciudadana.....	23
1.3 Los conceptos sociales en la escuela secundaria.....	28
1.3.1 Enseñanza y aprendizaje de conceptos sociales.....	29
1.3.2 Aprendizaje de ciencias sociales y representaciones sociales.....	34
1.3.3 El pensamiento conceptual.....	36
1.3.3.1 Conocimiento episódico y conocimiento conceptual.....	39
1.3.3.2 La función instrumental del conocimiento conceptual	41
1.3.3.3 Conceptos estructurantes.....	43
1.3.4 Formación de conceptos y desarrollo del pensamiento abstracto en la adolescencia: el papel de la instrucción escolar	44
<i>CUADRO SÍNTESIS DEL CAPÍTULO 1</i>	50
Capítulo 2: El aprendizaje de conocimientos jurídicos en la adolescencia	51
2.1 Investigaciones sobre conocimientos cívicos	51
2.2 El estudio del desarrollo y adquisición de conocimientos sociales, políticos y jurídicos.....	53
2.2.1 El desarrollo del conocimiento social	54
2.2.1.1 Los atributos del conocimiento social	55
2.2.1.2 La génesis del conocimiento social	59
2.2.2 La especificidad del conocimiento político y jurídico	62
2.2.2.1 El conocimiento jurídico	65
2.2.3 El contenido de las construcciones cognoscitivas del mundo político y jurídico	69
2.3 Otros estudios sociales y pedagógicos acerca de nociones políticas y jurídicas	79
2.4 El estudio de la construcción de conocimientos sociales en el aula como desafío pendiente.....	81
<i>CUADRO SÍNTESIS DEL CAPÍTULO 2</i>	83

Capítulo 3. La educación cívica en la escuela y la enseñanza de conocimientos jurídicos	84
3.1 La EC como área educativa escolar	84
3.1.1 La EC como espacio curricular	84
3.1.1.1 Tipo de espacio curricular y componentes del contenido de EC.....	85
3.1.1.2 Referente o fuente para la definición del contenido de la EC.....	88
3.1.2 La EC como práctica escolar.....	93
3.2 La enseñanza del derecho: el discurso pedagógico jurídico dominante	95
3.2.1. Modelos alternativos en la enseñanza del derecho	102
3.3 Impacto del campo pedagógico jurídico en la definición de la EC.....	111
3.3.1 Hipótesis sobre la reproducción del discurso pedagógico jurídico dominante en la EC.....	114
<i>CUADRO SÍNTESIS DEL CAPÍTULO 3</i>	118
Sección II. Elaboración de la metodología de investigación	119
Capítulo 4. La investigación sobre construcción del conocimiento en clase y sobre preguntas espontáneas de estudiantes	120
4.1 La investigación sobre construcción del conocimiento en clase	120
4.1.1 Conceptualización: la construcción del conocimiento en contexto de clase	121
4.1.2 La investigación del cambio conceptual y la consideración del contexto del aula.....	123
4.1.3 El "giro contextualista": cuestionamiento a la investigación clásica e interés por la interacción cognitiva.....	125
4.1.3.1 Los desarrollos conceptuales de los enfoques socioculturales	129
4.1.3.2 Nuevas líneas de investigación	133
4.1.3.2.1 Investigaciones sobre la interacción madre/padre-hijo/a.....	134
4.1.3.2.2 Investigaciones sobre la interacción entre pares:	134
4.1.4 Investigaciones sobre construcción de conocimientos en la interacción en clase.....	135
4.1.4.1 El estudio de los "mecanismos de influencia educativa" como caso testigo	143
4.1.5 Interrogantes pendientes en el estudio de la construcción del conocimiento en clase	147
4.2 La investigación sobre preguntas espontáneas de estudiantes en clase	152
4.2.1 Conceptualización: las preguntas espontáneas de estudiantes en clase	153
4.2.2. Investigaciones sobre preguntas espontáneas de estudiantes en clase	156
4.2.3 Potencial de las preguntas para analizar la construcción del conocimiento en clase	166
4.2.3.1 La pregunta pone en evidencia la comprensión del alumno sobre el tema.....	166
4.2.3.2 Incidencia de las preguntas en el devenir y desarrollo de la clase.	169
4.2.3.3 Potencial de las preguntas para "desafiar" la planificación del docente.	172
<i>CUADRO SÍNTESIS DEL CAPÍTULO 4</i>	175

Capítulo 5. Metodología para investigar la construcción del conocimiento en clase a partir de preguntas espontáneas de estudiantes	176
5.1 La definición de la unidad de análisis.....	176
5.1.1 Las situaciones de preguntas espontáneas como potenciales eventos de cambio cognitivo en clase	177
5.1.2 Los segmentos de preguntas como unidad de análisis y los criterios para su selección.....	181
5.2 Las dimensiones del fenómeno.....	183
5.2.1 La actuación docente como elemento interno del cambio cognitivo: la incorporación de la perspectiva didáctica.	184
5.3 La estrategia general de recolección y análisis de datos	186
5.3.1 Los marcos teóricos para el análisis de datos: los estudios sobre desarrollo conceptual de dominio y la didáctica específica.	189
5.3.2 Técnicas, instrumentos y decisiones en la recolección de datos.....	191
5.3.3 Procedimiento en la etapa de análisis de datos.	195
5.4 Evaluación preliminar de la metodología	199
5.4.1 El criterio para la identificación de casos de cambio cognitivo en clase	199
5.4.2 Consideración de los procesos psicológicos individuales e interpersonales	201
5.4.3 Focalización en la construcción conceptual de dominio e inclusión de la perspectiva didáctica ...	203
5.4.4 Potencial de la metodología para el estudio de la construcción del conocimiento en clase	205
<i>CUADRO SÍNTESIS DEL CAPÍTULO 5</i>	208
Sección III. Resultados	209
Introducción a la sección III: Las clases estudiadas.....	209
Capítulo 6. Preguntas espontáneas de estudiantes sobre conocimientos jurídicos: indicadores de la relación entre enseñanza y aprendizaje	215
6.1 Tipología de preguntas en clase.....	215
6.1.1. Ejemplos ilustrativos	217
6.2 Potencial de estudio de estos tipos de preguntas y objetivos de su análisis	219
6.3 Las preguntas en clases de EC.....	226
6.3.1 Preguntas que siguen la lógica de la clase	227
6.3.2 Preguntas por conocimientos de base.....	229
6.3.3 Preguntas que parecen desconcertantes	234
6.4 Los docentes ante las preguntas de los alumnos	238
6.4.1 Ejemplos de casos en que los docentes entienden las preguntas.....	240
<i>CUADRO SÍNTESIS DEL CAÍTULO 6</i>	246

Capítulo 7. Aprendizaje de conocimientos jurídicos: el lenguaje de las ciencias sociales y el desarrollo conceptual en el dominio político	247
7.1 Ambigüedad y familiaridad del lenguaje	248
7.2 El mundo político como objeto de conocimiento.....	259
7.2.1 Personalización de las estructuras del Estado: división del poder político como distribución de tareas	260
7.2.2 Personalización de las estructuras del estado: recaudación tributaria como intercambio entre particulares	268
7.2.3 Naturalización del orden social: “brutalización” del ordenamiento jurídico y actividad legislativa despojada de poder instituyente.....	274
<i>CUADRO SÍNTESIS DEL CAPÍTULO 7</i>	289
Capítulo 8. La construcción del conocimiento jurídico de las normas constitucionales y el rol del andamiaje docente.....	290
8.1 Las dificultades en el plano de la relación norma – objeto	290
8. 2 Las normas constitucionales como objeto de construcción cognitiva.....	292
8.2.1 Reglas regulativas y constitutivas	292
8.2.1.1 La construcción de la ontología jurídica en relación con normas constitucionales	294
8.2.2 Construir la norma y el objeto al mismo tiempo	295
8.2.2.1 Diferenciar el plano jurídico del plano político.....	296
8.2.3 Reconocer un nuevo tipo de regla	299
8.2.3.1 Advertir el carácter performativo y poder instituyente de las normas constitucionales.....	301
8.3 El aprendizaje de las normas constitucionales y el andamiaje de los docentes.....	302
8.3.1 Dimensiones de comprensión de las normas para el análisis didáctico	304
8.3.2 Análisis de ejemplos a través de las dimensiones de comprensión de las normas.....	309
8.3.3 Jugar el juego de las preguntas en clase.....	315
<i>CUADRO SÍNTESIS DEL CAPÍTULO 8</i>	318
<i>CUADRO SÍNTESIS DEL CAPÍTULO 8 (CONTINUACIÓN)</i>	319

Capítulo 9. Enseñanza de conocimientos jurídicos: la reproducción del discurso pedagógico dominante del derecho	320
9.1 La expresión en la EC de los rasgos del discurso pedagógico jurídico dominante	320
9.1.1 Contenido centrado en el texto normativo y deducción como modo de acceder al sentido la norma	322
9.1.2 Comprensión “por decantación, por saturación de información”	325
9.1.3 Conceptos como información que se intercala según lo requiere el texto normativo (problema de diccionario)	335
9.1.4 Desconsideración de la secuencia en el aprendizaje y desatención de la complejidad del proceso de formación de conceptos	339
9.1.5 Trato informal del contenido en clase y “sobreevaluación” de la opinión del sentido común	345
9.1.6 Perplejidad y resignación ante las dificultades de comprensión	351
9.2 Epílogo: implicaciones y alternativas para la enseñanza del derecho en la EC	355
<i>CUADRO SÍNTESIS DEL CAPÍTULO 9</i>	361
Sección IV. Resumen y conclusiones	362
Parte I: Conclusiones del estudio empírico. Cuadro resumen	363
La construcción del conocimiento jurídico en clases de EC a través del estudio de preguntas espontáneas de estudiantes	364
Las preguntas	366
El aprendizaje	367
El andamiaje	373
La enseñanza	375
La mejora de las prácticas	379
Parte II: Conclusiones metodológicas. Cuadro resumen	382
Evaluación de la estrategia metodológica	383
Las “situaciones de pregunta” para estudiar la construcción del conocimiento en clase	383
El valor del enfoque disciplinar y didáctico para analizar el contexto de clase	387
Aportes de interés para el desarrollo conceptual de dominio	389
Aportes de interés para la didáctica general y específica	391
Consideraciones finales	393
Bibliografía	397

Introducción Construcción de conocimientos en clases de Educación Cívica: estudio a partir de preguntas de alumnos.

Esta Tesis de doctorado constituye un estudio acerca de la construcción de conocimientos jurídicos en clases de educación cívica o ciudadana, a través de una metodología basada en el estudio de preguntas espontáneas de estudiantes. Nos proponemos, por un lado, investigar aspectos del aprendizaje y la enseñanza de conocimientos jurídicos en el marco de asignaturas escolares relativas a la formación democrática; por otro lado, examinar el potencial de estudiar las “situaciones de preguntas espontáneas” como metodología para investigar el proceso de construcción del conocimiento en clase, considerando sus dimensiones individuales y contextuales.

En función de ello, la investigación contempla propósitos de carácter empírico y metodológico. En relación con los objetivos empíricos, se trata de un estudio acerca de cómo se aprenden y enseñan conocimientos jurídicos en asignaturas relativas a la educación cívica y ciudadana (en adelante EC¹) en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Por su parte, como trabajo de carácter metodológico, elaboramos una propuesta de investigación de la construcción del conocimiento en clase basada en el análisis de segmentos de diálogo marcados por preguntas espontáneas de estudiantes². De manera que esta investigación surge de dos conjuntos de intereses que se articulan en el desarrollo del trabajo.

Por un lado, nos interesa estudiar el aprendizaje de conocimientos disciplinares del derecho por parte de estudiantes adolescentes en clases de EC, en función de la relevancia del componente conceptual para la formación de una conciencia democrática. Si bien la educación en ciudadanía implica el desarrollo tanto de conocimientos como de prácticas, actitudes y valores, nos interesamos por los contenidos del derecho en virtud del papel central que cumple el aprendizaje de conceptos políticos y jurídicos para comprender el sistema político y fundamentar la democracia como régimen de gobierno. Además, el interés por el tema se relaciona también con la actividad docente e investigativa de la tesista en el Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. En dicho marco, la titularidad de la cátedra de Psicología Educacional ha implicado una labor académica sostenida desde el año 2005 en temáticas relativas al aprendizaje y enseñanza de conocimientos jurídicos en nivel secundario y terciario.

En segundo lugar, apuntamos a elaborar y poner a prueba una metodología para la investigación de la construcción del conocimiento en contexto de clase, que contemple simultáneamente la actividad intelectual de los sujetos y la situación de interacción cognitiva, a través combinar el registro de clase con entrevistas a sus participantes. De acuerdo con la literatura especializada, esta área de investigación presenta desafíos de carácter metodológico, en cuyo marco, creemos que nuestra propuesta podría constituir una alternativa. El interés por cuestiones metodológicas deriva, además, del trabajo iniciado

¹ Seguiremos la línea de Audigier (2007) de utilizar indistinta y alternativamente las expresiones educación ciudadana y educación cívica (o las siglas EC) considerándolas de manera genérica, sin profundizar en los matices diferenciales que cada denominación implica. Lo hacemos desde una perspectiva descriptiva, y no normativa, tomando las denominaciones más utilizadas por la literatura y los lineamientos curriculares vigentes.

² Si bien en la redacción de la Introducción evitamos el sesgo de género en el lenguaje, en los capítulos subsiguientes utilizamos acepciones y formas gramaticales masculinas (por ejemplo, en voces como “alumno-alumna”, “profesor-profesora”, “el docente”, “el estudiante”). Lo hacemos solo a los efectos de otorgar mayor fluidez a la lectura, por medio del uso de términos y expresiones genéricas acordes con las convenciones gramaticales vigentes, aunque suscribimos la importancia de visibilizar y discutir socialmente las concepciones de relación entre los géneros implícitas en las políticas lingüísticas.

por la autora en su Tesis de Maestría, “El cambio cognitivo durante la interacción docente - alumno: una propuesta de investigación”, desarrollada en 1999 en la Universidad Autónoma de Barcelona (España). Dicha investigación consistió en el análisis de metodologías para el estudio de la construcción del conocimiento en clase, concluyendo con la elaboración de una primera versión de la propuesta que aquí se presenta. Esta Tesis de Doctorado constituye, entonces, el diseño de esta metodología, así como su aplicación y evaluación, a través de su implementación para estudiar la construcción de conocimientos jurídicos en contextos de clase. A continuación, efectuamos una presentación general de la Tesis en su doble carácter de estudio empírico y metodológico, para fundamentar los objetivos que nos proponemos.

Carácter y objetivos de la investigación

En su carácter de estudio metodológico, la Tesis se propone la elaboración y validación de una metodología para la investigación de la construcción del conocimiento en clase, en el marco de la tradición constructivista de la psicología educacional en el estudio del aprendizaje. Este campo académico asiste hoy al debate entre los enfoques “individualistas” y “contextualistas” en el estudio de la cognición, los cuales han implicado, ya una preponderancia de las representaciones de los sujetos, ya una preeminencia de los contextos de interacción, en desmedro de una consideración conjunta de ambas dimensiones (Baquero, 2012a; Castorina, 2017a, 2017b; Castorina y Barreiro, 2015; Castorina y Carretero, 2012)

Así, los estudios clásicos sobre cambio conceptual fueron cuestionados -a raíz del denominado “giro contextualista o situacional”- por su abordaje de los procesos cognitivos en forma aislada de las situaciones en que ocurren. La adopción de enfoques contextuales constituyó, entonces, una respuesta para estudiar el aprendizaje considerando las situaciones e interacciones sociales en que ocurre. Sin embargo, el enfoque contextual en el estudio de la cognición también ha sido cuestionado, en tanto la preeminencia otorgada a la interacción supuso una desatención de los procesos constructivos individuales.

Ambas aproximaciones al estudio del aprendizaje han sido muy productivas y permiten contar hoy con un importante corpus teórico relativo tanto a los procesos cognoscitivos implicados en el desarrollo y cambio conceptual, como a los procesos interpsicológicos intervinientes en la negociación de significados en la interacción en clase. A los fines de esta investigación, interesa destacar, dentro de los primeros, las investigaciones sobre el aprendizaje de dominio, que dan cuenta de las particularidades que asume la actividad estructurante del sistema cognitivo en relación con los diferentes objetos de conocimiento. (Carretero, 2009; Castorina, 2017b; Castorina y Barreiro, 2014; Delval, 2017; Lenzi y Borzi, 2016) A su vez, los estudios del enfoque contextual han permitido identificar mecanismos psicológicos y procesos discursivos implicados en las interacciones en clase, que iluminan aspectos del andamiaje didáctico responsable del traspaso de significados entre docentes y estudiantes (Coll et al, 2008; Coll y Engel, 2018; Coll y Sánchez, 2008; Rosemberg, 2002; Zabaleta et al, 2019).

Más allá de la enorme relevancia de estos resultados, hoy se considera que ambas perspectivas requieren continuar profundizando sus marcos teóricos y sus metodologías de investigación a efectos de poder dar cuenta de la articulación entre las dimensiones individual e interaccional del proceso de construcción del conocimiento. Las posiciones actuales entienden que ambas aproximaciones al estudio de la construcción del conocimiento resultarían deudoras de un marco epistémico escisionista de la relación sujeto-objeto (Castorina, 2017a, 2017b; Castorina y Barreiro, 2015; Castorina y Carretero 2012) En función de ello, se plantea la necesidad de investigar el aprendizaje desde un marco epistémico

relacional y dialéctico, que articule el estudio de la construcción individual con las condiciones que imponen los contextos e instrumentos culturales:

un pensamiento relacional superador de los enfoques psicológicos escisionistas (Castorina, 2007) que ubican la unidad de análisis en la actividad individual aislada de sus condiciones sociales, o que consideran a las representaciones sociales o a las prácticas sociales como determinando las ideas de los individuos (Castorina y Barreiro, 2014: 22).

En este marco es donde pretendemos cobrir sentido nuestra metodología para el estudio de la construcción del conocimiento en clase, aspirando a que pueda representar una posible alternativa compatible con tales exigencias, obviamente sujeta a evaluación y consideración.

La metodología que proponemos consiste, sucintamente, en el estudio de segmentos de diálogo en clase definidos por la presencia de preguntas espontáneas de estudiantes. El recorte de estos pasajes permite considerar, como unidad de análisis, una “situación de interacción”, y a la vez articular dimensiones individuales y contextuales en su análisis. Al tratarse de pasajes de diálogo pequeños y significativos, la recolección de datos combina el registro de clase con el desarrollo de entrevistas inmediatas a los participantes, referidas a sus pensamientos activados durante el segmento de diálogo. De este modo, la investigación apunta a combinar el estudio de la interacción en clase –característico del enfoque contextual- con la tradición de investigación del desarrollo conceptual, que focaliza en el punto de vista del sujeto.

En segundo lugar, la metodología incorpora una perspectiva didáctica –además de psicológica- para el análisis de la construcción del conocimiento en clase. Desde lo metodológico, esto implica entrevistar tanto a estudiante como a docente, lo que supone considerar las estrategias didácticas como dimensión interna del fenómeno. Ello se funda en un posicionamiento teórico que considera que la actuación docente involucra tanto las intervenciones en clase como las decisiones que las fundamentan (Camilloni, 2007a, 2007b) De esta manera, la etapa de análisis contempla, en forma conjunta, el estudio de las interacciones, el examen de la construcción cognoscitiva individual y el de la actuación docente. Desde nuestra perspectiva, tales consideraciones serían compatibles con las exigencias de un marco teórico relacional que

considera la actividad individual en el contexto de las restricciones o «sus condiciones de contorno» que imponen las condiciones culturales. En particular, lleva a tomar en cuenta las situaciones didácticas por medio de las cuales se ofrece a los alumnos el saber instituido, y que limitan tanto como posibilitan la reestructuración de las ideas previas” (Castorina y Carretero, 2012:93).

Por último, la metodología se “pone a prueba” en relación con una materia determinada, bajo la consideración de que los procesos interpersonales intervinientes en la construcción del conocimiento (al igual que los individuales) exhibirían particularidades de dominio. Esta consideración también respondería al marco teórico de un constructivismo renovado, que entiende al aprendizaje en el aula como producto de la construcción cognitiva individual, pero en el marco de las “restricciones” (que la posibilitan y la limitan) derivadas, entre otros factores, de la naturaleza del objeto de conocimiento y de las condiciones situacionales definidas por la situación didáctica (Castorina y Carretero, 2012; Castorina y Barreiro, 2015; Castorina 2017a, 2017b).

Desde un marco epistémico relacional se eligen unidades de análisis en la que sus componentes se definen en un sistema de interacciones (Castorina y Baquero, 2005). [...] considerar a los datos que se producen en una situación de diálogo, pero asumiendo la descripción de las influencias situacionales y el contenido cognitivo del diálogo [...] cualquier interpretación de los datos tiene que asumir simultáneamente los aspectos cognoscitivos como los situacionales. (Castorina 2017a: 336-344)

Desde nuestro punto de vista, entonces, la metodología que proponemos podría representar una alternativa para la investigación de la construcción del conocimiento en clase compatible con las exigencias de un marco epistémico relacional. La adopción de un enfoque psicológico y didáctico, así como de una perspectiva disciplinar, tiene implicancias, además, en los marcos teóricos para el análisis de los datos. A los efectos de dar cuenta tanto de los aspectos individuales relativos a la construcción cognitiva como de la dimensión contextual definida por la situación de enseñanza, estos marcos interpretativos deben considerar las variables didácticas y la especificidad de los objetos de conocimiento. Así, la Tesis abreva en las tradiciones de estudio de la didáctica específica del contenido y del desarrollo conceptual de dominio, para el relevamiento de antecedentes y construcción del enfoque de análisis. Esperamos, a su vez, que el desarrollo de la investigación permita la producción de resultados en relación con ambos campos: el aprendizaje y la enseñanza de conocimientos jurídicos en el marco de la EC.

En función de estas consideraciones, la Tesis, en su carácter de investigación empírica, apunta a examinar aspectos tanto de la enseñanza como del aprendizaje de conocimientos jurídicos en clases de EC, particularmente los modos en que las condiciones situacionales (didácticas y disciplinares) impactan en la construcción conceptual del alumnado.

Nuestro interés por las asignaturas de EC en escuelas secundarias se funda en la centralidad de este nivel educativo para la formación de adolescentes y jóvenes, en este caso específicamente en relación con la vida democrática. La obligatoriedad del nivel secundario en la Argentina (desde el año 2006) implica que se trata de saberes que la escuela está distribuyendo masivamente para formar a sus ciudadanos. A la vez, la EC como área escolar viene adquiriendo una importancia creciente en las últimas décadas como herramienta para el fortalecimiento de la democracia. El interés social y político por el fomento de posicionamientos y valores democráticos en adolescentes y jóvenes en todo el mundo condujo a destacar el papel de la escuela en la formación ciudadana, a la vez que ha revitalizado importantes discusiones relativas a su definición y carácter (Haste, Bermúdez y Carretero, 2017; Bascopé et al., 2015). En el plano académico, este renovado interés se manifiesta en un aumento de investigaciones y una fuerte inversión en el desarrollo de programas y proyectos, señalándose la necesidad de mayores estudios empíricos en clases regulares, como modo de análisis de las prácticas reales³.

Uno de los temas de debate en el área se refiere a lugar de los conocimientos disciplinares - principalmente jurídicos y políticos-, frente a otros componentes de la formación ciudadana como son el aprendizaje en valores y el aprendizaje de prácticas (Haeberli y Audigier, 2019; Haste, Bermúdez y Carretero, 2017). En tal sentido, estudios internacionales a gran escala revelan, en adolescentes y jóvenes, un conocimiento superficial de las instituciones políticas de sus países y una enunciación de valores democráticos con escasa comprensión de sus fundamentos (GCBA, 2017; IEA, 2011).

Por su parte, estudios en didáctica de las ciencias sociales y en psicología del desarrollo del conocimiento fundamentan la relevancia del componente conceptual para la formación de una conciencia democrática y el rol insoslayable de la escuela en este cometido. En tal sentido, se destaca el papel de los conceptos de las ciencias sociales en la ampliación de horizontes culturales y en la formación del pensamiento abstracto; a la vez, se advierten las dificultades y obstáculos que presenta el aprendizaje de estas nociones -que requieren, por ello, de un andamiaje específico- y, en general, se subraya la función del contexto escolar en el desarrollo cognitivo en la adolescencia (Camilloni, 1997, 1998, 2010; Camilloni

³ En el capítulo 1 de esa Tesis comentamos en forma general estos programas y proyectos.

y Levinas, 2007; Carretero, 2009; Castorina 2012, 2014; Castorina y Barreiro, 2014; Delval, 2017; Delval y Kohen, 2012; Lenzi y Borzi, 2016).

En relación particularmente con los conocimientos del derecho, estudios relativos tanto a su aprendizaje como a su enseñanza permiten advertir algunas problemáticas relevantes a considerar. Por un lado, se ha señalado que su construcción conceptual implica restricciones relativas a la naturalización y personalización del orden social, y que, en particular, requiere el desarrollo de una ontología de lo jurídico, esto es, entender que hay cosas que solo existen en virtud del orden normativo vigente (Kohen, 2003, 2005; Kohen et al, 2012) Por otro lado, en relación con la enseñanza, se ha advertido que la EC presentaría problemáticas derivadas de su significación como espacio curricular, a la vez que de la posible reproducción de las concepciones predominantes de la formación de abogados (Audigier, 2007; Böhmer, 2008; Cardinaux, 2007; Schujman y Siede, 2007) Esto último conduce a prestar atención a las características del discurso pedagógico dominante de las carreras de abogacía, según ha sido estudiado desde la sociología jurídica (Lista, 2006; Lista y Brígido, 2004)

En este marco, la Tesis que presentamos apunta a indagar la construcción conceptual de conocimientos jurídicos en el marco de la interacción entre docentes y estudiantes, en el contexto de clases regulares de EC, es decir, no diseñadas ad hoc para la investigación. En su carácter de investigación empírica, entonces, el trabajo constituye un estudio de casos en clases de “Educación Cívica” -o asignatura equivalente según la institución- en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. A su vez, a efectos de contar con un corpus de datos relativamente homogéneo dadas las variaciones entre las instituciones⁴, nos centramos en las asignaturas que se dedican a la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos jurídicos relativos a la Constitución Nacional. Si bien utilizaremos en forma genérica la expresión “conocimientos jurídicos” nos referiremos especialmente a esta rama del derecho.

En síntesis, estas consideraciones pretenden dar cuenta del planteamiento general de este trabajo. Se trata de una investigación que se interesa por un fenómeno empírico -el aprendizaje y la enseñanza de conocimientos jurídicos en la EC- pero que también consiste en el desarrollo de una metodología de investigación. Ello explica la presencia de objetivos empíricos y metodológicos como guía de esta investigación. De esta manera, el desarrollo del trabajo tiene el doble objeto de apuntar a la producción de conocimiento en el campo de la EC, y de funcionar como ensayo para evaluar la metodología. Este planteamiento general implica que el aporte de esta Tesis pueda leerse desde dos perspectivas: en relación con la investigación del aprendizaje y la enseñanza de conocimientos jurídicos, y en relación con las metodologías para el estudio de la construcción del conocimiento en clase. En función de estas consideraciones se formulan los siguientes objetivos:

⁴ Dado que el área de la EC escolar presenta, en la Argentina, una gran diversidad curricular y variedad de denominaciones (Siede, 2013, 2017; CIPPEC, 2008), centramos el estudio en espacios curriculares de nivel secundario dedicados a la enseñanza de conocimientos jurídicos relativos a la Constitución Nacional, con independencia de cómo se los designe en cada institución.

Objetivos de la investigación:

Objetivos metodológicos

1. Elaborar una metodología para investigar la construcción del conocimiento en clase, basada en situaciones de preguntas espontáneas de estudiantes.
 - 1.1 Definir las unidades y dimensiones de estudio y diseñar las estrategias de recolección y análisis de datos.
2. Valorar la metodología elaborada en función de los interrogantes y desafíos planteados en este campo estudio.
3. Evaluar el potencial y la factibilidad de la metodología como herramienta de investigación de la construcción del conocimiento en clase, en relación con un área en particular (el conocimiento jurídico):
 - 3.1 Diseñar y desarrollar el trabajo de campo.
 - 3.2 Valorar los resultados obtenidos en relación con los antecedentes en el estudio del aprendizaje y la enseñanza en dicha área en particular (el conocimiento jurídico)

Objetivos empíricos

4. Identificar y caracterizar tipos de preguntas espontáneas de estudiantes relativas a conocimientos jurídicos, efectuadas en clases de EC.
 - 4.1 Examinar las preguntas y los diálogos que las contienen, considerando en forma conjunta el intercambio discursivo, la construcción cognoscitiva individual y las intervenciones didácticas
5. Caracterizar aspectos del proceso de construcción de conocimientos jurídicos en clases de EC.
 - 5.1 Identificar construcciones cognoscitivas de estudiantes acerca de conocimientos jurídicos, producidas en el contexto de clase.
 - 5.2 Examinar modalidades que asume la enseñanza de conocimientos jurídicos en la escuela secundaria y analizar el modo en que impactan en las construcciones cognoscitivas de estudiantes.
 - 5.3 Explorar los procesos de negociación de significados entre docentes y estudiantes en relación con conocimientos jurídicos, en el marco del diálogo en clase.

La organización del texto

El texto está organizado en tres partes y una cuarta de conclusiones, tratando de dar cuenta del doble perfil de la tesis, como estudio de carácter empírico y metodológico. La sección I comprende los capítulos 1, 2 y 3, y está destinada a la presentación de la investigación en relación con sus objetivos empíricos, a través de la exposición de su relevancia, antecedentes y enfoque teórico general. En una segunda parte, los capítulos 4 y 5 desarrollan el trabajo relativo a la cuestión metodológica, presentando el contexto de surgimiento, así como la elaboración y fundamentación de la estrategia de investigación. La sección III (capítulos 6 a 9) constituye la exposición y discusión de los resultados empíricos. Esta sección cuenta con una Introducción que describe el trabajo de campo realizado. Finalmente, la sección IV presenta una síntesis y evaluación general de la investigación, por medio de la elaboración de conclusiones en relación con los objetivos empíricos y metodológicos. Al final de cada capítulo y al comienzo de las dos secciones de las Conclusiones, ofrecemos un cuadro-resumen de su contenido. A continuación, presentamos un esquema general del índice y luego desarrollaremos sucintamente el contenido de cada capítulo.

Esquema general del índice

Sección I: Presentación de la investigación empírica

- Capítulo 1. Formación ciudadana, escuela y conocimientos jurídicos
- Capítulo 2. El aprendizaje de conocimientos jurídicos en la adolescencia
- Capítulo 3. La educación cívica en la escuela y la enseñanza de conocimientos jurídicos

Sección II: Elaboración de la metodología de investigación

- Capítulo 4. La investigación sobre construcción del conocimiento en clase y sobre preguntas espontáneas de estudiantes
- Capítulo 5. Metodología para investigar la construcción del conocimiento en clase a partir de preguntas espontáneas de estudiantes

Sección III. Resultados

- Introducción a la sección III: Las clases estudiadas
- Capítulo 6: Preguntas espontáneas de estudiantes sobre conocimientos jurídicos: indicadores de la relación entre enseñanza y aprendizaje.
- Capítulo 7. Aprendizaje de conocimientos jurídicos: el lenguaje de las ciencias sociales y el desarrollo conceptual en el dominio político
- Capítulo 8. La construcción del conocimiento jurídico de las normas constitucionales y el rol del andamiaje docente
- Capítulo 9: Enseñanza de conocimientos jurídicos: la reproducción del discurso pedagógico dominante del derecho

Sección IV: Resumen y conclusiones

- Conclusiones del estudio empírico
- Conclusiones metodológicas

El capítulo 1, **Formación ciudadana, escuela y conocimientos jurídicos**, comienza por exponer y fundamentar el tema central de la investigación empírica, para dar cuenta de su relevancia. La enseñanza y aprendizaje de conocimientos jurídicos en clases escolares de EC, tal como hemos señalado más arriba, constituye un área de interés investigativo creciente. Los conocimientos disciplinares políticos y jurídicos permiten comprender el sistema de gobierno de nuestro país y el valor de las instituciones de la democracia, como condición para el ejercicio de una ciudadanía activa. En este marco, el estudio en clases regulares de asignaturas de EC -tal como se dicta actualmente en las escuelas y no en el marco de programas o proyectos especiales- puede permitir un mejor conocimiento de los problemas concretos y habituales que presenta la materia. La aproximación desde la investigación representa la posibilidad de sistematizarlos e interpretarlos teóricamente, lo que constituye una instancia valiosa de cara a la mejora de las prácticas.

En los capítulos 2 y 3, **El aprendizaje de conocimientos jurídicos en la adolescencia y La educación cívica en la escuela y la enseñanza de conocimientos jurídicos**, efectuamos una revisión de antecedentes en las áreas de interés del estudio empírico de esta Tesis. En tal sentido, recuperamos y sistematizamos investigaciones sobre el desarrollo y adquisición de conocimientos políticos y jurídicos, y sobre las modalidades que asume su enseñanza. La sistematización de investigaciones en estos campos ha representado una base indispensable en la construcción de hipótesis para el análisis de los datos, a la vez que constituye una referencia de las áreas académicas en las que pretendemos contribuir a través de este trabajo

Dentro de cada uno de estos campos, algunas líneas de trabajo han resultado particularmente provechosas para los objetivos que nos ocupan. En relación con el aprendizaje, en el capítulo 2 destacamos especialmente la investigación acerca de la construcción conceptual de nociones en el dominio político y jurídico, encarada desde la psicología del desarrollo del conocimiento desde una perspectiva constructivista. En este marco, nuestro aporte estaría representado por la profundización del estudio del conocimiento jurídico, a la vez que por el desarrollo de una investigación en contexto escolar. En relación con la enseñanza, el capítulo 3 combina los estudios sobre la EC como área escolar con los desarrollos de la sociología jurídica acerca del discurso pedagógico dominante en la enseñanza del derecho. Estudios precedentes en esta línea, han sugerido la hipótesis de que este discurso dominante se reproduciría en las materias de EC, por lo que su exploración y profundización podría resultar un aporte prometedor.

En una segunda parte de la Tesis, los capítulos 4 y 5 desarrollan los aspectos metodológicos. Esto constituye una sección aparte dado que la elaboración y validación de una metodología alternativa para la investigación de la construcción del conocimiento en clase representa uno de los dos grandes propósitos de esta Tesis. El capítulo 4, **La investigación sobre construcción del conocimiento en clase y sobre preguntas espontáneas de estudiantes**, presenta un relevamiento de antecedentes de las metodologías de estudio en los dos campos que confluyen en esta Tesis: la construcción del conocimiento en clase y las preguntas espontáneas de estudiantes. Por su parte, el Capítulo 5, **Metodología para investigar la construcción del conocimiento en clase a partir de preguntas espontáneas de estudiantes**, desarrolla la presentación de nuestra propuesta de investigación y fundamenta su relevancia en relación con el campo de problemas e interrogantes en que se inscribe.

El capítulo 4, entonces, presenta un análisis de los desafíos metodológicos en la investigación sobre construcción del conocimiento en clase, en función de los cuales recurrimos al estudio de las preguntas espontáneas de estudiantes. Como señalábamos, este campo de investigación reclama el desarrollo de trabajos que articulen el estudio de la actividad cognitiva individual con las condiciones que imponen los contextos didácticos. Desde este marco, hemos advertido, en las preguntas espontáneas y los segmentos de diálogo que las contienen, una alternativa metodológica con posibilidades de revelar aspectos sustantivos del proceso. Estas preguntas tienen la cualidad de alterar el formato típico de comunicación en clase (caracterizado como IRF⁵), poner en evidencia construcciones cognoscitivas situadas, y demandar la toma de decisiones didácticas interactivas.

El capítulo 5, por su parte, presenta y fundamenta nuestra metodología de investigación sobre construcción del conocimiento en clase, lo que constituye la contribución central de este trabajo en relación con los objetivos metodológicos. Tal como señalamos, la propuesta consiste en focalizar la investigación en las “situaciones de pregunta” y analizarlas considerando conjuntamente dimensiones individuales y contextuales del aprendizaje y la enseñanza. Desde nuestra perspectiva, este abordaje permite considerar a tales segmentos como “analizador” del fenómeno de estudio, ya que en ellos confluyen la actividad cognoscitiva individual, el intercambio discursivo y la actuación didáctica.

Un análisis teórico de las situaciones de pregunta nos conduce a considerar que estas podrían representar eventos de cambio cognitivo en la interacción, en la medida en que combinarían la construcción cognoscitiva con la intervención didáctica en el marco del intercambio discursivo en clase. Por un lado, en términos de construcción conceptual, la pregunta constituye una elaboración cognoscitiva generada en la interacción con las restricciones que imponen tanto el objeto de conocimiento como las

⁵ IRF o IRE: siglas para interrogación de docente-respuesta de estudiante -feedback o evaluación de docente

condiciones didácticas. Por otro lado, desde el lugar docente, el diálogo en clase permite reconstruir el camino que sigue la construcción individual de quien hace la pregunta y emitir así una respuesta que promueva la reorganización conceptual. De modo que los segmentos que contienen preguntas representan eventos que habilitarían la apropiación mutua y negociación de significados entre docente y estudiante.

De manera que el capítulo 5 ofrece, primeramente, una fundamentación teórica de la definición de las “situaciones de pregunta espontánea” como unidad de análisis, así como de las dimensiones consideradas del fenómeno. A continuación, se expone la estrategia general de recolección y análisis de los datos, y se fundamenta la consideración, como marcos interpretativos, de los estudios en desarrollo conceptual de dominio y en la didáctica específica. Finalmente, se desarrollan en profundidad los procedimientos de las etapas de recolección y análisis de la información, detallando técnicas e instrumentos, así como el tipo de decisiones que se toman en terreno. Como cierre del capítulo, se realiza una evaluación preliminar de la metodología, considerando su potencial en relación con los desafíos abiertos en el campo de estudio.

En la tercera parte del trabajo, los capítulos 6 a 9 se dedican a la presentación de los resultados. Luego de una sección introductoria, donde caracterizamos el corpus de datos y damos cuenta del volumen del trabajo de campo, se exponen los hallazgos realizados. Comenzamos por la presentación, en el capítulo 6, de una tipología de preguntas espontáneas de estudiantes, elaborada en función de su potencial para revelar aspectos de la construcción del conocimiento en clase. Esta clasificación sirve de base para caracterizar y examinar, en los capítulos 7, 8 y 9, los diálogos entre docentes y estudiantes considerando, simultáneamente, aspectos del aprendizaje y la enseñanza de conocimientos jurídicos.

En el capítulo 6, **Preguntas espontáneas de estudiantes sobre conocimientos jurídicos: indicadores de la relación entre enseñanza y aprendizaje**, estas se clasifican a través de un doble criterio. Por un lado, se considera si las preguntas “siguen la lógica de la clase” o implican “parar y volver atrás”, lo que permite analizar la adecuación de la estructuración del contenido a la construcción conceptual del grupo de estudiantes. A su vez, se consideran los ámbitos del contenido referidos en las preguntas. Ello condujo a identificar aspectos del aprendizaje de la Constitución Nacional que suelen generar dudas o dificultades: el vocabulario, los objetos políticos que las normas regulan y la relación entre normas y objetos regulados. Este doble criterio permite, entonces, analizar las situaciones de pregunta considerando aspectos tanto de la enseñanza como del aprendizaje, y particularmente del modo en que el andamiaje por parte de cada docente posibilita y limita la construcción cognitiva en sus estudiantes.

El capítulo 7, **Aprendizaje de conocimientos jurídicos: el lenguaje de las ciencias sociales y el desarrollo conceptual en el dominio político**, analiza los diálogos entre docentes y estudiantes, considerando dos de las fuentes de dificultades evidenciadas en las preguntas: la ambigüedad y familiaridad del vocabulario, por un lado, y la naturaleza del conocimiento político, por el otro. Ambos factores son estudiados en su carácter de potenciales restricciones a la construcción conceptual. Se trata de problemáticas comunes en el aprendizaje de conocimientos sociales y políticos, por lo que el análisis recupera muchas de las hipótesis elaboradas en trabajos precedentes respecto de estos temas, sobre las cuales se aporta nueva evidencia empírica.

En el capítulo 8, **La construcción del conocimiento jurídico de las normas constitucionales y el rol del andamiaje docente**, se elabora un modelo teórico que apunta a explicar la construcción cognitiva particular que supone el aprendizaje de contenidos de derecho constitucional. En tal sentido, se analizan restricciones relativas tanto a la naturaleza de este objeto de conocimiento como a las estrategias didácticas. En relación con los rasgos del objeto, se analiza que el aprendizaje de las normas

constitucionales implicaría construir la noción de “instituyente” como categoría conceptual, así como diferenciar el plano jurídico del plano político. Ello sirve de base para elaborar hipótesis que podrían representar un insumo en el estudio de la progresión psicogenética específica que seguiría el desarrollo del conocimiento jurídico constitucional. Por su parte, desde una perspectiva didáctica, se analiza si las estrategias didácticas consideran, como conceptos estructurantes del contenido, las particularidades de esta construcción cognitiva. La combinación de ambos análisis conduce a ponderar la adecuación del andamiaje que provee cada docente en relación con el desarrollo conceptual que exhiben sus estudiantes. En forma general, ello permite construir un modelo de las dimensiones cognitivas puestas en juego en el aprendizaje conocimientos jurídicos, que podría resultar de utilidad para el análisis didáctico del contenido.

Por último, el capítulo 9, **La enseñanza de conocimientos jurídicos en la EC: reproducción del discurso pedagógico dominante del derecho**, recupera y profundiza el análisis didáctico precedente. Concretamente, las recurrencias observadas en el tipo de estructuración del contenido de las clases se examinan bajo la hipótesis de la reproducción del discurso pedagógico jurídico dominante. El análisis apuntó a identificar algunas formas particulares que asume este discurso pedagógico en asignaturas de EC. Ello permitió caracterizar algunas modalidades didácticas propias de la EC como área escolar, que podrían interpretarse como expresión, en la escuela secundaria, del código educativo dominante en la enseñanza del derecho. Si bien estos resultados tienen carácter provisional dado el universo restringido de los casos estudiados, tales hipótesis podrían servir como insumo en la construcción de modelos de análisis de las prácticas.

Las **Conclusiones** del trabajo (sección IV) retoman los objetivos empíricos y metodológicos planteados, para ponderar las posibles contribuciones de la Tesis. En relación con los primeros, consideramos sus potenciales aportes en relación con los dos campos de estudio en que se inscribe: la psicología del desarrollo del conocimiento social y el estudio de la enseñanza del derecho en la EC. En tal sentido, una eventual contribución radicaría en el examen de la construcción del conocimiento jurídico de las normas constitucionales, así como de las restricciones que plantean las situaciones didácticas específicas. En relación con la enseñanza, los aportes más importantes se relacionarían con la elaboración de un modelo para el análisis de la estructuración didáctica de contenidos jurídicos y con la identificación de algunas formas concretas que asumiría la reproducción del discurso pedagógico jurídico dominante en la EC. Creemos que ambos tipos de resultados podrían representar insumos interesantes en trabajos futuros que apunten a elaborar herramientas y propuestas de mejora para el diseño y desarrollo de asignaturas de EC.

Un segundo grupo de Conclusiones consiste en una evaluación de la metodología, a partir de los resultados empíricos alcanzados. En tal sentido, la estrategia de investigación se validaría en relación tanto con sus potencialidades metodológicas, como en función de su capacidad para producir conocimiento en los campos de la psicología educacional y la didáctica. Por un lado, resaltamos su capacidad para articular los aspectos individuales y contextuales de la construcción del conocimiento en clase, lo que permitiría valorar la metodología como una posible alternativa en el marco de los debates actuales en el campo. Por otro lado, como aportes sustantivos, la investigación ha permitido caracterizar aspectos del desarrollo conceptual de dominio, de la enseñanza específica del contenido y de la función didáctica de las preguntas espontáneas en clase. En función de ello, creemos que la metodología puede constituir una propuesta viable para el desarrollo de estudios futuros, con potencialidad para producir conocimiento sobre el aprendizaje y la enseñanza en diversos ámbitos disciplinares y niveles educativos.

Sección I. Presentación de la investigación empírica

Capítulo 1. Formación ciudadana, escuela y conocimientos jurídicos

En este capítulo exponemos y fundamentamos el tema central de la investigación empírica desarrollada: la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos jurídicos en clases escolares de EC. Comenzaremos por caracterizar la importancia actual de la investigación en EC, para señalar el tipo de aporte que nuestro trabajo puede ofrecer. En tal sentido, en una primera parte del capítulo, se destaca, por un lado, la necesidad de mayores desarrollos de investigaciones en aulas escolares reales. Por otro lado, interesa dar cuenta de la relevancia de estudiar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos conceptuales en asignaturas de EC. En función de ello, en una segunda parte del capítulo, desarrollamos el papel que cumple el componente conceptual en la formación ciudadana.

Con este propósito, fundamentamos el valor de los conceptos sociales en la escuela secundaria desde perspectivas didácticas y psicológicas. Analizaremos, por un lado, los problemas más importantes que supone la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales; por otro lado, abordamos la relación del desarrollo conceptual con las representaciones sociales y las narrativas culturales; por último, examinamos las particularidades del proceso de formación de conceptos y las características del pensamiento conceptual, con especial hincapié en la especificidad de los conceptos sociales. Estas consideraciones nos permitirán, en la última parte del capítulo, destacar la estrecha vinculación entre el proceso de formación de conceptos y el desarrollo del pensamiento abstracto en la adolescencia, y el papel central que juega, en este proceso, la instrucción escolar.

1.1 La investigación en clases escolares de educación cívica y ciudadana

La investigación en EC constituye actualmente un área en expansión caracterizada por una gran proliferación de trabajos en las últimas décadas y una gran diversidad temática y metodológica. Constituye un área que viene cobrando creciente relevancia, tanto en relación con el diseño de propuestas como con el desarrollo investigativo. Este renovado interés es paralelo a un fuerte debate en las posiciones teóricas en torno a cómo desarrollar la enseñanza escolar para la ciudadanía, confrontando la existencia de una asignatura dedicada a estos asuntos frente a alternativas curriculares que la posicionan como área, eje transversal, proyecto globalizador, entre otras. Ello ha generado una multiplicación de trabajos en el área, tanto de investigación como orientados al desarrollo de propuestas. (Bascope et al., 2015; Carretero, Haste y Bermúdez, 2016; Haeberli y Audigier, 2019; Núñez, 2013)

Desde hace tiempo la idea de una asignatura sobre EC está siendo reconsiderada en el marco de la formación escolar en ciudadanía, ocupando un lugar central en la discusión pedagógica y política. A la vez, ello reavivó un debate central y siempre latente, relativo al valor para la formación ciudadana de la transmisión de conocimientos sobre la democracia versus el ejercicio de prácticas democráticas en el seno de la escuela. Sin dudas la discusión no es nueva y sus términos fueron planteados, entre otros, por Dewey en 1916 en su obra “Democracia y Educación” (Dewey, 1995) Pero el impulso que ha tomado este debate en los últimos años y su concreción en reformas curriculares en todo el mundo, obligan a revisar sus implicaciones.

El interés creciente por la investigación y desarrollo de propuestas en EC en las últimas décadas, paralelo a la reconsideración de una asignatura propia, se explica, de acuerdo con los especialistas en el tema, por una mayor preocupación social y política por direccionar la escuela hacia el fomento de actitudes y valores democráticos en los niños y jóvenes. Tanto en el ámbito americano como europeo, el inicio del siglo XXI ha traído un renovado interés por la formación ciudadana a través de la escuela. Hechos

políticos como la recuperación de las democracias en Latinoamérica, la caída del Muro de Berlín y la creación de la Unión Europea, sumado a la constatación de altos índices de desinterés por la política en los jóvenes de gran parte del mundo, constituyen, según los especialistas, factores que originan un nuevo compromiso de las naciones con la promoción de la democracia y los derechos humanos, y con la educación escolar como herramienta que debe cumplir un rol central en esta cuestión (Bascopé et al., 2015; Gutman, 2001; Levinson et al, 2007; Pedró, 2007; Santisteban y Pagès, 2009) Si bien se discute que sea solo o exclusivamente desde la escuela el ámbito desde donde deben encararse las acciones de formación ciudadana, la escuela no deja de ser un espacio privilegiado y por ello, la EC escolar, un tema muy debatido. Un reciente informe acerca de la EC escolar en Latinoamérica señala que

la educación para la ciudadanía se ha convertido en un aspecto cada vez más relevante en las agendas educativas gubernamentales, en tanto no sólo proporciona habilidades y conocimientos cívicos, sino que también promueve la participación política [...] En este contexto, los currículos escolares de educación ciudadana son fundamentales para garantizar la transmisión efectiva de contenidos relacionados con la ciudadanía, el estado-nación y la región, formando futuros ciudadanos políticamente comprometidos. (Bascopé et al., 2015: 1171. Traducción personal).

Este creciente interés por la EC dio lugar a importantes estudios y documentos de carácter internacional, que hoy constituyen referentes obligados en el campo. Entre los más importantes, la literatura especializada destaca, por un lado, los trabajos encargados por el Consejo de Europa y la Unión Europea en 2012 (Kerr, 2015) y previamente el “Basic Concepts and Core Competencies for Education for Democratic Citizenship” (Conceptos básicos y competencias esenciales para la educación para una ciudadanía democrática) encargado a Audigier en el año 2000, el “Glosario de Términos de la Educación para la Ciudadanía Democrática”, elaborado por O’Shea en 2003 y el estudio “La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo” elaborado por la Red Eurydice en 2005. Por otro lado, cabe destacar, los trabajos en EC desarrollados por el IEA: estudios a escala internacional sobre aprendizaje de conocimientos cívicos⁶, comparables a las pruebas PISA (Mason y Delandshere, 2010).

En relación con el ámbito académico, el renovado interés por la EC se refleja en la expansión de investigaciones y publicaciones sobre el tema. Como indicadores de este interés académico, cabe señalar la aparición de revisiones y manuales como el “Handbook of Research on Civic Engagement in Youth” (2010, Wiley) y el “Handbook of Education for Citizenship and Democracy” (2008, SAGE). En este sentido, Hahn sostiene que

la investigación en educación para la ciudadanía y la democracia se ha ampliado en gran medida en la última década e investigadores de todas partes del mundo están llevando a cabo estudios empíricos [...] Claramente, el campo de la educación cívica internacional y comparada se ha vuelto global (Hahn, 2010: 5. Traducción personal).

Dentro de la investigación en educación ciudadana una de las áreas sobre las que se viene reclamando mayor desarrollo de estudios es la relativa a las prácticas regulares de enseñanza escolar (Audigier, 2007; Bascopé et al., 2015; Cox y Castillo, 2015) y los procesos de aprendizaje concretos que en ellas tienen lugar (Areste y Lenzi, 2005; Carretero, Haste y Bermúdez, 2016; Haeberli y Audigier, 2019). De acuerdo con la revisión de la literatura sobre el tema, el grueso de la investigación se ha desarrollado sobre planes y programas o en relación con conocimientos de jóvenes y adolescentes (Kerr, 2015). Incluso, dentro de las

⁶ Nos referimos al CIVED 2001 y el ICCS 2009. CIVED 2001: Civic Education Study (Estudio de Educación Cívica) Véase Torney-Purta et al., 2001. ICCS: International Civic and Citizenship Education Study (Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana). Véase Schulz et al., 2010.

investigaciones en prácticas de enseñanza, pocas estudian clases regulares ya que la mayoría se realiza para evaluar la implementación de programas especiales, o sobre secuencias didácticas diseñadas ad hoc para la investigación.

En función de estas consideraciones, la investigación sobre el aprendizaje y la enseñanza en aulas reales de EC representa un área de interés, tal como lo señalan diversos investigadores. Por ejemplo, Audigier (2007; Haeberli y Audigier, 2019) ha señalado la necesidad de investigaciones empíricas para confrontar las declaraciones y discursos con aquello que ocurre realmente en las clases. En el mismo sentido, Bascopé et al. (2015) destacan esta vacancia y abogan por el desarrollo de investigaciones en clases reales de EC. Por su parte, Molina Girón (2013) señala la paradoja de la falta de investigaciones en clase en esta área, aun cuando la educación para la ciudadanía constituye un objetivo fundamental para el sistema educativo.

En la misma línea, Levinson, Schugurensky y González (2007), refiriéndose particularmente al contexto latinoamericano, dan cuenta de la escasez de evaluaciones rigurosas y evidencias empíricas en clases de EC y la “gran necesidad de compartir los resultados de aquellos estudios rigurosos que se hayan realizado, y de generar conocimientos sobre las “mejores prácticas” para su posible transferencia a otros escenarios o contextos escolares en diferentes países de las Américas” (op.cit.: 6). En nuestro país, Cardinaux (2007) sostiene que si bien “se ha historizado parcialmente el desarrollo de la Educación Cívica (y de las materias afines) en la Argentina. Quedan, sin embargo, numerosos puntos oscuros en la caracterización de las prácticas efectivas de enseñanza” (op. cit.: 130). Por su parte, Areste y Lenzi (2005) destacan que

es notoria la escasez de investigaciones psicológicas sobre las teorías de niños, adolescentes y adultos acerca del orden político, y mucho más la de estudios empíricos didácticos sobre los problemas que suscita la adquisición de este tipo de nociones en el aula. Se postula entonces la necesidad de promover dichos estudios y luego articularlos con el fin de optimizar las propuestas educativas de la EC (op.cit.: 93).

En este marco, nuestro estudio apunta a caracterizar procesos de construcción de conocimientos en contextos de clases de educación cívica. Creemos que ello puede constituir un acercamiento a los modos en que actualmente se desarrolla la enseñanza en el área, así como al impacto que tiene sobre el aprendizaje de los alumnos. La investigación en clases reales provee una dimensión concreta del estado de la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas, así como del tipo de obstáculos que enfrentan cotidianamente docentes y estudiantes. Ello adquiere valor, en relación con las políticas educativas, en tanto permite contrastar el logro de los objetivos educacionales y aportar al campo del diseño curricular y de la formación docente herramientas y marcos para el análisis crítico de las prácticas. Asimismo, contribuye, en el ámbito académico, a acrecentar el conocimiento de la didáctica especial para la EC y de la psicología del aprendizaje del conocimiento social.

1.2 El papel del aprendizaje disciplinar en la formación ciudadana

Dentro de la investigación sobre prácticas escolares concretas de EC, el estudio del aprendizaje y la enseñanza de conocimientos jurídicos cobra relevancia cuando consideramos el rol que juega el aprendizaje de conceptos de las ciencias sociales en la formación de la ciudadanía. El componente conceptual de la EC requiere ser fundamentado especialmente, frente a la mayor valoración que suele hacerse, en los discursos, de la formación en prácticas y valores.

Una mirada a este campo permite apreciar que, si bien no se niega el valor del aprendizaje conceptual, el hincapié actualmente suele recaer en el desarrollo de valores y actitudes, competencias y destrezas, o prácticas y experiencias. Sin dudas, ello responde a la crítica de una tradición en la EC excesivamente

centrada en la transmisión de información, así como al reconocimiento del valor de la experiencia en prácticas políticas como medio de formación ciudadana. Sin embargo, resulta relevante rescatar y destacar el papel del aprendizaje conceptual –diferente de la transmisión de información- como medio para la formación de un pensamiento democrático, que pueda articularse y a la vez fundamentar el desarrollo de aquellas prácticas y valores. En tal sentido, diversos especialistas señalan la importancia del aprendizaje conceptual en la EC, así como la necesidad de integrar las diferentes dimensiones (Audigier, 2007, Haeberli y Audigier, 2019; Schujman, 2008; Salmerón, 2011; Haste, Carretero y Bermudez, 2017).

En esta línea, los especialistas y principales estudios en la materia destacan el componente conceptual como una de las dimensiones de la educación ciudadana, al tiempo que señalan el riesgo que significa descuidarlo. Por ejemplo, Audigier (2007; Haeberli y Audigier, 2019) ha explicado que en tanto el propio concepto de ciudadanía implica dimensiones políticas, afectivas y jurídicas,

la educación cívica pone en juego tanto los conocimientos y los saberes como los valores o los comportamientos. Sus metas son ambiciosas y las conminaciones que se le hace, son muchas veces contradictorias. En la práctica, la prioridad otorgada a la dimensión de “convivencia” lleva a dejar de lado una incursión más sistemática en los ámbitos jurídicos y políticos (Audigier, 2007:30. Traducción personal).

Por su parte, Haste, Bermudez y Carretero (2017) dan cuenta de la relevancia del componente conceptual frente al riesgo de un aprendizaje basado únicamente en la información:

el conocimiento puntual se vuelve más significativo cuando se integra con la comprensión conceptual. Por ejemplo, los estudiantes pueden "conocer" la lista de los derechos humanos fundamentales, pero tal vez no entiendan lo que realmente implica el concepto de los "derechos", por qué fueron enumerados en un momento histórico determinado o cómo se relacionan con distintas concepciones del Estado (op.cit.: 216).

A su vez, Cullen ha señalado que

la ciudadanía debe ser enseñada racionalmente, es decir, críticamente, y no como un modo de inculcar una determinada ideología. (...) Enseñar ciudadanía es enseñar saberes específicos que permitan contar con principios racionales y fundados para la construcción de una participación democrática en el orden social, y para la crítica racional de los modos históricos – sociales que obstaculizan o impiden concretamente esta participación (Cullen, 1997: 38).

Por último, la necesidad de reforzar el componente conceptual en la EC también se advierte través de los resultados de los estudios internacionales comentados del IEA sobre conocimientos cívicos como del CIVED 2001 y el ICCS 2009. En tal sentido, tales trabajos arrojan datos relativos a que la mayoría de los adolescentes tiene conocimientos superficiales sobre las instituciones políticas de su país y los valores democráticos, con índices bajos en cuanto a comprensión y posibilidades de razonamiento sobre el sistema de gobierno (IEA, 2011).

De manera que una mirada de conjunto sobre la educación ciudadana requiere contemplar y articular sus diversos componentes. En tal sentido, el citado documento *Basic Concepts and Core Competencies for Education for Democratic Citizenship* (Conceptos básicos y competencias esenciales para la educación para una ciudadanía democrática) encargado a Audigier por el Consejo de Europa y la Unión Europea constituye una síntesis orientada a integrar las diferentes concepciones sobre EC y ofrecer definiciones de los conceptos y competencias básicas de la educación para una ciudadanía democrática. Allí se diferencian tres categorías de competencias:

- Competencias cognitivas, que se subdividen en cuatro tipos: competencias de naturaleza legal y política, conocimiento del mundo actual, competencias de naturaleza procedimental y conocimiento de los principios y valores de los derechos humanos y la ciudadanía democrática.

- Competencias afectivas, articuladas en torno a los conceptos de libertad, igualdad y solidaridad. Con ellas se pretende destacar la idea de que la ciudadanía no puede quedar reducida a un mero catálogo de derechos y deberes.
- Competencias sociales, también conocidas como competencias para la acción. Incluyen tres tipos: la capacidad para vivir cooperando con los demás, la capacidad para resolver conflictos de manera acorde con los principios democráticos y la capacidad para tomar parte en el debate público argumentando y optando ante diferentes situaciones

Por su parte, el trabajo de Pedró (2007), en un documento de la OEI, señala aspectos que deberían ser objeto de evaluación en los programas escolares de educación cívica y en las políticas públicas que los impulsan:

conocimientos relativos a contenidos cívicos y políticos, interpretación de información cívica y política, comprensión de las fortalezas y debilidades de la democracia, descripción de las actuaciones propias de la ciudadanía activa, actitudes positivas o críticas con respecto a las instituciones democráticas y los derechos individuales, y predisposición a participar activamente (op.cit.: 249-250).

Por último, el análisis de Santisteban y Pagès (2009) presenta una estructura conceptual para orientar el desarrollo de propuestas e investigaciones en EC dividida en cinco bloques:

- la pluralidad y la organización social
- la definición de ciudadanía
- los sistemas políticos: estructura y proceso político
- la cultura política como cultura democrática
- la cultura cívica para la intervención social.

Los trabajos comentados apuntan a dar cuenta de un panorama de la EC que contempla el componente conceptual como una de las dimensiones centrales en la formación. Sin embargo, tal como hemos señalado, el énfasis en el desarrollo de prácticas y valores, ha implicado, en algunos casos, cierta desatención a la dimensión conceptual. Tal vez como un efecto reactivo frente a una EC demasiado centrada en el conocimiento declarativo, se alentó la elaboración de propuestas curriculares y la realización de investigaciones que pusieran de manifiesto el papel de la práctica y los valores en la formación para la ciudadanía. Los formatos curriculares que ubican a la EC como eje transversal o como proyecto, y el mayor peso a los componentes práctico y axiológico en la definición de los contenidos dan cuenta de este movimiento (Bascopé et al. 2015; Cox y Castillo, 2015; Audigier, 2007; Schujman, 2008).

En esta línea, Schujman (2008) ha señalado el par “educación en valores vs. educación guiada por conceptos y contenidos” como una de las tensiones que atraviesan la definición de la EC. El primer enfoque suele ir asociado a la identificación de la EC como eje transversal: “Su preocupación se centra más en propiciar habilidades o capacidades que en el aprendizaje de contenidos determinados” (op. cit.: 23). Desde el enfoque centrado en los conceptos, que suele defender la necesidad de una asignatura específica, se critica que “las propuestas educativas que intentan formar en valores, en actitudes y en procedimientos o competencias desligan esta formación de la enseñanza de contenidos determinados.” (op. cit.: 24). En esta línea, el autor comenta las posiciones que valorizan el aprendizaje conceptual como medio para la formación de una conciencia democrática. Entre ellas, cita a Núñez (2003: 22) quien señala que el énfasis en valores en desmedro de los conceptos constituye

una mera pretensión moralizante, pues no brinda al sujeto los recursos culturales (el saber) que requiere un despliegue autónomo. Es decir, no habilita para la toma de distancia, la construcción de andamiajes intelectuales y la consiguiente postura crítica, selectiva. En efecto, tales corrientes pseudopedagógicas

plantean erradicar el conocimiento para instaurar valores, actitudes y procedimientos: son las así llamadas competencias. Se trata de la devaluación del saber en aras de una operación de exclusión de la cultura (Nuñez, 2003: 22; citado por Schujman, 2008: 24).

En una línea similar, Salmerón alerta sobre lo que denomina “catecismo democrático” como característica de la EC, esto es, la enseñanza de “verdades morales” y rudimentos legales y procedimentales, aplicables a una realidad política abstracta. Según la autora, la EC debe contemplar la experiencia cívica en conjunto con “contenidos curriculares que dan cuenta de lo que es la democracia real y de lo que podría fortalecer su funcionamiento; no se puede desestimar la tarea de estimular en los estudiantes los procesos reflexivos, atados a las formas de conducta individual y colectiva que corresponden a la democracia real y a las posibilidades de su mejoramiento” (op. cit.: 18).

Esta autora, además, se apoya en la distinción de Arendt entre razonamiento lógico y juicio político para criticar los enfoques de EC que proponen un análisis de la realidad política sin brindar a los estudiantes herramientas teóricas que les permitan construir un modelo que funcione como “referente utópico”:

no parece evidente que una mera inmersión en la fenomenología de la vida pública sea una condición suficiente para el ejercicio del juicio político en formación; [...] La crítica política exige de un trasfondo normativo auxiliar; un esquema que permita cobijar la observación y el juicio sobre las condiciones fácticas y las conductas de los actores en la vida pública, con una brújula que oriente la construcción de un ordenamiento social progresivo, mejor, más democrático (op. cit.: 22).

Desde esta perspectiva, Salmerón (2011) rescata el enfoque del “realismo político” de Crespo (2004) que recupera el componente conceptual al servicio de la construcción de juicios críticos sobre el sistema político, alentando en los estudiantes la “comprensión de las conductas públicas de los diferentes agentes políticos y de las instituciones sociales” (op.cit: 21):

Si los alumnos socializados bajo esta óptica logran entender el engranaje de este complejo mecanismo institucional para frenar las inclinaciones abusivas y corruptas de casi todos y, por lo mismo, concluyen que ese régimen, pese a sus limitaciones y desperfectos, es mejor que cualquier otro para proteger el interés colectivo, habremos formado demócratas por convicción (no a partir de la ética, sino de la lógica racional) y por conveniencia. Y es con tales ciudadanos como la democracia real (no la ideal) tiene verdaderas posibilidades de funcionar satisfactoriamente y consolidarse (Crespo, 2004: 13).

En esta perspectiva también se inscribe la posición de Haeberli y Audigier (2019), que defienden el valor del aprendizaje conceptual en la EC y destacan su función como medio para dar sentido tanto a la información como a la experiencia. De acuerdo con los autores, la crítica al contra el formalismo de la educación cívica tradicional no puede constituir, per se, una validación del papel de la experiencia como único medio de aprendizaje. La experiencia no es transparente para el actor; la experiencia vivida, descrita o referida, no es espontáneamente comprensible.

En tal sentido, los autores reclaman la necesidad de complementar el conocimiento y la experiencia en una posición dialógica y no como opciones enfrentadas. La conciencia democrática no se desarrolla de forma espontánea, sino que requiere explicación y reflexión, para lo cual una guía esencial la constituye el trabajo con los conceptos. Los autores advierten que la transmisión de conceptos suele ser rechazada por gran número de educadores, por considerados demasiado abstractos. Frente a ello, suele valorarse la experiencia, lo concreto, lo vivido por los alumnos como el único punto de partida, como el medio privilegiado de aprendizaje de la ciudadanía. Sin embargo, señalan, los conceptos son las herramientas que los hombres han forjado para comprender e interpretar el mundo, darle un sentido y actuar en él (Haeberli y Audigier, 2019; Audigier y Lagelée, 1996).

Ahora bien, dentro de los conocimientos disciplinares relevantes para la EC, el saber jurídico ocupa un papel destacado. De acuerdo con diversos autores, si bien la EC contempla contenidos de diversas ciencias sociales, el derecho aparece cumpliendo un rol muy destacado (Cardinaux, 2007; Audigier, 2007; Haeberli y Audigier, 2019; Audigier y Lageleé, 1996; Siede, 2013).

En tal sentido, Audigier ha fundamentado su propuesta de educación ciudadana como una iniciación jurídica a partir de un trabajo de conceptualización. Formar alumnos en la democracia, señala, es ponerlos en situación de construir y dominar las herramientas que hacen las veces de medios para comprender la sociedad en la que viven y su devenir. En el campo de la educación cívica, las herramientas más pertinentes son los conceptos con los cuales pensamos, construimos, aplicamos las reglas de la vida sociales y política, y analizamos y sancionamos las infracciones a esas reglas (Audigier y Lageleé, 1996). Tal como señalan los autores:

Hacer del derecho el hilo conductor de la educación cívica supone iniciar a los alumnos en las reglas de la vida social y hacerlos reflexionar sobre esas reglas, sus significados, sus orígenes, las condiciones de su elaboración y su aplicación. Para evitar el reemplazo de las tradicionales acumulaciones de información sobre las instituciones por unas nuevas acumulaciones de información sobre el derecho y la ley, conviene iniciar la labor desde la perspectiva de un trabajo de conceptualización [...] Es tiempo de reemplazar la acumulación de información por un trabajo tendiente a ayudar a los alumnos a conceptualizar, es decir, a construir esas herramientas del pensamiento que son los conceptos. El derecho es un campo particularmente propicio para poner en marcha esta orientación de enseñanza y reflexionar sobre ella (Audigier y Lageleé, 1996:14. Citado por Cardinaux, 2007: 112)

En la Argentina, Siede (2013) considera al conocimiento jurídico como un componente central de la EC, cuyo peso ha sido exacerbado en el pasado y desatendido en la actualidad. Para el autor la EC “recurre al derecho para identificar los principios normativos que rigen la sociedad y su expresión en legislaciones de variado alcance” (op.cit.: 167). Para Siede, el conocimiento jurídico se inscribe como uno de los cuatro componentes de la EC, junto con otros objetivos relativos a: el análisis crítico de la sociedad, -para lo cual la EC se vale de saberes de la historia, la geografía, la sociología, la antropología y la economía; el componente ético, relativo a los valores que rigen en la sociedad, analizados desde la filosofía; y el componente político, referido a las formas de ejercicio del poder y la participación ciudadana. Acerca del valor de los conocimientos jurídicos el autor destaca que “alude a un conjunto de saberes indispensables para que, en tanto sujetos políticos, establezcamos relaciones con la trama normativa que atraviesa la vida cotidiana” (op.cit.: 167).

También en la Argentina, Cardinaux sostiene que la EC, como espacio curricular, se nutre del derecho, la política, la ética y la historia. En este marco, considera que, “al aceptar estas mutuas implicancias, entendemos que, si bien el derecho no tiene que invadir el espacio de la política y de la ética, puede officiar de hilo conductor de la formación de ciudadanos” (Cardinaux, 2007: 111). Para fundamentarlo, la autora recupera ideas de Audigier y señala:

desde esta perspectiva, la enseñanza del derecho requiere una operación determinada: la conceptualización. Hay aquí implícita pues una concepción del derecho que demanda una forma de enseñarlo. Podemos agregar que el lenguaje del derecho, con todas sus formalidades — que tienen la doble función de convertirlo en técnico y de excluir a los *legos*—, debe ser manejado por los ciudadanos para que su ejercicio sea electivo. Y ese ejercicio desborda el ámbito judicial ya que, como lo marcaba Tocqueville cuando describía la democracia estadounidense del siglo XIX, el lenguaje político está atravesado por el jurídico (Cardinaux, 2007: 111).

En tal sentido, Cardinaux fundamenta el conocimiento del derecho entre los propósitos de la EC,

no solo porque los ciudadanos de una democracia tienen a su cargo la creación de las leyes —a través de sus representantes o por medio de acciones directas o semidirectas— y porque tienen derechos que deben ser conocidos para poder ser ejercidos, sino porque la cultura política adquiere, muchas veces, un lenguaje jurídico que requiere ser entendido para participar del debate público (Cardinaux, 2007: 113).

En síntesis, a través de estas consideraciones hemos intentado fundamentar que la enseñanza de conceptos jurídicos en la EC juega un papel central porque estos permiten no solo comprender cómo funciona el sistema político, sino además fundamentar por qué este se considera deseable frente a otros regímenes de gobierno. De acuerdo con los autores consultados, la EC debe apuntar a enseñar a participar de la democracia y fortalecer valores democráticos, pero también debe ayudar a entender por qué la democracia es el mejor sistema político, más allá de sus limitaciones y de las dificultades que evidencie su ejercicio.

Desde nuestra perspectiva, acordamos con los análisis precedentes: si bien subrayamos el necesario rol de las prácticas y la formación en valores en la EC, entendemos que el papel del aprendizaje conceptual resulta imprescindible en un proyecto educativo efectivo destinado a la formación ciudadana. En tal sentido, resultará pertinente caracterizar el aprendizaje de conceptos y la función cognitiva que cumplen, para diferenciarlos de la adquisición de información sobre el sistema y las instituciones políticas y jurídicas. Ello permitirá dar cuenta del valor que supone el aprendizaje conceptual en la formación de una conciencia crítica, en tanto construcción de estructuras de significado para comprender e interpretar la realidad social y política. Desde esta perspectiva, entendemos que la propia formación en competencias y actitudes no se realiza sino con base en la comprensión, para la cual los conceptos constituyen las herramientas indispensables.

En función de estas observaciones, en este trabajo nos interesa estudiar la dinámica del aprendizaje de contenidos disciplinares del derecho en clases de EC, bajo la consideración del valor que la adquisición de conceptos jurídicos tiene para la formación ciudadana. En las páginas que siguen aspiramos a explicar la función que juega el aprendizaje de conceptos de ciencias sociales en la formación de una conciencia social crítica, así como en el desarrollo del pensamiento abstracto, entendidos ambos como objetivos prioritarios de la educación secundaria.

1.3 Los conceptos sociales en la escuela secundaria

La relevancia de la enseñanza y aprendizaje de conceptos sociales en la escuela secundaria radica en la función que cumplen en el desarrollo cognitivo y social de los alumnos y su papel en relación con los fines de la educación escolar. Tanto desde la didáctica y la política educativa como desde la psicología educativa, diversos autores advierten el rol que juega el aprendizaje de los conocimientos conceptuales sobre el mundo social. De acuerdo con Camilloni, las ciencias sociales brindan

un conocimiento sistematizado que amplía el horizonte de las explicaciones, que va más allá del momento actual y del espacio cercano, que requiere de comparaciones y de conceptos generales que permiten sintetizar la experiencia de muchos hombres y mujeres, que se apoya en el análisis de períodos largos y de espacios grandes que incluyen los acontecimientos que ocurren en el corto plazo de la vida de cada hombre y cada mujer en particular (Camilloni, 1998: 198).

La autora señala que la enseñanza de las ciencias sociales persigue fines relacionados con pensar, sentir y actuar, esto es:

- Comprender el mundo social, lo que “requiere el conocimiento de las variables naturales, individuales y sociales que interactúan entre sí y de las explicaciones teóricas de su interrelación” (op. cit.: 184).

- “Dominar las competencias cognitivas, compartir los valores y poseer las actitudes que necesita un ciudadano de una sociedad democrática actual” (op. cit.: 184).
- “Desarrollarse como persona, con capacidad para satisfacer sus necesidades personales básicas” (op. cit.: 184).

En el campo de la Psicología Educativa, las investigaciones actuales sobre el desarrollo de nociones sociales también dan cuenta de la importancia del aprendizaje conceptual. En esta línea, Carretero y Castorina (2010) destacan que

el conocimiento vinculado a las ciencias sociales resulta fundamental para que la escuela pueda proporcionar una adecuada comprensión del mundo [y que] dicho conocimiento es de gran complejidad, ya que no proporciona una mera descripción o clasificación superficial de los fenómenos, sino que puede generar, si se comprende en profundidad, explicaciones plenas de densidad conceptual, así como un pensamiento crítico acerca de la sociedad actual (op.cit.: 9-10).

Por ello, según los autores, resulta importante estudiar el modo en que los alumnos construyen su conocimiento sobre la sociedad. Los autores señalan que suele otorgarse poca importancia a la complejidad conceptual que estos conceptos suponen y detectan como problema la

excesiva identificación [...] entre conocimiento científico social e ideología, de forma que a menudo los agentes educativos sostienen, explícita o implícitamente, que lo que determina el conocimiento social que se imparte a los alumnos es sobre todo su opción ideológica, otorgando entonces a su complejidad conceptual y académica un lugar mucho menor (Carretero y Castorina, 2010: 9).

Esta subvaloración de la dimensión conceptual explica, además, según los autores, la falta de atención a este aspecto por parte del campo de investigación educativa y psicológica. En esta línea Carretero (2009) señala que los contenidos de ciencias sociales e historia no deben verse como anecdóticos y concretos, sino que están constituidos por conceptos y argumentaciones complejas y de gran abstracción. Es por ello que los alumnos presentan, para su comprensión, mayores dificultades de las que se podrían apreciarse a primera vista, ya que suponen desafíos cognitivos importantes.

En las páginas que siguen apuntamos a desarrollar las particularidades del aprendizaje conceptual en relación con las ciencias sociales y en especial su papel en la formación del pensamiento abstracto en la escuela secundaria. Comenzaremos por caracterizar los problemas que implican la enseñanza y el aprendizaje de conceptos sociales. A continuación, desarrollaremos algunas particularidades del pensamiento conceptual. Por último, analizaremos la relación entre el proceso de formación de conceptos y el desarrollo del pensamiento abstracto en la adolescencia, en relación con el cual la escolarización ocupa un lugar central.

1.3.1 Enseñanza y aprendizaje de conceptos sociales

Los problemas más importantes que supone la enseñanza de las ciencias sociales, tomando ideas de Camilloni (2010), podrían sintetizarse en los siguientes rasgos: trabajar con conceptos complejos y frecuentemente pluridisciplinarios, uso de términos cotidianos con significado técnico y construcción de conceptos sobre procesos y fenómenos conocidos. Como señala la autora, la enseñanza del mundo social enfrenta el problema de trabajar con “el realismo implícito en las ideas previas de los alumnos, combatir el egocentrismo, el etnocentrismo y el antropocentrismo. [...] tratar, por lo tanto, no sólo con lo que los alumnos no saben sino con lo que creen saber” (Camilloni, 2010: 73).

Las tres cuestiones mencionadas por la autora merecen un examen en profundidad. Por un lado, Camilloni (2010) hace referencia a la necesaria multidisciplinariedad que entraña el estudio de las ciencias

sociales. En este sentido, la autora destaca la existencia de conceptos y teorías comunes a las distintas ciencias sociales, lo que permite la adopción de formatos no sólo disciplinares cuando se trata de programar su enseñanza. “Todas comparten conceptos importantes que forman parte esencial de sus discursos. De la misma manera, hallamos teorías macro, meso y micro que atraviesan las distintas ciencias sociales” (Camilloni, 2010: 72). Asimismo, la autora recupera ideas de Rolando García (1991) para señalar que las ciencias sociales se ocupan del examen de sistemas complejos, que no pueden analizarse a través de la adición de estudios sectoriales de cada elemento. Esta cuestión supone un desafío adicional para la enseñanza de las ciencias sociales:

Una de las principales dificultades que encuentra el docente al introducir al alumno en una ciencia social consiste en que se ve compelido a utilizar conceptos que provienen de otras ciencias que el alumno no ha abordado aún. Y no se trata, por lo general, de nociones sencillas. Son conceptos de alta complejidad, como los que se incluyen en las expresiones Imperio Romano, Revolución de Mayo, Constitución Nacional, derechos humanos, Tratado del Pilar; o términos sólo en apariencia más sencillos, como rey, ciudad o moneda (Camilloni y Levinas, 2007: 9)

Los autores señalan que, incluso en cursos introductorios, es prácticamente imposible escapar del empleo de términos de cierta complejidad: “muchos términos que parecen muy sencillos son, muchas veces, aquellos que poseen un mayor grado de complejidad, y donde es difícil encontrar consenso entre los especialistas en cuanto a su definición y uso” (op.cit.: 20). En este sentido, destacan

la problemática de cómo introducir aquellos conceptos necesarios e ineludibles que sirven de base para comprender determinados procesos sociales que interesa tratar en la escuela. Por ejemplo: ¿Cómo hablar de cambios económicos sin tener una idea elemental de lo que significa el intercambio comercial o el uso de la moneda? ¿Cómo presentar y hacer comprender lo que significa la fundación de una ciudad, por ejemplo, durante la conquista de América, sin que el alumno establezca y conozca los problemas que plantea su eventual localización y las condiciones que una ciudad requiere para su desarrollo y subsistencia? ¿Cómo es posible una real comprensión del contenido informativo de un mapa sin el conocimiento de lo que significan una escala y una convención cartográfica? (op. cit.: 21).

Otras cuestiones de relevancia en el estudio de la enseñanza y aprendizaje de conocimientos sociales en la escuela son las relativas a la ambigüedad del lenguaje de las ciencias sociales y la familiaridad de los objetos y fenómenos que tratan, aspectos que pueden conducir a que se produzca una impresión de comprensión. Se trata de uno de los rasgos más destacados en el estudio de la didáctica de las ciencias sociales.

La cuestión del lenguaje es explicada por Camilloni del siguiente modo: “dado que el lenguaje de las ciencias sociales contiene muchas palabras que se emplean, por lo general, en el lenguaje cotidiano y que muchas de estas palabras se utilizan en la vida diaria con un significado no técnico, se debe hacer un trabajo especial para facilitar la redefinición de términos habituales que se usan en las ciencias sociales con sentido diverso. (Camilloni, 1998: 212). Como señala la autora, en otras disciplinas, “lo que se ignora no se puede decir” (Camilloni, 1994); en cambio, en ciencias sociales, las palabras no suelen ser nuevas para los alumnos y ello facilita la confusión de significados o el reemplazo del significado técnico por el cotidiano, sin que el sujeto logre advertir su ignorancia o confusión. Así lo explican, en otro trabajo, Camilloni y Levinas (2007):

Las Ciencias Sociales, particularmente, emplean términos técnicos que tienen un uso frecuente, no técnico, en el lenguaje cotidiano. Ejemplos típicos: las palabras cultura, ley, educación, población, ciudad. Cuando el alumno se inicia en algún estudio sistemático de la vida de las sociedades, es imprescindible que realice el esfuerzo de enriquecer conceptos que cree manejar ya adecuadamente, o de reemplazar el significado confuso o erróneo que les otorga, por otro más riguroso, preciso y correcto. (op.cit.: 11-12).

La formación de conceptos es un proceso progresivo y complejo y en las ciencias sociales consiste en gran medida en una “redefinición de términos habituales” ya que requiere que el “título” del concepto sea revisado y enriquecido. Esta es una tarea que puede obstaculizarse cuanto más conocido resulta el término para el sujeto. Por eso, en la construcción de conceptos sociales, el lenguaje juega un papel central y puede, por ello, ser fuente de dificultades.

En la construcción de las representaciones sociales el lenguaje tiene un papel fundamental, ya que constituye un “sistema, en tanto que formato o código de representación, que posibilita representar, de manera más o menos precisa, toda la realidad; sistema que no es producto de la actividad mental individual sino creación lenta y laboriosa, sincrónica y diacrónica, de un sujeto colectivo; sistema que permite construir un número infinito de textos que se refieren tanto al mundo real como a mundos posibles (Mayor y Moñivas, 1992) (Camilloni, 1998: 215).

La formación de conceptos es un proceso no lineal, que tiene marchas y contramarchas, contradicciones internas, dudas, confirmaciones, reconfirmaciones y desconfirmaciones:

es un proceso de exploración que necesita del estímulo y del respeto de su carácter evolutivo por parte del docente, para llegar a una integración de las notas significativas y a un nivel de comprensión más alto del que el alumno tenía inicialmente. Este proceso requiere tiempo de enseñanza y aprendizaje (Camilloni y Levinas, 2007: 24).

En este sentido, la enseñanza de las ciencias sociales requiere un trabajo especial dirigido a la redefinición de términos habituales, de modo tal que los alumnos puedan revisar los conceptos que creen manejar. Es una actividad que debe ser programada y no puede quedar “ni librada al azar de la comprensión espontánea de los alumnos ni puede ser producto, solamente, del estudio de definiciones dadas” (Camilloni, 1998: 212). La adquisición de conceptos sociales

es un objetivo que no puede alcanzarse a través del aprendizaje mecánico de definiciones y de su posterior aplicación, dado que, o bien el alumno se queda con su primitiva concepción, o bien tiende a restringir el universo significativo del concepto. Lo que debe acontecer es una tarea creativa de construcción de conceptos, de generalización y de discriminación entre ellos (Camilloni y Levinas, 2007: 11-12).

Otros autores también han señalado el modo en que el uso del lenguaje, así como el estudio de objetos y fenómenos conocidos –propio de las ciencias sociales- puede constituir un obstáculo en su aprendizaje.

En cuanto al lenguaje, autores como Carretero (2009) y Castorina (1998; 2007), desde la perspectiva del desarrollo del conocimiento, han señalado que el uso de la terminología específica en clase no necesariamente es reflejo del dominio de los conceptos por parte de los alumnos. Así, Carretero (2009) destaca que la investigación psicológica muestra las dificultades de alumnos de los últimos años de la escuela primaria o primeros del secundario para comprender el referente de conceptos sociales abstractos. Por ejemplo, en relación con el concepto de “estado” señala que los jóvenes suelen limitarlo al territorio y sus habitantes, no pudiendo dar cuenta de cuestiones abstractas que hacen a la configuración de los estados modernos.

Las investigaciones psicológicas muestran que los alumnos de sexto o séptimo año de la educación general básica (once a doce años) tienen muchas dificultades para comprender los conceptos presentes en los libros de texto y en los currículos de muchos países: “arte renacentista”, “pueblo bárbaro”, “burguesía”, “densidad de población” “inmigración”, “colonialismo”, etc. Se trata de un problema de desarrollo cognitivo y no lingüístico, ya que el problema no es el término usado, sino la realidad que él designa (Carretero, 2009: 173).

Por su parte Castorina señala que en ciertos casos el diálogo en clase se sostiene en un plano más sintáctico que semántico: los alumnos participan exitosamente de la conversación en clase por su manejo del vocabulario específico, pero esto enmascara su construcción conceptual (Castorina 1998; 2007) En

una crítica a la perspectiva semiótica en la investigación del aprendizaje en clase, el autor cuestiona los enfoques que consideran a la educación científica como un asunto de “aprender cómo hablar ciencia”. Desde estas perspectivas, se entiende que el aprendizaje de conceptos científicos solamente involucraría apropiarse de una forma específica de “construir con palabras” y requeriría las mismas habilidades lingüísticas que cualquier otra disciplina, en tanto la tarea de los docentes consistiría en enseñar “explícitamente cómo usar el lenguaje científico, explicando cómo ellos mismos combinan los términos para formar oraciones”.

Esta perspectiva es cuestionada por Castorina, que señala que se está tratando a las ciencias como si fuera una lengua extranjera, en donde la única diferencia entre ambas es el tipo de discurso y no aquello que describen: “Hay una confusión en el relativismo entre el hecho de que no podemos hablar de los objetos reales al margen de nuestros conceptos insertos en una cultura y negar que digamos algo acerca del mundo, o que éste restrinja nuestras explicaciones” (Castorina, 1998: 34.) En relación con la investigación sostiene que “mediante el análisis del discurso que ocurre en el aula no siempre se transparenta el aprendizaje logrado por los estudiantes” y que “las respuestas que da el alumno a las preguntas del profesor pueden ser sólo un “eco” del propio discurso docente” (op. cit.: 36).

En cuanto a la otra cuestión, la familiaridad, Camilloni (1994) ha señalado que la cercanía psicológica respecto del objeto de aprendizaje podría obstaculizar la adopción de una actitud crítica y el pasaje del pensamiento cotidiano al científico. La autora cuestiona la afirmación de que la enseñanza de contenidos, particularmente de Ciencias Sociales, deba seguir una secuencia de lo cercano a lo lejano o de lo inmediato a lo mediato. Por un lado, en referencia a la ambigüedad de lo que puede definirse hoy como “cercano” o “inmediato”, en función de las oportunidades que tienen los niños de aprender cosas sobre el mundo. Pero principalmente destaca, recuperando ideas de Bachelard y de Vigotsky, que resulta más fácil construir conceptos en relación con objetos con los que se tiene menor compromiso personal y se pueda tomar mayor distancia.

El compromiso afectivo y el peso de las representaciones sociales que tiene el alumno acerca de la realidad hacen más difícil el salto entre el pensamiento cotidiano y el pensamiento científico. Desde el punto de vista del establecimiento de secuencias de contenidos, la cercanía podría operar como un obstáculo en lugar de facilitar la ruptura epistemológica. No podría discutirse la necesidad de que esa ruptura se produzca en relación con los espacios y tiempos cercanos. Pero, quizás, sea más fácil lograr ese objetivo si las herramientas conceptuales y los modelos de análisis que se requieren para una reelaboración del pensamiento cotidiano, se pueden construir sobre espacios y tiempos con respecto de los cuales, los alumnos pueden tomar distancia con mayor rapidez y menor compromiso personal. El estudio de lo mediato, entonces, facilitaría una mejor comprensión de lo inmediato. Así pues, esta dificultad que deben enfrentar la enseñanza y el aprendizaje, implica romper un hábito y también diferenciar la percepción y comprensión científicas por un lado, del sentido común y la visión que éste ofrece del mundo próximo y lejano, y por el otro supone alcanzar la conciencia de que el espacio y el tiempo “vividos” son construcciones del sujeto que conoce y no constituyen puras imágenes especulares de un mundo real. Exige, por lo tanto, una disposición positiva hacia el cambio cuya intensidad puede ir desde una mínima flexibilidad conceptual hasta la profunda posibilidad de construcción de los sistemas de comprensión del mundo. (Camilloni, 1994: 15).

En la misma línea, cabe recuperar la posición de Bruner, cuando cuestiona las perspectivas acerca de la enseñanza de las ciencias sociales que recomiendan comenzar por la presentación de ambientes familiares como el del hogar, la calle y el vecindario:

Su principal defecto radica en que no consigue captar lo difícil que es para los seres humanos descubrir la generalidad en las cosas familiares. El simpático cartero, por poner un ejemplo, constituye un buen símbolo del poder del Estado, pero para que un niño comprenda la naturaleza de semejante poder es preciso que dé

muchos rodeos al concepto de poder, sea estatal o de otro tipo, y que sepa distinguir, pongamos por caso, lo que es el poder legalmente constituido de aquel que se ejerce por la fuerza. Creemos más oportuno buscar formas de despertar la curiosidad infantil mediante ejemplos particulares cuya peripecia vital y cualidad humana puedan apreciarse claramente, tanto si pertenecen al entorno inmediato del niño como si proceden de un medio más remoto (Bruner, 1988a: 187).

La perspectiva de Bruner sin dudas se apoya en la diferenciación de Vigotsky entre conceptos espontáneos y científicos. Si bien desarrollamos esta distinción más adelante, señalemos que, en tanto su formación sigue dos lógicas de desarrollo diferentes, la construcción de conceptos científicos sobre fenómenos cotidianos resulta más dificultosa dado que estos ya cuentan con una elaboración desde la conceptualización espontánea. La construcción de conceptos científicos se inicia en contacto con su definición verbal en tanto el desarrollo de los conceptos espontáneos tiene su origen los referentes concretos.

Los hallazgos obtenidos nos llevan a formular la hipótesis de que el desarrollo de los conceptos científicos sigue un camino particular en comparación con el desarrollo de los conceptos cotidianos. Este camino está condicionado por el hecho de que la *definición verbal primaria* constituye el aspecto principal de su desarrollo, que en las condiciones de un sistema organizado desciende en dirección a lo concreto, al fenómeno, mientras que la tendencia de desarrollo de los conceptos cotidianos se produce fuera de un sistema determinado y asciende hacia las generalizaciones (cf. Vigotsky, 1934:183) (Baquero, 1996: 130).

En síntesis, la complejidad y pluridisciplinariedad de los conceptos, la ambigüedad del lenguaje y la familiaridad de los fenómenos que trata, aparecen como los principales problemas que enfrenta la enseñanza de las ciencias sociales. Pero, además, la caracterización efectuada por Camilloni (1998) permite señalar otras cuestiones: entre ellas, la necesidad de descentración que requiere el aprendizaje de conceptos sociales, y la comprensión del carácter no neutral y multicausal de los fenómenos sociales y sus explicaciones

De acuerdo con la autora, el aprendizaje de conceptos sociales, en tanto supone que el alumno amplíe sus horizontes culturales, requiere que “trascienda su localización personal en el tiempo y el espacio, alcance autonomía intelectual a través de procesos de descentración del yo superando el egocentrismo y rechace el etnocentrismo y el antropocentrismo” (Camilloni, 1998: 184). En este sentido, explica, se trata de requerimientos relativos al desarrollo tanto cognitivo como afectivo de los alumnos.

En lo que respecta a lo intelectual, la autora explica que el aprendizaje de las ciencias sociales es concomitante con el desarrollo de ciertas nociones básicas, como las de espacio y tiempo; asimismo, requiere que los alumnos puedan poner en relación lo general y lo individual, así como los niveles macro y micro, presentes y pasados. Ello se funda en el hecho de que los procesos de descentración, tal como sostiene Piaget, están asociados a la posibilidad de multiplicar los puntos de vista respecto de los objetos. La noción de tiempo, por caso, implica comprender que el tiempo fluye de igual modo para todos, esto es, es necesario construir una noción de “tiempo social”. Siguiendo a Paul Fraisse (1979) (citado por Camilloni 1998) se entiende que, en virtud de estos procesos de descentración, “el niño, aunque muy lentamente, adquiere competencia para disociar el tiempo de su contenido perceptual, y logra comprender, recién en la adolescencia, que el tiempo es un concepto abstracto y que el orden del mundo no puede ser cambiado modificando la hora de los relojes, por ejemplo” (Camilloni, 1998: 190). Asimismo, advertir la no neutralidad y la multicausalidad propias de las explicaciones del mundo social constituyen logros altamente significativos desde el punto de vista intelectual.

En relación con cuestiones más ligadas lo afectivo, la enseñanza de las ciencias sociales requiere considerar las creencias y los valores que se ponen en juego en la percepción y explicación del mundo

social. En esta línea Camilloni (1998) explica que “la tarea de esclarecimiento de los valores que se ponen en juego en procesos y movimientos sociales contribuye, también, a la clarificación y comprensión de los valores propios de quien aprende, ya que encuentra en esta tarea un apoyo y una guía para tomar conciencia de su propia escala de valores” (op. cit.: 218). De manera que, en esta área, donde los valores están presentes, es necesario considerar que la emoción no es ajena a la comprensión. En el aprendizaje del mundo social se entrelazan naturalmente lo intelectual y lo afectivo, las motivaciones y las operaciones cognitivas. Analizaremos en profundidad esta cuestión a continuación.

1.3.2 Aprendizaje de ciencias sociales y representaciones sociales

La cuestión de las creencias en particular -siguiendo la línea de Camilloni (1998)- supone, por un lado, diferenciarlas de los conocimientos, pero a la vez comprender que también los sostienen, en tanto modelos culturales que ofrece la sociedad. Se trata de representaciones sociales colectivas, compartidas a través de la experiencia social, por lo que no es ajena a ellas la enseñanza escolar. Estas funcionan como marcos referenciales que definen un horizonte de pensamiento: “Las personas, niños y adultos, piensan y razonan dependiendo de los modelos culturales que les ofrece la sociedad en la que se desarrollan” (op. cit.: 214). En este sentido, la autora explica que la representación social

es un "modelo" de toda la realidad, comprendidos en ella el propio yo del sujeto y "los otros" sujetos. Apunta a describir la realidad y supone que da cuenta de cómo son las cosas, al mismo tiempo que también es una construcción cognitiva y emotiva del sujeto que es sujeto de acciones [...] constituye el horizonte de los significados posibles que un sujeto puede otorgar al conjunto de datos que provienen de su relación con los objetos, los procesos y los acontecimientos y con las otras personas (Camilloni, 1998: 215).

En este sentido, una perspectiva que cabe recuperar en el análisis de la relación entre el conocimiento científico y el cotidiano es la teoría de los obstáculos epistemológicos, formulada por Bachelard (1971).

El obstáculo epistemológico es lo que se sabe y que, como ya se sabe, genera una inercia que dificulta el proceso de construcción de un saber nuevo que es, precisamente, lo que constituye el acto de conocer. Hombre, de ciencia y alumno nunca parten de cero conocimiento. Viven en el marco de un horizonte cultural y sus conceptos y teorías son subsidiarios de la cultura de su sociedad. Tienen ya opinión sobre los asuntos de que trata la ciencia antes de ponerse en contacto con ella o, después de aprender una teoría, cuando se enfrentan a una nueva concepción que aparece como alternativa o superadora de la anterior. Cuando se aproximan a la ciencia creen comprender la naturaleza de los fenómenos naturales y de los procesos sociales. "Cuando se presenta ante la cultura científica, el espíritu nunca es joven. Es, incluso, muy viejo porque tiene la edad de los prejuicios" (Bachelard, 1971: 159) (Camilloni, 1997a: 12).

La perspectiva de Bachelard resulta pertinente especialmente para analizar la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos sociales, habida cuenta, como señalamos, del lugar que ocupan las creencias y opiniones en relación con la comprensión del mundo social. Esta teoría resalta la resistencia a desprenderse del conocimiento del sentido común dado que, por su propia naturaleza, este permite lograr una adecuada adaptación a la satisfacción de las necesidades del sujeto ya que se funda en la utilidad de los conocimientos. Por ello, para aprender ciencia es necesario generar una ruptura con el sentido común, lo que constituye, según Camilloni, “un trayecto difícil de recorrer e, incluso, doloroso porque implica la pérdida de lo que se sabe, ya que hay que retornar de un pasado de errores” (Camilloni, 1997a: 13).

En este sentido, Bachelard califica al aprendizaje de las ciencias como un proceso de "verdadero arrepentimiento intelectual". “La educación científica se presenta como una ardua tarea, en la que no es suficiente pensar qué es lo que el alumno debe aprender sino, también, qué y cómo debe desaprender lo

que ya sabía” (Camilloni, 1997a: 14). En relación con las ciencias sociales, desde esta perspectiva, y recuperando lo que se explicó anteriormente, resulta muy relevante considerar como obstáculos al aprendizaje aspectos tales como la necesidad de certeza, la creencia de que efectivamente el conocimiento que se posee es cierto, la confianza en las primeras impresiones, la aparente facilidad de las explicaciones y la simplificación de los razonamientos basados en la observación y la inferencia inmediatas.

Por otro lado, la relación entre conocimientos sociales y representaciones sociales constituye un tema sin dudas abordado también desde la psicología. En este sentido, Haste, Carretero y Bermúdez (2017) otorgan un papel de relevancia a las representaciones sociales y las narrativas culturales como uno de los rasgos a considerar en el análisis de la construcción de conocimientos sociales e históricos – y cívicos en particular-. De acuerdo con los autores, al estudiar la enseñanza y aprendizaje de conocimientos sociales –y la educación ciudadana dentro de ello- es necesario considerar tanto los procesos cognitivos como los retóricos y narrativos. Las narrativas sociales participan en la construcción individual del conocimiento de los alumnos en tanto mecanismos discursivos operantes en la creación de identidades sociales. Las narrativas culturales pueden entenderse como herramientas simbólicas que se interiorizan y, en tanto se transforman en contenidos de la mente, dan forma a los significados individuales.

Tenemos que prestar atención al individuo en tanto sujeto que dialoga, antes que verlo como el receptor final de una "influencia". En lugar de ser pasivamente "socializado", el individuo construye activamente - y co-construye con otros- explicaciones y narrativas que le dan sentido a la experiencia, para desarrollar una identidad que lo ubica en un contexto social, cultural e histórico. La identidad propia y la grupal, negociadas a través de la narrativa y el diálogo, así como al tratar de encontrarle sentido a las estructuras y representaciones sociales, son cruciales para entender la construcción del ciudadano” (Haste, 2017: 80).

Esta perspectiva es congruente, tal como afirma la autora, con los desarrollos actuales de la psicología cultural y del desarrollo. Por un lado, cabe recuperar la posición de la psicología cultural de Bruner (1998) acerca de la relación entre las formas de conocimiento "paradigmáticas" y "narrativas": se trata de “dos modalidades de funcionamiento cognitivo, dos modalidades de pensamiento, y cada una de ellas brinda modos característicos de ordenar la experiencia, de construir la realidad. Las dos (si bien son complementarias) son irreductibles entre sí. Los intentos de reducir una modalidad a la otra o de ignorar una a expensas de la otra hacen perder inevitablemente la rica diversidad que encierra el pensamiento.” (Bruner, 1998: 23).

Por su parte, la psicología del desarrollo del conocimiento, desde una perspectiva psicogenética, ha sido la que más ha trabajado en la relación entre la construcción cognitiva y las representaciones sociales. Concretamente, en esta línea se adopta una perspectiva relacional, al combinar los supuestos piagetianos con los de la teoría de las representaciones sociales: “los aspectos contextuales y socioculturales de una sociedad ya no se conciben como factores externos separados del proceso constructivo del sujeto, sino que se considera de modo relacional que constituyen parte inherente de ese proceso” (Lenzi, 2010: 93).

En este sentido, se entiende que los alumnos participan de prácticas sociales y se apropian de las concepciones de sus grupos de pertenencia. Estos conocimientos de sentido común, entendidos como representaciones sociales, permiten a los niños dar sentido a las situaciones de la vida social, así como a la información escolar. Castorina distingue las representaciones sociales respecto del conocimiento conceptual:

Estas metáforas sociales se caracterizan por su carácter figurativo a diferencia de la abstracción propia de los conceptos, por expresar el punto de vista del grupo de pertenencia, y por estar conformadas por imágenes colectivas, cargadas de valores y emociones” (Castorina, 2006: 51). El autor añade que un “rasgo del

conocimiento de las representaciones sociales consiste en que el individuo piensa "desde dentro del grupo", se representa a si mismo dentro de una memoria colectiva que es histórica, En esa perspectiva un individuo adquiere una dimensión identitaria y afectiva. (Castorina, 2006: 55).

En este sentido, de acuerdo con Castorina, los saberes cotidianos aparecerían como "ineliminables" en tanto forman parte de la memoria colectiva y de la identidad social. La enseñanza, por tanto, debería apuntar a dialogar con ellos y propiciar la toma de distancia. Se trata de considerar a las creencias colectivas como un componente implícito de las ideas previas de los estudiantes desde las cuales enfrenta la información escolar, interviniendo en los procesos de asimilación y acomodación.

En relación con la educación ciudadana en particular, Castorina señala que no puede asumirse que los alumnos construirán saberes próximos a los científicos bajo cualquier circunstancia sino en el marco de estas creencias colectivas y que la enseñanza escolar "lo que va a hacer es cuestionarlas, ponerlas entre paréntesis, permitiendo que frente a ciertos problemas de la ciudadanía donde nos manejamos con sentido común podamos manejarnos con conceptos próximos a las ciencias sociales" (Castorina, 2006: 56). Para dar cuenta de estas particularidades, las perspectivas actuales de la psicología genética recurren a dos conceptos relevantes. Por un lado, la noción de "restricciones", que hace referencia a las condiciones que posibilitan y limitan la elaboración intelectual:

los conocimientos previos de los sujetos, ya sean sus formas más generales de razonamiento como las operaciones disponibles al momento de elaborar los conceptos o los saberes específicos sobre un subdominio histórico o institucional; las resistencias del objeto a las interpretaciones de los sujetos; el conjunto de creencias básicas sobre la sociedad que enmarca la construcción conceptual –por ejemplo la ideología que atribuye rasgos personalizados y naturalizados a las relaciones sociales–; las acciones del dispositivo institucional y de sus actores que limitan la elaboración conceptual –como por ejemplo las sanciones escolares– (Castorina y Faigenbaum, 2003). (Castorina et al., 2010: 240).

Por otro lado, también para caracterizar el aprendizaje escolar de conceptos sociales, el constructivismo recupera, de la teoría de las representaciones sociales, la categoría de "polifasia cognitiva". Ella permite dar cuenta de que no habría un camino único en la adquisición de conocimientos sociales en el aula, en tanto no se abandonaría por completo el anclaje del pensamiento en las creencias colectivas. Ello sería congruente, asimismo, con una perspectiva pluridireccional del desarrollo cognitivo, según la cual el progreso en los saberes se define en el interior de la cultura.

De acuerdo con Castorina (2013), los estudios dan cuenta, en relación con algunos conocimientos, de una polifasia cognitiva entre procesos de elaboración conceptual y la apropiación de creencias colectivas: "Hay indicadores en las respuestas de los niños de la vigencia de conocimientos ligados a la vida familiar, al anclaje en la memoria social, a creencias de conjunto" (Castorina, 2013: 120). La categoría de polifasia cognitiva permitiría así, entender que los conocimientos escolares de ciencias sociales no seguirían un derrotero lineal desde un saber primitivo hacia un saber científico despojado por completo de sentido común. Por el contrario, este dependería en gran medida tanto de la configuración de cada campo como del modo en que los dispositivos didácticos promuevan una ruptura con los saberes cotidianos.

1.3.3 El pensamiento conceptual

Ahora bien, ¿qué entendemos por pensamiento o conocimiento conceptual? La psicología cognitiva ha conceptualizado el proceso de formación de conceptos y los rasgos del conocimiento conceptual. Asimismo, se ha destacado particularmente su función instrumental, tanto desde la psicología cognitiva como desde psicología cultural.

Para caracterizar el pensamiento conceptual comencemos señalando que actualmente la psicología entiende que el sistema cognitivo tiene una organización en forma de estructuras y subestructuras jerárquicas, con relaciones complejas y dinámicas, lo que conduce al uso de expresiones como "arquitectura de la mente" para dar cuenta de ellas. En esta línea Alicia Camilloni (1998) recupera aportes de diferentes perspectivas en psicología cognitiva para explicar el proceso de formación de conceptos. La autora comienza señalando dos cuestiones:

- La formación de conceptos es un proceso progresivo, lo que implica que presenta particularidades en las distintas etapas del desarrollo y además que "los conceptos demandan un tiempo de construcción en los que se van configurando, definiendo y enriqueciendo progresivamente y, también, eventualmente, empobreciendo sus significados"
- Los conceptos se forman desde un comienzo por grupos de conceptos, lo que implica que los conceptos no se aprenden de uno en uno sino por grupos conceptuales, que presentan distintos tipos de relaciones entre sí, las que además son dinámicas, en tanto se van modificando en función de nuevas experiencias, lo que supone, asimismo, modificaciones en los significados

Para dar cuenta del proceso de formación de conceptos. Camilloni (1998) propone recuperar las ideas de Woodfield (1992) y de Rumelhart y McClelland (1986). A partir de ello, la autora explica que pueden identificarse ciertos modos de categorización previos a los conceptos, como los esquemas perceptuales y los protoconceptos. Se trata de formas de generalización y abstracción que permiten categorizar el mundo pero que no tienen todavía la estructura y funcionalidad de los conceptos.

Los esquemas perceptuales permiten subsumir a los objetos de una clase en función de un conjunto de datos de los distinguen y caracterizan. Tal como lo explica Camilloni (1998), estos permiten al sujeto hacer "abstracción de las diferencias que presenta la apariencia del objeto ante los cambios de perspectiva que dependen de la localización del sujeto en relación con el objeto", e incluso "anticipar propiedades del objeto que no son efectivamente percibidas por él" (op.cit: 203). Pero se trata de abstracciones y generalizaciones que se efectúan en el nivel de la percepción.

Una de las diferencias importantes [...] es que los esquemas perceptuales no pueden combinarse y formar complejos integrados por esquemas diferenciados que se asocian entre sí. Los esquemas perceptuales no se asocian entre ellos si no es por medio de formas perceptibles que no permiten extraer conclusiones. Si la noción que corresponde a un paisaje geográfico ("desierto" por ejemplo) es manejada sólo en el nivel de un esquema perceptual, cada desierto es reconocido por sus características perceptivas como tal y como tal nombrado. Sólo se lo distingue de otros paisajes sin que puedan extraerse conclusiones acerca de sus orígenes, ni se puede dar un principio de explicación acerca de la relación que existe entre sus componentes internos, ni sobre su relación con otras clases de paisajes geográfico (Camilloni, 1998: 204).

Los protoconceptos constituyen una modalidad de categorización superior a los esquemas perceptuales y son la forma habitual en la infancia. Cada protoconcepto contiene un "título" que lo identifica, esto es, el término con que se lo denomina y un "legajo", que es el conjunto de frases o predicados que refieren a los atributos o rasgos que caracterizan al objeto. En el transcurso del aprendizaje se van incorporando nuevas frases. Por último, el contenido del legajo determina el "ancla" del protoconcepto, que define su ubicación en relación con otros protoconceptos.

Los protoconceptos son entonces una instancia intermedia en la formación de conceptos. Pero poseen aún un anclaje perceptivo y no tienen el poder generador de inferencias que caracteriza a los conceptos. Los protoconceptos dan lugar a los conceptos cuando poseen una cantidad y variedad significativa de frases en su legajo, pero principalmente cuando pueden articularse con otros conceptos y formar parte

de una red conceptual. “Los conceptos son esencialmente dependientes de las redes conceptuales en las que fueron construidos y que ellos mismos determinan” (op. cit.: 206).

Por el contrario, “los protoconceptos no tienen esa dependencia” sino que su significado se construye en forma aislada. “Si llegan a constituir una red, su identidad está fijada antes de que les sea atribuido un papel en esa red. Por esa razón, pueden, entonces, entrar en el intelecto uno a uno” (op. cit.: 206). En síntesis, Camilloni explica que la diferencia esencial que existe entre el protoconcepto y el concepto es que este último adquiere significado a partir de sus relaciones con otros conceptos, el significado deviene de estas relaciones. “Las redes no están compuestas por conceptos fijos con relaciones fijas que responder a reglas invariables de articulación con otros conceptos. Las entidades con significado no son los conceptos tomados aisladamente unos de otros. El significado nace de la relación entre conceptos” (op. cit.: 207). Para convertirse en conceptos se requiere:

una revisión periódica de las "frases" que están incluidas en el "legajo" del protoconcepto, con el fin de quitar algunas que puedan ser incorrectas, de incorporar nuevas frases y de analizar la organización y consistencia del legajo en su conjunto, así como la relación que presenta el "ancla" a través de la ubicación que tiene el protoconcepto en la arquitectura del conocimiento del alumno. [...] Cuando la variedad y el número van aumentando y son ya suficientemente significativos, queda implicado que el concepto se ha articulado con otros conceptos y que, por lo tanto, forma parte de una red conceptual relativamente extensa. [...] [Pero] para que ese proceso se complete, debe agregarse que, por el ejercicio de procesos de abstracción, el sujeto haya podido descontextualizar el concepto y producir una generalización, distanciándose de cada frase existencial particular existente en el legajo” (Camilloni, 1998: 206).

Esta interpretación del proceso de formación de conceptos, explica Camilloni, “no debe ser concebida como un simple movimiento de progreso que va desde los esquemas perceptuales a los protoconceptos y de estos a los conceptos. Cada una de estas configuraciones tiene un fuerte dinamismo y desarrolla una intensa interacción con las otras” (op. cit.: 207). Si bien podría inferirse que los esquemas perceptuales son propios de la primera infancia, los protoconceptos de la infancia y los conceptos de la adolescencia, lo cierto es que aquellas formas iniciales continúan durante toda la vida “como un modo de aproximarnos a un tipo de conocimiento que no excede lo perceptual y que no va acompañando de esquemas de inteligibilidad que permitan relacionar las formas perceptuales entre sí u obtener conclusiones por la vía de articulaciones específicas. Vemos, reconocemos y hasta nombramos, pero no estamos en condiciones de explicar” (op. cit.: 205).

De hecho, Camilloni destaca que los protoconceptos son un modo corriente de conocer y que si bien son incompletos, constituyen una etapa intermedia hacia la formación de conceptos. Incluso, señala que en muchos casos esta no se alcanza, de modo que el sujeto se maneja con protoconceptos. Puede parecer que el sujeto ha adquirido un concepto, pero en realidad es un protoconcepto: o sea, una serie de enunciados sobre el tema pero que no están interrelacionados, que no forman una red.

En síntesis, la formación de conceptos es un proceso progresivo y complejo, durante el cual el significado de un concepto va emergiendo lentamente de la relación con otros. Los conceptos no se aprenden de uno en uno sino por grupos conceptuales y su formación implica un tiempo de construcción durante el cual se van configurando y enriqueciendo. Lo que caracteriza al sujeto que ha adquirido un concepto es que puede ir y venir por la estructura conceptual, por la jerarquía conceptual, y puede hacer inferencias y sacar conclusiones a partir del concepto. “Todos los conceptos demandan un tiempo de construcción en los que se van configurando, definiendo y enriqueciendo progresivamente y, también, eventualmente, empobreciendo sus significados” (op. cit.: 202).

Además de caracterizar el proceso de formación de conceptos, Camilloni señala que, para comprender la arquitectura y el funcionamiento del sistema cognitivo, resulta central considerar el concepto de representación, entendiendo que “[...] lo característico de la representación es rebasar lo inmediato, o sea, evocar lo que sobrepasa el campo perceptivo y motor” (Piaget, 1961, citado por Camilloni, 1998: 208).

La autora considera, por un lado, la distinción entre tres modos de representación (inactivo, icónico y simbólico) elaborada por Bruner (1988a) para caracterizar el desarrollo cognitivo como un progresivo distanciamiento entre el sujeto y las cosas que puede conocer. Pero, además, Camilloni recupera la distinción entre las representaciones analógicas, las declarativas o proposicionales y las procedimentales. Las primeras son las que tienen mayor relación con los esquemas perceptuales y tienen carácter descriptivo, pero son las representaciones proposicionales las más relevantes para analizar el conocimiento conceptual a la vez que constituyen una porción muy significativa de los aprendizajes escolares.

Las representaciones proposicionales o declarativas poseen una “función de interpretación que interviene en la construcción del significado que el sujeto otorga a la información y que opera como esquema para la construcción del valor semántico de la información. Es esa función de interpretación la que, también, organiza la estructura de la representación del concepto. Este último se relaciona necesariamente con otros conceptos y se enmarca en un modelo mental que permite hacer inferencias, elaborar conclusiones y hacer predicciones”. (Camilloni, 1998: 210) Estas se diferencian de las representaciones procedimentales, que son las que codifican información acerca de la manera en que se ejecutan acciones.

Estas distinciones, como se aprecia, recuperan la diferenciación entre memoria declarativa y memoria procedimental, efectuada por Tulving (1972), para dar cuenta de dos tipos de memoria a largo plazo en los seres humanos, ya sea que se refiera a hechos o eventos específicos, o a habilidades o destrezas. Dentro de la memoria declarativa se distinguen la memoria episódica, que almacena las experiencias personales específicas y la memoria semántica, relativa a conocimientos sobre hechos generales independientes de la experiencia personal.

1.3.3.1 Conocimiento episódico y conocimiento conceptual

La distinción de Tulving (1972), dentro de la memoria declarativa, entre memoria episódica y memoria semántica ha sido utilizada también para caracterizar el conocimiento conceptual, en tanto los conceptos se almacenarían en la memoria declarativa de tipo semántica. Un autor que recupera esta distinción para tal fin es Aparicio (1995) quien distingue el conocimiento declarativo –entendido como “saber qué”, de carácter descriptivo- y el conocimiento procedimental, que se refiere al “saber hacer algo”. A su vez, al interior del conocimiento declarativo, el autor diferencia el conocimiento de experiencias, hechos y datos (episódico) del conocimiento de conceptos y reglas (semántico o conceptual).

Según el autor, el conocimiento episódico remite a lo que comúnmente denominamos “datos”. Es un conocimiento estático y dependiente del contexto. Si bien sirve de materia prima para la construcción de estructuras y categorías conceptuales, en sí mismo no puede aplicarse a situaciones nuevas, debido a su singularidad. Por su parte, el conocimiento conceptual o semántico es de carácter genérico y abstracto y justamente tiene la capacidad de ser aplicable a numerosos acontecimientos u objetos. Es el conocimiento que conduce a la comprensión, en tanto permite la decodificación e interpretación de los datos del conocimiento episódico.

En tanto el conocimiento se halla organizado en estructuras, se entiende que comprender es categorizar: todo acontecimiento singular se procesa encajándolo en estructuras genéricas de conocimiento de índole conceptual y, a su vez, esas mismas estructuras sufren modificaciones como consecuencia de los distintos procesamientos individuales (Aparicio y Rodríguez Moneo, 2000). Como ejemplo, destacan los autores, cuando vemos un caballo lo categorizamos en función de lo que sabemos de los caballos. Pero, a su vez, el análisis de cada caso singular permite refinar la categoría general, confirmándola u obligando a algún ajuste.

La distinción del conocimiento conceptual, como diferente del episódico, permite además apreciar la particular función que cumple cada uno de ellos. El primero, debido a su singularidad, no puede aplicarse a situaciones nuevas, sino que sirve de materia prima para la construcción de estructuras y categorías conceptuales. El conocimiento conceptual, de carácter genérico y abstracto, permite predecir y orientar la acción, y constituye la base para el conocimiento procedimental y es también orientador para la formación de competencias y actitudes.

Desde nuestra perspectiva, consideramos que la distinción entre conocimiento episódico y conceptual –entre datos y conceptos- resulta relevante para las ciencias sociales porque permite diferenciar el aprendizaje de mera información de aquel que se realiza sobre categorías teóricas para interpretar la información. Por ejemplo, no es lo mismo “recitar” la división política de un país que poseer una explicación conceptual de los motivos por los que se establece la división política; asimismo, es diferente saber los nombres de ríos o de ciudades que comprender un sistema fluvial o un proceso de urbanización. Sin duda, esta distinción es la que permite diferenciar el aprendizaje significativo o constructivo y el aprendizaje memorístico.

Esta distinción entre conceptos y datos también es abordada por Haste, Bermudez y Carretero (2017) en relación con la educación cívica en particular. Como señalamos, de acuerdo con los autores, la información cobra sentido cuando se integra con la comprensión conceptual. Explican que “la comprensión de los conceptos cívicos y sociales marcha en paralelo con el desarrollo del pensamiento conceptual. Los estudiantes al principio entienden los conceptos en términos de sus características más concretas, estáticas y aisladas, y gradualmente van avanzando en la comprensión de dimensiones más abstractas, de redes conceptuales cada vez más complejas en las que se interconectan diferentes elementos” (Haste, Bermudez y Carretero, 2017: 216).

Por nuestra parte, podemos considerar que, en el aprendizaje del conocimiento jurídico, la distinción entre episódico y conceptual permite no confundir el derecho positivo con “conocimiento teórico”. El contenido de una legislación constituye un conocimiento más cercano al episódico, ya que se trata de casos particulares. Por el contrario, son los conceptos -de las ciencias jurídicas y políticas- los que permiten interpretar el contenido normativo. Por ejemplo, el concepto de representatividad permite comprender y comparar diferentes formas de representatividad; el concepto de poder político permitirá hacer inferencias a partir de conocer diferentes modalidades de organización y distribución del poder político; el concepto de estado permite sacar conclusiones en función de diversos tipos de estado.

En síntesis, si bien tanto el episódico y el conceptual constituyen- ambos- conocimiento declarativo, la distinción permite advertir la particular función que juegan los conceptos. El conocimiento conceptual, por ser genérico, abstracto y descontextualizado, permite hacer generalizaciones, ser aplicado en procedimientos de análisis, hacer inferencias y sacar conclusiones. En este sentido, se considera que el conocimiento conceptual posee una dimensión instrumental. Elena Martín Ortega (2000) se refiere a la dimensión procedural del conocimiento conceptual y lo distingue del procedimental: “Un concepto irá

cobrando más significado, es decir un significado más rico, cuando aprendemos a aplicarlo y además lo hacemos en distintos contextos y situaciones. Pero esta dimensión procedural de un concepto, complementaria a la declarativa, es diferente de aquellos conocimientos que se refieren a “una secuencia ordenada de acciones orientadas a la consecución de una meta”, es decir a los conocimientos de naturaleza procedimental” (Martín Ortega, 2000:41)

1.3.3.2 La función instrumental del conocimiento conceptual

Una fundamentación de la función que cumple el conocimiento conceptual en la estructura cognitiva puede elaborarse a partir de la perspectiva de Bruner, quien entiende a los conceptos, tomando ideas de Vigotsky, como herramientas o instrumentos. Para Bruner, la particularidad de los conceptos es que nos permiten ir más allá de la información dada: esto significa que nos ayudan a decodificar los datos que recibimos del medio a través de sistemas de categorías. La formación de conceptos implica identificar los atributos definitorios de una clase de elementos y, a partir de reconocer su presencia, inferir la pertenencia de un nuevo elemento a dicha clase.

Cuando se va más allá de la información dada, es porque puede situarse dicha información presente en un sistema más genérico de codificación y que esencialmente se extrae información adicional del sistema de codificación, bien en función de las probabilidades contingentes aprendidas o bien de los principios aprendidos para relacionar material. Bruner explica que la forma más sencilla de ir más allá de la información dada es la inferencia: “Consiste en aprender las propiedades definitorias de una clase de objetos funcionalmente equivalente y usar la presencia de esas propiedades definitorias como base para inferir que un nuevo objeto encontrado pertenece o no a dicha clase” (Bruner, 1988a: 30).

El autor agrega que “este es un logro más notable cuando el nuevo objeto encontrado difiere en más aspectos de los que se asemeja de otros ejemplares de la clase que se han hallado previamente. Una manchita en el horizonte coronada por un penacho de humo es identificada como un barco, al igual que un imponente transatlántico en el puerto, o unos trazos esquemáticos en un dibujo. Dada la presencia de algunas propiedades o indicios definitorios, vamos más allá de ellos hacia la inferencia de identidad” (op.cit.: 26). A su vez, Bruner indica que la forma más sofisticada de ir más allá de los datos es construir teorías:

Una teoría, por supuesto, es algo que inventamos. Si es buena (un buen sistema de codificación formal o probabilístico) nos permitirá ir más allá de los datos presentes tanto retrospectiva como prospectivamente, volver atrás, modificando nuestros propios esquemas, y ordenar datos que antes parecían inconexos entre sí. Los cabos sueltos ahora pasan a formar parte de una nueva estructura. Avanzamos en la concepción de nuevas hipótesis y predicciones sobre otras cosas que deberían ser pero que no han sido aún probadas. Una vez terminada la reorganización mediante el nuevo sistema de codificación teórico, todo nos parece obvio siempre que encaje” (op.cit.: 28).

La función instrumental de los conceptos radica, entonces, en que nos permiten hacer cosas que no podríamos hacer sin ellos, o bien hacerlas mejor. Para Bruner, los sistemas simbólicos - como los lenguajes y los conceptos- constituyen instrumentos o herramientas que actúan como amplificadores de las capacidades humanas.

...el cambio más importante acaecido en el hombre durante un larguísimo período de tiempo (de 500.000 años, tal vez) ha sido aloplástico en lugar de autoplástico. Significa esto que los cambios que ha sufrido obedecen a su relación con nuevos sistemas externos de ejecución y no a cambios manifiestos en su morfología. (...) se trata de una ‘evolución mediante prótesis’. Estos sistemas de ejecución podrían clasificarse en tres categorías:

a) amplificadores de las capacidades motoras humanas, que abarcan desde las herramientas empleadas para cortar, pasando por la palanca y la rueda, hasta la enorme variedad de ingenios modernos.

b) amplificadores de las capacidades sensoriales, que incluyen sistemas primitivos, como las señales de humo y otros modernos, como las lentes de aumento y la captación de señales por radar, y que además incluyen posibilidades como los atajos perceptivos convencionales que pueden aplicarse a un entorno sensorial redundante; por último:

c) amplificadores de las capacidades humanas de raciocinio, que pueden adoptar múltiples formas, desde los sistemas lingüísticos hasta los mitos y las teorías y explicaciones científicas. Todas estas formas de amplificación se han hecho convencionales en mayor o menor grado y se han transmitido por mediación de la cultura, sobre todo las de la última categoría, puesto que los amplificadores del raciocinio operan con sistemas de símbolos que se rigen por unas reglas cuyo uso efectivo exige que sean compartidas” (Bruner, 1988b: 46).

Al igual que otras, la idea de “instrumentos” o “herramientas” fue sugerida por Vigotsky; según relata el propio Bruner:

Leí la traducción a medida que se hacía con meticuloso cuidado y con un asombro creciente. Porque Vigotsky era simplemente un genio. [...] Para empezar, me gustó su instrumentalismo, su manera de interpretar el pensamiento y el lenguaje como instrumentos para la planificación y la ejecución de la acción. [...] El lenguaje es [...] una manera de ordenar nuestros propios pensamientos sobre las cosas. El pensamiento es un modo de organizar la percepción y la acción. Pero todos estos elementos, cada uno a su manera, también representan las herramientas y mecanismos existentes en la cultura para usar en la ejecución de la acción. Veamos el epígrafe de Francis Bacon con el cual comienza Vigotsky [su obra *Pensamiento y lenguaje*] [...] Pero que epígrafe curioso: ni la mano ni la mente solas, libradas a sí mismas, valen mucho. Y cuáles son estos mecanismos de prótesis que las perfeccionan [...] Bien, entre otras cosas, la sociedad proporciona un equipo de conceptos e ideas y teorías que nos permiten ascender a estratos mentales superiores. “Los nuevos conceptos superiores transforman a su vez el significado de los inferiores. El adolescente que ha dominado los conceptos algebraicos ha ganado una posición ventajosa desde la cual ve los conceptos aritméticos desde una perspectiva más amplia” [...] La conciencia cumple una vasta función, la conciencia armada con conceptos y con el lenguaje para formarlos y transformarlos” (Bruner, 1988b: 82).

De manera que, al igual que Vigotsky, para dar cuenta de la función instrumental de los conceptos, Bruner los compara con herramientas físicas:

...en algunos sentidos, ‘cómo funciona la mente’ depende a su vez de las herramientas a su disposición. ‘Cómo funciona la mano’, por ejemplo, no se puede apreciar completamente a no ser que se tome también en cuenta si está equipada con un destornillador, un par de tijeras, o una pistola de rayo láser. Y, por la misma regla de tres, la ‘mente’ sistemática del historiador funciona de forma diferente de la mente del clásico ‘cuentacuentos’ con su paquete de módulos de mitos combinables (Bruner, 1997: 20).

Estas consideraciones son las que conducen a Bruner a definir a la cultura como una “caja de herramientas”, de modo que el desarrollo cognitivo consistiría en la apropiación progresiva de estas herramientas que la cultura pone a disposición. Desde esta perspectiva,

la cultura da forma a la mente, que nos aporta la caja de herramientas a través de la cual construimos no sólo nuestros mundos sino nuestras propias concepciones de nosotros mismos y nuestros poderes. [...] Ya no se puede entender la actividad mental a no ser que se tenga en cuenta el contexto cultural y sus recursos, que le dan a la mente su forma y amplitud. [...] La mente no podría existir si no fuera por la cultura. Ya que la evolución de la mente homínida está ligada al desarrollo de una forma de vida en la que la ‘realidad’ está representada por un simbolismo compartido por los miembros de una comunidad cultural en la que una forma de vida técnico-social es a la vez organizada y construida en términos de ese simbolismo (Bruner, 1997: 12-20).

Para Bruner, el funcionamiento de la mente debe analizarse considerando las herramientas con las que está equipada: los instrumentos de la cultura de los que la mente dispone, a la vez que posibilitan, también limitan la construcción de nuevas realidades:

Las formas de creación de significado accesibles a los seres humanos de cualquier cultura están limitadas de dos maneras cruciales. La primera es inherente a la propia naturaleza del funcionamiento mental humano. Nuestra evolución como especie nos ha especializado en ciertas formas características de conocer, pensar, sentir y percibir. (...) La segunda incluye aquellas constricciones impuestas por los sistemas simbólicos accesibles a las mentes humanas en general -límites impuestos, digamos, por la propia naturaleza del lenguaje-, pero más particularmente constricciones impuestas por los distintos lenguajes y sistemas notacionales accesibles a distintas culturas. (Bruner, 1997: 20).

1.3.3.3 Conceptos estructurantes

Dentro del conocimiento conceptual algunos autores señalan que habría ciertos conceptos con una función diferenciada del resto, en tanto su aprendizaje permite reordenar los conocimientos anteriores en una estructura coherente. En esta línea encontramos la idea de “threshold concepts”, desarrollada por Meyer and Land (2005, 2006), para referirse a aquellos conceptos que implican una gran dificultad para ser aprendidos pero que funcionan como “portales” (“gateway”) para el aprendizaje de otros, en el sentido de que sin ellos no pueden comprenderse los que siguen. En un sentido muy similar, la idea de “conceptos estructurantes” de Gagliardi remite a “un concepto cuya construcción transforma el sistema cognitivo, permitiendo adquirir nuevos conocimientos, organizar los datos de otra manera, transformar incluso los conocimientos anteriores” (Gagliardi, 1986: 30) Los conceptos estructurantes poseen un alto nivel de abstracción y subyacen a la organización conceptual de un área, aunque no siempre sean suficientemente explícitos.

De acuerdo con García Cruz (1998), la idea de conceptos estructurantes ha sido desarrollada por Gagliardi, a partir de la concepción de Bachelard (1974) de obstáculo epistemológico: “Se trata de conceptos que van a transformar el sistema cognitivo del alumno de tal manera que le van a permitir, de una forma coherente, adquirir nuevos conocimientos, por construcción de nuevos significados, o modificar los anteriores, por reconstrucción de significados antiguos” (García Cruz, 1998: 325). Gagliardi explica que las representaciones de los alumnos son diferentes a los conceptos que se les quiere enseñar, por lo que se pregunta por qué los alumnos suelen construir conceptos «falsos» (desde el punto de vista del profesor). El autor pone como ejemplo un caso en que “luego de un curso sobre la reproducción, muchos alumnos responden que el feto está conectado por un tubo a los pulmones, la boca, los senos, o los intestinos de la madre. Incluso algunos niños conectan el feto con el ombligo de la madre.” (Gagliardi, 1986: 32).

Estas representaciones no son un producto de la imaginación de los niños, sino que son coherentes con algo que todos conocen, la necesidad de alimentarse y de respirar. [...] Esos alumnos responden de forma adecuada a sus conocimientos anteriores. Si el feto está en una bolsa con agua, debe estar conectado de alguna manera con el aire exterior. La existencia de un tubo (el cordón umbilical) sirve para realizar esa conexión. Otros alumnos dicen que está en una bolsa de aire, y lo conectan por un tubo con la boca a los intestinos de la madre, para explicar cómo se alimenta. ¿Por qué esos alumnos no aprendieron lo que se les explicó sobre el feto? ¿Por qué transformaron lo que escucharon en una representación diferente? ¿Cuál es el elemento que impide que puedan comprender cómo obtiene el feto el oxígeno y el alimento? El elemento indispensable es el sistema de transporte. Cuando se comprende que hay un sistema que lleva el oxígeno y los alimentos a todo el organismo, se puede comprender muy bien que el feto debe estar conectado con el sistema circulatorio de la madre, y comprender la función del cordón umbilical y de la placenta. El concepto

de sistemas de transporte que conecta todo el organismo es un ejemplo de lo que llamamos un «concepto estructurante (Gagliardi, 1986: 32)

De este modo, explica Gagliardi, la construcción del concepto de sistema de transporte sería lo que permitiría comprender la función del corazón, de las arterias y venas, su relación con el sistema respiratorio y renal, etcétera. Señala que, si bien los alumnos conocían previamente algunos de estos órganos y funciones, no eran capaces de integrarlos en una estructura de conjunto. Es decir, solo si entiende que el feto es alimentado por el sistema circulatorio de la madre es posible dar sentido a esos conocimientos. Por el contrario, cuando no se cuenta con ese concepto estructurante, la información de que el cordón umbilical tiene venas y arterias fue pasada por alto y olvidada; solo se le dio importancia a lo que se sabía: la necesidad de respirar y alimentarse.

Para explicar la función de los conceptos estructurantes, Gagliardi recupera la teoría de sistemas jerárquicos de restricciones múltiples, de Howard Pattee: “aplicada al campo cognitivo indica que los conceptos y redes de conceptos establecen relaciones de restricción mutuas, que determinan que cada elemento tenga una significación específica. En otros términos, no hay una significación «per se» de cada concepto (incluso de cada palabra). Cada significación es resultado del juego de interacciones mutuas entre todos los elementos intervinientes” (Gagliardi, 1986: 32). Gagliardi señala que, si un concepto está determinado por la manera de estar conectado con otros conceptos, se entiende al construir un concepto el alumno construye (o reconstruye) su sistema cognitivo:

El hecho de construir un concepto estructurante determina una reestructuración del sistema cognitivo, que lo hace apto para construir otros conocimientos. Lo que importa no es lo que se aprenda, sino la transformación que determina aquello que se aprende. Enfocado desde otro ángulo, el alumno da un significado a lo que percibe, en función de lo que ya conoce (su sistema de significación). El mismo fenómeno será interpretado en forma totalmente distinta si el sistema de significación es diferente. Cuando se construye un concepto estructurante se cambia el sistema de significación, permitiendo incorporar cosas que antes no se tomaban en cuenta o se les daba otro significado. (Gagliardi, 1986: 32).

1.3.4 Formación de conceptos y desarrollo del pensamiento abstracto en la adolescencia: el papel de la instrucción escolar

La relación entre el proceso de formación de conceptos y el desarrollo del pensamiento abstracto en la adolescencia ha sido estudiada desde diversas teorías psicológicas. Desarrollaremos a continuación la perspectiva del constructivismo en sentido amplio, a partir de recuperar los aportes de las líneas teóricas piagetiana y vigotskyana.

Comenzaremos por abordar la perspectiva vigotskyana acerca de la formación de conceptos en tanto el autor establece una estrecha relación entre este proceso y el desarrollo del pensamiento abstracto en la adolescencia. Tal como explican Ramos Serpa y López Falcón (2015), la psicología sociohistórica permite entender que “son los problemas que le plantea la propia vida al adolescente, así como su incorporación activa a la misma, el estímulo principal del desarrollo de las formas superiores del pensamiento, incluyendo el de los conceptos” (op. cit.: 625).

Comencemos por recuperar la distinción que establece esta teoría entre conceptos espontáneos y conceptos científicos. Según explica Baquero (1996), para Vigotsky, el desarrollo de un concepto, es decir, de un significado ligado a una palabra, no culmina con el aprendizaje de la palabra, sino que más bien comienza allí. El significado de las palabras evoluciona, es decir, constituye un auténtico proceso de desarrollo.

Para comprender la distinción entre conceptos espontáneos y conceptos científicos, Panofsky et al. (1985) explican que los primeros son básicamente inductivos, propios de la infancia, con origen en la experiencia cotidiana y definidos en términos de las propiedades perceptuales del objeto. Un concepto espontáneo es puramente denotativo, definido en términos de las propiedades perceptuales o contextuales de su referente, por contra, "la relación (de un concepto científico) respecto a un objeto esta mediada desde el principio por otro concepto. Por ello, la verdadera noción del concepto científico implica una cierta posición en relación con otros conceptos, p.e., un lugar dentro de un sistema de conceptos" (op.cit: 83).

Además, los conceptos científicos no se adquieren en la experiencia cotidiana, sino que son resultado de la instrucción sistemática impartida por instituciones de distribución de conocimiento. Esta distinción de procesos es análoga a la que se plantea entre el habla y la escritura, así como entre la adquisición de una primera y una segunda lengua. En todos estos casos el conocimiento temprano –en tanto proceso fundamentalmente de base inductiva- se reorganiza en función de un marco sistemático conceptual explorado más deductivamente.

Es por ello que, según explica Baquero (1996), los conceptos científicos se encuentran en la encrucijada de los procesos de desarrollo espontáneo y de aquellos inducidos por la acción pedagógica. Revelan simultáneamente las modalidades de construcción subjetivas y las regulaciones de la cultura. Resultan punto de encuentro de la experiencia cotidiana y de la apropiación de cuerpos sistemáticos de conocimientos.

Para comprender el planteo de Vigotsky acerca de los conceptos, cabe recordar que, para este marco teórico, el desarrollo implica una reorganización del funcionamiento psicológico. El comportamiento y los modos de pensamiento son producto de la interacción social, que engendra la internalización de la cultura. Ricardo Baquero, en su obra "Vigotsky y el aprendizaje escolar" (1996), puntualiza algunas de las ideas de Vigotsky en relación con el proceso de formación de los conceptos científicos. Transcribimos a continuación algunas de estas ideas:

- Se plantearán dos lógicas de desarrollo, al fin complementarias, pero necesariamente diferenciadas. La construcción de conceptos científicos parte del contacto inicial con su definición verbal, que requiere remitirse a un sistema de conjunto en el que el concepto cobra sentido.
- El desarrollo de los conceptos espontáneos, por el contrario, no parte de la aprehensión de su carácter sistemático, sino que avanza de los referentes concretos hacia las generalizaciones.
- Por tratarse de procesos superiores "avanzados" el dominio de los conceptos científicos se produce como efecto de la participación en contextos y actividades sociales específicos.
- Será el doble carácter de sistematicidad en la formulación inicial y su apropiación gradual dentro del particular sistema de interacción que representa la práctica pedagógica, lo que permitirá el dominio crecientemente abstracto y voluntario de las formas de conceptualización científicas.
- Conceptos cotidianos y científicos muestran aspectos "débiles y fuertes". Los conceptos cotidianos se encuentran limitados en su capacidad de abstracción mientras que la debilidad del concepto científico radica en su "verbalismo, en su insuficiente saturación de lo concreto, que se manifiesta como el principal peligro de su desarrollo (Baquero, 1996: 188).

Ahora bien, estas consideraciones acerca de los dos tipos de conceptos permiten también comprender la estrecha relación entre este proceso y el desarrollo del pensamiento abstracto en la adolescencia:

Su perspectiva teórica en el análisis del proceso de formación de conceptos se concreta en el reconocimiento de que a lo largo del desarrollo cultural de la conducta no se modifica sólo el contenido del pensamiento, sino también sus formas. Así, para él, el contenido nuevo no es un líquido que se echa en un recipiente o forma invariable, sino que un contenido determinado puede ser representado de manera adecuada solamente con

ayuda de formas determinadas. La formación del concepto modifica sustancialmente el contenido del pensamiento al revelar los nexos profundos y esenciales de la realidad, así como las leyes que rigen su dinámica. De igual modo, el principal cambio en la forma del pensamiento motivado por la formación de conceptos lo constituye el hecho de que a partir de aquí el sujeto puede dominar su propio pensamiento lógico, lo cual incide a su vez en los constantes cambios del contenido del pensamiento (Vigotsky, 1991) (Ramos Serpa y López Falcón, 2015: 624).

De acuerdo con el análisis de Ramos Serpa y López Falcón, el planteo de Vigotsky en relación con la formación de los conceptos científicos se debe entender en estrecha relación con el desarrollo del pensamiento abstracto en la adolescencia:

Vigotsky concibe al concepto como una formación cualitativamente nueva que no puede reducirse a los procesos más elementales que caracterizan al desarrollo del intelecto en sus etapas tempranas, es una nueva forma de actividad intelectual y un nuevo modo de conducta donde se tiene conciencia de las propias operaciones intelectuales como resultado de auténticos cambios sustanciales, que abarcan tanto el contenido como la forma del pensamiento. En su criterio ello ocurre de manera verdaderamente plena en la etapa de la adolescencia y lo valora como fenómeno primordial de toda la edad de transición. Al respecto considera que “la formación de conceptos es justamente el núcleo fundamental que aglutina todos los cambios que se producen en el pensamiento del adolescente” (Vigotsky, 1991: 59). La formación de conceptos apreciada en toda su trascendencia como una función del crecimiento social y cultural total del adolescente constituye una función psíquica superior mediatizada por aquel signo específico que es precisamente la palabra, la cual es utilizada de manera consciente como un medio para la formación misma de los conceptos” (Ramos Serpa y López Falcón, 2015: 620).

De este modo, Ramos Serpa y López Falcón explican que, para la teoría de Vigotsky, el desarrollo de los conceptos supone la unidad indisoluble del análisis y la síntesis, expresado en la formación de conceptos a través del reconocimiento de que “un concepto emerge solamente cuando los rasgos abstraídos son sintetizados nuevamente y la síntesis abstracta resultante se convierte en el instrumento principal del pensamiento” (Vigotsky, 1991: 94) y donde la palabra es “usada deliberadamente para dirigir todos los procesos de la formación del concepto avanzado (Ramos Serpa y López Falcón, 2015: 624).

La formación de conceptos, en tanto eslabón básico de todos los cambios en la psicología del adolescente, hace que todas las demás funciones psíquicas se intelectualicen, reestructuren, integren y supediten a esta función central. En ello radica el trascendente papel de la formación de conceptos en el establecimiento y maduración de la personalidad del sujeto. [...] Subrayando toda la significación de la formación de conceptos para el adolescente en particular, y en general para el individuo como sujeto social, Vigotsky plantea que gracias a dicho proceso es que llegamos a comprender la realidad, a las demás personas y a nosotros mismos. Para él: “El conocimiento en el verdadero sentido de la palabra, la ciencia, el arte, las diversas esferas de la vida cultural pueden ser correctamente asimiladas tan sólo en conceptos” (Vigotsky, 1991:64); por lo que el paso al pensamiento en conceptos le permite al adolescente acceder al mundo de la conciencia social objetiva, de la ideología social, apropiarse de la libertad en tanto conocimiento de la necesidad, y con todo ello formar su personalidad y su concepción del mundo (Ramos Serpa y López Falcón, 2015: 621).

En síntesis, para Vigotsky, “pensar en un objeto con ayuda del concepto significa incluirlo en el complejo sistema de sus nexos y relaciones, que se revelan en las definiciones del concepto; por tanto, no es ni mucho menos el resultado mecánico de la abstracción, sino el resultado de un conocimiento duradero y profundo del objeto que refleja su complejidad” (Vigotsky, 1931: 78, citado en Erausquin, 2010: 69).

Ahora bien, la estrecha relación entre el desarrollo del pensamiento abstracto en la adolescencia y el proceso de formación del pensamiento conceptual obliga a considerar el rol que cumple la interacción

social como promotora de estos procesos. La ampliación de intereses hacia nuevas esferas del mundo, así como la participación del sujeto en nuevos escenarios culturales, propios de la etapa adolescente, aparecen como fenómenos concomitantes al desarrollo del pensamiento abstracto. Tanto la teoría de Vigotsky como la psicología genética de Piaget nos permiten entenderlos como dos factores en sinergia.

Esta idea ha sido planteada por el propio Vigotsky en los siguientes términos: “el problema de los intereses es la clave para entender el desarrollo psicológico del adolescente. Las funciones psicológicas del ser humano, en cada etapa de su desarrollo, no son anárquicas ni automáticas ni causales, sino que están regidas por determinadas aspiraciones, atracciones e intereses, sedimentados en la personalidad” (Vigotsky, 1931:11, citado por Eurasquin, 2010:68).

Tal como señalábamos, para la psicología socio-histórica, la adolescencia es entendida como una edad de transición, en la que se desarrollan la abstracción y el pensamiento conceptual, en forma subsidiaria a la ampliación de intereses del adolescente y de su participación en la vida social. En tal sentido, Eurasquin (2010) destaca que la maduración o consolidación de los procesos psíquicos superiores que ocurre en la adolescencia, es producto del desarrollo histórico y sociocultural del comportamiento del adolescente. Las nuevas funciones psicológicas se estructuran en virtud de combinaciones de las funciones elementales en nuevas síntesis:

Esferas enteras de objetos y actividades, antes neutrales, se convierten ahora en momentos de la génesis de su conducta: a la par que el nuevo mundo interno, surge para el adolescente *un mundo externo* nuevo. Los procesos de desarrollo complejo recuerdan la *transformación de la oruga en crisálida y de la crisálida en mariposa*, es decir, presuponen tanto la extinción o reducción de las formas viejas como el nacimiento y maduración de las nuevas, en una compleja concatenación [...] la ampliación de intereses del adolescente hacia esferas más alejadas de la experiencia inmediata –lo que denomina “concepción del mundo”– se realiza a partir de su participación en esferas más amplias de la vida social, que *son condición pero también consecuencia del pensamiento conceptual*. Para el autor, el pensamiento conceptual implica un nivel cualitativamente nuevo de racionalidad que tampoco identifica con las *formas resacas* de la lógica formal. En su pensamiento, *abstraer no es vaciar, sino interrelacionar*. (Eurasquin, 2010: 68-69 cursivas en el original).

Tal como hemos desarrollado, para la psicología sociohistórica, “el desarrollo del concepto científico de carácter social se produce en las condiciones del proceso de instrucción, que constituye una forma singular de cooperación sistemática del pedagogo con el niño. Durante el desarrollo de esta cooperación maduran las funciones psíquicas superiores del niño con la ayuda y participación del adulto” (Vigotsky, 1984: 183). En este sentido, Baquero (1996) inscribe esta formulación en la concepción general de esta teoría según la cual el proceso de desarrollo de las formas superiores del psiquismo resulta, en buena medida, un proceso contingente que depende “de la felicidad de las prácticas pedagógicas que se diseñen”.

Recordemos que para la teoría sociohistórica, los procesos psicológicos superiores avanzados (a diferencia de los rudimentarios) se caracterizan por un uso crecientemente descontextualizado de los instrumentos de mediación y mayor regulación consciente y voluntaria, así como por adquirirse en el seno de procesos instituidos de socialización específicos, como la escuela. Estas consideraciones se aprecian en el desarrollo que realiza Baquero acerca del tema:

En los PPS Rudimentarios Vigotsky situaría, por ejemplo, al lenguaje oral, en tanto Proceso Psicológico Superior adquirido en la vida social “general” y por la totalidad de los miembros de la especie. Su adquisición, como veremos, en tanto PPS, se produce por internalización de actividades socialmente organizadas, como el habla. Al parecer, en este caso, quedan involucradas las que parecen poseer cierto atributo de “universalidad”, estando ligadas a lo constitutivo de “lo humano”.

La búsqueda de atributos distintivos de los PPS Avanzados puede hacerse siguiendo dos vectores relacionados e indisolubles, pero diferenciables para el análisis. Uno ligado a sus características o propiedades y otro a su modo de formación. En cuanto al primero, y como es previsible, se caracteriza por poseer un grado significativamente mayor de uso de los instrumentos de mediación con creciente independencia del contexto, y de regulación voluntaria y realización consciente. Por ejemplo, la lengua escrita y su dominio competente, parece requerir cierto poder “descontextualizador” (de ruptura con el contexto inmediato), y de mayor control consciente y voluntario que la lengua oral, en la medida en que, en especial en su carácter de sostén del pensamiento conceptual científico, exige un manejo deliberado del lenguaje, una reflexión sobre el lenguaje mismo, una ponderación de los contextos posibles de los destinatarios del escrito, etc. (CL Vigotsky, 1988c).

El segundo vector que discrimina PPS Rudimentarios y Avanzados a través de su modo de formación, indica que los últimos se adquieren en el seno de procesos instituidos de “socialización” específicos; por ejemplo, en nuestro caso, los procesos de escolarización. El dominio de la lectoescritura no se produce habitualmente dentro de los procesos de socialización “genéricos”, como sí parece ser el caso del habla. (Baquero 1996: 34-35).

La cuestión relativa a la incidencia que la ampliación de esferas de acción tiene sobre la propia forma del pensamiento -esto es, como promotora de la capacidad de abstracción- ha sido estudiada también desde la perspectiva de la psicología genética. En esta línea Carretero y León (1990) explican que el pensamiento formal no se adquiere en forma homogénea, sino que se desarrolla por dominios -es decir, que la capacidad de abstracción se desarrolla diferencialmente según áreas de conocimiento- y en ello tendría un papel muy relevante la instrucción escolar. Según los autores esta idea fue sugerida por el propio Piaget

al detectar diferencias de edad en la adquisición de las operaciones formales por parte de los adolescentes. El maestro de Ginebra afirmaba que los sujetos probablemente alcanzan el pensamiento formal entre los quince y veinte años, en vez de entre los 11—15 años. Además de esto, Piaget sugirió que en los casos en que la situación experimental no corresponda a las aptitudes o intereses del sujeto, puede ocurrir que el sujeto utilice un razonamiento característico del estadio anterior (operaciones concretas). [...] Pero si el sujeto se enfrenta a tareas que están dentro de su especialidad o dominio particular, entonces su pensamiento expresará su nivel operacional formal. De esta forma, Piaget mantuvo que el economista, pongamos por caso, utilizaría el pensamiento formal preferentemente o con mayor rendimiento en materia de economía; el alumno de Ciencias en las asignaturas afines, el ama de casa en el terreno doméstico y, en definitiva, cada persona en el dominio en el que se ha especializado y que mejor conoce (op. cit.: 319).

Recordemos que, para la psicología genética, en la adolescencia se inicia la etapa de las operaciones formales, que posibilita razonar sobre conceptos abstractos, utilizar la lógica proposicional, así como formular hipótesis, anticipar y controlar las variables involucradas.

Es un pensamiento que transcurre mediante representaciones de representaciones. O sea, es un pensamiento proposicional, compone enunciados, esencialmente. [...] es un tipo de razonamiento o de inferencia en la que, más que mirar las cosas directamente, se comparan posibilidades. Es un conocimiento que va más de lo posible a lo real que de lo real a lo posible. El pensamiento hipotético deductivo compone entre sí diferencias o posibilidades y después deduce lo que pasa. Es un conocimiento verbal, en buena medida hipotético, y que está asentado en las posibilidades más que en las realidades. Las realidades se deducen de las posibilidades (Castorina, 2012: 163).

El propio Piaget explica la diferencia entre el pensamiento del niño y el del adolescente en los siguientes términos:

Comparado con un niño un adolescente es un individuo que construye sistemas y «teorías». El niño no edifica sistemas, aun cuando posea sistemas inconscientes o preconcientes, pero en el sentido de que son

informulables o informulos y que únicamente el observador exterior logra captar mientras que el propio niño no los reflexiona nunca. Dicho de otra forma, el niño piensa concretamente, problema tras problema, a medida que la realidad se los propone y no relaciona las soluciones mediante teorías generales que pondrían de relieve su principio. Al contrario, lo que resulta sorprendente en el adolescente es su interés por todos los problemas inactuales, sin relación con las realidades vividas diariamente o que anticipan, con una desarmante candidez, situaciones futuras del mundo, que a menudo son quiméricas. Lo que resulta más sorprendente es su facilidad para elaborar teorías abstractas. Hay algunos que escriben y crean una filosofía, una política, una estética o lo que se quiera. Otros no escriben, pero hablan. La mayoría de ellos incluso hablan muy poco de sus propias producciones y se limitan a rumiarlas de forma íntima y secreta. Pero todos ellos tienen teorías o sistemas que transforman el mundo de una u otra forma (Piaget, 1991: 83).

Ahora bien, los desarrollos actuales en psicología genética advierten el papel determinante de los contextos culturales en la construcción del conocimiento, tanto en relación con el avance en el desarrollo, así como en forma de restricciones al cambio conceptual. En relación con el desarrollo del pensamiento formal, Castorina explica que este es dependiente de las posibilidades que tiene el sujeto de interactuar con lenguajes abstractos, y esto se realiza mayormente en la escuela y en otros ámbitos de formación.

La condición de posibilidad del pensamiento formal, desde un punto de vista cultural, es que los individuos hayan pasado por una institución que transmita lenguaje, que haga prácticas de reflexión sobre el lenguaje mismo y sobre los enunciados que se dirigen a los objetos. [...] Si no se adquiere ese juego sobre el lenguaje, vinculado al hablar sobre un lenguaje, y que está orientado, organizado, promovido por la práctica escolar, las personas no piensan hipotético-deductivamente. No es un problema de base biológica, que uno sea más o menos inteligente (Castorina, 2012: 165).

Esta consideración responde a una perspectiva pluridireccional del progreso cognitivo según la cual "el avance en los saberes se define en el interior de la cultura que rige esa sociedad, y "más avanzado" quiere decir que un conocimiento es más coherente y resolutor de más problemas que el nivel anterior" (Castorina: 161). El autor explica que esta forma de concebir el progreso del desarrollo recupera ideas de Chapman (1988) y constituye "una mirada apoyada en el último Piaget, en la que las condiciones de contexto, las condiciones culturales, sociales, de reglas, de demandas, de significados sociales, pueden orientar el conocimiento para lados que nosotros no sabemos" (op. cit.: 160). Si bien Castorina explica que se trata de una hipótesis teórica -dado que metodológicamente resulta muy difícil de probar en función de la globalización de la cultura- esta perspectiva entiende que la sociedad "lo que hace es restringir el desarrollo, lo canaliza, en los términos de cómo están formuladas las prácticas socioculturales" (op. cit.: 162).

Estas consideraciones, entonces, son las que permiten advertir el papel determinante de la escolarización —y en particular de la escuela secundaria en el desarrollo del pensamiento formal:

...no hay construcción sin contexto. No hay construcción intelectual "en el aire" o en el vacío, sino que la hay bajo ciertas condiciones de las prácticas de la vida de los adolescentes y los jóvenes. Y esto no es poca cosa. Nos ayuda a poner el contexto con mucha fuerza. Lo que parece quedar claro es que, si volvemos a nuestro problema del "progreso" o del pasaje de un nivel menor a otro mayor de equilibración, dicho progreso -en la perspectiva pluridireccional antes comentada- se cumple al interior de una sociedad letrada, que tiene instituciones escolares posibilitantes del juego del lenguaje y el pensamiento formal (op. cit.: 167).

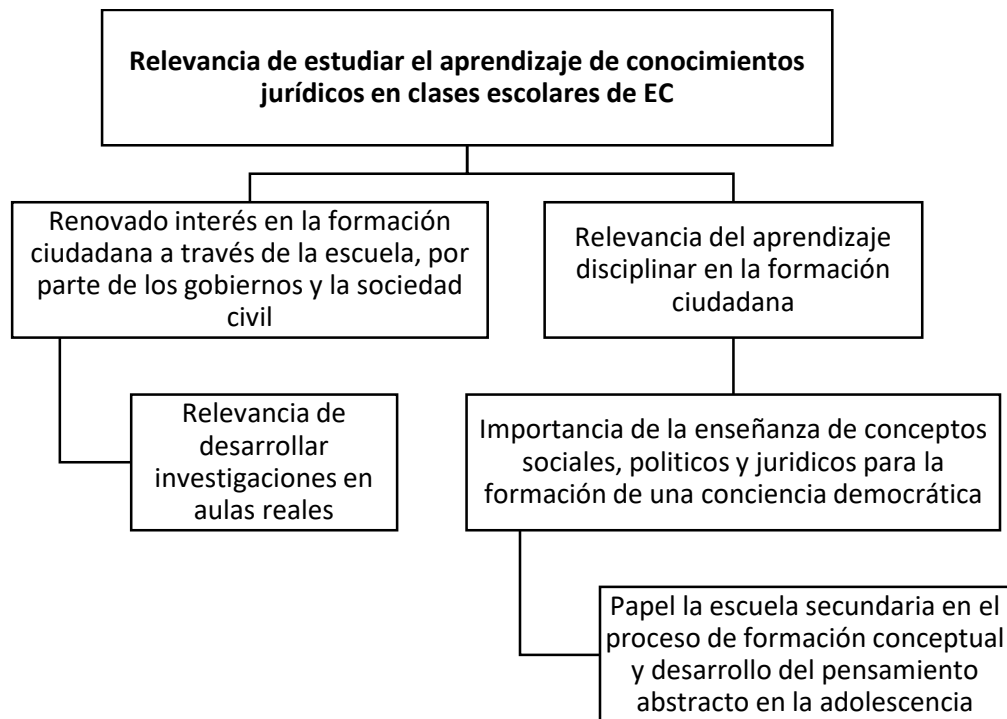
De manera que, tanto desde la psicología genética como desde los enfoques socioculturales, la escolarización cumple un papel determinante en el desarrollo del pensamiento abstracto y conceptual. Para cerrar, hacemos nuestras estas palabras de Castorina (2012):

En síntesis, al pensamiento formal no se llega porque sí. Sin duda, como dije antes, los niños, adolescentes y adultos que piensan de esta manera es porque han construido una metodología de pensamiento. La han

construido bajo ciertas condiciones que deben estar para que pueda ser construida. O sea que la cultura funciona como un medio que no es meramente un estímulo sino una orientación. El adolescente de esa cultura se apropia de una práctica de reflexión. [...] Entonces, en nuestra propia sociedad hay personas que no llegan a pensar formalmente porque no han transitado por la escolarización. Lo que estoy diciendo es que cualquier joven que haya pasado por una práctica escolar adecuada accede a una base metodológica que se aproxima a la práctica de las ciencias. No digo que sea un investigador, pero logra dominar ciertos procedimientos intelectuales que lo habilitan para hacer una construcción del mundo” (Castorina 2012: 166).

Se trata de una consideración de enorme importancia que permite analizar la función de la escuela secundaria y particularmente el papel que desempeña el aprendizaje de conocimientos disciplinares. Estas ideas constituyen entonces una base desde la cual abordar y analizar la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos jurídicos en clases escolares de adolescentes. En los próximos capítulos examinamos, por un lado, las particularidades del aprendizaje de conocimientos políticos y jurídicos en la adolescencia y, por otro lado, los rasgos de la EC como asignatura escolar y el rol que juega, en dicho marco, la enseñanza de conocimientos jurídicos.

Cuadro síntesis del capítulo 1



Capítulo 2: El aprendizaje de conocimientos jurídicos en la adolescencia

En este capítulo ofrecemos una sistematización de un conjunto de investigaciones relativas al aprendizaje de conocimientos jurídicos, que nos permita caracterizar este objeto de estudio. En relación con este tema, hallamos, por un lado, trabajos que han estudiado el aprendizaje de lo jurídico en el marco de la investigación educativa sobre conocimientos cívicos. Tales estudios constituirán un encuadre general a tener en cuenta. Sin embargo, interesan principalmente los estudios acerca de la construcción cognitiva del mundo político, dentro de la cual se inscribe el desarrollo del conocimiento jurídico.

Estas investigaciones, realizadas desde la psicología del desarrollo del conocimiento con un enfoque constructivista, se interesan por las concepciones que los sujetos construyen en su interacción con el mundo social. El conjunto de estos estudios ha logrado un importante corpus de conocimiento en torno del contenido de tales concepciones, así como de sus atributos distintivos y mecanismos y factores que intervienen en su construcción. Entre ellos, se han estudiado en profundidad los rasgos epistemológicos de estos objetos de conocimiento y el papel de las representaciones sociales, y se ha avanzado en la conceptualización del modo en que inciden otras condiciones situacionales y culturales, particularmente las didácticas.

Consideramos que los resultados de estos trabajos ofrecen herramientas valiosas como marco para el análisis de la construcción del conocimiento jurídico en clase, a la vez que representan un referente para valorar las potenciales contribuciones de este trabajo. A su vez, estos trabajos señalan la necesidad de profundizar el estudio de la construcción cognitiva en contextos de clase, de manera que marcan una dirección para el desarrollo de la investigación en el campo, la cual retomamos al abordar las cuestiones metodológicas.

2.1 Investigaciones sobre conocimientos cívicos

Las investigaciones a gran escala sobre aprendizaje en temas de EC que constituyen un referente obligado en el campo están representadas por los estudios desarrollados por el IEA, International Educational Achievement (Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo). Estos son el CIVED 2001 y el ICCS 2009, denominación que responde a sus siglas en inglés y año de recogida de datos: Civic Education Study (Estudio de Educación Cívica) e International Civic and Citizenship Education Study (Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana)⁷. Ambas investigaciones relevaron conocimientos de educación cívica, actitudes y opiniones sobre la democracia y los gobiernos de sus países, así como valores y comportamientos políticos en jóvenes de 14 años. Su propósito ha sido investigar las formas como los jóvenes se preparan y, en consecuencia, son capaces de asumir sus roles como ciudadanos.

Si bien este tipo de estudios de comparación entre países no está exento de críticas –la necesidad de estandarizar las categorías de análisis, la dificultad de considerar los contextos y en el caso de la EC la propia ambigüedad en las definiciones que la sustentan– los estudios del IEA en EC son comparables, por su alcance internacional, a las pruebas PISA (Mason y Delandshere, 2010). Para dar cuenta de su magnitud, señalemos que el CIVED aplicó un cuestionario a 90.000 estudiantes en 28 países, en tanto el ICCS 2009 encuestó a 140.000 jóvenes en 39 países. Un estudio anterior del IEA había sido realizado en 1971, con muestras nacionalmente representativas de tres grupos de edades en ocho países de Europa occidental y

⁷ Para el CIVED 2001 hemos consultado Torney-Purta et al., 2001. Para el ICCS 2009, se consultó Schulz et al., 2010.

Estados Unidos, entrevistando a 30.000 estudiantes, 5.000 docentes y 1.300 directivos. En ambos casos se desarrolló una prueba internacional de conocimientos con ítems de selección múltiple y respuesta abierta sobre conocimientos cívicos y su comprensión; un cuestionario para relevar características del estudiante, prácticas cívicas, creencias y percepciones; cuestionarios a docentes sobre percepciones, opiniones y prácticas relacionadas con la educación cívica y ciudadana en el establecimiento educativo y a directivos sobre las políticas y prácticas escolares; además, se efectuó un relevamiento de datos de contexto de cada país participante. Los resultados en ambos casos muestran índices bajos en cuanto a conocimientos y comprensión, pero puntuaciones altas en interés por temas políticos, actitudes e intenciones de participación ciudadana.

Particularmente, los resultados más relevantes del CIVED 2001 señalan que los adolescentes poseen conocimientos sobre las instituciones políticas de su país y los valores democráticos, pero de carácter superficial. A la vez detectan una correlación positiva entre conocimientos cívico-políticos y disposición a participar y comprometerse social y políticamente. En tal sentido, observan escepticismo hacia las instituciones políticas tradicionales, pero no desafección, así como apertura a otros tipos de participación. Señalan a los medios masivos de comunicación como fuente principal de información política y una mayor valoración de la participación en organizaciones y asociaciones sociales, como medio de educación cívica, que el paso por la escuela.

El ICCS 2009 amplió la cantidad de países, incluyendo en total 26 países europeos, seis latinoamericanos, cinco asiáticos y uno de Oceanía. Los países latinoamericanos estudiados han sido Chile, Colombia, República Dominicana, Guatemala, México y Paraguay, en donde se recolectaron datos de casi 30.000 estudiantes en más de 1.000 escuelas. Los resultados muestran nuevamente índices bajos en cuanto a conocimientos y comprensión, aunque se destaca la novedad de los ítems relativos a actitudes e intenciones relacionadas con la participación cívica. Respecto del CIVED 2004 se mantienen los índices de conocimiento superficial del propio sistema político, y valoración baja de las instituciones políticas tradicionales, pero las preguntas relativas actitudes e intenciones de participación ciudadana ofrecen un panorama diferente. En tal sentido, la mitad de los jóvenes expresó confianza en su habilidad para tratar temas políticos (por ejemplo, para poder entender temas políticos o participar en la política en el futuro) y más de la mitad de los estudiantes expresó cierta o mucha confianza en tener la habilidad para realizar diversas actividades cívicas (por ejemplo, defender una opinión sobre un tema de controversia o lanzarse como candidato en una elección escolar). Asimismo, también se observó interés por informarse sobre temas políticos.

En la Argentina, el CIVED 2009 se replicó en la Ciudad de Buenos Aires en el año 2013, con estudiantes de primer año de Nivel Secundario. De acuerdo con el informe producido por el Ministerio de Educación porteño en 2017,

la recolección de datos se hizo a través de dos pruebas de conocimiento cívico y de cuestionarios complementarios destinados a directores de escuela, docentes y estudiantes. [...] La muestra original de la Ciudad estuvo conformada por 100 establecimientos –50 de gestión estatal y 50 de gestión privada– y 2.872 estudiantes. Participaron efectivamente del estudio 89 establecimientos escolares y resolvieron la prueba 1.822 estudiantes. La tasa de participación para de los establecimientos educativos fue del 89%, que superó el estándar del 85% establecido por el consorcio internacional que conduce el estudio. La participación de los estudiantes fue del 63% y no alcanzó el estándar mínimo acordado (75% de la muestra) (GCBA, 2017: 8).

En cuanto a los resultados en la Ciudad de Buenos Aires, el mencionado Informe señala que “la Ciudad de Buenos Aires obtuvo un puntaje promedio de 450 en la prueba de conocimiento cívico [que] la ubica por encima de los 439 puntos, promedio de los seis países de la región que formaron parte del estudio [

y] por debajo del promedio de 500 puntos fijado en torno a la totalidad de los países participantes” (op.cit.: 9).

Los estudios de comparación internacional, como los desarrollados por el IEA, resultan interesantes como marco general y para ilustrar el panorama de la investigación sobre aprendizaje de conocimientos cívicos. Sin embargo, a los fines de funcionar como antecedente para nuestra investigación, resultan más pertinentes los estudios de casos, de carácter interpretativo. Tal como señalan Mason y Delandshere (2010), en un trabajo que critica los estudios cuantitativos sobre aprendizajes en EC, estos se manejan bajo el supuesto de que las preguntas y nociones estudiadas tienen un significado común para los participantes. Sin embargo, alertan que “esto es particularmente problemático en el ámbito de la educación cívica dada la variedad o el cambio en las definiciones de conceptos tales como democracia y ciudadanía. [...] La interpretación que hacen los participantes de las preguntas en su conjunto y por separado, es determinante de qué tan significativos sean los resultados de la investigación” (op.cit.: 11). En este sentido, los estudios de casos y de carácter interpretativo permiten considerar en mayor medida estas variables y captar los significados particulares que los sujetos elaboran sobre las nociones y prácticas cívicas.

2.2 El estudio del desarrollo y adquisición de conocimientos sociales, políticos y jurídicos

Los estudios que presentamos en esta sección han sido desarrollados desde la psicología del desarrollo del conocimiento con un enfoque constructivista. En este marco se ha producido un importante corpus de investigaciones que permite una caracterización profunda y productiva de los rasgos centrales del conocimiento político y jurídico, si bien se trata de un campo de estudio relativamente reciente y con menos desarrollo, en comparación con la abundancia de trabajos sobre la construcción infantil de nociones de las ciencias naturales y experimentales (Carretero, 2009; Delval, 2017; Delval y Rodríguez, 2013; Lenzi y Borzi, 2016; Terigi, 2014).

La psicología del desarrollo se ocupa de los cambios psicológicos en las personas a lo largo de la vida, por lo que sus investigaciones apuntan a caracterizar y explicar la aparición sucesiva de novedades en las estructuras y funciones mentales así como en los conocimientos (Lenzi y Borzi, 2016) Cuando se estudian los cambios en el conocimiento sobre la sociedad se examinan en particular “las problemáticas que se plantean cuando un individuo intenta comprender el tipo de intercambios que se originan dentro de las instituciones sociales reguladas por normas.” (op.cit: 16)

Desde esta perspectiva se define al conocimiento social como “el campo de fenómenos y relaciones sobre los cuales los niños formulan ideas, constituido durante sus interacciones en el campo de experiencia social”. (Castorina, 2014: 20) En tal sentido, se entiende que este dominio social no constituye una aplicación particular de sistemas de pensamiento generales, sino que “es posible identificar recorridos constructivos propios a cada campo de experiencia específica con la sociedad” (Castorina, 2014: 20) De manera que la especificidad del conocimiento social, en comparación con otros dominios, radica en que “el «material» que lo constituye son relaciones sociales de distinto orden, ocurridas en una determinada sociedad, y encarnadas en prácticas y discursos simbólicos” (Lenzi et al. 2005: 77);

En este marco, el conocimiento jurídico se entiende como un subdominio dentro del conocimiento político, el cual, junto con el conocimiento económico, constituyen las dos grandes áreas que se diferencian dentro del desarrollo conceptual del mundo social. Es decir, dentro del dominio social, van

diferenciándose progresivamente los subdominios político y jurídico. En tal sentido, en relación con el orden político, se han señalado como temas centrales:

el papel de los partidos políticos, el funcionamiento del sistema democrático y de otros sistemas políticos, de las instituciones, la representación parlamentaria, el cambio político, la alternancia en el poder, etc. Un aspecto más profundo del problema, es el de la comprensión de las nociones de *autoridad* y *poder* y su extensión desde el punto de vista social. Otro aspecto de gran importancia es la comprensión de las *leyes*, su origen, su función, su evolución, el papel del derecho en la sociedad y las relaciones entre derecho y moral (Delval 2007:13. Cursivas en el original).

De esta manera, en el subdominio político, el objeto de conocimiento está constituido por relaciones sociales, pero con una distribución explícita del poder público o político (Lenzi, 2010) Dentro, de este, el subdominio jurídico implica, además, la existencia de un plano institucional y legal que se constituye, a partir de sucesivas diferenciaciones del conocimiento político. En función de estas relaciones de inclusión jerárquica, el conocimiento jurídico comparte los rasgos generales del pensamiento social y del dominio político.

Comenzaremos esta presentación por una caracterización general del desarrollo del conocimiento social, profundizando en dos aspectos centrales que son objeto de conceptualización: los rasgos del conocimiento social y su génesis. Las cuestiones distintivas de los objetos sociales de conocimiento (que los diferencia, por ejemplo, de otros objetos de conocimiento del mundo físico) se definen en relación tanto con aspectos ontológicos, referidos a sus atributos y propiedades específicas, como con aspectos epistemológicos, lo que remite a sus mecanismos de construcción, a la forma en que el sujeto se apropia de esos conocimientos. (Delval, 2017, 2007; Lenzi y Borzi, 2016) Posteriormente, nos dedicamos específicamente al conocimiento político y jurídico, apuntando a caracterizar sus rasgos distintivos. Finalmente, consideramos relevante ofrecer una descripción en profundidad del contenido de las representaciones de niños y adolescentes acerca del mundo político y jurídico, en tanto ello sirve de marco para el análisis de las preguntas y razonamientos de los alumnos.

2.2.1 El desarrollo del conocimiento social

Como presentación general de los rasgos del desarrollo del conocimiento del mundo social, cabe señalar que este progresa desde visiones naturalizadas, armónicas y personalistas hacia su institucionalización y objetivación, hacia una creciente comprensión abstracta y estructural, y un paulatino reconocimiento de la conflictividad del mundo social (Castorina, 2013, 2014; Carretero, 2009; Castorina y Barreiro, 2014). Para caracterizar este campo Lenzi describe los interrogantes que se formulan:

¿De qué modo particular los niños y/o adolescentes comprenden el mundo social en que están insertos? Si construyen ideas sobre ese mundo que cambian en el devenir del tiempo, ¿esos cambios se deben a la enculturación, a la acumulación aditiva de experiencias o a una transformación dinámica de otras ideas previas? En el desarrollo de conocimientos de este dominio, ¿interviene la sociedad y/o la cultura en la que los niños y/o adolescentes están situados o sus juicios sociales emergen escindidos de ese contexto? Si esa intervención sociocultural se acepta, ¿de qué modo específico sucede?” (Lenzi, 2010: 85).

Por otro lado, las representaciones sobre los fenómenos sociales siguen un curso de desarrollo desde concepciones iniciales que engloban simultáneamente lo político, lo económico, lo jurídico, y que posteriormente se van diferenciando en subdominios. Tal como explican Kohen et al. (2012),

son las explicaciones que las personas elaboramos sobre el mundo social las que nos permiten organizarlo en ámbitos o subdominios, así como realizar distintos tipos de análisis (aunque muchas veces complementarios), destinados a comprender su funcionamiento de manera más ajustada y predecir mejor el curso de los

acontecimientos.[...] Al ir organizando progresivamente el mundo social, vamos diferenciando entre tipos de fenómenos sociales atendiendo a sus propiedades. Esto es, les adjudicamos una cierta ontología que colabora en el establecimiento de planos o dimensiones de análisis de los fenómenos que a su vez nos posibilitan realizar distintas aproximaciones para interpretarlos en sus diversas facetas (Kohen et al., 2012: 154).

Los estudios actuales en psicología del desarrollo consideran que las concepciones de niños y adolescentes sobre el conocimiento social se hallan constituidas por un 'marco epistémico' -creencias básicas producto de la apropiación del sujeto de las representaciones sociales-; 'hipótesis específicas', -elaboraciones de los sujetos sobre el objeto de aprendizaje en cuestión- y 'rastros' de información escolar -asimilados en forma distorsionada al saber previo o 'encapsulados' sin relaciones cognoscitivas con éste (Lenzi y Castorina, 2000a). Dicha formulación teórica es explicada por Lenzi en los siguientes términos:

Postulamos entonces que el marco epistémico o concepción del mundo se plasma en creencias sociales compartidas acerca del mundo social (o representaciones sociales según la escuela de Moscovici) que restringen el proceso de desarrollo del conocimiento del sujeto. Es decir, tales creencias posibilitan o limitan la construcción de hipótesis interpretativas del individuo sobre un determinado objeto de conocimiento y orientan la construcción en esa interacción sin determinar dichas hipótesis (Lenzi, 2010: 94).

Esta forma de comprender la estructura de los conocimientos sociales es compartida dentro del campo:

En cada aspecto de la realidad social que consideramos aparecen rasgos e hipótesis explicativas específicas para cada problema, pero existen también muchas semejanzas entre distintos aspectos y parece que en cada uno de los niveles hay una concepción global de la sociedad y de las relaciones entre los actores sociales que funciona como "marco epistémico" -esto es, como marco asimilador global-, y sirve de base para elaborar las explicaciones a propósito de distintas facetas de la sociedad" (Delval y Kohen, 2012: 191).

Por último, señalemos que en el desarrollo del conocimiento acerca del mundo social intervienen factores cognitivos y sociales. En tal sentido, su estudio implica considerar cuestiones relativas a las competencias cognitivas de los sujetos, a las características de los objetos de conocimiento y a las representaciones y prácticas sociales de las que se participa.

¿Cuál es el desafío central que atraviesa en la conceptualización del mundo social? En sentido amplio, el obstáculo radica en que cada sujeto descubre, progresivamente, las características "objetivas" que posee el objeto de conocimiento de este dominio, es decir, las interacciones sociales que las personas mantienen con otros, como se ha expresado. Pero esas interacciones no se producen en el vacío, sino en una sociedad determinada, dentro de instituciones sociales reguladas por normas sociales. Por lo tanto, este objeto a conocer resulta desafiante a la comprensión del sujeto debido a la diversidad de aspectos a considerar y distinguir. Aún más, en el dominio del conocimiento social, las relaciones entre el sujeto que conoce y el objeto a ser conocido -las interacciones sociales con otros- constituye la diferencia crucial con aquello que sucede en el caso de los objetos de conocimiento del mundo físico o del mundo lógico-matemático. (Lenzi y Borzi, 2016: 16)

2.2.1.1 Los atributos del conocimiento social

Para caracterizar el conocimiento en este dominio, Delval señala que "lo que más propiamente podemos llamar conocimiento social es ese conocimiento del funcionamiento de la sociedad en sus distintos aspectos, que es un conocimiento de relaciones institucionalizadas" (Delval, 2007:11). El autor recupera la distinción de Turiel (1984) entre el desarrollo del conocimiento psicológico -las ideas infantiles acerca del yo, los otros y sus relaciones-, el desarrollo del conocimiento moral y desarrollo del conocimiento sobre la sociedad (instituciones económicas, sociales, jurídicas o políticas) De manera que

el “conocimiento sobre la sociedad” se definiría como aquel que se refiere al mundo de las instituciones, es decir, aquello que constituye el objeto de estudio de la Sociología (Delval, 1994; Kohen et al. 2012).

Así, esta perspectiva propone emplear la expresión “conocimiento sobre la sociedad” “con el fin de diferenciar su planteamiento de tantos otros usos que en la psicología ha recibido el hoy equívoco, por manido, término “conocimiento social”. [...] Sin dejar de defender que todo conocimiento es social en su origen, reserva el término “conocimiento sobre la sociedad” para aquel que versa sobre el mundo de las instituciones, que constituyen el objeto de estudio de la Sociología (Delval, 1994) (Kohen et al. 2012: 145). En tal sentido, el aspecto central del conocimiento sobre la sociedad radica, como señalamos, en que se trata de un conocimiento de relaciones institucionalizadas. Se trata del aspecto central que deben construir los niños y adolescentes para comprender el funcionamiento de la sociedad:

Parece que en general las relaciones con los otros se empiezan a entender como relaciones personales y que es más difícil ver el carácter institucional que tienen. Los niños pequeños tienden a interpretar las relaciones institucionales como relaciones personales y explican que el maestro se preocupa del bienestar de los niños y de enseñarles porque les quiere, de la misma forma que el tendero nos vende cosas para que dispongamos de ellas y el presidente se ocupa de que todas las cosas funcionen bien en el país, todo ello originado en una preocupación por los demás. Sólo más tarde empiezan a comprender que esas personas desempeñan una función que está socialmente determinada y regulada por normas, lo que les impone obligaciones y origina algunos derechos. [...] Entender todo eso, las funciones sociales, las reglas que constituyen la institución, las obligaciones y las normas que las regulan, supone un largo camino que se prolonga hasta la edad adulta, y constituye un avance frente a comprender las relaciones sociales como meras relaciones personales. Todos los estudios nos muestran que los niños tienen dificultades para entender muchos aspectos de los hechos institucionales” (Delval y Rodríguez, 2013: 107-108).

Para caracterizar las instituciones, los autores recuperan aportes de Berger y Luckman (1968), al señalar que en ellas se desarrollan acciones tipificadas, y de Searle (1986, 1997) para dar cuenta de que las instituciones se definen por reglas constitutivas, asignación de función e intencionalidad colectiva.

Siguiendo a Berger y Luckmann (1968), podemos decir que lo característico de las relaciones sociales es que se trata de relaciones institucionalizadas en las que los individuos desempeñan papeles y que por tanto esas relaciones se dan no solo entre actores individuales sino entre tipos de actores que no actúan únicamente como organismos psicológicos, sino como sujetos que ejecutan un papel que se desarrolla como si estuviera escrito en un guión (aunque les quepa una cierta capacidad de improvisación). El individuo que entra en una tienda a comprar está ejecutando un papel, el de comprador, y espera que el vendedor desempeñe el suyo, tal y como el comprador lo conoce (Delval y Kohen 2012: 175).

Asimismo, se caracteriza los hechos institucionales como:

hechos objetivos en la medida en que los encontramos dados en la mayoría de los casos y no intervenimos en ellos: hay gobiernos, hay dinero, hay escuelas, hay guerras, etcétera, pero esos hechos tienen una naturaleza diferente de que haya montañas, ríos, o piedras. Hay un tipo de elementos intermedios que son los objetos creados por los hombres, como casa, martillos, ordenadores, discos de música. Esos objetos han sido creados para desempeñar una función. Este es el problema con el que nos encontramos, la naturaleza de los fenómenos sociales (Delval, 2000) (Delval y Kohen, 2012: 176).

Para dar cuenta de los rasgos de los hechos institucionales, la perspectiva de Searle establece una distinción con los hechos brutos: “para Searle, los hechos institucionales existen solo porque creemos que existen y son hechos por acuerdo de los seres humanos. El dinero, el matrimonio o el gobierno son ejemplos de hechos institucionales cuya naturaleza depende de que sean aceptados y usados por los seres humanos” (Delval y Kohen, 2012: 176). La distinción de Searle entre hechos institucionales y hechos brutos

permite también introducir la idea de “hechos brutalizados”, entendida como la tendencia a tratar a los primeros como segundos:

La existencia del mundo de las instituciones radicaría entonces en la creencia compartida de que existe, pues es producto de la intencionalidad colectiva (Searle, 1995, 2005). Así, mientras el mundo físico estaría conformado por unos hechos que son brutos en el sentido de que su existencia es en mayor medida independiente del punto de vista del observador, el mundo social consistiría en un hecho objetivo porque se trata de una creación colectiva que en los agentes sociales se encuentra “dada”. Pero no como un mar o una montaña: se trata de un fenómeno objetivado, no de un fenómeno objetivo en el sentido en que lo son los hechos brutos (Delval, 2000; Searle, 1995). Podríamos decir que consiste en un hecho más bien “brutalizado”, en cuanto a la tendencia a tratarlo como si de un hecho bruto se tratase, como si fuera independiente del punto de vista del observador. Pero no es así. Los hechos institucionales adquieren autonomía en tanto son objetivados. Y por ello, es importante distinguir entre su creación y su funcionamiento una vez “cobran realidad” (Kohen et al, 2012: 149).

Un rasgo diferencial de los hechos institucionales -que será relevante en nuestro trabajo- radica el papel que juegan las reglas. Tal como explican los autores, en la vida social encontramos reglas en cada situación y debemos comportarnos siguiendo dichas pautas. Se trata de reglas que los sujetos usan, aunque tal vez no sean conscientes de ellas. Sin embargo, el autor analiza el modo en que estas se diferencian de las reglas del mundo físico:

En el mundo físico, en el mundo biológico, hablamos de leyes que describen formas de comportarse de los objetos que no podemos modificar. Si intentamos caminar por encima del agua, nos hundimos; el agua hierve a 100° de temperatura; los objetos más pesados que el aire abandonado sobre la superficie de la tierra caen hacia esta. Esas regularidades no las podemos cambiar, y tenemos que someternos a ellas. [...] El mundo social está lleno de reglas, que describen también regularidades y que constituyen prescripciones acerca de lo que debemos hacer y no debemos hacer. Pero lo característico de las reglas o normas sociales es que podemos respetarlas o no respetarlas (Delval y Rodríguez, 2013: 96).

Uno de los aspectos que ha trabajado Delval es el relativo los rasgos que distinguen al conocimiento de lo social respecto de otros dominios, esto es, los aspectos que lo hacen conceptualmente diferente, lo cual permite analizar qué es lo que el sujeto tiene que construir. En este sentido, es posible distinguir cuatro dominios de conocimiento básicos: el dominio de los objetos físicos, el de los seres vivos, el de las entidades psicológicas y el de las entidades sociales. “Los diferentes dominios en los que se divide la realidad son establecidos por el sujeto de acuerdo con las propiedades comunes que atribuye a un conjunto de fenómenos que considera como emparentados. A lo que nos estamos refiriendo es al establecimiento de una ontología de los diferentes ámbitos de la realidad” (Delval y Rodríguez, 2013: 90)

En este sentido, un dominio constituye un recorte del mundo de los objetos de conocimiento, con propiedades específicas y diferentes de otros dominios: “los sujetos extraen propiedades de la realidad a través de las resistencias que encuentran cuando interaccionan con objetos, y de cómo las conceptualizan” (op.cit: 91). Estas resistencias son de distinta naturaleza según los diferentes dominios, por lo que se trata de un rasgo que permite distinguirlos:

Los objetos físicos presentan un tipo particular de resistencia a las acciones del sujeto, pero no parecen tener capacidad de actuar por sí mismos, sus movimientos y cambios son independientes de la acción humana y tienen sus propias leyes, que podemos conocer pero que no podemos modificar [...] se trata de mundo independiente de nuestra voluntad [...] El mundo biológico tiene además otras características, como mantenerse en equilibrio con el ambiente e interaccionar con él, además de la capacidad de perpetuarse o reproducirse. [...] El mundo que denominaremos de los fenómenos humanos en general, incluye no sólo esas características, sino también que esos objetos están dotados de capacidades mentales que les permiten

entender nuestras acciones y las suyas propias: son organismos psicológicos. [...] Pero además esos organismos viven en sociedades, dentro de instituciones sociales, y el comportamiento entonces está determinado no sólo por las características psicológicas sino también por el desempeño de funciones establecidas socialmente (Delval y Rodríguez, 2013: 91).

En la línea de diferenciar los objetos del conocimiento sobre la sociedad respecto de los otros dominios, Kohen et al. (2012) destacan diversos rasgos:

- el conocimiento sobre la sociedad está dirigido a reconstruir una trama en la cual resulta esencial la perspectiva histórica, mientras que en el mundo físico —aún cuando sea considerado relacional— se pueden recortar los objetos para apropiarse de sus características y mecanismos. En este sentido, los objetos sociales dependen del contexto social en mayor medida que los físicos, por lo cual no pueden ser aislados de él para su comprensión.
- no resulta posible la manipulación de variables de forma directa ni tampoco aislarlas de su contexto [...] el mundo social constituye una trama relacional que se despliega en el tiempo y el espacio sin que podamos volver atrás para probar otro curso de los acontecimientos, ni replicar las mismas condiciones que dieron lugar a un suceso.
- el objeto de conocimiento físico posee caracteres estables que permiten predecir en mayor medida sus posibles transformaciones. Por el contrario, existe una menor posibilidad de predicción en el caso del mundo social.
- las leyes del mundo físico describen lo que sucede a diferencia de las normas sociales que prescriben lo debido, y por tanto pueden por definición ser violadas.
- el funcionamiento del mundo físico obedece a relaciones causales, la configuración del mundo social responde a las razones que dieron lugar a su creación. Es decir, los fenómenos sociales no admiten explicaciones causales ni constituyen fenómenos necesarios, aunque puedan ser muy regulares.
- por consistir en una trama de relaciones, los objetos sociales tienen aspectos ocultos que hay que reconstruir sobre la base de intercambios que pueden ser fugaces y carecer de referentes materiales directos.
- en relación con el mundo social el sujeto es consciente de que el conocimiento siempre está orientado por prejuicios, intereses o sesgos particulares, a diferencia de lo que ocurre en relación con la realidad natural, en donde este es mucho más independiente del punto de vista.
- los objetos sociales que los niños intentan comprender son objetos previamente significados por la sociedad, lo cual orienta la producción del conocimiento infantil.

(Kohen et al, 2012: 150 a 155)

En cuanto a la naturaleza del conocimiento social, se entiende que está constituido por elementos de distinto tipo, entre los que se distinguen normas, valores, informaciones y explicaciones. Sus diferencias son importantes, sobre todo en relación con el estudio del aprendizaje:

Las normas y los valores se empiezan a adquirir desde muy pronto y los adultos ponen un particular empeño en que los niños los adquieran. Por lo tanto, se transmiten explícitamente y se estimula su imitación. Por el contrario, las explicaciones sobre cómo funcionan los sistemas sociales, y los conceptos en que se apoyan, apenas se enseñan y, cuando se los enseña, hace ya mucho tiempo que el niño tiene explicaciones para ellas. El niño las construye con los instrumentos intelectuales de que dispone y llega a explicaciones que no coinciden con las de los adultos y que curiosamente son muy semejantes entre niños de distintos medios sociales y de diferentes países, aunque pudiera creerse lo opuesto (Delval y Kohen 2012: 182).

Estas distinciones son útiles en tanto contribuyen a diferenciar lo dado y lo que es construido por el sujeto. En las explicaciones sobre el funcionamiento de los sistemas sociales y los conceptos que se usan para ello, hay poca variación entre sujetos de diferentes culturas. De manera que, es en el estudio de

estas explicaciones donde se puede apreciar y analizar, en mayor medida, la actividad constructiva del sujeto.

Por último, en cuanto a los ámbitos de la representación del mundo social, como ya señalamos, los autores consideran que, si bien el mundo social es amplio y con límites difusos, es posible destacar dos grandes áreas de problemas: la comprensión del orden político y la comprensión del orden económico. Estos constituyen una suerte de columna vertebral en torno de la que se organizan otras cuestiones. En relación con el orden político, como ya señalamos, aparecen como temas centrales el poder político, el funcionamiento democrático, los sistemas y las instituciones políticas, entre otros. Dentro de este campo de problemas corresponde situar, como señalamos, la comprensión sistema jurídico. Por su parte, en relación con el funcionamiento económico, aparecen temas como la producción, el intercambio de las mercancías, el papel del dinero, la distribución social de la riqueza, la existencia de clases sociales, entre otros. Por fuera de estos dos grandes grupos, los autores incluyen otros temas que tienen una vertiente social clara: temas como la enfermedad, la vejez o la muerte, así como las ideas de familia, la nación, la guerra y la paz, la religión, la escuela, etcétera (Delval, 2017, 2007). Por último, se señala como un problema central ligado a todos los anteriores, comprensión del cambio social, es decir, cómo evolucionan las sociedades a lo largo de la historia. La idea del tiempo histórico es algo que resulta incomprendible para el niño durante largos años dado que tienden a ver la sociedad de forma estática (más adelante ofrecemos una caracterización del contenido de las representaciones infantiles y adolescentes del mundo social).

2.2.1.2 La génesis del conocimiento social

En cuanto al modo de construcción del conocimiento social, las investigaciones postulan que los niños y adolescentes construyen las nociones sociales en virtud de sucesivas interacciones con el mundo social. Como señala Castorina, “los niños son agentes sociales que participan en diversas prácticas e interacciones comunicativas con sus pares y con los adultos. Básicamente, ellos elaboran ideas personales sobre fenómenos políticos, económicos e históricos antes, paralelamente y durante la práctica escolar. A su vez, dicha construcción está estrechamente asociada con creencias sociales que les preexisten y de las que se apropian en aquellas prácticas con los adultos y maestros” (Castorina, 2006: 51).

Los estudios en esta línea de la psicología del desarrollo del conocimiento asumen perspectivas multidisciplinarias, que combinan la psicología del desarrollo con la psicología de las representaciones sociales, con base en el marco epistémico relacional que les es común. La introducción de las representaciones sociales en el estudio del conocimiento social individual conduce a los investigadores a establecer una perspectiva epistemológica tríadica: de modo que, si bien el centro de la indagación continúa siendo la relación del sujeto con el objeto de conocimiento, se entiende que sus interacciones están mediadas por las representaciones sociales. De esta manera, las investigaciones abandonan el sujeto epistémico de la tradición piagetiana clásica, y adoptan la perspectiva de un sujeto psicosocial. Las relaciones entre ‘sujeto-objeto-otro’ suponen que las representaciones sociales juegan un rol constructivo.

De este modo, este programa de investigación surge, en parte, del diálogo de la psicología “con las ciencias sociales y la filosofía, al establecer comparaciones con sus procedimientos metodológicos y su perspectiva conceptual, asumiendo críticamente sus contribuciones para consolidar el propio programa de investigación” (Castorina, 2014: 21). En esta línea, se señala que

La posibilidad del intercambio con otras disciplinas deriva, en buena medida, de la naturaleza misma del enfoque desde donde se plantean los objetos de investigación: la unidad de análisis se delimita en los términos de la interacción del sujeto y el objeto en el contexto de las prácticas y los significados sociales. Claramente, se asume un pensamiento relacional superador de los enfoques psicológicos escisionistas (Castorina, 2007) que ubican la unidad de análisis en la actividad individual aislada de sus condiciones sociales, o que consideran a las representaciones sociales o a las prácticas sociales como determinando las ideas de los individuos. Justamente, situar las producciones cognitivas de los individuos en contextos socio-culturales y en prácticas sociales obliga a los investigadores a considerar las disciplinas específicas que los estudian (Castorina, 2014: 22).

En este sentido, se destaca la necesidad de superar las explicaciones del desarrollo basadas en la escisión entre diversas antinomias (sujeto-objeto, individuo-cultura, interno-externo) y asumir perspectivas sistémicas y complejas, de carácter relacional, de modo de considerar influencias bidireccionales. En esta línea, Lenzi rescata la conceptualización de Valsiner, quien “define al desarrollo como «la transformación constructiva de una forma [o estructura] en el tiempo irreversible, a través de los procesos de intercambio entre el organismo y su ambiente» (1998:192). Al igual que Piaget (1978), propone que esas transformaciones se generan en un sistema abierto de intercambios múltiples entre el individuo y su medio” (Lenzi, 2010: 87).

En síntesis, el enfoque general adopta una perspectiva sistémica, relacional y dialéctica en el proceso de construcción de los conocimientos sociales, lo que implica la consideración interdependiente de los pares sujeto-objeto, pero también individuo-sociedad/cultura. De manera que su marco teórico específico es piagetiano, “pero se basa en la posición funcionalista que desde hace tiempo enfatiza la dialéctica relacional en la interacción sujeto-objeto, la estructuración de contenidos más que las estructuras, y los procesos de diferenciación e integración y equilibración mayorante, entre otros, para explicar los cambios en el desarrollo (Piaget, 1978)” (Lenzi, 2010: 92).

De esa manera, este programa de investigación se diferencia de estudios anteriores acerca de la formación de nociones sociales encaradas desde una perspectiva psicogenética, como por ejemplo la investigación de de Adelson y O’Neil (1966) (comentada por Lenzi, 2010) que apunta a “«aplicar» el Piaget del dominio lógico-matemático y a presuponer una mente escindida de la sociedad”, así como la de Connell (1971), que si bien “evidencia una lectura más penetrante de la teoría piagetiana y rechaza aplicar los niveles operatorios de la construcción del conocimiento lógico-matemático a la formación de los conocimientos políticos [...] no logra considerar su modalidad bidireccional y dialéctica en el proceso constructivo” (Lenzi, 2010: 97).

Por el contrario, desde la perspectiva asumida por Castorina y Lenzi, el progreso cognoscitivo es concebido “como un sistema abierto de interacciones múltiples sin final predeterminado. En él sucede un proceso de reorganización constructiva de las concepciones previas del sujeto sobre un objeto de conocimiento. Durante ese proceso, emerge la novedad cognoscitiva” (Lenzi, 2010: 89) Esto supone que la interacción sujeto-objeto es interdependiente y dialéctica. Desde esta perspectiva, Lenzi (2010) señala que “el problema central de la psicología del desarrollo radica en explicar cómo emerge la novedad (en las funciones psíquicas o en los sistemas de conocimiento) a partir de la transformación de formas precedentes que no la contienen” (Lenzi, 2010: 87). En este marco, se recupera el valor explicativo del concepto de marco epistémico o concepción del mundo propuesto por Piaget y García (1982) (citado por Lenzi, 2010):

Los autores argumentan que el marco epistémico establece límites al desarrollo del conocimiento del sujeto al designar las significaciones sociales que una sociedad particular le confiere a los objetos de su cultura. Ese

marco condiciona parte de los procesos de asimilación en la interacción sujeto-objeto. Por tanto, esa interacción es dependiente del contexto en que se sitúan los objetos y del marco de significados sociales que les atribuye esa sociedad. [...] desde esta mirada piagetiana, el individuo no sólo posee instrumentos cognoscitivos para asimilar objetos, sino una concepción del mundo configurada socioculturalmente que condiciona el modo en que asimila esos objetos. De allí la posibilidad de pensar en el modo en que se produce la interdependencia dialéctica de los procesos constructivos del sujeto con los aspectos socioculturales de su sociedad (Lenzi, 2010: 93).

Incluso en algunos casos se recurre al concepto de ontogénesis, en lugar de “psicogénesis”, utilizado de manera característica por los autores de inspiración piagetiana, para explicar que

la formación de algunos conocimientos sociales consiste en una reconstrucción individual de creencias colectivas, que preexisten a los individuos. Mientras el empleo del término psicogénesis refiere a la estructuración de nociones por parte de los individuos siguiendo un camino que lleva de conocimientos de menor a mayor grado de validez, enfatizando los mecanismos cognitivos responsables y cierta universalidad. En cambio, el término ontogénesis otorga otro significado al desarrollo. [...] se plantea que las representaciones sociales son reconstruidas por los individuos, al apropiarse de ellas, para poder interpretarlas, dependiendo de los sistemas de conocimiento de los que disponen y, por lo tanto, se considera pertinente hablar de un proceso de ontogénesis. (Castorina, 2014: 26).

A su vez, estas consideraciones permiten también entender que el aprendizaje de conocimientos sociales en el aula no seguiría un camino lineal y único, sino que, en algunos casos, los saberes escolares conviven con las creencias colectivas, lo que es caracterizado como una polifasia cognitiva. En tal sentido, Castorina (2013) sostiene que “las características de las respuestas –en el propio desarrollo e incluso en sala de clase- indican la existencia de rasgos que parecen irreductibles a los caracteres propios del proceso genético de los sistemas conceptuales, como la diferenciación o integración de las ideas. Los trabajos parecen mostrar una polifasia cognitiva entre procesos de elaboración conceptual y la apropiación de creencias colectivas” (Castorina, 2013: 120).

De esta manera, y como señala Lenzi (2010), el estudio del desarrollo del conocimiento social apunta a “reconstruir una génesis (sea ontogenética, sociogenética o microgenética), elucidar la filiación entre los diferentes niveles establecidos y determinar los procesos que explican el pasaje de un nivel al siguiente” (Lenzi, 2010: 88). Pero, como señalamos, estos niveles de apropiación no consisten en una aplicación de los sistemas de pensamiento generales a los objetos del mundo social, ni necesariamente coinciden con edades o con niveles hallados en otros dominios:

En esta instancia, el investigador establece qué aspectos del concepto que investiga se vuelven progresivamente “visibles” a los ojos de los sujetos, cuáles constituyen obstáculos para su comprensión y en qué momento se producen transformaciones en el modo de conceptualizar ese objeto de conocimiento. Cuando emerge ese recurrente y sistemático cambio de conceptualización o novedad cognoscitiva, el investigador establece un determinado nivel en la sucesiva reconstrucción de la noción que indaga. (Lenzi 2010: 94).

Por ello, un rasgo destacado de estos estudios es la incorporación de marcos teóricos en ciencias sociales a los efectos tanto de caracterizar el objeto de conocimiento como de esclarecer las restricciones que sus particularidades suscitan en el proceso de conocimiento del sujeto durante su desarrollo:

Según la tesis piagetiana interaccionista, toda investigación en un determinado campo del desarrollo implica develar la particular e indisoluble interacción relacional que mantiene un sujeto con un determinado objeto de conocimiento. Esta cuestión exige al investigador caracterizar ese objeto recurriendo a la disciplina particular que lo trata, permitiéndole así concebir los límites que sus peculiaridades provocan en el conocimiento del sujeto (Castorina y Lenzi, 2000) [...] En el plano metodológico, los aportes científicos acerca

de la peculiaridad de un objeto de conocimiento orientan al investigador del desarrollo durante sus análisis psicogenéticos. Esto es, al establecer las diferentes ideas de los sujetos acerca del objeto de conocimiento (en este caso, el gobierno nacional) y sus sucesivas reorganizaciones respecto de una línea temporal (Lenzi, 2010: 95).

Con estas ideas puede apreciarse que, desde esta perspectiva, la especificidad del “dominio social” se caracteriza por las interacciones no solo epistémicas sino también sociales entre el sujeto y el objeto, de manera tal que las prácticas sociales en que participan los sujetos juegan un rol activo en la construcción cognitiva. A diferencia de la tradición piagetiana clásica que, concebía la construcción de nociones sociales como un proceso de dominio general y de carácter individual, actualmente se entiende la participación de los niños en prácticas sociales interviene en sus procesos de construcción intelectual:

Las prácticas sociales son constitutivas de la propia actividad cognitiva de los sujetos y la restringen. Considerar a las prácticas como restricciones a la construcción de conocimientos sociales por parte de los individuos implica afirmar que no son exteriores ni simplemente se asocian con el proceso de construcción del conocimiento, sino que le son constitutivas, porque hacen posible su propia existencia. Los objetos del mundo social se constituyen en las prácticas de los individuos, por lo tanto, sin ellas no hay pensamiento social, y a la vez éstas le ponen límites a lo pensable acerca de los fenómenos sociales (Castorina, 2014:25).

En este marco, se “postula que la construcción de las nociones sociales, como el trabajo, la justicia, la política, el castigo o la intimidad, son posibilitadas y restringidas por las posiciones identitarias vinculadas a las representaciones sociales de una comunidad”. (Castorina, 2014: 23). De acuerdo con Lenzi et al (2005) “el objeto de conocimiento social se halla inmerso en un entramado preexistente de significados compartidos acerca del propio mundo social que conllevan valores y representaciones sociales, los que restringen –posibilitando y limitando– la construcción del sujeto sobre ese objeto, aunque sin intervenir en los mecanismos constructivos” (op. cit.: 77). De esta manera, se postula una “tensión” entre la actividad constructiva y sus condiciones restrictivas, en tanto ambos no pueden concebirse en forma independiente:

Hemos formulado la tesis de una “tensión” constitutiva entre la construcción individual de los conceptos (de gobierno, de autoridad escolar, de sanciones y castigos escolares, entre otros) y las prácticas sociales (sobre todo cuando el sistema de prácticas disciplinarias y normativas intervienen sobre la actividad cognitiva), así como los significados sociales de esas prácticas, las representaciones sociales. Los conceptos infantiles se elaboran modulados por las prácticas sociales que son indisociables de la transmisión de creencias sociales que las expresan y a las que se dirigen (Castorina, 2013: 126).

En síntesis, esta perspectiva supone la introducción de la categoría de “restricciones” para dar cuenta de todas las condiciones que posibilitan y limitan la elaboración intelectual de los sujetos (Castorina et al, 2009; 2010) De manera que el estudio de la formación de ideas sociales, si bien se desarrolla en términos de los procesos de construcción cognoscitiva y de diferenciación e integración conceptuales, debe considerar las restricciones que “proviene de las interacciones con el subsistema social del que participan los sujetos en su experiencia social con las instituciones y con la ideología” (Castorina et al., 2010: 251). La categoría de “restricciones” cobra relevancia al considerar la adquisición de conocimientos sociales en el contexto escolar, tal como hemos desarrollado en el capítulo 1.

2.2.2 La especificidad del conocimiento político y jurídico

Para comprender las particularidades de la construcción de conocimiento en el subdominio político Lenzi et al. (2005) explican que se trata de los modos en que los sujetos, inmersos en un determinado contexto sociocultural, interpretan el significado de las autoridades gubernamentales y sus actos, en sus

peculiares interacciones con ellas. Es en la dialéctica de estas interacciones que los sujetos construyen sus concepciones políticas.

Las autoras entienden que si la especificidad del objeto de conocimiento social deviene de que el “material” que lo constituye son relaciones sociales encarnadas en prácticas y discursos simbólicos, la particularidad del sub-dominio político radica en que se trata de relaciones sociales vinculadas con una distribución explícita del poder público o poder político. De manera que, así como toda relación social se desarrolla en espacios sociales donde se “distribuye el poder” social simbólico, lo que crea tensiones entre los agentes implicados, en el caso de las relaciones políticas estas son explícitamente asimétricas en tanto las autoridades que detentan el poder político emiten mandatos que los agentes deben cumplir.

Las autoras señalan además otros rasgos diferenciales del objeto de conocimiento político:

- el poder de las autoridades gubernamentales se distingue por haber sido instituido históricamente para asegurar la organización y permanencia de una sociedad.
- la dimensión política de la sociedad constituye un dominio multidimensional con complejas interacciones entre aspectos legales, sociales, gubernamentales y económicos
- el concepto de gobierno nacional (como noción central del conocimiento político) es complejo ya que supone un conjunto de instituciones interrelacionadas que ejecutan diversas acciones, que representan “el poder objetivado” y que llevan a cabo la organización política de la sociedad, mediante normas jurídicas, que a su vez los regulan.

En este sentido, las autoras coinciden con Delval (2000) en que los sujetos, para la construcción del conocimiento político, deben diferenciar a las autoridades gubernamentales en tanto personas de su representación como instituciones. Es decir, las actuaciones y relaciones de tales autoridades se hallan institucionalizadas a través de cargos preexistentes establecidos en normas constitucionales que a su vez las regulan” (Lenzi et al. 2005: 79). De este modo, para transformar sus concepciones personales desde un conocimiento menor hacia otro más objetivado, los sujetos deben realizar estas diferenciaciones, que les permiten comprender el carácter institucional del gobierno. En tal sentido, señalan que cabe preguntarse: “¿cuándo realizan los sujetos estas diferenciaciones?, ¿en qué momento comprenden el carácter institucional del gobierno?; las tareas que le atribuyen, ¿se modifican cuando capturan su institucionalidad?” (Lenzi et al. 2005: 79).

Por último, otra particularidad del conocimiento político radica en las posibilidades de interacción de los niños y adolescentes con las autoridades gubernamentales y sus actos, en tanto objeto de conocimiento. En este sentido, la peculiaridad del conocimiento político radica en que el ejercicio del poder político aparece para los niños como algo lejano, sumado a la ausencia de prácticas políticas, en tanto espacio para significar los actos de gobierno. De tal manera que sus interacciones con el objeto de conocimiento están mediadas por las prácticas y discursos de otros actores, como la familia, la escuela y los medios de comunicación. “Los actos de las autoridades gubernamentales que regulan la organización política de una sociedad implican intencionalidades e intermediaciones simbólicas que resultan opacas a los ojos del niño al mantener, supuestamente, lejanía con su mundo cotidiano, y también se desdibujan en los adolescentes al carecer, en su mayoría, de prácticas políticas específicas” (Lenzi et al., 2005:78).

Por su parte, Delval y Kohen (2012) señalan que la construcción de las nociones políticas comparte los rasgos generales de las explicaciones de los acontecimientos sociales en su conjunto. Los autores se interesan en particular por la influencia del medio, es decir, si un cierto contexto político incide en las representaciones que construyen los sujetos. Desde su perspectiva, “la progresión en las ideas parece depender más de las competencias intelectuales de los sujetos que de las influencias del medio, que

parece incidir más en la velocidad de las conceptualizaciones y en sesgos referidos a su contenido que en el tipo de explicaciones que se elaboran” (op. cit.: 187). En este sentido, destacan que el contexto aporta una oferta de significados que circulan socialmente, la que interactúa con la necesidad de los sujetos de asimilar la información puesta a su disposición: “el contexto puede forzar las discrepancias entre las propias explicaciones y predicciones y lo que sucede -promover la aparición de conflictos cognitivos-, llevando a los sujetos a reconocer antes la insuficiencia de sus explicaciones y contribuyendo a que los cambios en sus conceptualizaciones aparezcan más pronto” (op. cit.: 189).

También Kohen et al. (2012) caracterizan al conocimiento político, y señalan que uno de los aspectos en que difieren los fenómenos de los dos grandes ámbitos del conocimiento social es en el grado de correlato material:

Mientras en el ámbito económico se reconocen frecuentes correlatos materiales de los hechos e intercambios institucionalizados (mercancías, dinero, compra-venta, precios, medios de producción, y un largo etcétera), el mundo de las instituciones políticas resulta más difícil de aprehender, las manifestaciones del poder son fugaces (Lenzi y Castorina, 1996), quien lo detenta no se comporta siempre del mismo modo, ni tampoco quien se subordina a él, y los posibles correlatos materiales de sus hechos institucionales son de un carácter marcadamente más simbólico; siempre están en lugar de otra cosa, siempre representan algo que no está estrictamente allí: un bastón de mando, un monumento, la prestancia del tapizado de un coche oficial, el tamaño de un escritorio, son medidas escurridizas del poder que se detenta” (op. cit.: 151-152).

Además, señalan que, si los objetos sociales tienen, en general, aspectos ocultos que hay que reconstruir, esto resulta aún más acuciante en el caso de los hechos políticos. Se trata de aspectos del objeto que se deben reconstruir a partir de intercambios fugaces y con escasos referentes materiales directos. Las autoras señalan que “los elementos simbólicos forman parte del objeto social, pero la interpretación de los símbolos procede de la sociedad y no de las características de los objetos materiales aunque se apoyen en ellos. Por ejemplo, no es la esfinge que representa al poderoso el lugar de poder que éste ocupa en la relación, sino su representación” (op. cit.: 152).

Las autoras también recuperan el rasgo de que la construcción del conocimiento político se desarrolla al mismo tiempo que el sujeto desempeña un papel en el mundo de las instituciones, el cual es principalmente de subordinación. “Los niños participan de la acción social y, aunque su trato con las instituciones estrictamente políticas puede ser concebido como “distante”, están sometidos al ejercicio del poder desde que nacen y son objeto de la acción política aun cuando no sean conscientes de ello. Ocurre con los sujetos de todas las edades: aunque no se interesen por la política, la política se interesa por ellos regulando gran parte de sus actividades” (op. cit.: 155). Ello, además, supone un componente jurídico en tanto que todo miembro de la sociedad, en tanto es objeto del poder político, es destinatario de normas que regulan su actividad. Es decir, además de ser relaciones sociales e institucionales son relaciones jurídicas.

En este sentido, señalan que a la vez que los niños construyen su conocimiento sobre el funcionamiento social, las instituciones les asignan un determinado estatus: hijos, alumnos, destinatarios de educación, control o tutela parental. Estas asignaciones los ubican en una determinada posición y es desde allí donde desarrollan su actividad intelectual: “La participación de los niños en prácticas sociales cotidianas contribuye a que puedan “situar” los objetos de conocimiento en determinados contextos [...]. Y si bien el papel que desempeñan puede ayudarles a comprender algunos aspectos de los problemas, también puede convertirse en obstáculo para la elaboración de sus conocimientos” (op. cit.: 155-156).

Pero además de los factores relacionados con las prácticas sociales en las que están inmersos, Kohen et al. (2012) destacan las limitaciones de tipo cognitivo que se deben vencer en la construcción del

conocimiento político. Una de ellas es la necesidad de descentración: “puesto que la comprensión de los papeles sociales requiere ser capaz de adoptar la perspectiva de quienes desempeñan papeles distintos del propio. Para adoptar esas otras perspectivas, se precisa también llegar a compartir con los demás actores sociales el significado cultural de los símbolos, ya que dichos símbolos no están aislados, sino que forman parte de conjuntos complejos frente a los cuales el individuo define su papel” (op. cit.: 156).

Por último, señalemos que Castorina (2006) recupera la perspectiva relacional que combina los postulados piagetianos con la psicología de las representaciones sociales, para analizar la construcción de nociones políticas. En este sentido, el autor explica que, por ejemplo, la personalización del mundo social, que es un rasgo típico del conocimiento infantil de la historia y del sistema político, puede ser enfocado tanto desde el punto de vista de la construcción individual de conceptos, como desde el punto de vista de las representaciones sociales. En este sentido, señala que las explicaciones clásicas han atribuido la personalización a la perduración de un pensamiento egocéntrico, propio del pensamiento infantil. Sin embargo, estas explicaciones deben coordinarse con otras que recuperen la participación de los sujetos en prácticas sociales donde encontramos creencias que expresan un imaginario social, uno de cuyos rasgos es la mirada naturalizadora de la sociedad, la idea de que el mundo social como tal no cambia:

Estamos frente a una concepción del mundo social, un trasfondo ideológico sobre el que se recortan las representaciones sociales sobre los políticos, la representación democrática o las analogías que utilizan los alumnos para explicar el sistema político. En otras palabras, las ideas de los niños sobre el presidente benefactor o la historia como explicada únicamente por ambiciones personales son creencias sociales apropiadas por los niños. Y dichas creencias suponen un fondo de concepción general -también social- acerca del mundo social e histórico (Castorina, 2006: 52-53).

De este modo, como ya se señaló, se entiende que ambas perspectivas - el enfoque conceptual de conocimiento individual y el relativo a los conocimientos basados en las experiencias cotidianas y las creencias colectivas - guardan relaciones relevantes. En relación con aspectos propios del conocimiento político, aparece, por un lado, el hecho de que cierto sesgo confirmatorio sería común a ambos tipos de conocimiento, esto es, la dificultad para buscar pruebas de lo que se afirma parecería encontrarse tanto en el conocimiento individual como en la creencia colectiva. Pero además y como ya señalamos, las creencias sociales funcionan como restricciones para la elaboración conceptual.

Si un chico supone tácitamente que la sociedad es estable, que no podemos cambiarla de fondo, que las relaciones sociales son personales, que las relaciones son de uno a uno, donde uno cuida al otro y a veces lo cuida tanto que es un benefactor, no se trata de construcciones personales sino de creencias sociales. Una vez que el niño se apropia de esta creencia social, ésta orienta lo que él puede pensar conceptualmente, en el sentido en que tiene dificultad en hipotetizar el sistema de gobierno o las causas estructurales de un hecho histórico, porque aquellas concepciones del mundo social y las representaciones sociales más específicas ponen ciertas restricciones a lo que puede pensar. Al interior de esas restricciones el chico hace elaboraciones muy complejas, originales y creativas, pero la creatividad del pensamiento de un alumno en la escuela está limitada por creencias que no son personales” (Castorina, 2006: 54).

2.2.2.1 El conocimiento jurídico

Las consideraciones precedentes nos permiten ahora introducir las particularidades del conocimiento jurídico como subdominio dentro del dominio político. Tal como hemos señalado, uno de los componentes distintivos de los hechos institucionales es que están constituidos por reglas. Las normas jurídicas constituyen un tipo especial de reglas que se superponen con los otros planos de la realidad social. En esta argumentación, Delval y Kohen (2012) recuperan ideas de Searle (1986, 1997), para señalar

que el concepto de regla es muy amplio y que debe diferenciarse de lo que llamamos “regularidades”. Un rasgo característico de las reglas sociales es que son prescriptivas. Sin embargo, dentro de estas caben tanto las reglas morales como las jurídicas. Para dar cuenta de su singularidad, se recurre al concepto de reglas constitutivas, entendidas como aquellas que constituyen por sí mismas un tipo de realidad.

El ejemplo más típico son las reglas de los juegos. El juego del ajedrez está constituido por un conjunto de reglas que determinan lo que se puede hacer y lo que no se puede hacer, establecen los movimientos de cada ficha y la tarea de los jugadores es llegar a un estado final, dar jaque mate al rey, ateniéndose a las reglas del juego. Lo mismo sucede con todos los demás juegos de reglas. Se puede afirmar que en estos casos las reglas constituyen el juego y éste no existe fuera de las reglas; si no se respetan se está jugando a otra cosa o realizando otro tipo de actividad. Por eso se pueden llamar "reglas constitutivas" (Delval y Rodríguez, 2013: 99).

De acuerdo con Searle, las instituciones sociales están constituidas por reglas, que serían similares a las reglas de los juegos, dado que constituyen la institución: es decir, una institución es tal en función de estar constituida de una determinada manera. En este aspecto Delval y Rodríguez (2013) agregan que eso mismo puede decirse respecto de las instituciones políticas: “el presidente, o el jefe del gobierno, tienen que ser elegidos de una determinada manera y si no se respeta su nombramiento no será válido. El parlamento también está constituido siguiendo unas normas que deben seguirse de una manera rigurosa. En las sociedades modernas las instituciones están muy estrictamente reguladas y si no se siguen esas reglas los actos no tienen validez y no se trata de esa institución” (op.cit: 100).

En este sentido, se entiende que las instituciones sociales son establecidas por reglas que las constituyen. Ahora bien, otro tipo de reglas sociales son regulativas, y son las que sirven para organizar una actividad que ya existe, como por ejemplo conducir por la derecha:

Lo que resulta importante es que las reglas constitutivas no sólo regulan, sino que crean la posibilidad de realizar ciertas actividades. Searle sostiene que los hechos institucionales, que sólo existen dentro de las instituciones, forman parte de sistemas de reglas constitutivas. Por tanto, las instituciones son sistemas de reglas constitutivas. [...] Según Searle las reglas constitutivas tienen la forma "X cuenta cómo Y en C". Es decir, un objeto, persona o acontecimiento tiene una función Y en un contexto determinado. Un ejemplo sería que los trozos de papel que constituyen los billetes (X) cuentan como dinero (Y) en el contexto C que se especifique. (Delval y Rodríguez, 2013: 101-104).

Además, desde esta perspectiva, los hechos institucionales no existen en forma aislada, sino que cobran sentido en su relación con otros hechos institucionales. De acuerdo con Searle, las reglas constitutivas definen a los hechos institucionales junto con otros dos elementos: la intencionalidad colectiva y la atribución de funciones: “La atribución colectiva de funciones a objetos, personas o situaciones les concede un nuevo estatus en función de reglas constitutivas [...] Esas entidades no poseían esa función si no se les hubiera impuesto colectivamente (por ejemplo, el título de médico). Todo ello sucede en el marco de las reglas constitutivas que establecen lo que es la institución y lo que queda fuera de ella” (Delval y Rodríguez, 2013: 102-104) Un ejemplo de ello es el caso del dinero: “un billete funciona como dinero a través de esa atribución colectiva de la función de instrumento de cambio. Se atribuye a esos trozos de papel, que son producidos por una autoridad constituida de acuerdo con ciertas reglas” (op. cit.: 104).

Para comprender las particularidades del conocimiento jurídico resulta también pertinente recuperar una distinción efectuada por Piaget dentro de las ciencias del hombre en una clásica publicación de

UNESCO⁸. En este marco, destaca la importancia de distinguir las ciencias nomotéticas de aquellas que no lo son, como la historia, las ciencias jurídicas y la filosofía. Entiende por ciencias «nomotéticas» a las disciplinas que intentan llegar a establecer «leyes» en sentido amplio, esto es,

una preocupación por la generalidad y por el establecimiento de leyes, aun cuando no traten más que de cuestiones de frecuencia o de distribución y de extensión de fluctuaciones (y aun cuando, por prudencia, se evite el término de «leyes»)» Dentro de estas considera por ejemplo a la psicología, la sociología, la etnología, la lingüística, la ciencia económica y la demografía. Por otro lado, Piaget considera ciencias históricas del hombre a las disciplinas “que tienen por objeto reconstruir y comprender el desarrollo de todas las manifestaciones de la vida social a través del tiempo (Piaget et al., 1973: 46).

Por su parte, respecto de las ciencias jurídicas, señala que ocupan una posición muy diferente

Debido a que el derecho constituye un sistema de normas y una norma se distingue, por su misma obligatoriedad, de las relaciones más o menos generales buscadas por las ciencias nomotéticas bajo el nombre de «leyes». En efecto, una norma no procede de la simple constatación de relaciones existentes, sino de una categoría aparte, que es la del «deber ser» (*sollen*). Lo propio de una norma es, pues, prescribir un cierto número de atribuciones y de obligaciones que siguen siendo válidas aun en el caso de que el sujeto las viole o no haga uso de ellas, mientras que una ley natural se apoya en un determinismo causal o en una distribución estocástica, y su valor de verdad depende exclusivamente de su adecuación a los hechos” (op. cit.: 50)

Por supuesto, Piaget señala que hay ciertas “regiones fronterizas”, en donde el derecho no se estudia dentro de una disciplina normativa como pueden ser la historia del derecho (ya sea historia de las instituciones como de las teorías) o bien la sociología jurídica, que es una disciplina nomotética que estudia los hechos sociales relacionados con la constitución y el funcionamiento de las normas. En estos dos casos Piaget destaca la dualidad de puntos de vista entre lo que es norma para el sujeto - pasado o presente- y lo que es hecho para el observador, para lo cual recupera el concepto de «hechos normativos», “precisamente para designar lo que es normativo para el sujeto, siendo a la vez objeto de análisis para el observador que estudia, en tanto que hechos, las conductas de este sujeto y las normas que ése admite” (op. cit.: 50).

Para nuestro trabajo interesa rescatar la idea de que la ciencia jurídica estudia las condiciones de la validez normativa, por lo que la comprensión de la realidad jurídica supone comprender y aceptar estas condiciones de validez. En este sentido, el sujeto debe crear la categoría de ‘deber ser’, como plano independiente del “ser”, y además entender o aceptar que puede no haber una correspondencia entre ellos. En el caso de la comprensión del mundo físico, las leyes naturales se deducen a partir de la observación de los hechos, por lo que su valor de verdad depende de su adecuación a los hechos. En cambio, en las normas jurídicas, su valor de verdad -y por ende las condiciones de inteligibilidad por parte del sujeto cognoscente- no devienen de su adecuación a unos hechos determinados sino de criterios de validez que deben aceptarse en forma apriorística.

Por último, en esta caracterización del conocimiento jurídico como objeto de construcción cognitiva, una referencia fundamental lo constituye el trabajo de Kohen (2003, 2005). Desde su perspectiva, podemos entender que lo jurídico constituye un plano o nivel de análisis de los fenómenos sociales que se va construyendo y diferenciando progresivamente dentro del conocimiento social. Concretamente, entiende que el conocimiento jurídico constituye un sub-dominio dentro del conocimiento político, que

⁸ Se trata de un trabajo publicado por la UNESCO en 1970 acerca de las tendencias en la investigación en las ciencias sociales.

es a su vez un sub-dominio del conocimiento sobre la sociedad. En este sentido, y coherente con el planteamiento general que estamos presentando, se entiende que los diferentes planos de los fenómenos sociales son producto de un proceso cognoscitivo que avanza por diferenciaciones y coordinaciones sucesivas, y no un a priori psicológico.

Para entender qué tipo de diferenciación deben realizar los sujetos en su construcción del plano jurídico Kohen (2005) explica que esta consiste reconocer la existencia de la faz institucional de los fenómenos humanos: “se requiere crear una ontología de lo jurídico, llegar a comprender que hay determinadas cosas que existen sólo porque así lo dispone el orden normativo vigente” (op. cit.: 105). Es decir, para comprender las relaciones como relaciones jurídicas debe advertirse que es el derecho, entendido como orden normativo, lo que les otorga ese estatus, al incorporarlas en su seno.

Ahora bien, para entender qué es lo constitutivo de conocimiento jurídico, Kohen se apoya en autores como Kelsen y Bobbio, y señala que

las normas jurídicas se distinguen porque son válidas, “existen” en un cierto ordenamiento, pero “el plano de la existencia de las normas es un plano distinto al de su justicia o su eficacia. Y que, aunque es deseable que estos tres planos –el de la validez, el de la justicia y el de la eficacia– converjan, pueden no hacerlo. Una norma puede existir, aunque los destinatarios no la observen. Y otra ser injusta y, sin embargo, estar recogida en el ordenamiento jurídico. Por cierto, los criterios de justicia y eficacia pueden motivar la creación o la derogación de una norma jurídica, pero no la constituyen como tal (Kohen, 2005: 104).

Lo que queremos destacar para nuestro trabajo es la idea de que “un comportamiento recibe una forma jurídica cuando es acogido en un determinado sistema jurídico” (op. cit.: 104) es decir que “una relación es jurídica cuando ha sido institucionalizada, cuando ha sido recogida por el derecho dentro del Ordenamiento Jurídico que regula, entre otras cosas, gran parte de los intercambios entre los agentes sociales (op. cit.: 103).

Entonces, la construcción de una ontología jurídica supone diferenciar lo jurídico de lo no jurídico. Significa que los sujetos construyen cognoscitivamente un universo de relaciones jurídicas, al que adjudican unas propiedades y relaciones específicas. Esto les permite, según la autora, comportarse como juristas intuitivos”, en el sentido de que interpretan que hay hechos que existen sólo porque así lo dispone el orden normativo. En este sentido, el sujeto descubre que el derecho, entendido como orden normativo, crea un cierto tipo de realidad. Se llega a la comprensión de que es dentro de este orden normativo que una conducta vale como legal o ilegal, es decir, “cuando a un comportamiento se le atribuye ese estatus en el contexto del Orden Jurídico vigente. Por fuera de él, se trataría de un comportamiento bueno o malo de acuerdo a los fines que persiga, y resultaría posible hacer un juicio de valor negativo y rechazarlo” (op. cit.: 121).

Es por ello que Kohen sostiene que el dominio de pensamiento jurídico se va elaborando progresivamente por diferenciación de un marco global con fuertes sesgos morales. Aclara que esto no significa que primero se desarrolle el pensamiento moral y luego el jurídico ya que no son planos de análisis excluyentes. Más bien, estos planos se van diferenciando para luego articularse.

Estas ideas surgen del estudio que realiza Kohen acerca del desarrollo de la noción de “ley” en niños y adolescentes. Entre sus resultados, señala que “los niños construyen un marco epistémico basado en criterios morales –muy genéricos- y principios personalizados, que ‘sesga’ su interpretación de los fenómenos sociales y orienta la producción de sus explicaciones. Este marco lleva a los sujetos a naturalizar los fenómenos sociales, a concebirlos como armónicos y a explicarlos con criterios personales”, con fuertes rastros morales (op. cit.: 104). La autora explica que hasta los 10 u 11 años, los sujetos se representan a la sociedad como una realidad idílica, en la que prima la cooperación y ayuda mutua, y que

funciona según criterios morales y de racionalidad compartida. La sociedad carece de conflictos, todos cooperan con todos y cada elemento funciona como debe hacerlo. Es desde esta visión moralizada y personalizada de las relaciones sociales que los sujetos avanzarán hacia una concepción institucionalizada, lo que parece constituir una tendencia evolutiva.

2.2.3 El contenido de las construcciones cognoscitivas del mundo político y jurídico

Tal como hemos explicado el pensamiento de niños y adolescentes acerca de la sociedad progresa desde visiones que naturalizan el mundo social y lo conciben como una armonía sin conflictos, desde una comprensión anecdótica, personalista y estática, hacia una progresiva comprensión de las instituciones y un reconocimiento de su conflictividad inherente, una mirada más abstracta, estructural y dinámica. Asimismo, hemos señalado que, en este contexto, lo político y lo jurídico van emergiendo como subdominios dentro del mundo social a partir de reconocer el poder político y la cosa pública, así como la existencia de su faz institucional y legal.

En este apartado nos interesa caracterizar el contenido de las construcciones cognoscitivas de niños y adolescentes acerca del mundo político y jurídico, en tanto estas ideas servirán de trasfondo para el análisis de los datos empíricos de nuestro trabajo. Para ello, presentaremos los resultados de diversas investigaciones acerca del pensamiento social infantil, combinando un criterio relativo a la especificidad del conocimiento con otro referido a los diferentes estudios consultados. Para dar cuenta de estos contenidos en palabras de los propios investigadores, nos permitiremos citar in extenso fragmentos de trabajos relevantes sobre el tema. Para comenzar, cabe rescatar la caracterización de Lenzi y Castorina en uno de los trabajos pioneros sobre el tema. Para los niños y adolescentes,

el mundo social está constituido por relaciones individuales y personales, no institucionalizadas; los actos de la autoridad son personalizados y corresponden a un jefe máximo; algunos individuos protegen a otros, dando lugar a una concepción moralizada y benefactora de la autoridad; ésta resuelve los problemas de la “gente” directamente, sin intermediaciones; el mundo social implica una armonía sin conflictos entre intereses colectivos contrapuestos, salvo los que son de orden individual; los sujetos naturalizan lo social en términos de fenómenos que suceden con un orden independiente de la intervención humana (Lenzi y Castorina, 1999/2000:210-211) (Lenzi et al. 2005: 78).

En un trabajo de revisión reciente, Delval y Kohen (2012) desarrollan una caracterización general de la progresión que siguen las concepciones infantiles en el conocimiento social, donde la presencia de ciertas pautas constantes, permite identificar tres niveles generales:

En un primer nivel, que se extiende hasta los 10-11 años (téngase en cuenta que las edades son solo aproximadas), los sujetos basan sus explicaciones en los aspectos más visibles de la situación, a los que puede accederse a través de la percepción y no tienen en cuenta procesos ocultos que deban ser inferidos. [...] En ese nivel son poco sensibles a la existencia de conflictos, pues tienden a centrarse en un solo aspecto de la situación en cada momento. Si reconocen la existencia de un conflicto, no ven soluciones posibles, como no sea dar alternativamente la razón a unos u otros implicados. No se reconoce la existencia de relaciones propiamente sociales, sino que las relaciones son personales y, por ejemplo, el maestro ayuda a los niños porque los quiere y quiere que estén bien y aprendan. De esta forma los conflictos solo se pueden resolver mediante la buena voluntad de las partes.

En un segundo nivel, que se extiende por término medio entre los 10-11 años y los 13-14, los sujetos empiezan a tener en cuenta aspectos no visibles de las situaciones, es decir, procesos que deben inferirse a partir de la información de que se dispone. Los procesos incluyen una duración temporal, es decir, se desarrollan en un periodo más o menos largo. Aparece la distinción entre las relaciones personales y las sociales o institucionalizadas: [...] Se perciben más claramente los conflictos, aunque lo más frecuente es que no se

encuentren todavía soluciones satisfactorias por la dificultad de considerar aceptables distintos puntos de vista. Los sujetos empiezan a evaluar las normas con sus propios criterios e incluso a criticarlas.

En un tercer nivel, que comienza hacia los 13-14 años, los procesos ocultos, y por lo tanto necesariamente inferidos, ocupan un papel central en las explicaciones. Las distintas posibilidades que se presentan en una situación son examinadas sistemáticamente y el sujeto es capaz de coordinar puntos de vista y de reflexionar sobre lo posible. Los cambios sociales son lentos, incluso muy lentos. Los sujetos poseen mucha más información sobre el funcionamiento social, pero sobre todo saben cómo integrarla o tratan de hacerlo.

Uno de los rasgos más claros es que intentan encontrar una coherencia en las cosas y abordan directamente los conflictos. La solución de esas situaciones problemáticas se ve en relación con el establecimiento de cesiones por parte de los actores sociales, de compromisos entre una posición y otra, que permite llegar a acuerdos en los que cada parte cede algo de sus derechos. Las reglas se aplican de una manera mucho más flexible y se pueden establecer también compromisos entre ellas. Los sujetos se vuelven críticos con el orden social existente, emiten juicios sobre lo que está bien y no está bien, y proponen soluciones alternativas (Delval y Kohen, 2012: 189 - 191).

Esta progresión pone en evidencia el rasgo señalado anteriormente relativo a que el curso del desarrollo del conocimiento social avanza desde concepciones personalizadas, en la que las acciones de los agentes son explicadas por razones de tipo psicológico, hacia una comprensión de su carácter institucionalizado. Esta progresión es reconocida por diversos autores y se constata en forma general en los conocimientos sociales.

En este sentido Carretero (2009) también señala que la comprensión de conceptos sociales se desarrolla conforme progresa el pensamiento conceptual global, tanto en lo relativo a los atributos que definen a los conceptos como a las relaciones entre ellos, lo que se manifiesta de dos maneras:

En primer lugar, el alumno pasa de entender los conceptos a partir de sus rasgos o dimensiones más concretos, a atribuirles cualidades más abstractas. Esa tendencia se evidencia en la concepción de las instituciones sociales (para el niño, las instituciones y las realidades sociales se personalizan en quienes las representan por lo que la historia está constituida por una sucesión de reyes y héroes, y por lo que no existe a democracia, sino el presidente), así como en la comprensión de los hechos. En segundo lugar, el alumno primero comprende los conceptos sociales de un modo estático y aislado. De manera paulatina va tejiendo una red conceptual cada vez más completa en la que, de alguna forma, todo se relaciona y en la que cada realidad viene dinámicamente definida por su relación con otras.

En lo que atañe a la comprensión de realidades sincrónicas hasta los quince o dieciséis años, e incluso hasta más tarde, los adolescentes creen que los diversos planos del mundo social son realidades diversas sin conexión entre sí, por ejemplo, las causas del progreso cultural son exclusivamente culturales. En cuando a las realidades diacrónicas, su comprensión se ve afectada más o menos hasta las mismas edades. En efecto, los adolescentes entienden que las cosas son como son y que apenas pueden modificarse, es decir, no conciben el cambio social, lo cual impide concebir de modo cabal la historia" (Carretero 2009: 174).

El siguiente esquema, elaborado por Carretero (2009: 176), sintetiza los cambios en la comprensión de conceptos sociales e históricos en niños y adolescentes de entre seis y catorce años aproximadamente:

Cambio	Conceptos	Comprensión inicial	Comprensión final
De lo concreto a lo abstracto	Hechos	Reducción a los aspectos superficiales (directamente perceptibles).	Definición por rasgos profundos (dependientes de elementos teóricos).
	Instituciones	Personalización.	Institucionalización.
De lo estático a lo dinámico	Realidades simultáneas	Los distintos ámbitos de la realidad social e histórica (político, económico, etc.) se ven separados.	Integración de los diversos ámbitos de la realidad social e histórica.
	Realidades sucesivas	Concepción de la realidad social como inmutable (naturalización de las creencias sociales e históricas).	Comprensión del cambio social y consideración de los objetos y fenómenos sociales e históricos como procesos, y de forma distanciada.

Estos rasgos, entonces, atañen tanto a los conocimientos de las ciencias sociales como de la historia. En ambos casos, se constata, incluso en sujetos adultos, la presencia de representaciones estáticas, que conducen a concebir a realidad social como inmutable; asimismo, no se establecen conexiones entre diferentes situaciones y no se capta la interrelación entre diferentes factores (Carretero, Castorina y Levinas, 2013) En relación con el conocimiento histórico particularmente, se advierte que:

progresar desde la comprensión de los conceptos a través de sus dimensiones más concretas, hasta la asignación de sus cualidades más abstractas. Los alumnos más jóvenes tienen un conocimiento más concreto de las instituciones y realidades sociales, considerando sólo las personas que encarnan diferentes roles institucionales. En este entendimiento ingenuo, la historia se compone de una sucesión de personas y acontecimientos conformándose en una estructura típicamente narrativa cuyos elementos conceptuales son muy simples. Luego, con el progreso del desarrollo conceptual, los estudiantes comienzan a comprender mejor los conceptos sociales e históricos, pero de una manera estática y aislada. Finalmente, se espera que, de manera gradual, lleguen a comprender la historia como una red conceptual cada vez más compleja en la que los diferentes elementos están interconectados y se definen dinámicamente por su relación con otros aspectos de esa realidad (Carretero, Castorina et al., 2013.: 14).

En síntesis, esta caracterización general del desarrollo del conocimiento social permite advertir que la comprensión de los cambios sociales requiere el dominio de conceptos que no tienen traducción directa en la realidad empírica. Tal como señala Carretero (2009), se trata de elaboraciones teóricas complejas de las ciencias sociales y la historia, un entramado conceptual que evidencia que este aprendizaje no constituye una descripción anecdótica y personalista:

Sin embargo, la investigación que se ha realizado en las últimas décadas muestra que, de hecho, los alumnos, incluso durante la adolescencia y la vida adulta, tienen representaciones más bien anecdóticas y personalistas de numerosos conceptos sociales e históricos. Por ejemplo, conciben las revoluciones como simples enfrentamientos entre grupos de personas y no como cambios estructurales que afectan a todos los aspectos de la sociedad, limitan la institución monárquica a la persona del rey o tienen claras dificultades para entender que un estado moderno no es solamente un territorio, ni sus habitantes sino un concepto de tipo abstracto cuya configuración contemporánea es muy reciente". (Carretero, 2009: 173).

Ahora bien, tal como señalamos, dentro del conocimiento social, pueden reconocerse dos grandes áreas o subdominios: la economía y la política. Esto permite agrupar las explicaciones de los sujetos referidas, por un lado, a la creación y distribución de recursos, y al modo en que se articula y gestiona el poder, por el otro. En relación con el conocimiento político, que es el que interesa en este trabajo, la revisión de Delval y Kohen (2012) destaca que la progresión desde una comprensión psicológica de los fenómenos hacia una mayor institucionalización se evidencia, en este subdominio, en una explicación de

la actuación de las autoridades inicialmente basada en deseos, creencias, sentido común y deber moral, que poco a poco va entendiendo las acciones en virtud de las atribuciones institucionalizadas del cargo que desempeñan.

En su conjunto, los sujetos, hasta aproximadamente los 11 años, conciben las relaciones políticas como si fueran personales, confían en que todos los que ejercen actividades políticas comparten los mismos intereses y orientan sus actuaciones hacia el bien común. Asimismo, que realizan tareas de naturaleza bastante concreta, aunque, paradójicamente, les cuesta precisarlas, y que la racionalidad y la moral son suficientes para evitar los abusos de poder. Los adolescentes, a partir de los 13-14 años, infieren progresivamente que el mundo de las instituciones políticas tiene criterios institucionalizados de funcionamiento y quienes desempeñan papeles políticos lo hacen de acuerdo con lo que está estipulado en sus cargos. No obstante, tardan bastante en descubrir la necesidad de limitar normativamente el ejercicio de dichos cargos, así como en requerir que existan mecanismos que eviten la concentración del poder político en una sola persona o en un grupo muy reducido, y más aún en entender los mecanismos vigentes para ello" (Delval y Kohen, 2012: 188).

Para profundizar los estudios en relación con el conocimiento político y jurídico, cabe recuperar las caracterizaciones que desarrollan investigadoras como Lenzi, Aisenberg y Kohen. Así, el estudio acerca del desarrollo de la noción de gobierno nacional explica que los conocimientos políticos progresan

...desde una sostenida personalización de las autoridades gubernamentales hacia su institucionalización y objetivación con la aparición de cargos y funciones normativizados, y desde la producción de normas unidireccionales para la población -primero morales, luego de carácter social-, hacia la regulación gubernamental mediante una normativa constitucional. A su vez, se advierte un pasaje desde concepciones iniciales sobre las autoridades políticas de carácter míticas o luego extremadamente protectoras y benefactoras, hacia una progresiva ruptura inacabada de estas últimas creencias sociales compartidas. En suma, se trata de una diferenciación progresiva que se dirige desde lo moral al poder público estrictamente político, dimensión aún incompleta en la totalidad de los adolescentes estudiados debido a la persistencia de un presidencialismo fuerte" (Lenzi et al., 2005: 92-93).

Uno de los trabajos pioneros en esta línea lo constituyó un estudio exploratorio acerca de las ideas infantiles sobre el sistema político y la actividad presidencial, en niños de 7 a 13 años. Se identificó un primer nivel de desarrollo, donde los niños interpretan la política en términos morales y al presidente como un benefactor moral, con una función global y sin límites a su autoridad. En un segundo nivel, generalmente entre diez y trece años, aparecen las primeras diferenciaciones entre lo moral y lo político, aunque se mantiene la hipótesis del presidente benefactor. En este nivel se observa gran heterogeneidad en los avances cognoscitivos: en algunos casos, se particulariza la función global, aparece la mención a las leyes como reguladoras de la vida social, pero independientes de la autoridad política. Un tercer nivel revela mayor diferenciación entre lo político y lo moral, aparece la idea de actividad mediada del presidente y de un contrato programático (Castorina y Aisenberg, 1989).

Un trabajo posterior analizó los significados infantiles sobre el contenido escolar "Gobierno Nacional" en alumnos de 11 años. (Una particularidad de esta investigación radica en que estudia las modificaciones cognoscitivas como resultado de la implementación de una secuencia didáctica diseñada ad hoc para promover el cambio conceptual. Dado el interés de nuestro trabajo en las cuestiones metodológicas, retomaremos esta investigación más adelante para profundizar en este aspecto)

Uno de los resultados de este estudio, ha sido la elaboración de un modelo explicativo del cambio conceptual de conocimientos políticos, el cual es entendido como aproximaciones sucesivas al contenido escolar por diferenciaciones e integraciones conceptuales, modificación de hipótesis específicas y progresivo abandono de creencias básicas, en el encuentro entre conocimientos previos y saberes

disciplinarios con la mediación del docente (Lenzi y Castorina, 2000a). Este estudio, asimismo, permitió otros análisis en relación con los conocimientos políticos. En tal sentido, se halló que los significados que los niños otorgan al contenido enseñado se relacionan con sus particulares concepciones acerca del tema, lo que puede provocar rechazo de la información escolar (olvido) o asimilación distorsionada. La investigación identificó una progresión psicogenética compuesta por tres tipos de concepciones y se analizó su incidencia sobre el contenido escolar.

En una primera etapa, los sujetos conciben al gobierno como un equipo de trabajo coordinado por el presidente, no hay una noción de poder político y las decisiones se toman en función de criterios morales. Los niños de este grupo distorsionan el recuerdo de quién elabora las leyes y olvidan la existencia de los tres poderes. Un segundo grupo de niños se distingue por haber construido una incipiente noción de poder político, pero concentrado en el presidente como autoridad máxima. Si reconocen algún tipo de diferenciación en los miembros del gobierno, la justifican por la división de tareas y no del poder. Los niños de este grupo hablan espontáneamente de los tres poderes para explicar la conformación del gobierno, y si bien sus concepciones pueden llegar a enriquecerse con la información escolar, hacen una asimilación distorsionada de ella: entienden que hay un grupo que tiene la tarea específica de elaborar leyes, pero es por una suerte de delegación presidencial, ya que el presidente tiene la última palabra. Los sujetos de la tercera etapa pueden comprender la necesidad de limitar las atribuciones de todos los miembros del gobierno incluso las del presidente. En este caso no hay distorsión en la asimilación de la información escolar relativa al proceso de elaboración de las leyes (Aisemberg y Kohen, 2000).

La investigación acerca de la construcción de la noción de gobierno nacional permitió diferenciar tres niveles en su desarrollo: entre los siete y once años, se concibe inicialmente al gobierno como un lugar físico habitado por una única figura política, el presidente, y luego el gobierno como varios lugares físicos, donde el presidente posee un mando débil sobre un grupo escaso e indiscriminado de políticos que lo “ayudan” en tareas inespecíficas. En un segundo nivel (once a trece años), emerge una teoría ingenua del gobierno nacional, con una interpretación fuerte del gobierno centrada en el presidente, de quien dependen todas las decisiones, la aprobación de leyes y cuya autoridad se regula por normas morales. Entre los trece y diecisiete años, en algunos casos perdura la teoría presidencialista con ciertas diferenciaciones, como la idea de representación política y de existencia de tres poderes, pero jerárquicamente debajo del presidente, en tanto un pequeño grupo (únicamente de sectores socioculturales medios) muestra un cambio considerando al gobierno regulado por normas constitucionales y constituido por tres instancias con igual jerarquía para evitar la concentración del poder, si bien con funciones específicas imprecisas (Lenzi et al., 2005; Lenzi 2010)

Los niños sostienen concepciones muy originales y los adolescentes otras limitadas o bien inacabadas ante la complejidad del objeto de conocimiento gobierno nacional y el papel que juegan las creencias sociales de su contexto. En general, se advierten obstáculos interpretativos respecto de: la estructura interrelacionada de los tres poderes y su funcionamiento, el accionar de las autoridades políticas que regula y afecta a toda la sociedad mediante leyes y el hecho que las autoridades están reguladas por normas constitucionales. Pero, especialmente, se advierten en la comprensión del modo en que las autoridades ejercen el poder político de dominación coercitiva. Así, el núcleo duro de la política –que radica en el ejercicio del poder político e interactivo entre gobernantes y gobernados– es relativamente invisible a los ojos del niño, en muchos adolescentes, y aún entre adultos, como hemos constatado en otras investigaciones (Lenzi 2010: 97).

En un análisis de Castorina acerca de estos resultados, el autor señala que se advierte aquí un rasgo típico del conocimiento infantil de la historia y del sistema político, como es la personalización, ya que ante la pregunta de por qué hay un gobierno nacional en el país,

...la respuesta de niños de 11 años era que el presidente no puede hacer todo solo, por eso tiene que haber ministros, diputados, senadores. Al indagar por los límites que tendrían los poderes del presidente, los chicos consideraban que eran solo morales, y se referían a no robar o no matar, tanto como a sus compromisos electorales. No surgen criterios constitucionales que pongan limitaciones a las posibles actividades que lleve a cabo el presidente. Cuando se le pregunta a un chico de fin de 1a escuela primaria, como es que el gobierno se conecta con 1a población, la respuesta remite a una forma directa. De modo que, si un jubilado pide hablar con el presidente, es él quien torna el teléfono, llama al banco y este le paga. Esto muestra que para estos niños la autoridad política está basada en relaciones personales el presidente es un benefactor que cuida de los individuos y su autoridad no tiene límites institucionales (Castorina, 2006: 52).

Castorina compara estos resultados con otros en donde también se observa la personalización:

En una investigación realizada en España, en una escuela secundaria, sobre el surgimiento del partido nazi en Alemania, se ofrecen a los niños textos que exponen sus causas, desde fenómenos estructurales o económico sociales a los rasgos personales de Hitler (Riviere y otros, 2004). Allí aparece claramente que los sujetos recuerdan mucho más los textos que ponen a las ambiciones o los rasgos personales como las causas que provocaron el origen del movimiento político (Castorina, 2006: 52).

Por último, en otro ejemplo recuperado por Castorina, se observa la dificultad de los alumnos para advertir el componente institucional de las relaciones políticas

En el caso de la representación de la democracia en los liceos franceses (Lautier, 1997) se nota la ausencia de reconocimiento de los mecanismos de funcionamiento representativo. Los alumnos tienden a tratar a la representación política como una especie de analogía con una cadena de portadores extraída de su experiencia escolar ("un sistema de delegados hacia la cúspide, lo que convierte a los senadores y diputados en portavoces de los individuos, no en sus representantes") (Castorina, 2006: 53).

Este vasto conjunto de investigaciones relativas al conocimiento político constituye un antecedente muy importante para nuestro estudio ya que pone en evidencia el proceso constructivo, así como los significados singulares elaborados por los niños y adolescentes acerca de objetos que son mencionados en las normas constitucionales, como Estado, Gobierno, poder político, división de poderes, entre otros.

También en relación con el conocimiento político, cabe comentar los trabajos relativos a la construcción de la identidad nacional desarrollados por el equipo de Carretero, que combinan el estudio de nociones políticas con el desarrollo del conocimiento histórico (Carretero, 2009; Carretero y Castorina, 2010; Carretero y Kriger, 2010; Carretero y Ruiz Silva, 2010). Se trata de investigaciones desarrolladas en el marco de un proyecto general interesado en los aspectos cognitivos y didácticos de los procesos de cambio conceptual en el conocimiento social e histórico de niños, adolescentes y jóvenes. Este proyecto analiza, en sujetos de 6 a 18 años, el desarrollo de nociones relativas a la distribución de poderes en los sistemas democráticos, las diferencias entre grupos y países ricos y pobres y los procesos históricos de independencia de las naciones. Se apunta así a indagar el desarrollo de la comprensión de estas ideas en función del desarrollo cognitivo y aprendizaje de los sujetos, atendiendo a cuestiones relacionadas con la presencia o ausencia de cambio conceptual, así como la relación entre los mecanismos de cambio en dichas nociones sociales e históricas y las funciones identitarias que cumple en la escuela, a partir de la influencia de los aspectos morales de las narraciones históricas⁹. Entre los resultados, se analiza que el proceso de identificación con la nación propia

no es algo a lo cual se llega de manera definitiva, como si se tratara del resultado acabado de la socialización y la educación de las personas, sino que es un proceso relativamente estable en el que se establecen diferencias de grado. Estas diferencias permiten postular ciertas categorías analíticas que describen e

⁹ Carretero, M. en <http://www.mariocarretero.net/es/investigacion> (consultada el 17 de Febrero de 2015).

interpretan este proceso: la “identificación tenue”, que hace mención a la identificación que requiere la conciencia de que se es parte de una nación, de tal modo que las personas se conciben, piensan y asumen a sí mismas como pertenecientes a un colectivo nacional determinado; la “identificación densa”, que es más exigente y reclama mayor lealtad afectiva hacia la nación; y la “identificación moderada”, en relación a aquella en la que se presentan solo algunas de las exigencias para la identificación densa, o bien se presentan de forma matizada y prudencial (Carretero y Ruiz Silva, 2010: 17).

Asimismo, se estudiaron las representaciones de jóvenes argentinos sobre el pasado, el presente y el futuro de la nación para analizar la relación entre enseñanza de la historia y formación político-ciudadana. El estudio analiza cómo piensan los entrevistados los conceptos de “independencia” y “dependencia” de la nación, hallando “un carácter ambivalente, que se traduce en la coexistencia de dos tipos de significaciones atribuidas al concepto de independencia: las de la Independencia (con mayúscula), de carácter romántico y fijada en un registro casi épico; y la de la independencia (con minúscula), de carácter ilustrado estructurada en un proceso inacabado” (Carretero y Kriger, 2010: 20). Los autores señalan que esta concepción “cuasi mítica y esencialista” de la nación obstaculiza la comprensión crítica del pasado, el presente y el futuro y abogan por promover una enseñanza escolar más disciplinar y menos teleológica cuando se abordan estas temáticas.

En la misma línea, el análisis de narrativas históricas de alumnos argentinos de 6 a 16 años acerca del relato del “Descubrimiento” de América muestra un desarrollo desde una comprensión anecdótica y personalista hacia visiones más abstractas y estructurales, pero, sin embargo, atravesado por una significación central que

remite a una matriz originariamente bárbara y en progresión inacabada a la civilización; según la cual el exterminio originario es interpretado sacrificialmente, como el precio pagado por el progreso histórico. De modo que los indígenas son reconocidos como referentes originarios de la identidad pero de un modo particularmente complejo, ya que su transformación aparece como condición histórica necesaria y moralmente positiva. Es precisamente su conversión de sujetos de la Naturaleza a sujetos de la Cultura, y su conflictiva articulación con la transformación del territorio argentino en la Nación Argentina, lo que determina de modo más amplio el ingreso de la Argentina a los dominios de la Historia (Carretero y Kriger, 2008: 239).

Por su parte, la investigación de Kriger acerca de las representaciones sobre el pasado, presente y futuro de la nación en estudiantes universitarios argentinos, señala, entre sus resultados, la tensión particular entre ciudadanía y política que

aparecen como dos planos muy poco correlacionados de ejecución de agencia social. El primero de ellos está muy ligado al ejercicio individual y formal de los derechos y deberes de los ciudadanos, que se amplía hacia una ciudadanía social; y el segundo, si bien es reconocido como el de la práctica colectiva originariamente legítima y teóricamente indispensable para la democracia, aparece como crecientemente restringido a sectores vinculados al poder, o a los gobernantes, y, de modo general, a un uso interesado y poco lícito del mismo (Kriger, 2008: 124).

En síntesis, los trabajos acerca de la construcción de la identidad nacional aportan también resultados muy relevantes en relación con el desarrollo del conocimiento político, que permiten, en nuestra investigación, caracterizar el trasfondo de concepciones desde las cuales los sujetos se acercan e interpretan el conocimiento jurídico escolar. La tensión entre aspectos de carácter conceptual y afectivo así como el papel de elementos míticos e idealizados en la construcción de nociones como nación, Argentina, patria, entre otras, constituye una perspectiva relevante para el estudio del aprendizaje de la Constitución Nacional.

Por último, fuera del ámbito iberoamericano, cabe mencionar, dentro del estudio del desarrollo del conocimiento político los trabajos de Berti, en Italia (Berti y Andriolo, 2001; Berti, 2005). Entre ellos,

interesan las investigaciones acerca de la comprensión de conceptos como ley, conflicto, poder y comunidad (a través de un instrumento que propone a los niños completar el final de una historia acerca de una sociedad hipotética) y el de nociones políticas como Estado, ley, nación y gobierno, en niños de 8 años (que analiza los cambios en las concepciones de los niños expuestos a la implementación de un currículum especialmente diseñado, en comparación con un grupo control). El aprendizaje y retención de estas nociones por parte de los niños fue testeada al mes y a los diez meses del final del curso. Si en el pre-test, la mayoría de los niños desconocían ideas como gobierno o parlamento, presentaban importantes dificultades para distinguir entre la ley y otras reglas y no sabían que docentes y policías son servidores públicos, en el post test y el post test diferido, los niños del grupo experimental demostraron dominio de estos conceptos, con un desempeño significativamente superior al del grupo control. En este sentido, la investigación concluye que el desarrollo de la comprensión política responde más a la adquisición de conocimiento específico de dominio que al desarrollo evolutivo.

Pasando ahora a las concepciones de niños y adolescentes en relación con el conocimiento jurídico, cabe recuperar, en primer lugar, los resultados de la investigación de Kohen (2005). La autora investiga las concepciones de los sujetos acerca del vínculo entre normas y sanciones, en relación con determinados comportamientos. Para ello, parte de la hipótesis de que el pensamiento jurídico aparece cuando los sujetos pueden identificar la norma como fuente de la sanción, anterior al hecho y válida en función de criterios institucionales más que morales.

Desde esta perspectiva, la investigación identifica niveles progresivos en la concepción de las relaciones entre normas y sanciones, los cuales, más allá de las edades concretas, muestran una tendencia evolutiva. En un primer período, los niños parecen no haber descubierto la idea de norma como reguladora del comportamiento en una determinada situación, de modo que la sanción no está asociada a la norma sino a lo moral y el rechazo social. En un segundo momento, aparece la referencia a normas, reglas o derechos, pero estas no tienen relación con la posibilidad de sancionar los comportamientos. El castigo se aplicaría tanto a una conducta que persigue un fin negativo como a una que esté fuera de la norma. Es recién en un tercer nivel que los sujetos comienzan, lentamente, a postular relaciones entre las normas y las sanciones, al principio de forma asistemática.

Según el trabajo los sujetos más pequeños no incluyen normas en sus explicaciones y privilegian el rechazo social como respuesta a la realización de las acciones que perciben como incorrectas, en tanto progresivamente van estableciendo vínculos entre la presencia de normas y la posibilidad de administrar sanciones. Los sujetos más avanzados logran “concebir que sólo se pueden imponer sanciones institucionales cuando un comportamiento está recogido en una norma jurídica vigente. La dirección que se manifiesta en la génesis refuerza la previsión de una tendencia estable en la elaboración de los conocimientos sobre la sociedad, desde la personalización a la institucionalización de las relaciones” (Kohen, 2005: 120). El estudio detecta tres modos de relación, previos a la comprensión estable de que la posibilidad de administrar sanciones está subordinada a la existencia de las normas:

algunos entrevistados sostienen que se requiere de normas para administrar los castigos, pero éstas no tienen por qué preexistir a los actos que serán juzgados” [...]; para otros, “las normas facilitan la imposición de sanciones puesto que constituyen un apoyo al juicio contrario a los comportamientos. De esta manera, las normas no son un requisito para actuar, pero colaboran en que las acciones que se valoran negativamente sean sancionadas. Un elemento que distingue esta respuesta de la anterior es que las normas a que se alude parecen ser previas a las acciones que se juzgan” [...] Un tercer tipo de respuesta “atribuye una función específica a la existencia de normas en el momento de sancionar sin por ello abandonar los criterios morales que establecen que se castiga lo que está mal. Ésta propone que *se pueden imponer penas más severas o más*

duraderas cuando una norma recoge el comportamiento como prohibido” (Kohen, 2005: 111 a 113. Cursivas en el original).

En otro trabajo, Kohen et al. (2012) destacan ciertas características que seguiría la génesis del conocimiento político en el pensamiento infantil que evidencian unas tendencias generales como consecuencia de una indiferenciación entre tipos de fenómenos:

Una es la tendencia a naturalizar el orden social, confundiendo el ser con el deber ser, las normas con reglas naturales. En este sentido, los niños ofrecen explicaciones basadas en la regularidad que detectan en los hechos, pero transformando dicha regularidad en necesidad. De este modo, “brutalizan” hechos que no son brutos al tratarlos como si fuesen necesarios e independientes del punto de vista del observador; infieren de la regularidad la existencia de necesidad, y atribuyen en consecuencia al mundo social una consistencia en su comportamiento y una armonía de la que carece. Por ejemplo, explican que los chicos están obligados a ir al colegio porque concurren habitualmente, o justifican que se debe hacer caso a los profesores porque de hecho se los obedece (Kohen, 2001, 2003).

Otra tendencia del pensamiento de los niños más pequeños es el empleo de criterios psicológicos, no institucionales, al intentar explicar el desempeño de los papeles sociales (ver Delval, 1989, 1994, 2007, entre otros). Argumentan así indistintamente cuando deben justificar acciones en el ámbito de las relaciones personales y de los papeles institucionalizados, defendiendo en ambos casos que la gente hace las cosas en virtud de sus características, de sus deseos o creencias: el tendero sube o baja los precios según sus deseos y se ocupa de facilitar las mercancías a quienes las necesitan (Delval y Echeita, 1991), mientras que el presidente del gobierno provee de casa o trabajo a aquel que lo precisa porque es una persona buena que quiere ayudar a los demás (Castorina y Aisenberg, 1989).

Además, los niños conciben un mundo social de unas magnitudes muy reducidas, lo que apoyaría su intento de explicar los intercambios sociales al modo de las relaciones interpersonales. Siguiendo con el último ejemplo, sólo resulta posible que el presidente se ocupe uno a uno de los desempleados si consideramos que es muy poca la gente que se halla en esa situación. Precisamente, estimamos que comenzar a comprender la envergadura de la población a la que deben atender las instituciones políticas, concebir un número cada vez más amplio de agentes sociales, es un aspecto nuclear de la desestabilización de la concepción más inicial del funcionamiento del orden social que sostienen los niños, y está en la base de la elaboración de ideas referidas a la necesaria intermediación en el ejercicio del poder político. Durante un largo periodo de tiempo, en las explicaciones que se ofrecen acerca de los fenómenos sociales, es también elocuente la imposibilidad de tener en cuenta procesos temporales, matices, posiciones intermedias o aspectos ocultos y, por tanto, necesariamente inferidos. La naturaleza privilegiadamente simbólica de los escasos correlatos materiales de la gestión del poder hace que las explicaciones que no contemplen aspectos ocultos sean aún más desajustadas que en otros campos sociales y puede estar en el origen de que la elaboración conceptual de un mundo estrictamente político sea más tardía.

Debemos destacar por último la dificultad de los niños para considerar varios aspectos de los problemas simultáneamente o para establecer relaciones entre ellos (Delval y Kohen, 2010). En esta dirección, resulta preciso señalar que coincidimos con la idea de que el conocimiento de los niños sobre la política pueda ser concebido como fragmentario en cuanto a que sus concepciones están lejos de constituir un único sistema coherente y articulado que les permita asimilar los fenómenos atendiendo a sus variables relevantes, sino que más bien elaboran subsistemas que les permiten explicar parcialmente parte de lo que sucede mostrando grandes dificultades para componer unas explicaciones y unos subsistemas con otros. (Kohen et al., 2012: 12-13).

Otros estudios relacionados con el conocimiento jurídico los constituyen las investigaciones acerca de la noción de justicia y de las ideas de los niños sobre sus derechos. En tal sentido cabe destacar el trabajo de Barreiro (2011) acerca del desarrollo de la noción de justicia en niños y adolescentes. La autora desarrolló un estudio partiendo de solicitar a niños y jóvenes entre 6 y 17 años, el relato de algo “que para

él haya sido justo”, preguntando luego ¿por qué eso es justo? y ¿qué es para vos la justicia?, y luego repitió esta secuencia respecto de la representación de la injusticia. A través de entrevistar a 216 sujetos, se identificaron tres representaciones básicas de la justicia: utilitarista, donde lo justo es “lo que está bien”, lo que permite lograr la felicidad; retributiva - justicia como la administración de un castigo o de una recompensa acorde con las acciones realizadas- y distributiva, justicia basada en la igualdad, es decir, realizada de acuerdo con normas aplicables a todos. A partir de los 9 o 10 años estas se integran dando lugar a cuatro nuevas representaciones: distributiva en una situación de retribución; utilitarista en una situación de retribución; utilitarista en una situación de distribución; utilitarista en una situación de retribución y distribución.

Entre las conclusiones Barreiro señala que “la permanencia de la representación utilitarista de la justicia con porcentajes altos en todos los grupos de edad indicaría que [...] la representación del mundo social como regido por un cierto orden que garantiza la satisfacción de las necesidades de los hombres no se abandonaría durante el desarrollo, sino que se mantendría presente al menos desde los 6 a los 17 años” (Barreiro, 2011: 19). El trabajo pone de manifiesto un proceso dialéctico de diferenciación e integración de las representaciones que posibilitaría la construcción de novedades, pero que, sin embargo, cuestiona la versión clásica de la psicología genética que piensa al desarrollo como el pasaje de estados de menor a mayor validez del conocimiento. El desarrollo de la noción de justicia no consistiría en

...el abandono de representaciones menos válidas por otras de mayor validez por ser más cercanas a la “realidad” o a la comprensión “correcta” de la justicia. Además no existen parámetros que permitan emitir un juicio sobre un estado de menor o mayor validez respecto del contenido de esas representaciones, porque la justicia no es un objeto dotado de propiedades físicas hacia las cuales el conocimiento puede aproximarse, sino que se trata de un concepto que se expresa y transforma en prácticas sociales constituidas a lo largo de la historia y en torno a las cuales se han desarrollado distintas justificaciones para legitimar su funcionamiento” (Barreiro, 2011: 19).

Por su parte, la investigación de Helman (Helman y Castorina, 2005) estudió las ideas de los niños sobre sus derechos en el contexto escolar -particularmente el derecho a la intimidad- a los fines de explorar las relaciones entre prácticas institucionales e ideas sociales infantiles. La investigación encontró un reconocimiento débil y condicionado del derecho a la intimidad, en tanto los niños reconocen su derecho, pero lo consideran limitado por la normativa escolar y las imágenes del “buen alumno” (Helman y Castorina, 2005). Los derechos son vistos por los niños como “premios” que se ganan o se pierden según el comportamiento escolar. Por ejemplo, algunos chicos consideran que “la maestra puede leer mensajes personales que dos alumnos intercambian en el aula porque interrumpen el dictado de la clase. A su vez, los niños atribuyen a las intervenciones de la autoridad escolar una intención benefactora que en muchos casos dificulta la visualización del derecho vulnerado” (Horn, Helman, Castorina y Kurlat, 2013: 202).

Asimismo, este trabajo permite apreciar cierta progresión en las ideas infantiles, pero no necesariamente hacia un punto de llegada normativo, sino en relación con el grado de objetivación de sus derechos. En general los niños más pequeños (7 – 8 años) “reconocen la existencia de un espacio personal, pero no el derecho a su resguardo”. Más adelante, algunos niños “comienzan a establecer una expectativa de respeto de la vida personal infantil por parte de los adultos, pero ella se encuentra condicionada ya sea por el comportamiento de los alumnos o por la intención benefactora de la maestra”. Por último, sólo algunos sujetos de 12 años “parecen entender el derecho a la intimidad con independencia de las consecuencias positivas o negativas que traería aparejada su vulneración y el cumplimiento infantil a la normativa escolar” (Horn, Helman, Castorina y Kurlat, 2013: 202-203).

2.3 Otros estudios sociales y pedagógicos acerca de nociones políticas y jurídicas

Para finalizar esta presentación de investigaciones relativas al aprendizaje de conocimientos jurídicos, comentamos brevemente otros estudios en el campo, si bien desarrollados desde enfoques diferentes, pero que resultan relevantes para delinear una panorámica del estado de la cuestión.

En este sentido, cabe consignar un estudio desde las ciencias sociales, desarrollado en la Argentina, que compara las perspectivas ético-morales y políticas del ejercicio ciudadano en jóvenes de Colombia, México y Argentina. El estudio, desarrollado por Oraisón (2012) en la Universidad Nacional del Nordeste, pretende comprender y significar algunas construcciones de “lo político” en jóvenes, así como la manera en que la perspectiva de lo político configura nociones, posicionamientos y prácticas de ciudadanía. En la Argentina el estudio se realizó sobre doscientos jóvenes estudiantes de universidades públicas y privadas con un instrumento cuali-cuantitativo:

La parte cuantitativa de la encuesta solicitaba adjudicar un valor que refleje la opción personal de aceptabilidad de conjunto cerrado de categorías referidas al modo de comprender y juzgar dos casos: uno vinculado (196) el derecho de propiedad (el software pirata) y otro con el de objeción de conciencia (el servicio militar). Solo el ítem cualitativo requería la construcción de una argumentación. [...] En el caso de Argentina, del análisis estadístico-cuantitativo de la encuesta surge que la concepción de ciudadanía que sustentan los jóvenes es mayoritariamente liberal, centrada en la doctrina de los derechos subjetivos. Del análisis cualitativo, basado el mencionado último ítem de la encuesta, se pudo indagar acerca del modo como la perspectiva de lo político configura nociones, posicionamientos y prácticas de ciudadanía. Se abordó específicamente cómo se dirime la concepción de ciudadanía en relación con el espacio público-político, en las interlocuciones que en este ámbito se plantean con otros actores políticos, el Estado y la sociedad civil y en el tipo de demanda a partir de la cual se articulan las acciones colectivas. Para el procesamiento y categorización de estas respuestas se identificó una serie de indicadores que permitía vincular la perspectiva de los encuestados con las principales concepciones en torno a la ciudadanía: liberal, comunitarista, social, procedimental-discursiva y concepciones emergentes (Oraisón, 2012: 196-197).

Otra investigación argentina, desde el campo de la psicología política, desarrollada por Bruno (Bruno y Barreiro, 2014), estudió las representaciones sociales de la idea de “política” en estudiantes secundarios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires con edades entre 16 y 18 años. A través de la técnica de asociación de palabras, se indagó el campo semántico de esta representación. Entre los resultados, se destaca que los participantes del estudio

consideran a la política de manera institucional, en tanto, la piensan como una actividad desarrollada por los políticos, los partidos políticos, los diputados, el gobierno, el estado y el presidente. También, la relacionan con la idea de poder y economía. A su vez, la institución política se personaliza en el presente actual, Cristina. Los políticos estarían vinculados a la democracia, caracterizada por el debate y la discusión. Estos significados estarían dando cuenta de que los participantes relacionan la política con cuestiones procedimentales intrínsecas al sistema democrático. Cabe aclarar que, los participantes no mencionan otras actividades políticas que no estén vinculadas directamente al gobierno. Asimismo, las palabras corrupción y fraude expresan una valoración negativa de la institución política (Bruno y Barreiro, 2014: 74).

Como conclusiones se indica que se trataría de una concepción de la política acorde la doctrina del liberalismo, en función del lugar preponderante otorgado a las instituciones y el sistema representativo. En estos aspectos, estos hallazgos convergen con investigaciones sobre las representaciones sociales de la política realizadas en otros países latinoamericanos, en tanto la personalización sería más característica de la cultura política argentina.

Cabe comentar también las investigaciones desarrolladas en Chile por el equipo de Carlos Muñoz Labraña (Muñoz Labraña, 2010; Muñoz, Vasquez y Reyes, 2010; Muñoz y Sánchez, 2012). Por un lado, un estudio sobre concepciones y actitudes de estudiantes adolescentes acerca del estado, la democracia y la sociedad civil. En particular, se estudiaron sus percepciones acerca del rol del Estado y las instituciones públicas, la democracia y la ciudadanía, los derechos de las mujeres e inmigrantes. El estudio recurre al instrumento utilizado en la prueba de la IEA (aplicado en Chile en 1999), que se utiliza en una muestra de seis escuelas y se complementa con datos cualitativos. Los resultados cuantitativos indican que los estudiantes “asocian el rol del Estado a cuestiones más sociales que políticas; manifiestan una gran desconfianza en los partidos políticos; están cada vez más conscientes de sus derechos y de la importancia de reconocer el derecho de los demás; no vinculan la ciudadanía con la participación en un partido político sino con acciones desarrolladas en el ámbito social y están más proclives a la igualdad de responsabilidades entre hombres y mujeres” (Muñoz, Vásquez y Reyes, 2010: 153). Posteriormente, la investigación se completó con estudios cualitativos, desarrollados en varias etapas:

Primero, profundizó respecto de los datos arrojados por la encuesta mediante la realización de Focus Group al estudiantado y al profesorado de los 6 establecimientos de la muestra. Segundo, a partir de estos resultados se amplió algunas de las variables, mediante la realización de entrevistas en profundidad a dos estudiantes y dos profesores de cada establecimiento. Culminando el trabajo con el levantamiento de dos registros de clase de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en cada escuela, con la pretensión de obtener una mejor y mayor comprensión del fenómeno en estudio (Muñoz, 2010; 131-132).

A partir de los datos cualitativos, los autores destacan la falta de sentimiento comunitario de los estudiantes y la falta de confianza en la escuela como medio para prepararlos para la participación cívica:

Los resultados obtenidos sugieren que si bien el profesorado hace ingentes esfuerzos para que el estudiantado llegue a construir un concepto de democracia, conozca los principales episodios de la historia de la democracia y, proporcione algunos interesantes ejemplos acerca de sociedades más o menos democráticas, la democracia aparece para el estudiantado, como un concepto estático, rígido, a veces estancado en el tiempo, la mayoría de las veces ajeno a la vivencia escolar y más bien propia de otros contextos, lo que tensiona la apropiación del concepto, el desarrollo de las habilidades asociadas y su valoración por parte del estudiantado. No es que no les interese la democracia, ni tampoco que no tengan una opinión acerca de ella, sino que ven que lo que cotidianamente realizan en las aulas está distante con lo que necesitan para vivir en sociedad. De allí que no logren advertir cómo es que sus acciones, omisiones u opiniones pueden congregarse a los demás en función de ciertos objetivos comunes (Muñoz y Sánchez, 2012: 151).

Por último, en el ámbito europeo, cabe mencionar las investigaciones de Santisteban y Pagès en Cataluña, España, que se interesan por la educación cívica que brinda la escuela secundaria (Pagès y Oller, 2007; Santisteban y Pagès, 2009; Santisteban y Pagès, 2009b). Los investigadores desarrollan un estudio sobre los conocimientos y representaciones de alumnos adolescentes sobre el derecho, la justicia y la ley. En cuanto a la metodología, utilizan un cuestionario que combina preguntas cerradas y abiertas, evocación de experiencias vividas como justas e injustas, y análisis de “situaciones problemáticas para extraer sus propias conclusiones sobre los resultados posibles. Pueden versar sobre casos legales basados en opiniones escritas de un juicio, situaciones hipotéticas que incluyen algún conflicto o algún dilema y situaciones de la vida real extraídas de diarios, revistas, libros u otros recursos” (Pagès y Oller, 2007: 8). Entre los tópicos indagados, aparecen la idea de justicia e injusticia, el sistema judicial español, el significado jurídico de la mayoría de edad y de leyes de repercusión social, además de su opinión sobre la enseñanza escolar de estos contenidos. Los resultados muestran que los jóvenes saben poco en su

mayoría, la mitad con opiniones poco democráticas y en general con ideas formadas a partir del sentido común más que del aprendizaje escolar.

En una siguiente etapa, la investigación elabora un proceso de innovación a cargo de un grupo de profesores, cuyos resultados se analizan para elaborar finalmente una propuesta de formación del profesorado. Se diseñaron, implementaron y observaron secuencias didácticas en dos escuelas de Barcelona, completándose el registro con las producciones de los alumnos y entrevistas a los docentes. Los resultados destacan la variedad de respuestas en los alumnos, su dificultad para comprender textos jurídicos y para tomar distancia en el análisis de casos (Santisteban y Pagès, 2009; Santisteban y Pagès, 2009b).

2.4 El estudio de la construcción de conocimientos sociales en el aula como desafío pendiente

La investigación acerca del desarrollo y adquisición de conocimientos sociales constituye un área muy fecunda, aún más teniendo en cuenta que hace solo dos o tres décadas, representaba una novedad en el campo. En tal sentido, hemos analizado cómo sus estudios dieron lugar a importantes desarrollos, no solo en relación con los rasgos particulares de la construcción de conocimientos en este dominio, sino también para la investigación de los procesos cognitivos en general.

En tal sentido, por un lado, se ha avanzado mucho en la caracterización del conocimiento social, tanto en lo relativo a sus atributos distintivos como en cuanto a sus mecanismos de construcción. Asimismo, también resulta muy promisoria la caracterización de los rasgos particulares de los fenómenos políticos y jurídicos como objetos de conocimiento. En especial, para nuestro trabajo, será muy relevante la consideración de que el desarrollo de este último, exige la construcción de una ontología de lo jurídico. Por último, sin dudas, la investigación en este campo ha sido muy productiva en la caracterización del contenido de las representaciones de niños y adolescentes acerca del mundo social.

Pero, además, esta línea de investigación también ha permitido la elaboración de ciertas categorías teóricas explicativas de la construcción del conocimiento, lo que abre la puerta a nuevas perspectivas de investigación. En tal sentido, el concepto de “restricciones” permite dar cuenta de la acción posibilitante y limitante sobre la actividad cognitiva individual, que tienen los factores contextuales, tanto relativos al objeto de conocimiento como a las situaciones didácticas en que se desarrolla.

Esta categoría surge en el constructivismo piagetiano, en el marco de una renovación del abordaje clásico en el estudio de los procesos cognitivos. Según el análisis de Castorina y Barreiro (2015) en el marco de esta escuela de pensamiento se fue desarrollando una renovación conceptual y metodológica que permitió incorporar la dimensión social y cultural al estudio de la cognición. Esta perspectiva renovada considera que

la construcción individual de significados es inseparable del contexto de significaciones producidas culturalmente que restringe la actividad cognoscitiva del sujeto. Esta última no es interpretada como propia de un aparato cognitivo o una serie de procesos independientes del contexto. Así, la cultura (prácticas institucionales, representaciones sociales, ideologías, etc.) interviene en la reconstrucción de los objetos de conocimiento limitando, y a su vez posibilitando, las interacciones entre ellos y el sujeto cognoscente (Castorina y Barreiro, 2015: 200).

En este sentido, fue la reconsideración del contexto en el proceso de construcción de conocimiento lo que condujo a otorgar mayor protagonismo a las características particulares de los objetos de conocimiento en el proceso de interacción cognoscitiva. De este modo, como ya explicamos, si los

estudios iniciales, siguiendo la tradición clásica de la psicología piagetiana, se ocupaban de la construcción de sistemas generales de conocimiento, los nuevos trabajos enfatizan la especificidad conceptual de los objetos en el estudio del desarrollo del conocimiento.

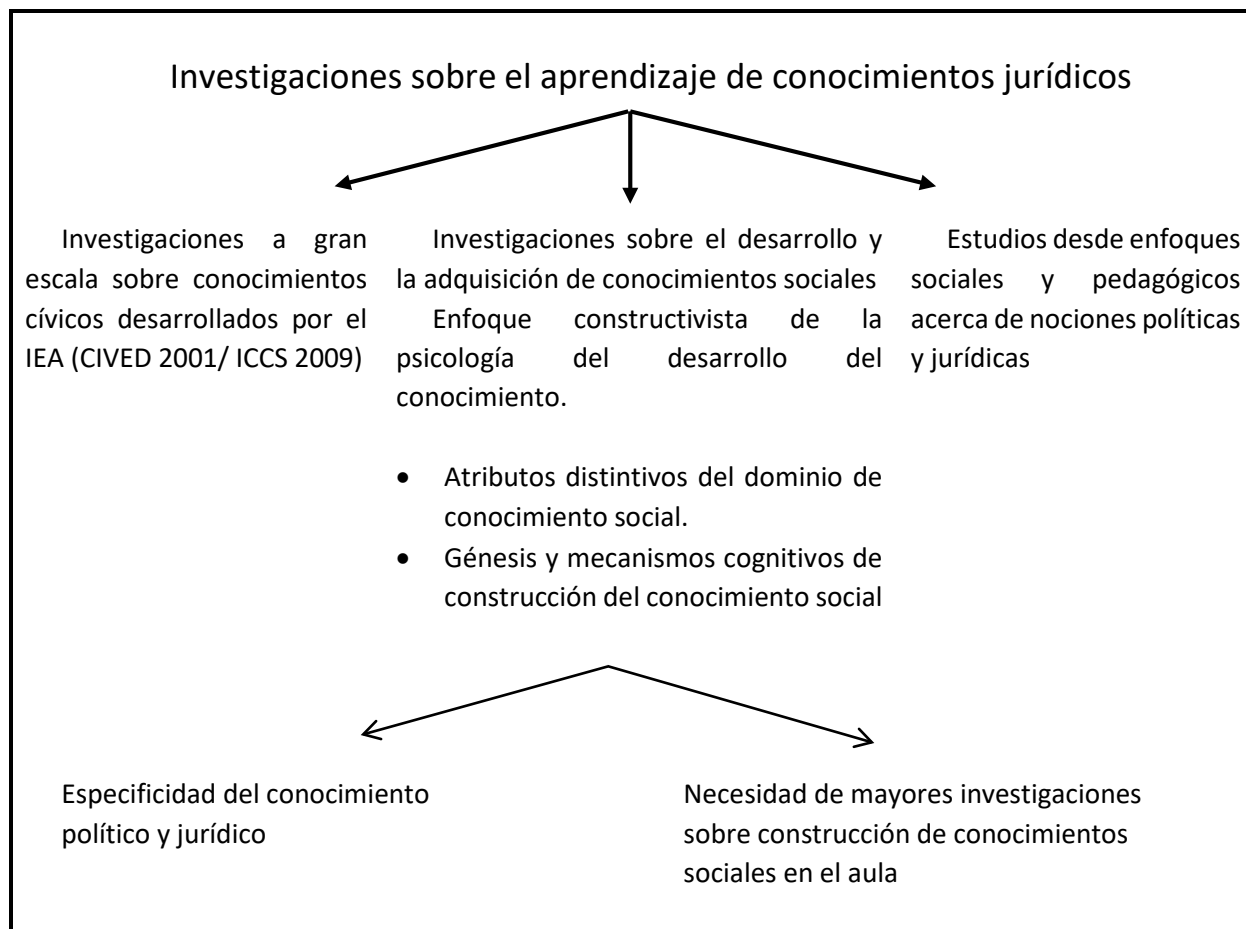
Desde la perspectiva del constructivismo situado, el conocimiento de dominio no se reduce a una especificación del conocimiento estructural, sino que muestra su propio camino de desarrollo. A diferencia de otras perspectivas dentro de la psicología del desarrollo, se plantea que los dominios no derivan de representaciones básicas innatas ni provienen solamente de las herramientas culturales, sino que se constituyen a partir de las interacciones que involucran a los individuos en los diferentes campos de su experiencia (Castorina et al., 2009; Marti, 2006) (Castorina y Barreiro 2015: 202).

Ahora bien, otra implicación de la reconsideración del papel del contexto como estructurante de los procesos cognitivos radica en el interés por el estudio de la construcción del conocimiento en el marco de situaciones concretas de interacción, como es la clase escolar. Desde esta perspectiva se considera que el contexto del aula intervendría promoviendo modificaciones cognoscitivas particulares, que no podrían explicarse por acción únicamente de la actividad constructiva individual. Esta cuestión resulta de especial relevancia en nuestro trabajo dado que fundamenta la decisión de estudiar la construcción del conocimiento jurídico en el marco de la clase escolar.

En tal sentido, se entiende que la estructura de la situación didáctica y las intervenciones docentes constituirían condiciones que posibilitan y restringen la reequilibración de la producción intelectual de los alumnos. Los alumnos reorganizan su conocimiento con las peculiaridades que derivan de las condiciones que establecen las situaciones didácticas (Castorina 2010) El interés de estas consideraciones para estudiar la construcción del conocimiento en clase radica en su potencial para analizar las modificaciones conceptuales suscitadas por la intervención didáctica (Lenzi y Castorina, 2000b).

De manera que actualmente los estudios acerca del desarrollo del conocimiento asumen la necesidad de considerar la participación de las dimensiones sociales y culturales en la producción de las novedades cognoscitivas. Sin embargo, se ha señalado que ello no debería implicar un reduccionismo de signo opuesto, esto es, una desatención a la dimensión individual (Castorina 2017b; Castorina y Carretero, 2012). Esta cuestión constituye uno de los desafíos más importantes que enfrenta el estudio de la construcción del conocimiento en contextos de clase, por lo que será retomada en profundidad más adelante, al considerar las alternativas metodológicas en ese campo de estudio.

Cuadro síntesis del capítulo 2



Capítulo 3. La educación cívica en la escuela y la enseñanza de conocimientos jurídicos

En este capítulo nos proponemos caracterizar la enseñanza de conocimientos jurídicos en clases de EC, relacionando dos campos que se conectan: el estudio de la EC como área educativa escolar y la investigación relativa al derecho como objeto de enseñanza. En este marco, nos interesamos por el análisis del discurso pedagógico dominante del derecho, en la medida en que diversos estudios sugieren que en la escuela secundaria se produciría una reproducción de sus rasgos centrales, dando forma a los contenidos jurídicos que se enseñan.

La investigación del discurso pedagógico jurídico dominante constituye una línea de estudio desarrollada en el marco de la sociología jurídica, que cuenta actualmente con una importante producción académica en el análisis crítico del enfoque preponderante en la enseñanza del derecho. Si bien se ha desarrollado mayormente en el ámbito de la formación universitaria de abogados, sus reflexiones y resultados están siendo considerados en relación con la enseñanza de contenidos jurídicos en el nivel secundario y en la EC en particular (Cardinaux, 2007; Mastache y Devetac, 2017; Fairstein, 2013b, 2016b).

Comenzaremos por una caracterización de la EC como área escolar, principalmente con el objeto de delinear el marco donde se inserta la enseñanza de conocimientos jurídicos. Apuntamos particularmente a dar cuenta de ciertas constantes que se aprecian en el desarrollo de la EC, tanto desde el punto de vista de su definición curricular como en su carácter de práctica escolar. En una segunda parte del capítulo, examinamos un conjunto de investigaciones que toman como objeto de estudio a la enseñanza del derecho, a los efectos de caracterizar el enfoque preponderante. Finalmente, fundamentamos la validez de los análisis relativos a la formación de abogados como marco para estudiar la enseñanza del derecho en la escuela secundaria. En función de ello, recuperamos los rasgos centrales del discurso pedagógico jurídico dominante y los analizamos para la construcción de hipótesis de estudio de la enseñanza en la EC.

3.1 La EC como área educativa escolar

La EC constituye un área que ha sufrido importantes cambios a lo largo de la historia, que han transformado tanto sus contenidos y orientación, como su denominación, su formato (o tipo de espacio curricular) y su ubicación en el currículum. Si bien nuestro objetivo, en esta revisión, radica en analizar particularmente la enseñanza de conocimientos jurídicos en el marco de la EC, consideramos apropiado recuperar también cierto panorama general acerca del área. A los efectos de brindar una caracterización abarcativa de las diferentes dimensiones en juego en la definición de la EC, resulta pertinente atender a las diversas peculiaridades que presenta la materia en su carácter de área educativa escolar. De manera que, si bien estas cuestiones no están referidas específicamente a la enseñanza de conocimientos jurídicos, su examen resulta de utilidad a los efectos de identificar y caracterizar las tensiones presentes en el área, bajo la hipótesis de que estas podrían verse reflejadas en las prácticas didácticas.

3.1.1 La EC como espacio curricular

El interés y relevancia que ha adquirido la EC (analizado en el capítulo 1) es paralelo a la creciente discusión acerca de cómo debería llevarse adelante en las escuelas. Ello se refleja en los diversos trabajos que elaboran categorías conceptuales para analizar y desarrollar propuestas de EC, así como en las investigaciones que analizan documentos curriculares y programas educativos, con propósitos

comparativos o históricos. En tal sentido, una sistematización de estudios en la materia, con datos concurrentes en muchos casos, permite agrupar sus resultados en torno de dos grandes grupos de debates curriculares. Estos atraviesan las consideraciones acerca de la EC realizadas en las investigaciones a la vez que se reflejan como diferencias importantes en los planes. Estos se refieren a:

- su ubicación y formato curricular y el peso de los componentes conceptual, axiológico y práctico en la selección y organización del contenido.
- los fundamentos para la definición de la EC, esto es, el modo en que se concibe la ciudadanía en cada plan, lo cual funciona como referente externo para el establecimiento de objetivos y contenidos.

3.1.1.1 Tipo de espacio curricular y componentes del contenido de EC

La diversidad de espacios curriculares que puede asumir la EC constituye un objeto de análisis central en las investigaciones. Los estudios caracterizan su formato y ubicación curricular, su denominación particular y su peso relativo en el currículum (carga horaria, obligatoriedad, acreditación, etc.) Sin pretender elaborar un mapa detallado, los espacios curriculares que asume actualmente el área podrían sintetizarse del modo siguiente:

- **Asignatura independiente:** La EC constituye una materia con programa de contenidos propio y docente a cargo, generalmente obligatoria, variando según las instituciones su carga horaria semanal, así como su denominación y ubicación en los ciclos.
- **Parte de un área:** La EC se inscribe dentro de un área, fusionándose con contenidos de ciencias sociales o humanidades. El programa, carga horaria y docente corresponden al área.
- **Eje transversal:** se considera que la EC no puede restringirse a un solo espacio curricular (sea materia o área) sino desarrollarse a través de diversas instancias escolares. Esto puede interpretarse como:
 - transversalidad curricular o disciplinar: distribuir contenidos y objetivos de EC en diversas materias, que mantienen o no su referente disciplinario.
 - transversalidad institucional: además de incluirse en otras asignaturas, los objetivos y contenidos de EC atraviesan a todas las actividades de la escuela.
- **Asignatura o proyecto transversal:** La EC tiene un espacio curricular propio, con carga horaria y docente a cargo pero, en lugar de programa de contenidos, desarrolla el análisis de problemas sociales y/o la elaboración de un proyecto, recuperando contenidos de otras áreas. Generalmente de carácter obligatorio, varía en sus formas de evaluación y acreditación.
- **Efemérides escolares:** Si bien no se trata de un espacio curricular similar a los anteriores, sino que puede coexistir con cualquiera de ellos, en una enumeración de los formatos que asume la EC en la escuela corresponde mencionar los actos escolares patrios. Desde la conformación del Sistema Educativo en Argentina, así como en gran parte de Latinoamérica, estos han sido una de las vías privilegiadas para la EC (Carretero y Kriger, 2010).

Las investigaciones que analizan la EC en lo relativo al tipo de espacio curricular desarrollan tanto comparaciones entre sistemas educativos (de diferentes países o jurisdicciones) como análisis diacrónicos analizando los cambios históricos dentro de un mismo sistema. En esta línea, son muy citados los trabajos de Audigier (2007; 2008) quien señala que, si bien en los noventa los países adoptaron mayormente la idea de eje transversal, en la última década aparece una reafirmación de la EC como materia independiente. Sin embargo, advierte que esta nueva delimitación toma en cuenta que la EC involucra a toda la comunidad escolar, tanto en el sentido de fomentar actitudes democráticas a través del “vivir

juntos” como en formar en competencias ciudadanas través de prácticas concretas de participación escolar.

Por su parte, Pedró analiza ventajas y desventajas de los dos modelos más utilizados –asignatura independiente y eje transversal-: “la creación de una materia específica supone un paso importante en la dirección de la valoración de la educación cívica que, por medio de esta formalización, se transforma en un contenido curricular relevante. Pero, por otra parte, la formalización puede que sea también una estrategia inadecuada puesto que parece circunscribir la educación cívica a los límites de un programa de contenidos” (2007: 248). Destaca como riesgo del modelo de asignatura limitarse a una mera «escolarización» de la EC que, si no va acompañada de un reconocimiento académico y una valoración social, resulta una dimensión periférica del currículum. Por su parte, el riesgo del modelo de eje transversal radica en la “informalización de sus aprendizajes, es decir, la dificultad de articularlos en forma de una secuencia coherente y apropiada de actividades orientadas a la consecución de objetivos previamente diseñados. Sin duda, esta falta de articulación no es sinónimo de que el aprendizaje no llegue a producirse, sino más bien que se lleve a cabo sin control pedagógico (2007: 248- 249).

En la Argentina, un estudio de la situación de la EC realizado por el Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC) en 2008 señala que desde el nivel nacional de definición curricular se instituye un área de Formación Ética y Ciudadana dejando abierta a las jurisdicciones la decisión relativa a su formato, ubicación y peso relativo en el currículum (Encabo, 2008) Así, cada jurisdicción adoptó una modalidad propia, siendo mayoritario el formato “asignatura” -aunque con diferente ubicación en los ciclos- y minoritarios los diseños que presentan algún grado de integración entre contenidos (además, las jurisdicciones que no implementaron la estructura propuesta por la ley nacional mantuvieron la anterior asignatura Educación Cívica)

El Informe destaca, como singular, el caso de la Provincia de Buenos Aires, donde se instituyó, en los tres primeros años, la creación de una asignatura no graduada y sin un programa de contenidos previamente determinado, denominado Construcción de Ciudadanía. Al estilo de una asignatura transversal, el espacio supone el desarrollo, por parte de los estudiantes, de un proyecto colectivo encuadrado en ámbitos de participación ciudadana (estado y política, ambiente, trabajo, arte, etc.), entendido como ejercicio de práctica ciudadana (Abad y Schujman, 2008).

Como se desprende de los trabajos comentados, el análisis del formato y ubicación curricular de la EC es casi inseparable de la consideración de sus componentes. Según las investigaciones relevadas, el cambio de formato y denominación del área es concomitante a una redefinición de sus contenidos, o más bien, una ampliación. La tendencia en los documentos curriculares apunta a que la EC no se limita a la transmisión de contenidos conceptuales, sino que abarca también el desarrollo de competencias, actitudes y valores para una ciudadanía democrática, objetivo que involucra a toda la comunidad escolar. En esta línea, Audigier señala:

Más allá de las diferencias vocabulario y enfoques adoptados por los distintos sistemas educativos, el foco ha cambiado, por ejemplo, de Instrucción Cívica a Educación Cívica, y ahora a Educación para la Ciudadanía, o incluso en algunos Estados, Educación para las Ciudadanías. Esta evolución refleja dos tipos de cambio: en primer lugar, la transición desde un enfoque en que la principal prioridad en la enseñanza era el conocimiento - en particular sobre las instituciones políticas locales, regionales o nacionales - a un enfoque que hace hincapié en la experiencia individual y la búsqueda de prácticas destinadas a promover actitudes y comportamientos respetuosos de los derechos humanos y la ciudadanía democrática; el segundo cambio consiste en una extensión considerable de este campo, tanto en términos de contenido -dado que ningún aspecto de la vida de la comunidad es irrelevante para la ciudadanía – como de las instituciones y espacios

responsables, en tanto la educación ciudadana va más allá del ámbito escolar al que tradicionalmente se ha limitado” (Audigier, 2000b: 9. Traducción personal).

Los trabajos de Bascopé et al. (2015) y de Cox (2006) se dedican al análisis de documentos curriculares latinoamericanos. Ambos trabajos señalan tendencias internacionales en EC que se reflejan de diferente manera en los casos estudiados. El trabajo de Bascopé et al. (2015) analiza la tendencia de concebir a la EC en sentido amplio, integrada por dos aspectos, lo civil y lo cívico, relacionados respectivamente con el conocimiento de las instituciones políticas y con la participación: “La dimensión cívica apunta a cubrir aquellos aspectos relacionados con las instituciones políticas formales, tales como la elección de representantes y la participación en organizaciones políticas formales, como los partidos políticos. En cambio, la dimensión civil se relaciona con las instituciones informales y con actividades que implican la interacción con comunidades locales. Ambos aspectos forman parte de una concepción amplia de educación ciudadana” (op.cit: 1172). Los casos estudiados por los autores muestran una gran diversidad según los países, encontrando diferentes énfasis: en principios y valores; en conocimiento de las instituciones; en fortalecimiento de la identidad nacional y regional; en participación ciudadana.

Por su parte, Cox (2006) señala, como tendencia internacional, que la evolución desde la concepción de “«educación cívica» a «educación ciudadana» implica una nueva conceptualización del aprendizaje en el área, centrada en el concepto de competencia. Este supone el paso de un foco prácticamente exclusivo en el logro de conocimientos, a uno con similar énfasis de *habilidades* y *actitudes* y de atender los *ambientes* en que se dan las relaciones en la escuela, y cómo este conjunto de propuestas afecta de manera directa o indirecta las nociones de gobierno, política, participación y democracia” (2006: 70. *Cursivas en original*). Según el autor, este cambio implica una “triple expansión” de la EC tradicional.

Por un lado, una expansión temática: el foco de conocimientos que integran la EC abarcaría no solamente contenidos relacionados con las instituciones políticas (Nación, Estado, etc.) sino que incorpora el tratamiento de problemas sociales y políticos (equidad, derechos humanos, medio ambiente, etc.) Por otro lado, una expansión cuantitativa, en términos de cantidad de espacios curriculares destinados a la EC: de ser una materia de los últimos años de la escuela secundaria pasa a estar presente a lo largo de toda la escolaridad, con contenidos distribuidos en varias asignaturas y como eje transversal. Por último, una expansión formativa, “al plantearse objetivos de aprendizaje que, junto con el conocimiento, se refieren a habilidades y actitudes y a la organización misma del aula o de la escuela que condiciona, moldea y educa en las relaciones sociales que se quiere existan en la ciudadanía política, civil y social” (2006: 70). El autor realiza un análisis comparado en los currículos escolares de Argentina, Brasil y Chile posteriores a las reformas de los noventa y señala que en los tres casos los cambios obedecen al giro referido, en coincidencia con las tendencias mundiales.

Para el caso argentino, el análisis de diseños curriculares desarrollado por el CIPPEC detecta que estos “se estructuran bien, en base a un eje centrado en la persona y su formación moral/ética o, por el contrario, su eje se concentra en problemas sociales y en la formación ciudadana (dando cuenta de una perspectiva colectiva, social en vez de individual)” (Batiuk, 2008a: 120). Otro rasgo señalado para el caso argentino es el solapamiento de contenidos de EC con otras áreas, en particular con Ciencias Sociales, si bien la EC –entendida como formación ética y ciudadana– se orienta más hacia los aspectos individuales e incorpora la dimensión reflexiva sobre el “deber ser” en tanto “Ciencias Sociales” hace más hincapié en los aspectos sociales.

En síntesis, puede observarse que el debate acerca la definición del tipo de espacio curricular es concomitante al peso relativo de los componentes conceptual, axiológico y práctico en la EC. En este marco, parece constatar una tendencia internacional en el sentido de ampliar la EC tradicional -

entendida como asignatura con foco en contenidos declarativos- hacia nuevos formatos curriculares y nuevos contenidos, de carácter actitudinal y procedimental.

3.1.1.2 Referente o fuente para la definición del contenido de la EC

Un segundo tipo de análisis que abordan los estudios sobre documentos curriculares en relación con la EC apunta a examinar cuál es el referente externo considerado para definir el contenido. En la teoría curricular, esto se refiere a las fuentes en las que abreva el currículum para definir los elementos que contemplará. En el caso de la EC, esta cuestión constituye un tema central de debate, dada la diversidad de posiciones en relación con sus objetivos y la ausencia de un referente disciplinar único. Asimismo, se trata de un área educativa muy sensible a los cambios políticos y cuyo referente externo - si cabe, la idea de ciudadanía democrática- se halla, en sí mismo, en construcción. Los trabajos de análisis de documentos curriculares que comentaremos abordan principalmente estas dos cuestiones: las modificaciones de la EC en función de la concepción de ciudadanía y en función de los cambios políticos.

Desde el punto de vista conceptual, una tendencia internacional señalada por Audigier en los currículos de EC consiste en un *deslizamiento hacia lo universal*, en tanto ideas como patria o nación dejaron de ser referencias sistemáticas obligadas del currículo:

el reciente (re) surgimiento del término ‘ciudadano’ sería, pues, un modo de volver a la cuestión de la convivencia, una pregunta que ha sido más o menos olvidada en los Estados democráticos desde hace algunas décadas, pero que ahora está surgiendo muy agudamente otra vez bajo la presión de varios factores: la exclusión de una creciente proporción de la población, la extensión de la globalización de economías y culturas [...] los riesgos de la fragmentación étnica [...] los fenómenos de racismo y xenofobia, etcétera. (Audigier, 2000b: 9. Traducción personal).

Por su parte, Bascope et al. (2015) también destacan como tendencia internacional el giro de la EC desde un énfasis en lo nacional hacia un enfoque global. Según los autores, en los últimos dos siglos, los currículos, en su esfuerzo por legitimar los estados-nación, se orientaron a la formación de la identidad nacional. Sin embargo, los cambios sociales y políticos a nivel global “han afectado la relación tradicional entre educación ciudadana y estado-nación, proveyendo vías alternativas de identificación y participación que van más allá del estado-nación” (2015: 1173). Los autores sostienen que los currículos nacionales están adoptando como marco la idea de ciudadanía global, que es más inclusiva, permite abarcar temáticas globales y estimula a los individuos a actuar de manera responsable. En este sentido, entienden que “el papel de la educación cívica adquiere renovada importancia en el contexto de la globalización. Con fronteras más difusas y el incremento de la migración, el concepto de ciudadanía se ha convertido en global, de forma tal que los límites de la identidad son no sólo nacionales, sino también transnacionales o supranacionales” (2015: 1171).

También Cox (2006) señala que el análisis de tendencias del currículo para la ciudadanía “detecta un cambio en el modelo del buen ciudadano de uno basado sólo en normas colectivas nacionales a uno crecientemente basado en normas transnacionales [...] la práctica desaparición del “estadonación” como referente primordial de la formación ciudadana en el currículo escolar de la mayoría de los países, con independencia de culturas y grados de desarrollo” (Cox, 2006: 68).

Además del “deslizamiento hacia lo universal”, otros debates conceptuales en relación con la definición de la EC surgen de la consideración de *diferentes concepciones de ciudadanía democrática*. En un trabajo de revisión, Santisteban y Pagés (2009) detectan una gran diversidad de concepciones acerca de la ciudadanía, que se constata en diseños curriculares en diversas partes del mundo; esta variedad de

definiciones acerca de la idea de “ciudadano”, incluso la falta de consenso respecto de lo que es un “buen ciudadano”, repercute fuertemente en las propuestas curriculares.

En esta línea, Audigier (2000b) analiza diferentes perspectivas de “ciudadanía” que fundamentan las propuestas de EC en los currículos. Si bien aclara que se trata de un continuum y no de posiciones absolutas, identifica la idea de ciudadano como soberano que delega en las autoridades políticas las cuestiones que no puede resolver por sí mismo frente a la de ciudadano como miembro de una comunidad en la que las instituciones políticas son la garantía de los derechos y libertades individuales.

Por su parte, Gómez Rodríguez (2008) distingue dos perspectivas en los currículos europeos de EC - comunitarismo e individualismo- que surgen de diferentes concepciones acerca de la ciudadanía. En el primer caso, la ciudadanía es entendida como “actividad que debe ser practicada”, donde la educación debería “potenciar y apoyar a las personas para la práctica de la ciudadanía, proporcionándoles la información, las habilidades y los recursos que las capaciten”. Para el individualismo, la ciudadanía “es un estatus que básicamente confiere derechos a los individuos” y la educación debe dotar a las personas de “recursos que les permitan defender sus derechos como ciudadanos” (op.cit.: 134).

En el ámbito norteamericano, Éthier y Lefrançois (2010) señalan tres “tipos” de ciudadano que apuntan a formar las escuelas:

Los ciudadanos de primer tipo, llamados «ciudadanos responsables», se conforman con lo que «la sociedad» les pide, por ejemplo, identificándose con los intereses y los valores en vigor en la nación a la que pertenecen o regalando ropa a los pobres. Los del segundo tipo, los ciudadanos implicados, participan en la vida social y comunitaria, por ejemplo, haciendo voluntariado para un organismo de recogida de ropa. Encontramos menos a los del tercer tipo, los ciudadanos orientados hacia la justicia. Los que intentan identificar los problemas sociales (la falta de ropa para los pobres, por ejemplo) y las causas generales de éstos y quieren reformar la sociedad para eliminarlos, por ejemplo, organizando una campaña electoral, una petición, una huelga, una manifestación, etc. (2010: 30).

En Latinoamérica, la investigación de Cox (2006) sobre los currículos escolares de Argentina, Brasil y Chile (producto de las reformas de los 90) señala que las diferencias entre ellos obedecen a “dos visiones de la educación ciudadana, fundadas en un mismo basamento moral –la tríada derechos humanos, solidaridad y diálogo– pero que priorizan distintas dimensiones de la ciudadanía. El currículo de Brasil silencia la dimensión política en favor de un foco en la sociedad y la cultura, priorizando la ciudadanía social; la situación inversa, de privilegio de la ciudadanía política, caracteriza a los currículos de Argentina y Chile” (2006: 70) El estudio analiza los énfasis de cada currículo en relación con la identidad nacional, el conocimiento de las instituciones políticas, la relación con las normas, la participación y la memoria política reciente. En los casos de Argentina y Chile, destaca la referencia explícita a identidad nacional, el énfasis en instituciones y procesos políticos, una relación de aceptación con las normas, así como énfasis en actitudes de responsabilidad y en historia política contemporánea.

Para el caso argentino, Schujman (2008) en el informe del CIPPEC, caracteriza una serie de “tensiones” teóricas en el campo de la enseñanza de ciudadanía y derechos humanos, (“presentes o llamativamente ausentes en los diseños curriculares”): Educación en valores vs. Educación guiada por conceptos y contenidos; Educación del ciudadano como sujeto individual vs. Educación del ciudadano como sujeto político; Educación en derechos humanos (universalismo) vs. Educación que atiende a la diversidad socio cultural (comunitarismo); Formación de hábitos, conductas vs. Desarrollo del juicio moral.

Otros análisis dentro del Informe del CIPPEC identifican, en algunos currículos argentinos actuales, lo que denominan el “enfoque de derechos”, considerando que hace hincapié en el reclamo por el respeto de los derechos, pero sin un tratamiento de las nociones correlativas de deber y responsabilidad. Según

los autores, en este marco, la EC se identifica con una formación política en la que “el joven es definido en tanto sujeto de derechos y se lo ubica en un lugar de demanda de estos derechos” (Batiuk, 2008a: 115; Abad y Schujman, 2008).

Un tercer aspecto de análisis conceptual en las investigaciones está referido a la *ambigüedad de los términos y expresiones utilizadas para definir la EC*. En esta línea, Audigier alerta sobre la relatividad de los términos que se utilizan en la EC. Señala el riesgo “idealizar” la noción de ciudadanía, para referirse a todo tipo de acción social como actividad de EC:

Por ello es necesario tener cuidado con las palabras que se utilizan para hablar de la ciudadanía, los cambios en ella y las acciones de los ciudadanos, como la participación, la responsabilidad, las ciudadanía múltiples, la identidad plural, la diversidad, la educación informal, etc., sin olvidar las generalizaciones comprendidas en las categorías que usamos para hablar del mundo y de la gente: juventud, culturas, sociedad civil, crisis del Estado-nación y del Estado de bienestar, etc. Estas palabras son esenciales para pensar y actuar, pero debemos sospechar de su aparente transparencia, ya que pueden dar lugar a simplificaciones y funcionar como eslóganes o reduccionismos (Audigier, 2000b:10. Traducción personal).

En relación con la ambigüedad terminológica, un indicador importante son los trabajos encargados por el Consejo de Europa y por la Unión Europea para definir los conceptos esenciales de la EC, ya que estos resultan ilustrativos del lugar que ocupa, para el área, la cuestión terminológica. Entre ellos cabe señalar los trabajos, “Basic Concepts and core competencies for education for democratic citizenship” (Audigier, 2000a) y “Glosario de Términos de la Educación para la Ciudadanía Democrática” (O’Shea, 2003). El primero constituye una síntesis conceptual orientada a integrar las diferentes concepciones sobre EC y ofrecer definiciones de los conceptos y competencias básicas de la EC. Por su parte, el “Glosario” se propone explicar los términos más importantes de la EC, a través de clarificar “conceptos clave”, “procesos y prácticas” y “resultados”, así como promover el desarrollo de una comprensión compartida de la educación para la ciudadanía democrática.

En el ámbito Latinoamericano, Levinson y Berumen (2007) analizan diversos significados que asume la EC a través del análisis de documentos nacionales, a partir de los significados y supuestos atribuidos a las ideas de “democracia” y “educación ciudadana para la democracia”. Los autores identifican diferentes tendencias así como contradicciones entre los valores y habilidades que se enfatizan en cada país. En algunos casos la EC pretende “cultivar la libertad individual” o el respeto a la “privacidad”, en tanto en otros se orienta a “promover el pensamiento crítico y una actitud protagónica hacia la toma pública de decisiones”. Por ejemplo, en relación con el término “participación”, señalan que

es tal vez el más penetrante de todos en el discurso de la DCE¹⁰. Sin embargo, la participación puede vincularse fácilmente a un proyecto neoliberal o socialista democrático. Tampoco existe una definición unificada y estándar de democracia o ciudadanía en la DCE de América Latina. Cada programa implementa la DCE de acuerdo con sus propias necesidades y contextos. Como resultado, la definición de democracia adquiere su propio significado local y el papel de la DCE varía [...] mientras en América Latina el moderno Estado desarrollador de las décadas entre 1940 y 1970 deseaba ciudadanos “productivos” que trabajaran por el bien de la nación, el Estado neoliberal desea ciudadanos “participativos” que aprendan a resolver sus propios problemas y provean sus propias necesidades, o cuando mucho por medio de la sociedad civil. Mientras tanto, el Estado democrático populista desea ciudadanos participativos que se conviertan en protagonistas públicos para un cambio social dirigido por el Estado. De esta manera, los significados para participación democrática pueden corresponder a grandes rasgos a formas de Estado o proyectos de Estado (2007:23-27).

¹⁰ En el original, siglas para “educación para una ciudadanía democrática” en inglés.

Por su parte, Tibbitts y Torney-Purta (1999) estudiaron el modo en que se enseña democracia y derechos humanos en programas y libros de texto en doce países latinoamericanos, incluyendo la Argentina. Según las autoras, los programas en su conjunto evidencian una falta de consenso acerca de lo que se entiende como “buen ciudadano” o “comportamiento cívico” (citado en Arreste y Lenzi, 2005: 93-94).

La ambigüedad y multi-referencialidad de los términos utilizados para definir y fundamentar la EC es señalada también por Mason y Delandshere (2010), quienes alertan acerca de la necesidad de tener en cuenta esta cuestión en las investigaciones en EC, principalmente cuando se encaran comparaciones internacionales: “Dado que la educación para la ciudadanía democrática ocurre en su mayor parte en las escuelas, el impacto de estos cambios sobre cómo se concibe la ciudadanía debe ser considerado al igual que sus implicaciones para el currículo. [...] plantearemos que las concepciones fluidas y en evolución de la democracia y la ciudadanía no pueden ser ignoradas por quienes investigan el campo de la educación cívica...”.

Por último, dentro de los análisis de las fuentes para la definición del contenido de la EC cabe incluir los estudios históricos que examinan el modo en que los cambios políticos inciden sobre la definición del área. Esta perspectiva ha sido objeto de análisis en diferentes países, como el trabajo de Salmerón (2011) para México y el de Hahn (2008) para Estados Unidos. En el caso de la Argentina, tal como señala Cardinaux (2007), “este proceso ha sido parcialmente historizado mediante la investigación de los textos de enseñanza y de los programas de las asignaturas” (op. cit.: 111).

En esta línea, cabe comentar la investigación de Cardinaux (2002; 2006), que analiza los programas de la asignatura Educación Cívica (o su equivalente) entre 1956 y 1985. De acuerdo con la autora, la EC constituye “un espacio curricular que ha sufrido grandes cambios debido a que cada gobierno —tanto de facto como democrático— ha transformado el programa de estudio y, muchas veces, el nombre de la asignatura” (Cardinaux, 2007: 111). A partir del análisis, la autora marca una peculiaridad que distingue a este espacio curricular de los otros: los planes de estudio se han modificado al ritmo de los cambios políticos de la Argentina.

En las materias que aquí nos interesan (...) nos enfrentamos a una situación paradójica: mientras que es un área de las tradicionalmente tildada como ‘poco importantes’ por la comunidad escolar, ha recibido sin embargo mucha atención debido a que los abruptos cambios institucionales así lo han demandado. Cada golpe de Estado y cada retorno a la democracia exigieron transformaciones en estas materias, aunque muchas veces la rapidez de las marchas y contramarchas de la historia argentina ha hecho que se restituyeran viejos programas por la falta de tiempo o interés en dar origen a uno nuevo. Frecuentemente, los gobiernos militares que llegaban al poder cambiaban el programa por uno implementado por un gobierno de facto anterior y lo mismo ha ocurrido con algunos gobiernos democráticos. Para dar sólo un ejemplo de estas marchas y contramarchas, podemos apuntar que el programa correspondiente al Plan 1956 fue reimplantado en 1968, 1971 y 1976 (Cardinaux, 2002: 110).

La paradoja destacada por Cardinaux también es advertida en el estudio de Porro e Ippólito (2003), acerca de las materias “específicamente políticas por sus contenidos”. La investigación analiza la orientación y los contenidos de las diferentes asignaturas que se instituyeron en la escuela secundaria en la Argentina entre 1953 y 2003, en relación con los cambios políticos en el país. A través del examen de programas y libros de texto se estudiaron las asignaturas “Cultura ciudadana” (1952 a 1955) “Educación Democrática” (1956 a 1972) “Estudio de la Realidad Social Argentina (ERSA) (1973 a 1976), “Formación cívica” y “Formación moral y cívica” (1976 a 1982) “Educación Cívica” (1983 a 1991) y “Formación Ética y Ciudadana” (1992 a 2003) En las conclusiones, el estudio señala

una paradoja que acompañó, desde su introducción en los planes de estudio, a las materias de contenidos específicamente político. Esta paradoja consiste en que los gobiernos y las autoridades educativas de turno centraron su atención en estas materias de tal modo que constituyen las mayores transformaciones curriculares que ha habido en la política diseñada desde el Ministerio de Educación. Paradójicamente, esas mismas asignaturas son vistas como de menor importancia en el proceso educativo por los propios actores del sistema escolar” (Porro e Ippólito, 2003: 4).

Dentro de los estudios históricos acerca de la EC cabe destacar también el trabajo de Siede (2016, 2017) si bien no específicamente orientado a caracterizar la EC. En particular, la investigación indaga los significados asumidos por el significante “derechos humanos” en el currículum, como contenido específico de la educación primaria y secundaria, desde 1949 hasta la actualidad. La investigación apuntó a reconstruir su recorrido curricular, desde las sucesivas prescripciones hasta las experiencias de aula, pasando por las particulares traducciones de los textos escolares de cada época.

Así, las preguntas que guían la investigación remiten a la presencia del contenido “derechos humanos” en el currículum escolar de la Argentina: “¿Qué se ha entendido por “derechos humanos” en cada momento de inserción curricular? ¿Qué factores operaron sobre la definición curricular de los derechos humanos, favoreciendo u obstaculizando su ingreso, tensionando su significado, contextualizando su traducción en prácticas de enseñanza? ¿Qué vacancias y licuaciones se han producido en el ingreso de los derechos humanos al currículo escolar?” (2017: 90). A través del análisis de los diseños se definen períodos históricos marcados cada uno por una particular lectura del tema: “Las prescripciones fueron acompañando el pulso de los avatares políticos y se tiñeron de los énfasis de cada etapa” (op. cit.: 101).

Además, en esta investigación, se indagaron las percepciones y representaciones docentes acerca del tema para analizar si este paralelismo entre cambios políticos y cambios curriculares siguió un curso semejante en las prácticas de enseñanza de las escuelas. A través del estudio de profesores en cinco provincias argentinas, se analiza el apego o distanciamiento entre la prescripción curricular y la enseñanza escolar. En función de ello, la investigación da cuenta de la presencia de un currículum residual o inercial que perdura en las prácticas de aula más allá, o al margen, de las renovaciones en la prescripción. En el área de ciencias sociales, las tradiciones de enseñanza, las costumbres institucionales y, a veces, también el peso de las expectativas de la comunidad va configurando un corpus de temas y actividades que se resisten a cualquier cambio y parecen reafirmarse cuando los diseños y programas se actualizan con demasiada celeridad, sin llegar a instalarse en las prácticas. Del mismo modo, en los espacios curriculares de educación ciudadana, se percibe una dinámica curricular inercial, con escaso apego a las prescripciones vigentes y que, más bien, parece nutrirse de las creencias y valoraciones del personal docente. No se trata solo de lo que cada cual decide, en tanto profesional, las prioridades de su práctica, sino de la persistencia de nociones y énfasis procedentes de sus experiencias como estudiantes, sus rasgos de clase o de generación y de representaciones sociales vigentes en el sentido común de cada comunidad” (Siede, 2010.: 111).

Por último, dentro de las investigaciones históricas corresponde mencionar otros estudios de relevancia como los de Bottarini (2007), Romero (2007) y Postay (2007). Se trata de un campo que, si bien cuenta con importantes desarrollos, aun reconoce la necesidad de mayores estudios sobre el tema. Tal como señala Siede, “todavía hay mucho por explorar en el pasado de la educación ciudadana escolar de Argentina, aunque algunos estudios han abierto la brecha de análisis, pero se trata en general de trabajos acotados a un período o una problemática específica, sin que se haya configurado aún una lectura integral de lo que han sido los espacios curriculares de educación ciudadana a lo largo de un siglo y medio” (Siede, 2017: 91).

En síntesis, el recorrido ofrecido a través de diversos debates curriculares en torno de la EC, ha pretendido ofrecer una caracterización general, si bien no exhaustiva, de las particularidades de esta área

escolar. Como se habrá apreciado, la EC constituye un área educativa peculiar, atravesada por debates que cuestionan desde su formato hasta sus fundamentos, incluso su estatuto mismo de materia o asunto escolar. En este sentido, se advierte una suerte de “inestabilidad curricular”, debido no solo a los cambios constantes y frecuentes de formato y ubicación, sino al hecho de que el campo parece aún muy lejos de alcanzar un acuerdo respecto de la cuestión (Siede, 2013. 2017; Böhmer, 2008) Desde la consideración de la EC como asignatura aislada hasta su manifestación como eje que atraviesa toda la vida escolar, las investigaciones analizadas evidencian que este debate tiene aún mucho por andar.

El panorama acerca de los debates curriculares en torno de la EC da cuenta de que se trata de un área educativa en construcción, incluso con cierta fragilidad en comparación con otras materias más consolidadas. Si bien la variabilidad puede considerarse un rasgo inherente al proceso de recontextualización y especificación curricular de cualquier conocimiento, la EC aparece como un campo especialmente controvertido.

En esta línea, Audigier (2007) ha señalado las dificultades de la EC para “construir un modelo disciplinar sólido y coherente y un acuerdo sobre sus contenidos y métodos”, lo que respondería a sus caracteres específicos, en tanto área escolar más directamente sensible a las evoluciones culturales y sociales y a las demandas que pesan sobre la escuela (Audigier y Lageleé, 1996). Por su parte, Böhmer, destaca la “precariedad epistemológica de la materia como consecuencia de la ausencia de un acuerdo sobre su definición” así como cierto “carácter residual”, en tanto asume las temáticas que las otras Ciencias Sociales dejan sin tratar y las demandas esporádicas de la sociedad (Böhmer, 2008: 7). A su vez, Siede caracteriza a la EC por su inestabilidad y maleabilidad como rasgos predominantes, “un espacio curricular cuya fragmentación no es tanto indicio de legítimas diferencias federales cuanto de un debilitamiento general y falta de parámetros comunes” (2017: 100).

3.1.2 La EC como práctica escolar

En un análisis de la La EC como práctica escolar, desde un punto de vista institucional, los investigadores también han detectado síntomas de cierta “debilidad” o “fragilidad”. Así, Pedró (2007) caracteriza a la EC como un área educativa con un “estatuto escolar bajo” evidenciado, entre otras cosas, por el escaso número de horas que se le asigna o la ausencia de acreditación de los aprendizajes. Por su parte, el Informe del CIPPEC para la situación del área en la Argentina revela, según sus autores, una “situación de orfandad alarmante respecto del lugar que ocupa la formación ciudadana en las instituciones educativas” (Böhmer, 2008:7).

En tal sentido, se señala lo paradójico que resulta el caso de la EC si se tiene en cuenta el lugar preponderante que le asignan los gobiernos. En efecto, según Cardinaux (2006) la EC constituye, por un lado, un área “marginal” del currículum, tildada tradicionalmente como “poco importante” dentro de la comunidad escolar, y a la vez, foco privilegiado de modificaciones recurrentes ante cada cambio político. Como se ha señalado, esta paradoja es advertida también en el estudio de Porro e Ippólito acerca de materias específicamente políticas, las cuales, a la vez que concentran la mayor atención por parte de las autoridades y registran las mayores transformaciones curriculares, son vistas como de menor importancia dentro del sistema escolar: “No hay capacitación docente específica en el ámbito estatal para el dictado de sus contenidos, gozan de una carga horaria reducida en los planes de estudio, las editoriales se resisten a invertir en publicaciones especiales y, lo que es peor, nadie sabe bien de qué tratan” (op. cit.: 4).

Si dirigimos la mirada hacia lo que ocurre en las prácticas áulicas concretas, encontramos también un panorama complejo. Y si bien la inestabilidad que rodea a la definición del área constituye un trasfondo de tensiones que no puede soslayarse en un análisis de la materia, los modos en que ello se refleja en las prácticas no son transparentes. Si bien los especialistas coinciden en señalar la necesidad de mayores estudios empíricos en clases escolares regulares (a diferencia de proyectos alternativos puntuales), los análisis de las prácticas de EC coinciden en señalar algunos rasgos comunes (Haeberli y Audigier, 2019; Audigier, 2007; Siede, 2013; Böhmer, 2008). Según tales estudios, con frecuencia las clases de EC parecen priorizar la transmisión de conocimientos declarativos, principalmente destinados a la repetición de textos normativos, desligados de elementos explicativos -como la referencia a procesos históricos, explicaciones conceptuales o relaciones con la realidad política concreta- así como con escasa incorporación de los saberes de los alumnos. Para caracterizar este tipo de enseñanza de la EC, Salmerón (2011) indica:

Se trata de una comprensión de la educación formal para la democracia que insiste en la enseñanza de conjuntos de información acumulados sobre normas y procedimientos; sobre valores y formas de conducta moral y política predeterminada, casi siempre de carácter abstracto. Es una práctica que se conforma con acciones de enseñanza que gravitan sobre la instrucción de lo que, en otro lugar, he llamado un “catecismo democrático”. Un catecismo que, en tanto que tal, transmite —como si se tratara de “verdades” incuestionables— un conjunto de proposiciones de carácter legal, moral y de procedimiento que atañen al orden de la conducta individual y colectiva de los estudiantes en el espacio público para ser repetido, reproducido y refrendado (op. cit.: 16).

De acuerdo con la autora, estos rasgos parecen hallarse en las clases de EC independientemente de las características de los sistemas educativos y de las culturas políticas. La idea de “catecismo democrático” aparece también atravesando diferentes enfoques pedagógicos y culturas ideológicas:

Tanto quienes han pretendido “desarrollar habilidades” o “destrezas”, como quienes han hecho énfasis en la “promoción de actitudes”, o en el impulso y afinamiento de “aptitudes sociales” y “cívicas”; tanto quienes han insistido en la transmisión de “valores” o señalado “virtudes” puntuales, como aquellos que han preferido orientar sus esfuerzos hacia la construcción de lo que llaman la “cultura de la legalidad”; o quienes —con menor o mayor conciencia de sus implicaciones—, han acudido a la noción de “competencias ciudadanas”, se encuentran comprometidos, en última instancia, con el mismo proyecto de promoción de un “catecismo democrático” e idéntica doctrina-guía de lo que hay que hacer para convertirse en un “Buen Ciudadano” [...] Este ejercicio de “formación” no ha hecho, tampoco, distinciones ideológicas firmes: tanto la derecha como quienes se dicen de izquierda han apuntado acuerdos sustantivos en términos de objetivos e intenciones y han compartido la adhesión a esta orientación doctrinaria de la educación cívica (op. cit.: 17).

Rasgos relativamente coincidentes con estos pueden hallarse en un trabajo ya clásico de Dussel (1996) que analiza la EC en la escuela secundaria, de diferentes provincias de la Argentina. Si bien el trabajo analiza diversas experiencias escolares en relación con la formación ciudadana (clases, actos escolares y actividades relativas a la reforma de la Constitución Nacional) sus resultados resultan pertinentes en tanto señalan que en las aulas, “las observaciones registradas muestran un choque entre la propuesta formalista predominante en la enseñanza, y los comentarios de los alumnos, que refieren a la experiencia cotidiana de la arbitrariedad del poder” (Dussel, 1996: 8).

Por último, también hallamos una apreciación similar en los resultados de un estudio de Finocchio (2005), a partir del análisis de cuadernos de clase, en cursos de la educación general básica de todo el país. Según la autora, “el estudio de los temas que presentan los cuadernos permite interpretar el sentido que se otorga a la enseñanza y aquello que el docente está identificando y transmitiendo como desarrollo de esa enseñanza. En el caso de las ciencias sociales, este análisis es decisivo, ya que el nombre de un

tema no está asociado con un significado único y puede estar encerrando muy distintos abordajes y desarrollos” (op.cit.: p.4).

En relación con temas jurídicos, la autora analiza, por ejemplo, el modo en que son abordados contenidos como “derechos de la infancia” y “Constitución Nacional” y señala que, en los casos en que aparecen, se presentan al margen del proceso histórico que les dio lugar. En relación con la Constitución Nacional en particular, la autora señala que

la «aparición» del contenido «desde la nada» tiende a impedir que los alumnos comprendan su aprobación como el resultado contingente de las luchas políticas que dieron origen a nuestra identidad nacional, así como su carácter de acuerdo social básico sobre el cual se construyó la Argentina moderna. En el tratamiento del contenido predomina la enseñanza de su parte orgánica –la que se ocupa de la organización de los poderes del Estado–, que resulta así sobrerrepresentada respecto de la parte dogmática –referida a los principios, los valores, los derechos y las garantías («Responder: ¿qué forma de gobierno estableció la Constitución Nacional?»). Esto puede estar indicando que las cláusulas referidas a la organización del gobierno son vistas como más relevantes que aquéllas referidas a los derechos ciudadanos. [...] Debe destacarse igualmente que, en los casos estudiados, no se hace mención a las sucesivas reformas del texto original de 1853, lo cual puede dar lugar a interpretaciones erróneas, tanto respecto de la vigencia de aquella versión como de su inmutabilidad (op. cit.: 9-10).

En síntesis, los trabajos comentados, sin pretensión de exhaustividad, permiten ilustrar unos rasgos que se señalan como compartidos en la revisión de la literatura. En este sentido, Haerberli y Audigier (2019) dan cuenta de los numerosos interrogantes que aún persisten en relación con la EC: algunos de ellos relacionados con el tipo de aprendizajes que se persiguen y otras con la visión del mundo (“Weltanschauung”) que se elige y decide transmitir. De acuerdo con los autores, ambos campos merecen un análisis crítico tanto de las metodologías como de los contenidos.

En cuanto a la visión del mundo que exige la educación para la ciudadanía, señalan la necesidad de trascender concepciones limitantes para dar lugar a una formación política con eje en la libertad: de pensamiento, de acción, de pensar de otra manera el futuro. Ello implica, además, según los autores, libertad también para introducir prácticas diferentes en el universo escolar. En relación con los aprendizajes que se persiguen, los autores concuerdan con la visión compartida de cuestionamiento a una educación política demasiado formal, consistente en acumular información sobre las instituciones y su organización formal, si bien alertan que ello no puede implicar una validación del papel de la experiencia per se, desprovista de elementos conceptuales que permitan darle significado.

En este sentido interesará analizar el papel que puede estar jugando el discurso pedagógico dominante del derecho en la estructuración de los contenidos jurídicos en la EC. Consideraremos que parte de la explicación puede radicar en la reproducción de una modalidad de enseñanza formalista, propia de las carreras de abogacía.

3.2 La enseñanza del derecho: el discurso pedagógico jurídico dominante

Luego de la caracterización de la EC como área educativa escolar, interesa ahora detenernos en la enseñanza del derecho como campo pedagógico. En particular, analizaremos los rasgos del denominado “discurso pedagógico jurídico dominante”, en tanto código educativo que define al derecho como objeto de enseñanza y aprendizaje. Consideraremos que ciertos rasgos de este discurso podrían estar operando cuando se enseñan contenidos jurídicos no solo en la carrera de abogacía sino también en otros ámbitos, ya sea la escuela u otros espacios de formación (por ejemplo, carreras de nivel superior). En relación con

nuestro trabajo, estas investigaciones permiten formular preguntas acerca de qué ocurre en las aulas de escuela secundaria, particularmente, “qué derecho se enseña en la EC”.

Dentro de la Sociología Jurídica, el estudio de la enseñanza del derecho constituye una línea de creciente interés en las últimas décadas, según surge de las revisiones efectuadas por Cardinaux (2015) así como por González, Marano et al. (2011) y González, Lista et al. (2011). Como fuente los autores consideran las publicaciones en revistas especializadas, así como las ponencias en los Congresos de Sociología Jurídica. En tal sentido, se señala que “las cuestiones relacionadas con la formación jurídica pasaron de ser un tema periférico en el primer congreso a integrar una comisión que, con altibajos, fue creciendo en la cantidad de producciones y de participantes involucrados, aumentando la visibilidad del tema y la importancia de su estudio” (González, Marano et al., 2011: 180). Este análisis recurre a la idea de educación jurídica, entendiendo que excede la idea de enseñanza, y “comprende un complejo de prácticas sociales con sentido formativo, las que pueden adoptar diferentes tipos y modalidades y desarrollarse en distintos contextos, tanto formales como no formales” (González, Lista et al., 2011: 280).

Por su parte, los trabajos que analizan las publicaciones sobre el tema trazan un panorama similar. Por ejemplo, Beloff y Clérico (2011) señalan que “la cuestión “enseñanza del derecho” aún es un campo de investigación poco explorado, con todo ha crecido y en forma considerable durante los últimos años” (op.cit.: 165). También Pezzetta (2011) sostiene que la enseñanza del derecho es un tema que se incorporó recientemente como objeto de las investigaciones jurídicas en la Argentina, y destaca como hito relevante la aparición de la primera revista del país dedicada exclusivamente al tema, *Academia*, editada por el Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Si bien la autora reconoce antecedentes en el estudio de la enseñanza del derecho, señala que se trata de trabajos aislados: “no son más que excepciones y no es posible considerar que sus autores escribieran sobre el tema por considerarlo jurídico propiamente dicho” (op.cit.: 60).

También en relación con los antecedentes de la investigación de la educación jurídica en la Argentina, la revisión de González, Lista et al. (2011) indica tres procesos de cambio: el impacto en las facultades de derecho de la Reforma Universitaria de 1918, los llamados programas de “derecho y desarrollo” (Law and Development) de los años sesenta, promovidos por agencias transnacionales “con el objetivo manifiesto de modernizar la educación jurídica en América Latina” (con menor impacto en la Argentina que en el resto de la región) y la reforma educativa argentina de los noventa, plasmada en la Ley de Educación Superior 24.195. Como efecto de esta reforma, la aparición de programas de estímulo a la investigación, así como procesos de autoevaluación y evaluación externa en las facultades de derecho, dieron impulso a la sociología jurídica y al aumento del interés por la educación jurídica como tema de discusión e investigación. En la primera década del siglo XXI, ese interés se plasma en el desarrollo de eventos académicos y publicaciones, como la creación y crecimiento de la comisión sobre educación jurídica en los Congresos Nacionales de Sociología Jurídica, redes de investigadores sobre la temática y la aparición de la mencionada Revista *Academia*, sobre la enseñanza del derecho.

En cuanto a las temáticas abordadas en el estudio de la enseñanza del derecho, el relevamiento de Pezzetta sobre las publicaciones señala que los dos temas principales son el “qué” y el “cómo” de la enseñanza, el currículum y la pedagogía, recurriendo a categorías de Bernstein (1998). La distinción de este autor acerca de diferentes niveles de abordaje, permite a Pezzetta identificar temas presentes y ausentes cuando se estudia la educación legal: “En los trabajos sobre el currículum y la pedagogía que se publican en *Academia*, hay un enfoque casi limitado al nivel microinteraccional (lo que sucede en las aulas) y macroinstitucional (lo que se enseña en alguna facultad). Los niveles macrosociológicos, tales como la

consideración de la educación jurídica en tanto parte del sistema universitario o el impacto a nivel subjetivo, son menos estudiados (Pezzetta, 2011: 69).

Las revisiones de González, Marano et al. (2011) y González, Lista et al. (2011) clasifican los temas y problemas de los principales trabajos en educación jurídica, distinguiendo tres ejes temáticos. Por un lado, “la universidad como institución educadora, la carrera y la formación de los abogados”: se trata de trabajos que hacen “hincapié en el análisis sobre el interior de la propia institución [...] la “mirada internalista”, cuya función es develar las claves de esa caja negra donde se configuran los procesos institucionales. Este eje [...] comprende dos dimensiones. La primera está centrada en la enseñanza y la formación, allí se inscriben las ponencias que abordan los procesos pedagógicos a nivel áulico, las representaciones de los actores —docentes y estudiantes—, las críticas realizadas a la formación y las propuestas de cambio a nivel pedagógico-didáctico. Esto incluye los trabajos que se refieren a la propia materia que se enseña, tanto para abordar aspectos conceptuales como desarrollos didácticos particulares. [...] La segunda dimensión que encontramos está representada por los trabajos que emplean una mirada institucional, abordando los problemas de la carrera, tales como la masividad, los exámenes libres, el ingreso universitario, la gestión y las reformas curriculares” (González, Lista et al., 2011: 291-292). Los otros ejes se refieren a “la Universidad y las demandas sociales”, con trabajos que relacionan la formación de abogados y la comunidad, analizando ya sea los perfiles profesionales como la extensión universitaria, y el eje relativo a “la institución y el campo universitario”, que comprende los enfoques político-institucionales en relación con las políticas universitarias.

Según González, Lista et al. (2011), y en coincidencia con el relevamiento de Pezzetta (2011) acerca de las publicaciones, los temas que han tenido mayor desarrollo son los que corresponden a la primera dimensión del eje 1, esto es, los aspectos internos de la educación jurídica en las carreras de abogacía. Esta línea de estudio será la que resulta de relevancia para nuestra investigación ya que se centra en el tipo de discurso pedagógico que se construye acerca del derecho.

El relevamiento de estudios acerca de la enseñanza del derecho marca una primera cuestión a considerar: existe una importante coincidencia en señalar como predominante la presencia de una concepción que homologa lo jurídico con el derecho positivo y circunscribe su aprendizaje principalmente al conocimiento de los textos legales. Con matices diferentes en cuanto a su formulación y a los motivos de esta preponderancia, la coincidencia radica en señalar esta modalidad como dominante. Si bien, al mismo tiempo, los trabajos dan cuenta de la existencia de concepciones alternativas, se señala que estas tienen menor grado de presencia en las aulas, ya sea que correspondan a otras tradiciones académicas o bien que constituyan propuestas innovadoras, formuladas aun en términos aspiracionales.

En tal sentido, las revisiones mencionadas destacan que las investigaciones que toman como objeto de estudio la formación que se imparte en las carreras de abogacía, lo hacen mayormente a través de la crítica a su “enfoque conceptual”.

Se cuestiona el derecho que se enseña. Forman parte de este corpus todos los trabajos que enfatizan la hegemonía del derecho positivo, el formalismo jurídico y la interpretación exegética de la ley y, por consiguiente, la ausencia tanto de las perspectivas críticas del derecho como de aspectos extralegales. [...] Conjuntamente con esta visión, se cuestiona cómo se enseña el derecho, estableciendo una muy fuerte correlación entre contenidos y modos de enseñanza” (González, Lista et al., 2011: 293)

Esta lectura es compartida por diversos investigadores en el campo. En otro de los trabajos de revisión mencionados, Cardinaux (2015) sostiene que, en la enseñanza del derecho, el formalismo y la clase magistral, constituyen una “pareja perfecta”:

la concepción formalista, largamente criticada tanto en la enseñanza como en la aplicación del derecho, queda evidenciada en los múltiples trabajos de campo realizados en las aulas de facultades de derecho de nuestro país. Y la clase magistral resulta, entre las distintas estrategias de enseñanza, la mayoritariamente (cuando no exclusivamente) adoptada por los docentes de derecho. Formalismo y clase magistral conforman una pareja perfecta por cuanto ese derecho que se dice, se relata, se expresa, se declama, requiere un orador que lo autorice fuertemente y la estrategia didáctica que mejor se amolda a esa centralidad del orador es la clase magistral” (Cardinaux, 2015: 16).

Por su parte, Böhmer (2003), en un trabajo que es referencia obligada en el campo, también coincide con esta caracterización del derecho que se enseña:

Comencemos por lo obvio: esta forma de enseñar derecho tiende a privilegiar la memorización de textos legislativos. La pretensión última es que los alumnos conozcan el derecho, todo el derecho. La idea parece ser que, si los egresados conocen todas las normas, idealmente, si las memorizan, serán excelentes magistrados y abogados. Esta visión del sistema jurídico es la que ha sido caracterizada como formalismo. En efecto, el formalismo define a todo sistema jurídico con los atributos de la consistencia (carentes de normas contradictorias) y la completitud (con una y sólo una respuesta para cualquier problema que se le presente) (op.cit.: 34). A la vez, el autor considera a la clase magistral como la estrategia de enseñanza que más se adapta al formalismo jurídico: cuando se entiende al derecho como “una ciencia que tiene por objeto la descripción de las normas positivas, entonces saber derecho es equivalente a conocer las normas. Y ¿qué mejor forma de hacerlas conocer que exponiéndolas? ¿Qué otra manera de demostrar que se sabe derecho que repitiéndolas?” (Böhmer, 2003: 23).

Esta caracterización del “derecho que se enseña” desde la perspectiva del “formalismo” o “positivismo jurídico” (no necesariamente relacionado con la corriente filosófica, según Pezzetta, 2007), es coherente con ideas de otros especialistas en el campo de la enseñanza del derecho. Entre ellos, se señalan coincidencias con los trabajos del movimiento norteamericano denominado “Critical Legal Studies”, entre los que se mencionan los trabajos de Robert Gordon –“Distintos Modelos de Educación Jurídica y las Condiciones Sociales en las que se Apoyan”- y de Duncan Kennedy –“Educación legal como preparación para la jerarquía”-. A su vez, el trabajo de Lista (2005) cita diversas investigaciones realizadas en nuestro país -además de las que comentamos aquí- que llegan a resultados coincidentes.

Dentro de los trabajos desarrollados en la Argentina, quizás la línea de trabajo que más ha desarrollado una caracterización del enfoque formalista es la referida al “discurso pedagógico jurídico dominante”. Se trata de un importante trabajo iniciado en la Universidad Nacional de Córdoba (Lista y Brigido, 2002, 2004; Lista, 2006, Lista y Begala, 2003) que ha tenido gran impacto en el campo y es referencia de investigaciones similares en otras universidades argentinas, como la Universidad Nacional de Rosario (Pezzetta, 2007; 2017) y la Universidad Nacional de La Plata (Cardinaux y González, 2003; González y Cardinaux, 2010; Cardinaux, 2015)

El mencionado trabajo de la Universidad Nacional de Córdoba analiza las modalidades que asume la formación en la carrera de abogacía, básicamente cómo se concibe el contenido “derecho” y el modo en que el paso por la carrera modela la “conciencia jurídica” de los egresados. Nos interesa esta investigación en particular, ya que analiza en profundidad, “los rasgos dominantes del discurso que se considera válido en la transmisión pedagógica”. Así, se caracteriza el derecho que se enseña desde la perspectiva del “formalismo” o “positivismo jurídico, algunas de cuyas características recurrentes son: “centralidad de los textos jurídicos como significado privilegiado y privilegiante [...] separación y aislamiento de los textos de sus contextos de producción y aplicación, junto a un escaso interés por la historicidad del fenómeno jurídico; énfasis en la lectura y análisis del texto jurídico con fines instrumentales y no con fines críticos” (Lista y Begala, 2003: 151).

La investigación consiste un estudio interdisciplinario entre las cátedras de Sociología Jurídica y Sociología de la Educación, de las carreras de derecho y de Ciencias de la Educación respectivamente. El marco teórico recurre a conceptos de Bernstein (1993) como el de “código educativo” y de Bourdieu (2000), como el de “campo” y toma como objeto de estudio el discurso pedagógico de la Carrera de Abogacía.

Si bien su interés último es de carácter más sociológico que pedagógico, ya que se apunta a “reflexionar sobre el papel que la educación jurídica juega en la formación y reproducción de la conciencia jurídica y con ello del campo jurídico externo” (Lista, 2000: 383), gran parte de la investigación se concentra en “analizar qué se tiene por conocimiento válido, sus características y los fundamentos de su estabilidad en el proceso de enseñanza en la carrera de abogacía” (op. cit.: 383). En una segunda etapa, el análisis se focaliza en el nivel de los sujetos, “en los efectos que el mensaje educativo tiene en la generación de determinada forma de conciencia jurídica en los alumnos” (Lista y Begala, 2003: 147).

Así, siguiendo a Bernstein (1993), el análisis parte del supuesto de que la conciencia se basa en el conocimiento y este en el poder, y que el discurso pedagógico establece lo que es “pensable” e “impensable” dentro del campo jurídico, es decir, “lo que puede ser legítimamente reproducido como tal y, por lo tanto, parte de los contenidos de la formación jurídica” (Lista, 2000: 386).

Como resultado de este análisis, los investigadores señalan que “la construcción de los objetivos de la enseñanza jurídica está fuertemente condicionada por la vigencia de un modelo teórico dominante y hegemónico, el “positivismo jurídico”, como expresión arquetípica del formalismo jurídico” (Lista, 2000: 390). “En relación a la enseñanza jurídica, el proceso de recontextualización del discurso jurídico de los profesionales del derecho se orienta hacia la generación de un discurso imaginario que afirma la existencia de un orden jurídico abstracto, armónico, racional y separado de la concreta, compleja, contradictoria y aparentemente caótica realidad social, cultural y política (Lista, 2000: 389).

Según los investigadores, este modelo dominante se detecta tanto a través del análisis del currículum como de las prácticas de transmisión. El análisis del currículum permite a los investigadores calificarlo como “de colección” en términos de Bernstein.

...lo que implica que los contenidos son jerarquizados y mantenidos separados y en relación cerrada entre ellos, con un fuerte aislamiento entre sí. Lo que se enseña son “ramas del derecho”, como conocimientos especializados aislados en materias, cuya separación es observable dentro de una misma línea curricular (derecho privado, derecho público, derecho penal, derecho procesal, etc.). [...] Estos conocimientos, que toman fundamentalmente a la ley como objeto, son definidos como lo jurídicamente relevante y su enseñanza es privilegiada [...] frente a estos conocimientos cuantitativa y cualitativamente dominantes, encontramos un abanico de saberes que, por oposición, son definidos como extrajurídicos (filosofía, economía, sociología, historia, ciencia política, etc., estén o no referidos al derecho). Aun cuando integran los planes de estudio, son circunscritos y aislados en materias o cursos especializados, a veces opcionales, con lo cual su eficacia pedagógica es reducida por separación y desjerarquización. En el mismo plan de estudio se fija así un campo de conocimiento “interno o “central”, “propio” de la enseñanza jurídica y un ámbito “periférico”, “externo” al anterior y en todo caso “auxiliar” o “complementario” (Lista, 2006: 4).

El eje particular de la formación de grado del jurista posee una clara tendencia a reducir los espacios curriculares que promueven la formación general “humanista, crítica y reflexiva”, desvinculando la relación del derecho con la vida social en su conjunto. De esta manera, si se observa el diseño curricular, la estructura de las asignaturas se cataloga con un marcado predominio de lo dogmático jurídico y de la formación de conciencia jurídica positiva, principalmente durante los primeros años de la carrera. Conforme a esto, se observa el dictado de disciplinas estrictamente “jurídicas” produciendo una clara separación –y con ello, desvalorización– del conocimiento calificado como “extrajurídico” (Manzo, 2008: 154).

En cuanto a las prácticas de transmisión, estas se caracterizan por su consistencia y homogeneidad, más allá de matices personales. El análisis del discurso regulativo –de las reglas implícitas que regulan la comunicación en clase- destaca que

la clase magistral constituye el formato tradicional y más frecuente de la comunicación pedagógica de las carreras de abogacía. De manera típica, en ella el docente es dueño de la voz y controla el discurso. En la observación de clases llevada a cabo durante una etapa de la investigación [...] encontramos en los docentes una postura jerárquica en el ejercicio de la autoridad dentro del aula y el empleo de un discurso de estilo exegético y monologado, donde las referencias a textos legales ocupan un espacio central y muy amplio (Begala y Lista, 2006: 531).

La presencia de este modelo dominante de formación en las carreras de abogacía se explica, finalmente, por su eficacia en la constitución de una conciencia profesional en los egresados, en consonancia con los rasgos del campo: “La hipótesis más general que guía la investigación es la siguiente: el proceso de educación jurídica constituye un mecanismo de control que produce y reproduce la formación de la conciencia jurídica, la cual es afectada por las condiciones de producción y reproducción del campo jurídico externo a las instituciones educativas” (Lista, 2000: 381).

El discurso pedagógico jurídico aparece, así como un dispositivo privilegiado de transmisión y mantenimiento de la concepción positivista del derecho ya que, a través del proceso de socialización del futuro abogado y con un rol central en lo que hace a su preparación para manejarse en el campo profesional, reproduce el carácter y la orientación del derecho que se practica. La educación brindada por la carrera de abogacía “puede entenderse así como un proceso de reproducción de una ideología profesional, es decir como una forma de conciencia específica sobre la que se basa una identidad profesional” (Lista, 2000: 387).

Estas conclusiones, señala Pezzetta, son coincidentes, “a pesar de las diferencias de culturas jurídicas” con las ideas de Dunkan Kennedy acerca de los fines de la formación de abogados en Estados Unidos. La investigación argentina encuentra que la carrera de abogacía se orienta principalmente a la formación del abogado litigante, un “técnico del derecho”, “una clase uniforme de abogado: con perfil profesionalista, portador de una concepción positivista ingenua, incapaz, en general, de cuestionar el régimen legal vigente” (Pezzetta, 2007: 74. *Cursivas en el original*)

En síntesis, el estudio del discurso pedagógico jurídico dominante en las carreras de abogacía representa una línea de estudio que ha sido muy productiva para lograr una caracterización profunda de la modalidad más habitual de enseñanza del derecho. Para finalizar interesa recuperar también otros trabajos recientes, que ofrecen una caracterización de la enseñanza del derecho coherente con el análisis presentado. En tal sentido, Zaikosky (2015) coincide con la descripción de una modalidad formalista dominante, que se caracteriza por privilegiar, entre los contenidos curriculares, aquellos relacionados con un saber del derecho, “que involucra el conocimiento exhaustivo de las leyes positivas, la dogmática jurídica y en algunos casos, la jurisprudencia; por sobre aquellos aspectos culturales, políticos, económicos y sociales de los hechos que el derecho regula” (Zaikosky, 2015: 5).

Otros análisis dan cuenta del aislamiento con que se enseña el derecho positivo respecto de los objetos que trata. En tal sentido es elocuente el título de un trabajo de Marino (2009) que plantea una pregunta en tono sarcástico: “¿Se puede estudiar la trompeta sin escucharla o verla? Sí claro: en la Facultad de Derecho”. El autor señala que en las carreras de abogacía prima una enseñanza de las normas “sin considerar necesario” mostrar al alumno aquello sobre lo cual la norma habla. En tal sentido, el alumno de abogacía –dice el autor- aprende, por ejemplo, normas derecho contable sin haber visto una cédula, una hipoteca o un libro contable. De acuerdo con este análisis, se trata de una “creencia instalada de que

es posible aprender algo sin verlo o saber cómo es eso de lo que se esté hablando y que –para peor– sea necesario esperar a las últimas materias de la carrera o incluso a recibirse, para entrar en la “selva” (o el “pantano” como lo llama Alfredo Bullard) y recién allí ver aquello de lo que se hablaba en las materias de la facultad” (op. cit.: 239).

Finalmente, la idea de la enseñanza de la norma como autoexplicativa y autosuficiente se encuentra también en el panorama que bosqueja el trabajo de Mosquera Schwartz (2015). El autor entiende como un problema epistemológico de la enseñanza del derecho que la normativa sea presentada al estudiante de manera aislada de una comprensión del objeto regulado. El autor recurre a su autobiografía como alumno para dar cuenta de este rasgo:

por ejemplo, las características de los contratos, ¿acaso no fueron creadas para comprender un fenómeno jurídico? Ahora bien, ¿cuántas veces el “saber” que se buscaba que uno como alumno aprendiera era la clasificación por sí misma y no el objeto que buscaba clasificar? Así la clasificación termina por convertirse en un saber autónomo desprendido de aquellos fenómenos que trata de clasificar y aprender. La reproducción de la clasificación no indica la comprensión del fenómeno jurídico al cual se dirige, sino por el contrario es el conocimiento de la clasificación más allá de cualquier otro objeto. Es lo mismo que confundir la clasificación de las partes de un león con el león mismo” (op. cit.: 211)

En función de ello, Mosquera Schwartz se pregunta por el lugar que ocupa el pensamiento crítico dentro de la enseñanza del derecho y señala “el excesivo recelo por mantenerla inalterada” que conduce a considerar a los contenidos jurídicos como acabados y finales. Por otro lado, el autor señala también, como problema, la división en ramas del derecho, que genera falta de comunicación entre sectores de un mismo sistema normativo. En el mismo sentido, el derecho se enseña de manera independiente de otras disciplinas sociales, como la sociología, la economía, la política, la antropología, la lingüística y la filosofía, entre otras. En tanto se trata de conocimientos que atraviesan al derecho, su ausencia “es un problema que afecta a la validez epistemológica de las construcciones didácticas realizadas por el docente” (op. cit.: 210)

En síntesis, existe un amplio consenso en destacar como dominante a esta concepción de la enseñanza del derecho, centrada en el aprendizaje de textos legales. Dentro del campo se la considera la modalidad habitual: “la concepción más tradicional (por tradicional nos referimos a los positivistas) del derecho es que éste en un conjunto de normas generales emanadas de un Órgano del Estado que deben ser cumplidas y el estudio del derecho se debe dedicar exclusivamente al estudio de estas normas” (Bullard y MacLean, 2002: 11).

De todos modos, es importante advertir que la predominancia de este modelo de enseñanza del derecho no significa que no haya excepciones e importantes cuestionamientos, e incluso, serios intentos de modificarlo, como veremos en el siguiente apartado. Sin embargo, la homogeneidad en los análisis y el consenso en el campo acerca de su hegemonía, obligan a considerar esta cultura académica con una atención especial.

De acuerdo con Orlor (2017), si bien el campo jurídico, en tanto escenario altamente jerarquizado, detenta, como signo distintivo, una conflictividad “entre intérpretes e interpretaciones”, también se caracteriza por constituir un “contexto de “habitus” fuertemente cohesionados” en torno de una cultura académica que funciona como estructura matricial (Prego y Prati, 2006), determinando las formas singulares que asumen las prácticas pedagógicas. Una cultura o ideología pedagógico-institucional

que constituye el cemento aglutinador de una comunidad académica, que hacia dentro de sí misma asume formas sólidas, de extensa e imperceptible consolidación en el tiempo, y que habitualmente opera como factor de resistencia a los cambios; resultando hacia fuera, eficaz en la legitimación ante el resto de la

sociedad. Esta ideología aparece objetivada en innumerables aspectos organizacionales e institucionales, y prácticas académicas, como asimismo en los discursos de los actores, que conforman las denominadas “culturas académicas”. (Orler, 2017: 126)

Para el autor, las particularidades del propio campo disciplinar del derecho constituyen un elemento central y diferencial que determina la cultura académica en la enseñanza del conocimiento jurídico. Los rasgos distintivos del derecho como disciplina producen una fuerza unificadora en las culturas académicas, que se advierte más allá del sesgo específico que le imprime luego cada contexto institucional

3.2.1. Modelos alternativos en la enseñanza del derecho

Las coincidencias en la caracterización del “discurso pedagógico jurídico dominante” y el importante consenso en torno a su fuerza productora de prácticas, no obsta, como señalamos, sino que justamente explica, los ingentes intentos por modificarlo. Tal como señala Abdelnour Granados (2014), “escribir sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del derecho y decir que el mismo está teñido del añejo modelo tradicional, verbalista, discursivo, que privilegia al docente como protagonista de ese proceso, frente a un estudiante pasivo, puede resultar repetitivo, porque ya se sabe; es tema de seminarios, talleres y congresos, así como de abundante literatura. Hay que pasar a otro estadio; partir de esa premisa y proponer una ruta alternativa” (op. cit.: 50).

La cita precedente nos sirve de excusa para pasar a la consideración de otras modalidades de enseñanza del derecho que se plantean como alternativas en el campo. La consideración de estos modelos alternativos apunta principalmente a completar el panorama del capo, de modo tal que sirva de fondo de contraste en la tarea de análisis, habida cuenta de que nuestro trabajo está centrado en explorar la hipótesis de la reproducción del discurso dominante. En tal sentido, una de las propuestas más conocidas surge de la clasificación de Gordon (2002) de los distintos modelos de enseñanza del derecho. En la Argentina, la tipología de Cardinaux (2007, 2015) acerca de diferentes concepciones del derecho y el tipo de enseñanza que implican, resulta también una referencia importante. Interesará, además, considerar los desarrollos acerca de las modalidades que relacionan el derecho con la narrativa (Ruiz, Douglas y Cárcova, 2014) así como las alternativas para una enseñanza del derecho orientada a la creatividad (Camilloni, 2019). Por último, consideraremos el análisis de Mastache y Devetac (2017) acerca de la formación jurídica desde una didáctica analítica y reflexiva.

El trabajo de Gordon (2002) comienza por diferenciar los modelos de enseñanza del derecho en tres grandes grupos. Por un lado, diferencia los tipos “tradicionales” de los “políticos”; por otro lado, agrega un tercer grupo en donde reúne “otras perspectivas” que, según el autor, refieren a la enseñanza del derecho “por afuera” de la profesión. Dentro de los modelos tradicionales se encuentran aquellos que piensan la formación del abogado en relación con las actividades profesionales clásicas, relacionado con el litigio. El autor caracteriza dentro de estos los siguientes:

Capacitación de aprendices practicantes: Este es el tipo de instrucción más elemental, familiarizar a los principiantes con los documentos y procedimientos básicos utilizados más frecuentemente en particulares escenarios prácticos [...] Enseñanza del derecho positivo (“black-letter” law), es decir, las reglas específicas del sistema legal existente [...] Enseñar a los estudiantes a “pensar como un abogado” Capacitación en los métodos de la profesión (o al menos de algunas ramas de ella) relativos a la retórica, al razonamiento y a la argumentación [...] Educación en la “ciencia legal”, es decir, en el derecho como un sistema de principios coherente y unificado y en la habilidad de razonar desde casos particulares a los principios generales que los gobiernan, y de razonar y argumentar desde los principios generales a los casos particulares (Gordon 2002: 3).

Los modelos tradicionales, de acuerdo con el análisis de Zaikoski (2015), son aquellos que brindan un “tipo de formación jurídica oculta que el derecho es un discurso social, que es opaco (Cárcova, 2006) generalmente ininteligible para sus destinatarios”. Por su parte, según la autora, los modelos que conciben al derecho como política agrupan a “aquellas prácticas de enseñanza que relacionan el derecho con los aspectos políticos de su surgimiento, expansión y consolidación como modelo regulativo” (Zaikoski, 2015: 9).

Dentro de los modelos que entienden la “educación en el derecho como política o, más ambiciosamente, como educación en la/s ciencia/s política/s”, Gordon (2002) agrupa tres formas de enseñanza: “la política como suplemento de la educación tradicional” es un modelo que consiste en “agregar argumentos políticos al stock de argumentos convencionales y de modos de razonamiento que enseñan a los estudiantes a «pensar como abogados»” (op.cit.: 5). En este modelo se incluyen ciertos análisis políticos en “el paquete de capacidades generales de resolución de problemas útiles para los abogados”. Las otras dos formas de educación en el derecho como política, incluyen la cuestión política de modo más sistemático. El modelo de “la política como una técnica instrumental de ingeniería legal-tecnocrática” supone la incorporación de disciplinas que no son estrictamente legales “en el modesto, aunque obviamente útil, rol instrumental para los roles y tareas legales que ya están bien definidas y establecidas (el rol de siervo). Cada abogado de negocios debe saber, por ejemplo, algo de métodos y principios contables, como así también algunas bases de teoría financiera” (op.cit.: 5).

De acuerdo con el análisis de Zaikoski (2015) acerca de la clasificación de Gordon, “bajo este modelo aparece menos cuestionable la decisión política de añadir conocimientos de otras disciplinas (psicología al derecho de familia; psiquiatría al derecho penal o contabilidad al derecho comercial) aunque no se llega a comprender ni a intentar hacer comprender la ideología que nutre la división social de las ciencias ni sus respectivos paradigmas” (op. cit.: 9).

El séptimo modelo, “la política como la arquitectura social del sistema jurídico: educación de los abogados en el arte de gobernar (statecraft)” representa “la concepción más ambiciosa del rol de la política de educación en la educación del derecho”. De acuerdo con Gordon, esta “no consiste en concebirlo como un complemento o como un servidor técnico del derecho, sino como las bases de todo derecho. En esta visión, el derecho no es un modo autónomo de pensamiento o de ordenamiento social, sino sólo, un modo de ejecutar políticas” (Gordon, 2002: 6).

Tanto los modelos tradicionales como los que conciben el derecho como política están orientados, de acuerdo con el autor, hacia la formación de los abogados para tareas profesionales. Los modelos del último grupo, por su parte, son aquellos que analizan el derecho, desde afuera de la profesión. En este marco, el octavo modelo consiste en el estudio desinteresado y objetivo del derecho, de los sistemas jurídicos y del derecho en la sociedad, ya sea desde análisis históricos, comparativos, sociológicos, antropológicos, económicos, filosóficos o como una rama de los estudios culturales. Por su parte, los últimos dos modelos conciben la educación del derecho como una oportunidad para inculcar la crítica y programas para reformar el actual orden jurídico social. El modelo 9 apunta así, a observar el mundo jurídico bajo un espíritu crítico, al no estar “atrapados en las presiones, influencias e incentivos de la práctica profesional”. Por su parte, el modelo 10 se orienta a la capacitación de activistas de vanguardia para el cambio social, donde la enseñanza del derecho “críticos” puede ser potencialmente útil para “reformar movimientos para que agudicen sus críticas al existente orden legal y para ayudarlos a imaginar alternativas amplias” (Gordon, 2002).

En síntesis, de acuerdo con Gordon, estos modelos pueden ayudar a pensar en la formación de abogados desde una perspectiva que abarque su complejidad. Sin embargo, el autor alerta acerca de los problemas de la exportación de modelos de enseñanza del derecho en función de las diferentes culturas jurídicas. Al mismo tiempo defiende una mirada que articule los diversos aspectos en la formación de abogados, en tanto considera que “la visión social sin técnica, como se ha dicho a menudo, es inútil; pero la técnica sin visión es una amenaza” (op. cit.: 18).

En la Argentina, una autora que también da cuenta de modelos alternativos de enseñanza del conocimiento jurídico es Cardinaux, quien presenta una tipificación de concepciones del derecho que implican sus correspondientes formas de enseñanza. Se trata de tipos ideales, en el sentido weberiano, de concepciones del derecho y su enseñanza, “es decir como abstracciones unívocas que pretenden atrapar un sentido determinado del derecho. Algunas de estas concepciones responden a tipos históricos mientras que otras tienen un perfil más teórico, ya que no han logrado preeminencia dentro de la cultura jurídica” (Cardinaux 2015: 24). En tanto tipos ideales, se proponen como instrumentos de análisis de las prácticas y concepciones, entendiendo que no se encuentran en forma pura en la realidad, sino que permiten apreciar en qué medida predominan los caracteres de un tipo determinado a la vez que aparecen caracteres residuales propios de otros tipos.

Los tipos construidos refieren a concepciones del derecho y su enseñanza. De acuerdo con la autora, “la concepción del derecho de la que partimos y el método de interpretación del derecho que surge de dicha concepción condicionan el método de enseñanza del derecho y este último se encarna en una estrategia didáctica prevalente” (Cardinaux, 2015: 24). Esto no supone, señala, que todo docente reflexione acerca de estas cuestiones, sino más bien que toda práctica de enseñanza del derecho implica una cierta concepción del conocimiento jurídico y su interpretación.

En la primera concepción que presenta la autora, de la “exégesis”, el derecho se homologa con la ley escrita. En el derecho moderno la ley proviene del pueblo, por lo que constituye una herramienta que garantiza a los ciudadanos el ejercicio de su libertad a través de limitar y legitimar el poder estatal. En tal sentido, la ley se pretende de una claridad tal que no debe dar lugar a dudas respecto de su significado. Sin embargo, cuando se requiera alguna interpretación, esta se propone la tarea de recrear la voluntad del legislador. Por ello, se denomina “exégesis” a esta indagación a efectos de reconstruir la supuesta voluntad histórica del autor de la ley. En tanto se trata de sistemas republicanos, legislador es el pueblo; pero este actúa a través de sus representantes, lo que suele generar dificultades determinar si el legislador es aquel pueblo o el pueblo actualizado que hoy sigue sustentando esas leyes. Incluso el legislador suele ser confundido con el redactor que escribió las leyes. Pero más allá de estas cuestiones,

la exégesis en su versión más conservadora se dirige al pasado, que trata de esclarecer el sentido originario de las normas, que el tiempo habría oscurecido y confundido. Al no poder consultar directamente al autor, la voluntad debe ser inferida de los documentos en los que fue expresada esa voluntad y para ello se llevan a cabo cuidadosas investigaciones de los antecedentes históricos de una norma que incluyen la legislación comparada que el legislador tomó en cuenta o reprodujo, sus notas, etc. [...] Esta concepción exegética del derecho, que hace de la ley el objeto de interpretación y trata de valerse de una heurística literal que reproduce la voluntad del legislador encuentra su método adecuado de enseñanza en la transmisión de la letra de la ley.” (Cardinaux, 2015: 27)

Desde esta perspectiva, la estrategia didáctica más adecuada resultaría la clase magistral, en tanto permitiría reproducir ese derecho reducido a la letra de la ley. Sin embargo, señala la autora, “el maestro, al elegir del interior de un enorme corpus normativo qué derecho enuncia, está marcando el derecho que se debe conocer y relegando al olvido el resto” (op. cit.: 27). Por último, Cardinaux rescata de la

concepción de la exégesis la pretensión de que el derecho sea conocidos por todos y la exigencia de la máxima claridad, que implica actualmente importantes intentos de despojar al derecho de formalismos que lo alejan de los ciudadanos. Sin embargo, entiende que la exégesis no es suficiente para que el derecho se torne acto, aunque “esta repetición ritual de la letra de la ley está todavía muy extendida en la enseñanza del derecho, desde el nivel universitario hasta el inicial, donde muchas veces se recitan derechos cuyas palabras son incomprensibles para los niños que las invocan” (op. cit.: 28).

En la concepción del “historicismo”, el derecho es un hecho de formación espontánea propio de un pueblo, por lo que no es posible entender las normas de forma aislada, sino en tanto parte de la conciencia popular.

Se considera que, como la lengua, el derecho es entonces el resultado de fuerzas y circunstancias históricas, entre las cuales se tiene especialmente en cuenta la tradición nacional del pueblo que lo genera. Esta concepción del derecho considera que la interpretación correcta de una norma es la que coincide con el sentido que se le hubiese dado en el momento histórico de su promulgación, sentido que debía desentrañarse a través de la investigación de la tradición cultural de la nación” (op. cit.: 29).

Según Cardinaux, este método histórico busca reconstruir, a través de una comprensión empática, el “espíritu de la ley”, “el espíritu del pueblo”, “con toda la indeterminación que este concepto trae aparejada”. La enseñanza del derecho, por su parte, requiere, según la autora, de una hermenéutica antropológica que recrea un proceso de investigación cualitativo.

En la tercera concepción, el “utilitarismo”, el derecho se entiende como “un mandato que tiene como fin la utilidad social, [y] el método de interpretación es la indagación del contenido de ese fin, que bien puede variar de época en época o de colectivo en colectivo” (op. cit.: 30). De acuerdo con la autora, el utilitarismo ha impactado especialmente en relación con la elaboración de teorías de la justicia, en tanto pone de relieve la importancia “el cálculo de las consecuencias de la entre variables. Por otro lado, considera que “la didáctica del derecho aquí se propone describir, explicar y predecir el grado de satisfacción o insatisfacción que provocará en determinada población el seguimiento de una regla u otra o la interpretación de una norma u otra. decisión que se tomará luego de interpretar el derecho” (op. cit.: 31).

En la concepción del “realismo”, se concibe al derecho “como un hecho, una conducta, un tipo particular de experiencia creada por los jueces. En tanto creación jurisprudencial, el derecho se puede derivar y hasta prever haciendo un estudio de los factores que influyen sobre las decisiones que toman los jueces” (op. cit.: 32). La autora recupera de Cueto Rúa (1993) para explicar que, en esta perspectiva, el derecho es el comportamiento de los jueces, por lo que su interpretación requiere predecir su comportamiento en relación a las normas, pero especialmente frente a la prueba y su mérito, es decir, “cuál será la decisión del juez respecto de los ‘hechos’ del caso”.

En este contexto, la educación legal debe entrenar a los futuros abogados en esta tarea de predicción de las decisiones de los jueces, lo que implica analizar y explicar los fallos judiciales del pasado, esto es, el método de casos. Los fallos aparecen como la fuente privilegiada para comprender cómo deciden los jueces. De acuerdo con Cardinaux, el estudio de los fallos se combina, en las clases, con el “método socrático”, en tanto el docente formula preguntas sobre los hechos del caso y la sentencia para conducir a los alumnos hacia su elucidación.

Una quinta concepción, “sistemática”, considera al derecho “como un sistema normativo jerárquico y sistemático, en el cual cada norma se relaciona con un conjunto dentro del cual encuentra su sentido preciso. [...] el sentido de una norma no está dado por los términos que la expresan, sus motivos o sus consecuencias, sino por su relación con otras normas con las cuales conforma un sistema armonioso” (op.

cit.: 33). En este marco, la dogmática jurídica tiene la tarea de elaborar categorías para reconstruir la estructura teórica del derecho positivo. Por ello su interpretación requiere el esclarecimiento de conceptos y la determinación de las relaciones lógicas entre las normas, a efectos de determinar el sentido de la ley, contextualizándola en el sistema jurídico.

Desde una perspectiva didáctica, esta concepción implica transmitir a los futuros abogados un conocimiento profundo de la estructura del sistema normativo, que les permita analizar lógicamente la pirámide jurídica. De acuerdo con la autora, ello se corresponde con un currículum fuertemente clasificado en ramas del derecho y con la clase magistral como estrategia de enseñanza más pertinente.

La sexta concepción, del “análisis crítico”, entiende al derecho como una práctica política reproductivista, con funciones de dominación y control social. En este marco, sostiene Cardinaux, el método de interpretación “apunta a denunciar las estrategias de dominación encubiertas en la legislación y explotar estratégicamente los recursos disponibles en ella. [...] la crítica jurídica tiene como principal tarea desenmascarar la eficacia del derecho” (op. cit.: 34). Por su parte, la enseñanza apunta a que el estudiante reconozca la base ideológica del derecho, de manera de que pueda constituirse en herramienta de cambio social. En este marco, la autora recurre a las ideas de una de las escuelas críticas, la de los *Critical Legal Studies*, según la cual se debe “politizar la enseñanza del derecho” entendiéndolo por ello, no adoctrinar, sino contextualizar al derecho en debates morales, políticos y filosóficos, develar su “falsa pretensión de neutralidad valorativa”. Se trata de una tarea de concientización que requiere reconstruir las condiciones de creación y aplicación de las normas.

La última concepción, el deliberativismo, podría combinarse, en su enseñanza, con la del análisis crítico. Se trata de una construcción conceptual que entiende al derecho como “un conjunto de prácticas sociales moralmente legitimadas a través de un proceso de deliberación pública que respeta ciertos derechos fundamentales. Estos derechos son previos a la deliberación y por ende no están sujetos a lo que de ella resulte. Así, las normas positivas solamente son legítimas en la medida en que respeten ciertas reglas de procedimiento, que comprenden el respeto de derechos fundamentales y la participación de todos los posibles afectados por las normas en la deliberación” (op. cit.: 35). La enseñanza requiere colocar a los estudiantes en posición de analizar el derecho en el marco de casos concretos, a efectos de que desarrollen una comprensión crítica. Las estrategias más pertinentes serían el método de casos problemáticos (diferente del análisis de fallos judiciales) así como las simulaciones y juegos de roles, o ciertas formas de clínica jurídica. En todas estas estrategias, se apunta a que los futuros abogados busquen, analicen y ponderen posibles soluciones.

En síntesis, los tipos de concepciones elaborados por Cardinaux apuntan a proveer una herramienta de análisis de la enseñanza del derecho con validez no solo en relación con la formación de abogados sino en general para toda instancia en que se impartan conocimientos jurídicos. Como desarrollamos más adelante, estas concepciones constituyen un heurístico para el análisis también de la enseñanza del derecho en el marco de la EC. En lo que respecta concretamente a la formación profesional de abogados, Cardinaux defiende la necesidad de que las instancias de cambios curriculares de las carreras jurídicas sean desarrolladas no solo por actores del campo jurídico, sino que se incorporen al diálogo otros actores y la sociedad ampliada, “que dirige sus demandas de reconocimiento y provisión de derechos y, para hacerlas efectivas, tal vez requiera de nuevos tipos de profesionales del derecho” (op. cit.: 23).

El análisis de los enfoques alternativos para la enseñanza del derecho obliga también a considerar los desarrollos que recurren a relacionarlo con la narrativa de diferentes formas. De acuerdo con Cárcova (2014b) la relación entre derecho y literatura se desprende del denominado “giro lingüístico “en la

filosofía y las ciencias humanas. Su impacto en la teoría jurídica ha sido significativo dando lugar a dos corrientes de ideas, agrupadas bajo el movimiento conocido como “derecho y literatura (Law and Literature Movement) Una de ellas, “el derecho en la literatura” se interesa por las obras literarias que abordan problemáticas jurídicas: “desde esta corriente se tiene la convicción de que será posible encontrar en estas obras, referencias, reflexiones y raciocinios sobre los materiales jurídicos de mayor profundidad y fuerza elucidatoria de la que contienen usualmente los manuales o tratados de derecho” (op.cit.: 4). Una segunda corriente, “el derecho como literatura”, se interesa por abordar problemáticas jurídicas a través de categorías desarrolladas desde la lingüística y la semiótica, como la teoría del discurso, la narratividad, la teoría de la recepción y la semiótica del texto. La idea de concebir al derecho como discurso, permite entenderlo “como proceso social de producción de sentido. Sentido que está en los textos y en las prácticas materiales [...] que acompañan a los textos en sus funciones” (op.cit: 6).

Para dar cuenta de estas relaciones, Cárcova (2014a) señala que la articulación entre derecho y literatura permite analizar las analogías entre el proceso de producción discursiva en uno y otro campo. Recupera de Ronald Dworkin (1997) la sugerencia de comparar la interpretación jurídica con la interpretación en otros campos, como el literario.

Los jueces actúan como narradores que tienen a su cargo producir un texto que ya tiene un comienzo que otros han escrito y que al capítulo que a él le corresponda escribir le seguirán otros capítulos escritos, a su vez, por otros jueces. La libertad creativa del intérprete resulta así, acotada. Pero reconoce que, como la tarea judicial es eminentemente política en cuanto selecciona finalidades sociales, no hay ningún algoritmo que permita sostener la validez de una única solución posible o de un único sentido válido, atribuible a una interpretación determinada. Aun así, el deber del juez será el de interpretar la historia que encuentra y no inventar(se) una historia mejor” (Carcova, 2014a: 9)

Esta forma de concebir al derecho como “relato” también ha sido desarrollada por Bruner. En su obra “La fábrica de historias: derecho, literatura y vida” (Bruner, 2003) el autor explica que la narrativa es, en todas sus formas, una dialéctica entre lo que se esperaba y lo que sucedió, entre lo canónico y lo posible. Esta tensión está presente tanto en los relatos judiciales como en los literarios, aunque de diferente manera: “el derecho busca legitimarse en el pasado; la ficción literaria, en lo posible (Burner, 2003: 31)

De acuerdo con Cárcova (2014), la articulación con otras formas narrativas resulta provechosa a la enseñanza del derecho porque permite advertir la parcialidad de las lecturas de lo real.

La literatura muestra de manera ejemplar como la trama se despliega siempre desde algún lugar, desde algún punto de vista. Y tanto la semiología como el psicoanálisis muestran que ella contiene múltiples sentidos que se enhebran y articulan según puntuaciones que se producen desde una hermenéutica constitutiva. Esto es, desde una interpretación (observación) que ordena las secuencias de los significantes y los significados para elegir algunos de esos múltiples sentidos implicados en la trama” (op.cit.: 11).

En la investigación y en la enseñanza del derecho, estas miradas tienen la potencialidad de contrarrestar las visiones tradicionales reduccionistas —es decir, como esencia o como normatividad—, para habilitar un análisis de su dimensión social y su complejidad estructural. En tal sentido Cárcova (2014a) brega por una mayor utilización de materiales narrativos, teatrales, literarios, cinematográficos, pictóricos y musicales como material en la enseñanza del derecho.

El estudio abstracto y sistemático de normas y procedimientos conduce, muchas veces, a concebir la disciplina jurídica como una especie de tecnología ciega, guiada por una razón puramente instrumental. Pero no es así. Detrás de esa imagen, en verdad, hay seres humanos concretos, historias de vida, vasallajes y emancipaciones, ideologías y poder. Cuando esto último se comprende, la ley adquiere su dimensión ética y

se torna más comprometida la función de los operadores jurídicos o con el orden existente o con su transformación para hacerlo más justo, más libre y más igualitario” (op. cit.: 17).

Pasando ahora a otras alternativas a la modalidad dominante de enseñanza del derecho, cabe considerar también la perspectiva de Camilloni (2019) quien plantea consideraciones para una enseñanza del derecho orientada al desarrollo de la creatividad. La autora comienza por interrogarse:

¿Cuáles son los contenidos que se espera que aprendan los estudiantes de derecho? ¿El derecho vigente y las habilidades para resolver los problemas que su aplicación plantea? Se suele encontrar esta respuesta como objetivo del núcleo central del ejercicio profesional: desarrollar capacidad para analizar, interpretar y aplicar las normas jurídicas. Como fundamento de este eje medular, se agregan un conjunto de contenidos que se proponen con el fin de ampliar la capacidad del estudiante para comprender el significado de las normas y el alcance del derecho en relación con la defensa de los derechos y la libertad de las personas y en acuerdo con el sentido de las normas jurídicas” (Camilloni, 2019: 7).

En este marco, la autora se propone considerar de qué modo la formación jurídica puede “orientar la generación de un pensamiento diferente, nuevo, sin referente previo determinado [...] una nueva creación sin restricción, sin final cerrado, no sometida, por tanto, a pruebas de verificación ajenas al campo en el que la producción se localiza. Es lo que denominamos enseñanza orientada al desarrollo de la creatividad, la cual implica el aprendizaje de procesos creativos y la producción de pensamientos y haceres creativos” (op. cit.: 8). Desde esta perspectiva, se entiende que la creatividad surge de la conjunción de diversos componentes, dentro de los cuales ocupa un lugar destacado la educación, como una de las claves para promover su desarrollo.

Diversos autores dan cuenta de la importancia del rol de la curiosidad y la imaginación para el desarrollo del conocimiento científico. Pero la creatividad, además de un atributo de los individuos, es también entendida como un rasgo de las sociedades y de las culturas, de manera que el desafío para la educación en la creatividad no es solo la formación individual sino también la de sociedades y culturas creativas. De manera que, en tal contexto, Camilloni analiza los diversos componentes, factores y condiciones que deberían considerarse en una educación orientada a impulsar las fuerzas creadoras de individuos y sociedades. De esta manera, la autora considera el modo en que las diversas formas de razonamiento intervienen en el proceso creativo:

El razonamiento *analítico* es necesario para comprender problemas y situaciones. Los separa en partes y este es un paso que facilita, según algunas de las teorías de la creatividad, la combinación y recombinación de elementos que caracteriza al proceso creativo. El producto es un todo que debe ser pensado *sintéticamente*, ya que ese todo es el producto de la recombinación y debe tener sentido como un conjunto integrado. El razonamiento crítico acompaña el proceso de creación y permite no sólo analizar y asignar valor a lo que ya existe, sino hacerlo, igualmente, con lo que se está creando y con el producto de la creación. Y el razonamiento abductivo es imprescindible ya que en él se encuentra la clave de las nuevas hipótesis sobre las que se construyen soluciones creativas originales. El pensamiento analógico sirve de recurso para la formulación de nuevas ideas y representaciones y, en consecuencia, de conjeturas novedosas” (op. cit.: 14).

Para analizar el modo en que se desarrolla la creatividad, Camilloni examina diversos modelos conceptuales acerca del tema y concluye destacando el papel de la imaginación, la curiosidad y el conocimiento en la producción del pensamiento creativo. En tal sentido, el desarrollo de la creatividad comporta rasgos cognitivos y de personalidad, pero también juega un rol importante el contexto como andamiaje del proceso creativo. En este marco, entiende que la creatividad es un potencial compartido por todas las personas, por lo que el problema educativo radica en encontrar los modos de alimentar y desarrollar el proceso creativo y lograr su plena realización. En relación con ello, destaca la relevancia de

considerar que la creatividad poseería ciertos rasgos que son independientes de los campos en que se trabaja, aunque también comportaría factores propios de cada dominio.

Específicamente en relación con la enseñanza del derecho, la autora da cuenta del modo en que estas consideraciones de los procesos creativos se corresponden con problemáticas propias de las teorías del derecho y la formación jurídica: “por ejemplo, acerca de las relaciones que existen, deben existir o no entre la justicia y la ética; de la posición adoptada respecto de la construcción de la ciencia jurídica, la filosofía o la teoría del derecho; de la justificación de las normas de acuerdo con diferentes interpretaciones con base en el descriptivismo o en el prescriptivismo; de la definición, naturaleza y alcances de determinados derechos u obligaciones; o de las diversas modalidades de aplicación por los jueces de las normas jurídicas en los casos particulares” (op. cit.: 18).

En este marco, Camilloni considera que el interés por el desarrollo de la creatividad de los profesionales del derecho supone considerar un estilo de desempeño profesional “que busca respuestas adecuadas para la conformación, la estabilidad en el funcionamiento y el progreso hacia una sociedad justa” (op. cit.: 18). Para ello la autora señala la importancia de crear entornos didácticos

que impulsen a crear nuevas respuestas, nuevas combinaciones de ideas y representaciones, a ver anomalías y a salir de la rutina. Enseñar a cuestionar los problemas, a identificar y cuestionar los supuestos con los que se conciben problemas y soluciones, a generar muchas y diferentes ideas y representaciones, a combinar y recombinar ideas y representaciones, a interrelacionarlas traspasando fronteras disciplinares, a tomar tiempo para preparar y realizar las tareas, a tomar riesgos y enfrentar obstáculos, a tolerar la ambigüedad frente a problemas abiertos, a trabajar con niveles algo más que moderados de ansiedad, a poner esfuerzo en la exploración de nuevos caminos y metas, a admitir que la gratificación sea diferida, a aceptar y encontrar emoción en la actividad, a valorar las creaciones propias y ajenas. Queda para el profesor, crear, con ese fin, un clima de confianza en la clase y en cada alumno. El enemigo de la creatividad es el temor. Esto es lo que debe ser desterrado de la enseñanza” (op. cit.: 19).

Concretamente, Camilloni considera la necesidad, entre otras cuestiones, de incorporar nuevos objetos de conocimiento, establecer relaciones con otras áreas disciplinares para el tratamiento de los temas que son material de tratamiento legal (como la psiquiatría, la seguridad informática, los alimentos), ofrecer actividades que coloquen a los estudiantes en situación de desarrollar los aspectos legales de casos o problemas, fortalecer las clínicas, incluir estudios en derecho Comparado, y sumar acciones de aprendizaje experiencial en proyectos de extensión universitaria en la forma de aprendizaje-servicio o práctica profesional. En síntesis, si hay formas propias del hacer creativo en el razonamiento legal, estas requerirán

forjar nuevas argumentaciones, generar nuevas premisas y desocultar y revisar supuestos, enfrentar nuevas situaciones y nuevos problemas y desarrollar nuevas miradas para identificar y definir situaciones y problemas. Todo ello exige, como lo afirma Stefan Krieger (2004), una sólida formación doctrinaria. No solo se implican los aspectos racionales, sino también las emociones e intereses. [] Las universidades enfrentan el reto de formar en lo que ha dado en llamarse «nuevas profesionalizaciones» en un mundo en cambio con diferentes futuros posibles. Desde el modelo de resolución de problemas, la nueva profesionalización ha transitado hacia un nuevo paradigma, el diseño de proyectos, expresión de mundos no solamente posibles sino también deseables (Camilloni, 2019: 20).

Por último, nos interesa considerar en esta revisión de modalidades alternativas para la enseñanza del derecho, el trabajo de Mastache y Devetac (2017) acerca de la formación jurídica desde una didáctica analítica y reflexiva. Los autores destacan que, en el campo de la enseñanza del derecho pueden reconocerse dos grandes grupos de concepciones “típicas” (en el sentido weberiano):

- El derecho como la norma jurídica”. Si bien con diferencias de matices esta concepción se identifica con “la imagen del código como contenido único a enseñar”. De acuerdo con los autores, “esta perspectiva tiende a suponer una concepción del conocimiento jurídico como un saber ya dado, cerrado, cosificado, en tanto el objeto del derecho está preestablecido en la norma escrita. La relación entre teoría y práctica suele responder a la racionalidad técnica; la práctica es pensada como aplicación de la teoría. El objetivo de enseñanza predominante en estos casos es que los alumnos “sepan” la norma; saber que se limita, en el extremo, a su memorización (op. cit.: 159).
- El derecho como el análisis jurídico de la realidad. Lo típico de esta concepción es el “caso” como situación a resolver, lo cual supone una concepción del conocimiento jurídico como un saber a construir a partir de las normas jurídicas (las fuentes del derecho) y de las situaciones concretas (casos). Saber que, por lo tanto, no está preestablecido, pudiendo dar lugar, incluso, a construcciones distintas. La relación entre teoría y práctica responde predominantemente a una racionalidad que comprende los beneficios de la regulación; es decir que la práctica es considerada como una instancia de validación y reconstrucción de la teoría. El objetivo de aprendizaje tiende a ser que los alumnos puedan resolver conflictos jurídicos, lo cual implicaría el análisis de las distintas variables que componen el caso, su encuadre jurídico, la interpretación de la norma, etcétera (op. cit.: 159).

Por otra parte, los autores identifican otras modalidades vigentes en la enseñanza del derecho a las que diferencian en virtud del tipo de estrategias didácticas, con relativa independencia de la concepción en torno a la disciplina. En esta línea, ubican a los desarrollos relativos a las “mejores prácticas”, los que se caracterizan por hacer hincapié en la educación a través de la experiencia, en reemplazo de la enseñanza predominantemente discursiva más habitual en las universidades. En este marco ubican, por ejemplo, la propuesta de Abdelnour Granados (2014) relativa a la educación legal a través de “un modelo activo, centrado en el estudiante, que le permita desenvolverse de forma competente en el ejercicio profesional y en la vida, y que su docente sea su “coach” o mediador de ese aprendizaje (op.cit: 53).

En tal sentido, Mastache y Devetac (2017) destacan que los desarrollos más recientes en la enseñanza del derecho apuntan “a incluir prácticas laborales reales (cuyo principal exponente es el *practicum*), pero también cursos basados en la simulación, en el estudio de casos o en experiencias de laboratorio” (op. cit.: 161). Como exponente de este tipo de modelos, los autores recuperan la propuesta de Casey (2014; en Mastache y Devetac, 2017), quien establece una “diferencia entre “aprendizaje experiencial” y “educación experiencial”, y considera que esta última no consiste únicamente en generar aprendizajes a través de la experiencia, sino que representa un método activo de enseñanza activo, que articula la teoría y la práctica a través de combinar la investigación académica con la experiencia.

En este marco, los autores se interesan por delinear una estrategia de formación para los futuros profesores de ciencias jurídicas. En tal sentido, entienden que esta debe incluir “no solo una buena formación didáctica, sino también el desarrollo de habilidades personales e interpersonales y un proceso de reflexión personal en torno a los sentidos atribuidos al derecho, a la ciudadanía y a su enseñanza y evaluación” (op. cit.: 175). Para ello, la preparación de los futuros docentes se desarrolla como “un proceso de *formación clínica* (Filloux, 1996; Ferry, 1990, 1997) más que de enseñanza, en tanto nos centramos en la situación personal de cada sujeto en formación (sus competencias, dificultades, estilo) e incluimos la autorreflexión como herramienta central” (op. cit.: 157). Ello implica asimismo una mirada situada y contextualizada y un énfasis en el desarrollo de la capacidad analítica y reflexiva de los estudiantes. Por último, señalan la importancia de considerar la ciudadanía desde una concepción que vaya más allá de lo jurídico (Mastache y Devetac, 2014), lo que implica incluir una vertiente hacia los derechos individuales y otra hacia la pertenencia a la comunidad (Benedicto y Moran, 2007).

3.3 Impacto del campo pedagógico jurídico en la definición de la EC

El discurso pedagógico jurídico dominante de la carrera de abogacía constituye un referente relevante para analizar la enseñanza de contenidos de derecho en la EC de escuela secundaria. Si bien hemos dado cuenta de modelos alternativos, la sociología de la educación destaca que las prácticas pedagógico-institucionales son muy resistentes al cambio, ya que los códigos educativos perduran, en forma total o parcial, más allá de las reformas, en tanto se hallan inscriptos en las prácticas y naturalizados en la conciencia de los actores. (Bernstein, 1993; Tyack y Cuban, 2001).

En función de ello, en este trabajo, interesará recuperar la caracterización del código educativo subyacente al discurso pedagógico jurídico como marco teórico para la elaboración de hipótesis que permitan explorar su reproducción en la enseñanza de conocimientos jurídicos en la EC en la escuela secundaria. Concretamente, entendemos que ciertos rasgos de este discurso podrían estar operando cuando se enseñan contenidos jurídicos no solo en la carrera de abogacía sino también en otros ámbitos, en tanto define al derecho en su carácter de objeto de enseñanza y aprendizaje.

La validez de los análisis del discurso pedagógico jurídico de la formación de abogados como marco para estudiar la enseñanza de conocimientos jurídicos en la EC, así como la hipótesis de su reproducción, son cuestiones señaladas por diversos autores dentro del campo, e incluso objeto de trabajos previos desarrollado por nosotros sobre el tema (Cardinaux, 2007; Mastache y Devetac, 2017; Fairstein, 2013, 2016b, 2017)

En esta línea encontramos las reflexiones de Mastache y Devetac (2017), quienes estudian la formación de docentes de escuela secundaria en derecho y educación ciudadana. Los autores destacan la necesidad de que los futuros profesores puedan reflexionar y analizar críticamente la concepción de enseñanza del derecho imperante en su propia biografía profesional. Los autores fundan esta consideración en el diagnóstico ya presentado acerca de las tendencias dominantes en la enseñanza del derecho. Respecto de la formación de profesores en ciencias jurídicas para el nivel medio y superior, destacan la necesidad de “poner en discusión el lugar del derecho positivo en la formación básica. En tanto futuros docentes en escuelas medias o carreras terciarias que no forman especialistas en derecho, consideramos central que puedan poner en cuestión la perspectiva del derecho centrada en el litigio y la judicialización para incluir una percepción más amplia de los procesos sociales” (op. cit.: 160).

Por nuestra parte, en trabajos anteriores, hemos considerado que algunos de los “problemas en el derecho que se enseña en la EC responden –entre otros elementos- a la ausencia de un análisis del derecho en tanto objeto de enseñanza y aprendizaje en la escuela secundaria diferente del derecho como objeto de enseñanza y aprendizaje de la formación de abogados” (Fairstein, 2016b: 147).

También Cardinaux (2007, 2015) considera que las concepciones identificadas en la enseñanza del derecho resultan una herramienta de análisis valiosa en el marco de la educación jurídica en diferentes ámbitos, y particularmente en la EC de escuela secundaria. De acuerdo con la autora, “todos los métodos de enseñanza derivados de las concepciones y los métodos de interpretación del derecho pueden reportar importantes beneficios a la construcción de ciudadanía” (Cardinaux, 2007: 130) En función de ello, indica que la tipología de concepciones de enseñanza presentada representa una matriz de análisis de prácticas y representaciones docentes en el ámbito de la EC. Tal como señala la autora, “además de su utilidad como herramienta de investigación, esperamos que la tipología aquí bosquejada permita a los docentes de Formación Ética y Ciudadana revisar sus propias concepciones jurídicas, para fundamentar sus decisiones didácticas y para reorientar ambas cuando lo consideren conveniente” (Cardinaux, 2007: 132).

Las concepciones acerca de la enseñanza del derecho identificadas por Cardinaux -exégesis, historicismo, utilitarismo, realismo jurídico, sistemática, análisis crítico y deliberativismo- funcionarían como instrumentos de análisis y permitirían, como señalamos, determinar la predominancia de caracteres de un tipo determinado. En relación con la EC, la autora sostiene que “la tipología que proponemos, puede funcionar como matriz de análisis en los libros de texto y los programas oficiales, como así también, de las representaciones que los docentes tienen de su enseñanza, para poder establecer si la correlación que proponemos se verifica en la práctica” (Cardinaux, 2007: 130).

Pero, además, la validez de esta tipología para el análisis de prácticas en la EC es evaluada por Cardinaux a través de examinar su aplicación en el análisis de un ejemplo concreto. En tal sentido, la autora propone el caso de tomar, como objeto de enseñanza, un derecho consagrado en la Constitución Nacional y analiza así el aporte que podría efectuarse desde cada una de las concepciones consideradas. El análisis del ejemplo -en relación con el derecho de propiedad- permite poner en evidencia los diferentes tipos de abordaje e interrogantes que se desprenderían de cada modelo. De acuerdo con Cardinaux, se trata, en todos los casos, de dimensiones e interrogantes que resultan relevantes “para la construcción de ciudadanía, y por eso, consideramos que sería deseable que todos ellos transitaran la enseñanza del derecho” (Cardinaux, 2007: 132). Si bien una de las perspectivas puede ser predominante, “no tiene por qué obviar las preguntas que surgen desde otras concepciones y que laten en la cultura jurídica, algunas marcadamente y otras, en forma atenuada” (op. cit.: 132). En tal sentido, vale la pena transcribir en forma completa el análisis del ejemplo propuesto por la autora:

Supongamos que un docente está enseñando a sus alumnos el derecho de propiedad y que elige las preguntas que guiarán el proceso de enseñanza. Un profesor influido por la exégesis, probablemente, comience enseñando qué dice el artículo 17 de la Constitución Nacional, para luego cuestionar qué significa que la propiedad es inviolable o qué configuración tiene la utilidad pública que da fundamento a la expropiación. Para eso, no solamente deberá interrogarse acerca de lo que esa norma significaba en tiempos de sanción de la Constitución, sino además, su relación con las fuentes históricas tomadas por el legislador, tales como la Declaración de los derechos del Hombre y del Ciudadano, y anteriores constituciones nacionales.

Un docente historicista planteará qué sentido tuvo esa norma históricamente y cuál es el sentido que cobra en la actualidad, tratando de elucidar si la protección del derecho de propiedad está vinculada con la identidad del pueblo argentino y en qué fuentes abreva tal identidad.

Un profesor utilitarista, por su parte, formulará preguntas acerca de la finalidad que tienen las normas que garantizan el derecho a la propiedad, tratando de determinar en qué contextos su protección puede conducir a situaciones justas o injustas.

Un profesor realista partirá de la indagación sobre qué interpretación han dado los jueces al artículo 17, con lo que determinará el alcance y los límites que le han señalado a sus conceptos. Es posible que se comience aquí, no por la letra del artículo 17, sino por fallos judiciales, tratando de esclarecer qué motivaciones tienen los jueces para decidir en uno u otro sentido.

Un docente orientado por una concepción sistemática se preguntará qué lugar ocupa la norma constitucional citada en el marco del derecho de propiedad en tanto institución. A partir de allí, tratará de establecer qué relaciones pueden generarse entre las distintas leyes del sistema jurídico que atañen a la propiedad, según lo ha determinado la doctrina.

Un profesor crítico puede preguntar a quiénes beneficia y a quiénes perjudica la protección del derecho de propiedad, a fin de que los alumnos dilucidan la ideología que trata de encubrir la norma jurídica.

Finalmente, un profesor cuya concepción del derecho sea deliberativista se preguntará cuáles son los argumentos que se pueden esgrimir a favor y en contra de este derecho —teniendo como límite los derechos humanos—, y qué criterios pueden emplearse para sopesar esos argumentos en orden a determinar cuáles

son los más justos en una comunidad ideal de comunicación y cuáles son efectivamente aplicables a una comunidad real determinada (Cardinaux, 2007: 132-133).

En síntesis, la presentación del ejemplo resulta de interés para poner en evidencia la validez de las diferentes concepciones del derecho para el análisis de las prácticas de enseñanza en la EC. Desde nuestra perspectiva, y en coincidencia con lo señalado por Cardinaux, creemos que la tipología de concepciones permitiría elaborar interrogantes en relación con la enseñanza del derecho que pueden orientar la planificación de la enseñanza, en tanto cada uno ilumina una dimensión o perspectiva de estudio del tema.

Por último, otros análisis que también ponen de manifiesto la validez, para la EC, de las concepciones del derecho propias del ámbito académico, provienen del campo de la investigación histórica. Por ejemplo, Siede (2016, 2017) ha estudiado el proceso de inserción curricular de la temática de los derechos humanos como contenido específico de la educación primaria y secundaria argentinas, desde 1949 hasta la actualidad. De acuerdo con el autor, los diferentes debates políticos y académicos de cada momento histórico en torno del tema tuvieron un fuerte impacto en la modalidad de incorporación al currículum así como en las formas de enseñanza asumidas en las escuelas:

Aquella definición trasnacional que se inauguró en 1948 no reunía los mismos significados que tales derechos fueron cobrando en las décadas siguientes, por agregados y desplazamientos, reinterpretaciones, énfasis de época y variados sesgos políticos, en el mundo y en cada contexto particular. Si la DUDH¹¹ constituye el acto fundacional del sentido actual de los derechos humanos, es también el inicio de un derrotero en que dicho sentido se ha ampliado, precisado, diluido o tergiversado, a través de extensas deliberaciones en ámbitos jurídico-políticos, en instancias académicas y en intercambios cotidianos (Siede, 2017: 89).

En función de estas consideraciones, el autor entiende que la investigación sobre la enseñanza escolar de los derechos humanos debe considerar los problemas de polisemia que esta noción encuentra en los contextos en que se produce y negocia.

Por otro lado, otra investigación histórica acerca de la EC que pone de manifiesto la influencia de las concepciones del derecho dominantes en el mundo académico, es también desarrollada por Cardinaux (2002; 2006; 2007) La autora efectúa un relevamiento de los programas de la asignatura Educación Cívica (o su equivalente) entre 1956 y 1985. En el trabajo se realiza un detallado análisis comparativo entre los contenidos de los planes, en virtud del cual concluye que el derecho ha tenido distintos niveles de inserción en el campo de la Formación Cívica dirigida a los alumnos de las escuelas medias argentinas.

En tal sentido, señala que, con mayor o menor incidencia en el currículum, el conocimiento del derecho ha estado siempre entre los propósitos de la formación ciudadana por la exigencia implícita de todos los habitantes del territorio a conocer sus derechos y obligaciones, así como las normas que rigen la convivencia. (Cardinaux, 2007: 113). En relación con la presencia de las distintas ramas del derecho en la EC, la autora señala que, si bien ello es objeto de debate, puede apreciarse claramente una mayor incidencia del derecho Público en los currículum escolares:

Dentro de esta, ha cobrado una particular relevancia el derecho constitucional, en las últimas décadas, los derechos humanos. Si bien el derecho privado tiene presencia en la modalización del último ciclo de las escuelas medias —sobre todo, algunas áreas del derecho comercial y del derecho civil—, esta inserción sólo es propia de algunas de las modalidades y. por lo tanto, no equipara el espacio que tiene el derecho público (Cardinaux, 2007: 113).

¹¹ DUDH: Declaración universal de los derechos humanos.

A partir de la investigación histórica acerca de la presencia del derecho en los programas de EC, Cardinaux elabora una mirada crítica y sostiene la hipótesis de una reproducción de las concepciones dominantes propias del ámbito académico. En este sentido, la autora concluye que el derecho que se enseña en la EC está constituido principalmente por normas, reduciéndose la disciplina a una teoría a-histórica y estática, sin contemplar sus aspectos críticos, su función de legitimación política y de regulación de conductas. (Cardinaux, 2002; 2006) Esta forma de enseñanza se considera una reproducción de la concepción pedagógica hegemónica de las carreras de abogacía: “esta modalidad de enseñanza del derecho en los claustros universitarios, coherente con la concepción dogmática predominante, es reproducida por la escuela media” (Cardinaux, 2006: 420).

En el mismo sentido, la autora señala la escasa presencia en la EC de concepciones alternativas al discurso dominante y brega por la incorporación de conocimientos que brinden una formación conceptual en el plano jurídico, alejada de los formalismos y la acumulación de información. En tal sentido, reclama en la EC un lugar para el derecho, “en sus funciones de legitimación política, de orientador del cambio, de regulador de conductas, en sus infinitos cruces con la realidad de la cual proviene y hacia la cual se orienta, en su historia de conflictos y luchas entre sujetos que fueron capaces de esgrimirlo y hasta arrancarlo de las manos de quienes ilegítimamente se imponían, en sus caras ocultas que fueron descubiertas por hábiles intérpretes; ese es el derecho que aún no ha entrado en las aulas” (Cardinaux, 2002: 113). De todos modos, para interpretar estas ausencias en la enseñanza del derecho en la EC, Cardinaux considera también obviamente el enorme impacto que el contexto político tiene sobre esta área escolar (aspecto que hemos comentado anteriormente)

3.3.1 Hipótesis sobre la reproducción del discurso pedagógico jurídico dominante en la EC

En este marco, interesará recuperar los rasgos centrales del discurso pedagógico jurídico dominante y analizarlos a efectos de construir hipótesis de estudio de la enseñanza de conocimientos jurídicos en la EC. Desde un análisis didáctico, entendemos que ciertas dinámicas propias del campo de la enseñanza del derecho podrían estar operando en la estructuración del conocimiento jurídico del discurso pedagógico de la EC. Nos referimos con ello al proceso de transformar las temáticas jurídicas en contenidos de enseñanza y aprendizaje. Nuestra hipótesis es que esta operación de inclusión y exclusión, es decir, de definición del “derecho como contenido de enseñanza” podría estar reproduciéndose en la enseñanza de la EC.

La construcción del discurso pedagógico constituye una operación didáctica a través de la cual se configura el “contenido” a partir de un determinado saber de referencia, definiendo lo que cuenta como “conocimiento válido” a ser transmitido. En tal sentido el discurso pedagógico de las carreras de abogacía definiría lo que cuenta como conocimiento válido en el campo jurídico. De acuerdo con Basabe, Cols y Feeney (2004), la configuración del “contenido”, consiste en:

la articulación de determinados elementos culturales con ciertos propósitos formativos y un tratamiento pedagógico; el contenido liga un recorte cultural a ciertas intenciones educativas de un sistema o un programa educativo. El contenido es siempre resultado de complejos procesos de selección, secuenciación y organización a través de los cuales se transforma un conocimiento producido en contextos sociales especializados en una versión accesible (op.cit.: 4)

Las autoras dan cuenta de diversos autores que, desde distintas perspectivas de análisis, han conceptualizado el proceso de configuración del contenido. Así la construcción del contenido puede

analizarse, en términos sociológicos, como una operación de descontextualización y recontextualización del conocimiento desde el contexto de su producción hacia el contexto de reproducción (Bernstein, 1993) a través de la elaboración de “textos” para resolver el “problema de la representación” (Lundgren, 1997) Asimismo, desde un análisis epistemológico, la configuración del contenido es conceptualizada por Chevallard como un proceso de “transposición didáctica”, que da cuenta de las transformaciones que sufre el conocimiento erudito para su presentación en contextos formativos específicos (Chevallard, 1997). Por su parte, Bruner (1969,1997) desde una perspectiva psicológica, lo define como un acto de “traducción o conversión”, consistente en adecuar el conocimiento a un modo de presentación particular en función de los destinatarios.

En función de estas consideraciones, entendemos que en tanto el discurso pedagógico de las carreras de abogacía configura al conocimiento jurídico como “contenido de enseñanza y aprendizaje”, definiendo así lo que cuenta como conocimiento válido en este campo, y en tanto esta operación aparece como hegemónica e investida de poder institucional y social, ella puede estar operando también en la definición de los contenidos jurídicos de la EC. Recordemos que

es desde los significados de esta cosmovisión que se determina lo que puede ser legítimamente transmitido como derecho y, por lo tanto, ser parte de los contenidos de la formación jurídica, así como lo que resulta excluido de ella, también legítimamente. El discurso pedagógico constituye un mecanismo de control de la brecha entre lo que puede ser nombrado como derecho y lo que no, a través de la transmisión de lo primero y la exclusión de lo segundo (Lista y Begala, 2003: 156).

Ahora bien, a los efectos de incorporar los resultados de la investigación en Sociología Jurídica como marco para analizar la enseñanza de la EC, resumimos a continuación las características más destacadas del discurso pedagógico jurídico dominante, según la caracterización que resulta de las investigaciones mencionadas anteriormente. Aclaremos, sin embargo, que no todos los rasgos identificados en el discurso pedagógico de las carreras de abogacía resultarán pertinentes para analizar la enseñanza de conocimientos jurídicos en clases de EC. Las características más directamente relacionadas con la profesión y su eficacia en la formación de cierto perfil de abogado, aparecen como menos relevantes para nuestros objetivos. A los fines del análisis de los contenidos jurídicos de las clases de EC, las principales características del discurso pedagógico jurídico que nos interesan son:

La centralidad del contenido de las normas: “el fenómeno jurídico se reduce al derecho y éste a la legalidad vigente” (Lista y Begala, 2003: 157), “el significado privilegiado es el contenido de las normas” (Lista y Brigido, 2004: 424) Este es el rasgo más destacado en todos los estudios y sin dudas el más distintivo. Por un lado, porque el privilegio de los textos jurídicos en desmedro de otros abordajes del fenómeno jurídico (por ejemplo, análisis de carácter teórico o resultados de investigaciones) establece una marcada diferencia entre el discurso pedagógico jurídico y el de otras ciencias sociales. Además, en tanto “dentro de los textos jurídicos, es dominante la presencia de la ley y las interpretaciones doctrinarias en relación a los textos jurisprudenciales” (Lista y Brigido, 2004: 424) se otorga al texto legal, no solo centralidad pedagógica sino una suerte de carácter auto-explicativo. El análisis que puede hacerse del contenido normativo, entonces, deriva principalmente de la interpretación de dicha norma, más que de otros elementos teóricos o de aspectos que surjan de su aplicación.

Se postula el análisis dogmático-jurídico como estrategia exclusiva de producción de conocimientos dentro de este campo. El derecho tiende a ser “naturalizado” y “reificado”, lo cual oculta u opaca su carácter contingente, desde el punto de vista político, económico y cultural. Ello permite comprender el aislamiento de los modelos y teorías que proponen una aproximación empírica, contextualizada y/o crítica, lo que se

acompaña con un marcado desinterés por las prácticas jurídicas, la eficacia del derecho y su historicidad (Lista, 2006: 4-5).

Por último, señalemos que la reducción del estudio de lo jurídico al texto legal aparece como rasgo central del discurso pedagógico jurídico, y permite explicar las demás características. Una de ellas remite al “aislamiento del texto normativo del contexto (social, económico, político, moral, etc.) que lo genera y al que dicho texto debe regular” (Lista y Brigido, 2004). Este rasgo hace referencia que el conocimiento jurídico se reduce exclusivamente a lo normativo y que puede entenderse manera independiente del contexto. Ello aparece como regla “omnipresente en el discurso instruccional”:

la separación y el aislamiento de los textos jurídicos de sus contextos fácticos de producción y aplicación, contribuye, como pauta socializadora, a fundamentar una visión que escinde el derecho de los procesos políticos, económicos y sociales que son su origen y a desinteresarse por las consecuencias fácticas de aquél (Lista y Brigido, 2004: 431).

Otra característica refiere al privilegio de las habilidades cognitivas instrumentales más simples (conocer y comprender el derecho), en desmedro de las más complejas (análisis y síntesis), con una notable ausencia de las cognitivo-críticas y las expresivas (actitudes, valores, etc.). (Lista y Brigido, 2004). Los autores recurren a conceptos de Bernstein para explicar que “la ‘regla de reconocimiento’ académico es conocer la ley, y la consecuente ‘regla de realización’ es poder recitarla de memoria (Lista y Brigido 2004: 430)

La presentación del orden jurídico y los textos que lo componen como autónomos y autosuficientes aparecería como otro rasgo distintivo. En tanto el texto normativo se presenta en forma independiente de su práctica, “se fortalece la posibilidad de definirlo como autónomo, al independizar lo que el texto jurídico “dice”, de lo que “se hace” con él” (Lista y Begala, 2003: 160):

Un elemento básico es el supuesto de *que el derecho es un sistema normativo que refleja y genera orden*, concepción que enfatiza la unidad, armonía y coherencia interna del derecho. Esta postura tiene consecuencias ontológicas y axiológicas importantes. Al sistema jurídico se le adscribe una entidad objetiva y supraindividual, lo que implica no sólo que dicho orden *existe* (preexiste al individuo y se mantiene más allá de él) como algo “dado” con un alto grado de integración, sino que el mismo *debe ser* mantenido como tal” (Lista y Begala, 2003:156-157. *Cursivas en el original*).

La idea de una normativa que se explica de manera autorreferencial es reforzada por el aislamiento del fenómeno jurídico, tanto de sus contextos sociales de origen y aplicación como de otros análisis, axiológicos o teóricos, que pudieran darle sustento: “No parece posible justificar o evaluar el derecho por un contexto que no sea normativo y jurídico, por ejemplo, por exclusiva referencia a valores o intereses, o por las consecuencias políticas, sociales y económicas de la ley y su aplicación” (Lista y Begala, 2003: 161).

También se destaca la fuerte clasificación del currículum por ramas del derecho, así como la implícita división en materias jurídicas y extrajurídicas o “no jurídicas”, lo que contribuye al desarrollo de una visión fragmentaria y autónoma de los fenómenos jurídicos. Este rasgo aparece como relevante en relación con el análisis de los contenidos jurídicos de la EC, dado el carácter eminentemente pluridisciplinar que se espera de esta área educativa. Estos “límites” que impone el currículum constituyen un obstáculo para la integración interdisciplinaria en el abordaje de la complejidad y multidimensionalidad de los fenómenos jurídicos:

La reducción del fenómeno jurídico al derecho vigente y el abordaje dogmático de su enseñanza e investigación limitan severamente tanto la definición del objeto de estudio como la metodología con la que se lo aborda. Bajo tales condiciones es obvio que las posibilidades de integración pluri o multidisciplinar, tanto

teóricas como metodológicas, se ven marcadamente reducidas y hasta imposibilitadas. Al reducir el fenómeno jurídico a la pura legalidad se legitima su aislamiento de otros conocimientos... (Lista, 2006: 3).

En virtud de esta fuerte clasificación, los conocimientos de las ciencias sociales no solamente aparecen como auxiliares o periféricos para la comprensión de la normativa, sino que ello se justifica en virtud de una jerarquización y asimetría del saber jurídico, que implica la exclusión de aquellos saberes de lo jurídicamente pensable: “La visión dogmática de corte hermenéutico rechaza la aproximación empírica de las ciencias sociales al fenómeno jurídico en sentido amplio” (Lista, 2006:4) Esta mirada acerca del lugar “auxiliar” de las ciencias sociales coincide con la de otros investigadores. Así, Cardinaux y González, en un análisis del plan de estudios de Abogacía de la UN de La Plata, señalan que la asignatura Sociología Jurídica es incorporada como “no jurídica”. Por su parte, Abril (2001) profundiza esta lectura señalando la “autosuficiencia de la formación jurídica” y su absoluta autonomía respecto del resto de las Ciencias Sociales.” (González, Lista et al., 2011: 296).

Asimismo, se señala que esta fuerte clasificación opera no solo a nivel del currículum, sino que se detecta también en las representaciones de los propios sujetos (docentes y alumnos), en las prácticas pedagógicas y de investigación, así como en la organización institucional. “Esta clasificación y distanciamiento entre contenidos se reproduce en los programas y en la organización académica por cátedras y desde allí desciende a lo microestructural y se reproduce en las prácticas de enseñanza-aprendizaje” (Lista, 2005: 4). En relación con los sujetos, si bien aparecen críticas a la fragmentación, no hay un cuestionamiento –señalan los investigadores- hacia los criterios que justifican tal organización curricular, sino que, al reproducir las divisiones del campo jurídico externo, se acepta como el modo válido de organizar el estudio de lo jurídico.

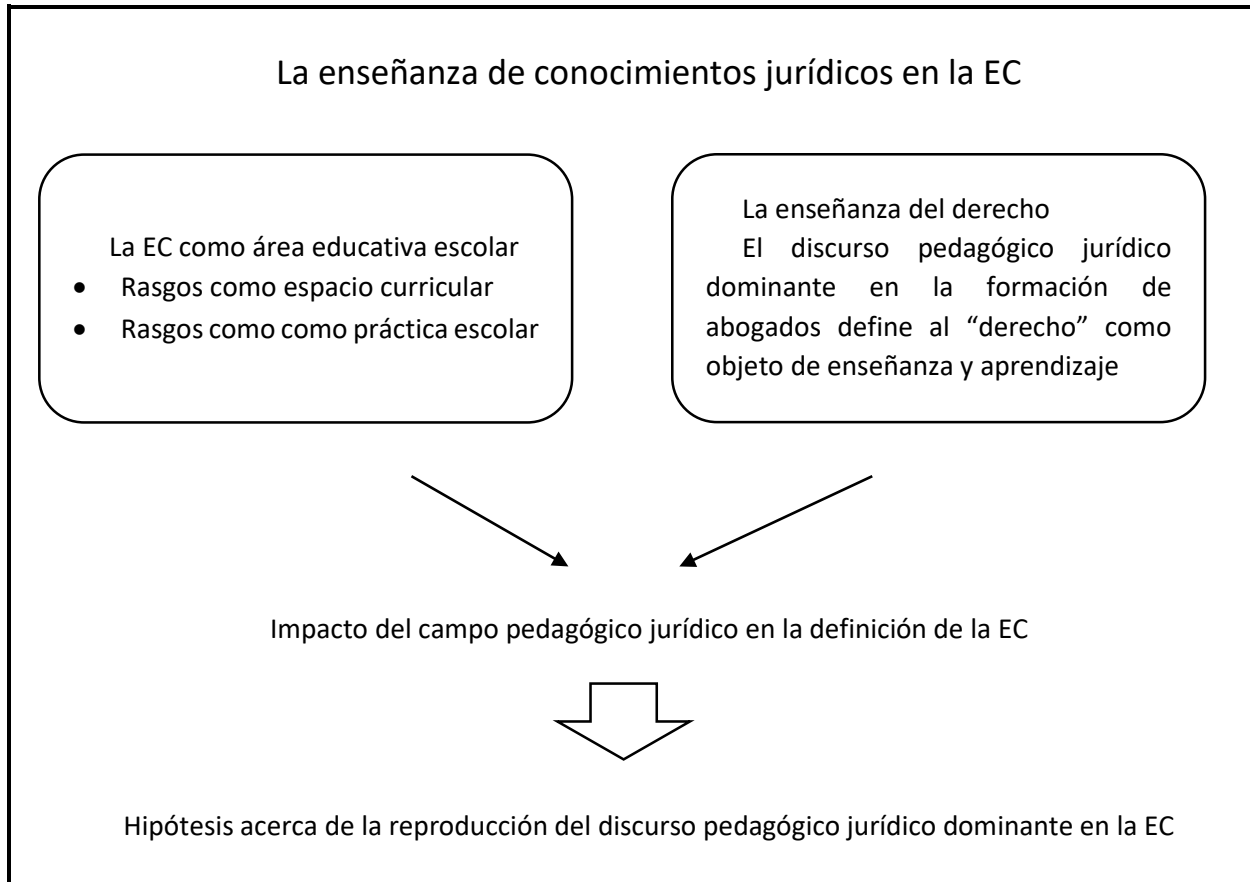
Esta presentación de los rasgos centrales del discurso pedagógico jurídico nos permite formular preguntas o hipótesis relativas a qué sucede o cómo actúa este dispositivo en las clases de EC. ¿Pueden hallarse rasgos similares? ¿Se mantiene el tipo de discurso hallado en la universidad o se construye un nuevo tipo de discurso pedagógico? ¿Qué influencia tiene el código educativo de las carreras de abogacía en la definición contenido jurídico de la EC? En particular, ¿en la EC también se prioriza la enseñanza del texto normativo sobre otros tipos de texto? ¿También aquí el texto legal es presentado en forma aislada de su contexto de producción y/o de aplicación? ¿También la EC presenta al orden jurídico como autosuficiente y auto-explicativo? Incluso, dado el contexto curricular diferente en que se inserta en conocimiento jurídico en la EC, ¿es posible prescindir de textos de carácter conceptual que ayuden a comprender el texto legal? Dado que la escuela no tiene objetivos profesionales, ¿cómo se justificaría tal privilegio de lo normativo, en caso de hallarse? Dado que la EC se presenta desde su definición como una asignatura inter o pluridisciplinar, ¿cómo se integran los contenidos jurídicos con los de otras ciencias sociales?

Desde el punto de vista explicativo, y recuperando ideas de Bernstein (1993) y de Bourdieu (2000), ¿es posible suponer que, así como el discurso pedagógico jurídico actúa en la formación de la conciencia del futuro abogado para reproducir el orden jurídico dominante, este conlleva también una función de auto-reproducción para formar una “conciencia pedagógico-jurídica”, esto es, una concepción acerca de cómo se enseña y aprende el derecho? ¿Cabría aquí sostener la hipótesis de que esta particular estructuración didáctica del conocimiento jurídico -propia de las carreras de abogacía- se mantuviera en otros ámbitos no profesionales, por estar inscripto en el propio campo o naturalizado en la conciencia de los sujetos?

En concreto, pretendemos con nuestro trabajo analizar la presencia de estas dinámicas en la enseñanza de conocimientos jurídicos en la escuela secundaria, en particular en relación con la EC, así como los efectos particulares que estas producen sobre el aprendizaje de los alumnos. Es decir, se trata de indagar

si las dinámicas descritas para el discurso pedagógico de la carrera de abogacía se mantienen en la enseñanza del derecho en la escuela, así como de evaluar su impacto sobre la comprensión y el aprendizaje de los alumnos.

Cuadro síntesis del capítulo 3



Sección II. Elaboración de la metodología de investigación

Capítulo 4. La investigación sobre construcción del conocimiento en clase y sobre preguntas espontáneas de estudiantes

En este capítulo presentamos una revisión de antecedentes metodológicos en relación con los dos campos de estudio en los que abrevia nuestra propuesta de investigación: el de la construcción del conocimiento en clase y el de las preguntas espontáneas de estudiantes. La estrategia metodológica que presentamos surge principalmente a partir de interrogantes relativos al primero de ellos, la investigación sobre la construcción del conocimiento en clase. Desde tales interrogantes, recurrimos a examinar el otro campo de estudio -las preguntas espontáneas de estudiantes- a los efectos de elaborar una metodología que se sitúa en el cruce de ambas áreas.

Concretamente, la investigación sobre construcción del conocimiento en clase presenta desafíos relativos a los modos de captar la interrelación entre los procesos cognitivos individuales e interpersonales. En este marco, la intuición de que los diálogos en torno a preguntas espontáneas podrían representar un analizador de la negociación de significados nos condujo a incursionar en este otro campo de investigación. Ello nos permitió advertir el potencial que su estudio podría representar para el análisis de la construcción del conocimiento en clase.

Comenzaremos por un examen del campo de estudio sobre construcción del conocimiento en contextos de clase, que concluirá con la identificación de los interrogantes y desafíos metodológicos pendientes. En la segunda parte del capítulo, nos dedicamos al campo de investigación de las preguntas espontáneas de los alumnos, a fin de analizar el potencial que brinda su estudio.

4.1 La investigación sobre construcción del conocimiento en clase

La construcción del conocimiento en clase constituye un objeto de interés investigativo que ha cobrado relevancia en las últimas décadas y que surge como alternativa a la investigación clásica, en función de la importancia de considerar aspectos contextuales e interaccionales de los procesos cognitivos. Dados los objetivos metodológicos de esta tesis, interesa desarrollar una revisión de los trabajos en este campo, haciendo particular hincapié en los debates en torno de los enfoques y estrategias de investigación. Si bien se han desarrollado numerosos estudios, aún persisten interrogantes metodológicos abiertos, los cuales resultarán relevantes como marco para ponderar la propuesta de investigación que elaboramos en esta obra.

Comenzaremos por una conceptualización del fenómeno de estudio: la construcción del conocimiento en clase. Posteriormente, efectuamos un breve repaso histórico del surgimiento de la investigación sobre construcción del conocimiento en la interacción cognitiva. Consideraremos el cuestionamiento al estudio centrado en la dimensión individual, el impulso de los desarrollos teóricos de los enfoques socioculturales y las implicaciones que ello significó para la investigación. Desde esta perspectiva analizaremos los principales estudios sobre construcción del conocimiento en la interacción cognitiva en clase, con foco en las estrategias metodológicas. Finalmente, discutiremos las dificultades halladas por los investigadores que, según nuestro análisis, y en coincidencia con autores referentes en este campo, representan actualmente desafíos pendientes para su estudio.

4.1.1 Conceptualización: la construcción del conocimiento en contexto de clase

Desde la perspectiva constructivista asumida en este trabajo, la construcción del conocimiento en contexto de clase constituye un proceso de cambio conceptual que resulta de la interacción de los saberes previos del sujeto con el objeto de conocimiento, en el marco de las variables que impone el contexto del aula. (Castorina y Carretero, 2012; Castorina y Barreiro, 2015; Castorina, 2017b).

Desde esta perspectiva, entendemos que la actividad estructurante del sistema cognitivo constituye el factor principal que explica el aprendizaje, en tanto los conocimientos previos conforman la base desde la cual se dará significado a toda nueva adquisición. Sin dudas, ha sido la psicología genética de Jean Piaget la teoría que desarrolló la primera y más acabada conceptualización de la actividad estructurante del sistema cognitivo para explicar la construcción del conocimiento, si bien otros cuerpos conceptuales - como por ejemplo la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1978)- también ofrecen una explicación de este fenómeno.

La idea de actividad estructurante del sistema cognitivo permite entender que la construcción del conocimiento resulta de los procesos de diferenciación e integración conceptuales, entendidos el primero como la creación de nuevas categorías a partir de limitar el ámbito de aplicación de las anteriores, y el segundo como la conformación de una categoría de nivel superior, incluso de categorías anteriores, ampliando su ámbito de aplicación. Los estudios de Piaget han permitido contar con el concepto de equilibración para dar cuenta de la exigencia interna de coherencia y equilibrio del propio sistema cognitivo como elemento explicativo de la actividad estructurante. La tendencia del sistema cognitivo hacia la equilibración aparece como mecanismo clave para explicar el avance tanto en el desarrollo cognitivo como en el aprendizaje. Se entiende que todo reequilibrio es “mayorante”, en tanto implica una mejora en la capacidad de asimilación de los esquemas anteriores y que el nuevo equilibrio deberá enfrentar nuevas perturbaciones, diferentes de las anteriores, ya superadas, como parte de la lógica de la equilibración, en tanto mecanismo de crecimiento (Castorina, 2012).

Ahora bien, los estudios actuales en cambio conceptual entienden que la actividad estructurante del sistema cognitivo no explica por sí sola la modificación cognoscitiva, sino que es necesario considerarla en interacción con las “restricciones situacionales”. La incorporación del concepto de “restricciones” para dar cuenta de las condiciones que posibilitan y limitan la elaboración intelectual supone una modificación de la versión constructivista literal o clásica (Castorina, 2005; Castorina y Barreiro, 2015) y tiene especial relevancia en relación con la construcción del conocimiento en el aula. Con ello, se asume una perspectiva relacional que considera la actividad individual en el contexto de las condiciones de contexto, ya sea relacionadas con particularidades del objeto de conocimiento como con peculiaridades de la situación didáctica (Castorina y Carretero, 2012; Castorina y Barreiro, 2015).

De esta manera, se entiende que los sistemas simbólicos externos “estructuran” los procesos de pensamiento de los sujetos, de modo que “cada alumno reconstruye los significados sociales según sus propios saberes, conformando en ocasiones una reorganización de los sistemas conceptuales en otros más diferenciados o articulados a partir de conflictos u oposiciones” (Castorina y Carretero, 2012: 92). Esto significa que el cambio conceptual en el aula es concebido como resultado de aproximaciones sucesivas al contenido escolar por diferenciaciones e integraciones conceptuales, pero entendiendo que tal construcción es modulada por las “restricciones” que impone el contexto didáctico, es decir, que las prácticas y discursos pedagógicos modulan –posibilitan y restringen- la construcción conceptual de los alumnos. En función de ello, el estudio del aprendizaje en contextos de instrucción implica tomar en

consideración, como una restricción, el tipo de andamiaje o dispositivo didáctico utilizado por los docentes.

La consideración de la situación didáctica e incluso las variables institucionales como factores inherentes al aprendizaje -y no como escenario o marco externo- permiten establecer una relación productiva entre esta conceptualización y desarrollos provenientes de la psicología sociohistórica de Vigotsky -y en general los enfoques socioculturales-, lo que permite comprender más cabalmente este proceso. Ello resulta congruente con las perspectivas actuales en la corriente constructivista que postulan, como los dos grandes pilares de esta concepción, los desarrollos derivados de la psicología genética y de los enfoques socioculturales (Carretero, 2009). Asimismo, esta posición sería coincidente con la perspectiva de una psicología cultural, tal como la propone Jerome Bruner (1997), quien ha señalado que las formas de creación de significados están limitadas por dos factores: el tipo de funcionamiento mental del hombre y los sistemas simbólicos que provee su cultura.

En este sentido, el concepto de andamiaje, elaborado dentro de dicho marco conceptual, se refiere a las funciones simultáneas de apoyo y guía que provee la situación de interacción al aprendiz en el espacio interpsicológico creado en la interacción (Bruner, 1988b; Baquero, 1996). Podría decirse que una situación didáctica funciona como andamiaje cuando ofrece un contexto que auxilia y guía la actividad del sistema cognitivo, es decir, cuando provee elementos que el sistema cognitivo necesita para desarrollar la actividad estructurante en dirección a internalizar el contenido de enseñanza.

Desde el análisis vigotskyano, cuando se produce la interacción entre el sujeto y la situación de aprendizaje, se crea un plano interpsicológico de actividad cognitiva, que constituye el paso previo a la interiorización del conocimiento, tal como se formula en la ley de doble formación de los Procesos Psicológicos Superiores. Así, el concepto de interiorización refiere al hecho de que los fenómenos interpsicológicos se convierten en funciones y estructura del propio sujeto: "la *internalización* debe conceptualizarse como *creadora de conciencia* y no como la recepción en la conciencia de contenidos externos" (Baquero, 1996; 45. Cursivas en el original).

La idea es que en la interacción se crea un espacio interpsicológico en donde un sujeto puede valerse del auxilio del contexto, lo que define las bases del concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP). Pero no se trata de un atributo del sujeto, sino que ambos elementos (sujeto y situación) intervienen en la forma final que asumirá lo aprendido: "la zona de desarrollo próximo se determina conjuntamente por el nivel de desarrollo del niño y la forma de instrucción implicada" (Wertsch, 1988: 87). Por ello, la posibilidad de que la interacción con el entorno sea creadora de ZDP está en relación con el nivel de desarrollo y sobre todo, de las capacidades que están "próximas a desarrollarse". Para Vigotsky, "el buen aprendizaje (o buena enseñanza) debería operar sobre los niveles superiores de la ZDP, es decir, sobre aquellos logros del desarrollo todavía en adquisición y solo desplegados en colaboración con otro" (Baquero, 1996: 138).

Esta perspectiva, entonces, contribuye a comprender el papel de la intervención educativa como promotora de aprendizaje y de desarrollo, habida cuenta de su participación en la ZDP. El concepto de andamiaje es elaborado por Bruner, inspirándose en la idea de ZDP de Vigotsky, al preguntarse cómo es posible que, en la interacción, el niño desarrolle una tarea antes de su dominio, a lo que responde: "es como si hubiese una especie de andamiaje que el instructor erige para el alumno" (Bruner, 1998: 83). Es decir, al crearse la ZDP en la interacción entre el adulto y el niño, las acciones del primero funcionan como un "andamio" para el aprendizaje del segundo. Las ayudas ofrecidas por el contexto para el aprendizaje cumplen la función de un andamio en la medida que, aunque no forman parte del objeto a ser aprendido, al sostenerlo, intervienen y posibilitan su construcción.

De manera que lo que define al andamiaje no es cualquier ayuda del experto al novato sino solo aquella que logra realmente crear una ZDP. Al igual que la ZDP, el andamiaje no existe hasta que es creado en la interacción: no es un atributo del docente o adulto. Más bien el concepto remite a la “función” que cumple la situación de interacción, concretamente, a las funciones simultáneas de guía y sostén para la construcción cognitiva que brinda el contexto creado para acompañar al aprendiz. Por último, señalemos que, si bien la idea de andamiaje fue elaborada en relación con la instrucción, ella permite explicar toda “situación de interacción entre un sujeto experto, o más experimentado en un dominio y otro novato, o menos experto, en la que el formato de la interacción tiene por objetivo que el sujeto menos experto se apropie gradualmente del saber del experto” (Baquero, 1996:148).

En síntesis, podemos entender que el andamiaje que ofrece el contexto constituye, junto con la actividad estructurante del sistema cognitivo, el otro gran factor que da forma al aprendizaje. Ambos factores posibilitan y a la vez constriñen la construcción del sujeto, de modo que su interjuego da forma a lo aprendido. Para Bruner, el aprendizaje es resultado de la actividad constructiva del sujeto; pero en esta construcción la mente se apoya en el andamiaje provisto por el entorno (herramientas u otros sujetos) que aporta dirección a la actividad del sujeto. De allí que postule que el aprendizaje no se define como un “descubrimiento”, sino como una “invención guiada por un modelo accesible” (Bruner, 1987).

La incorporación de los enfoques socioculturales permite asimismo conceptualizar a la cognición como “situada” y “distribuida”, tal como desarrollaremos más adelante (Salomon, 2001; Pea, 2001; Perkins, 2001). Estas perspectivas apuntan a considerar la inteligencia más allá del individuo, abarcando a otras personas, apoyándose en medios simbólicos y aprovechándose del entorno y de los artefactos. El sujeto, junto con los recursos del contexto (personas o artefactos) forma un sistema de factores interrelacionados que intervienen en el aprendizaje.

En síntesis, un enfoque que integra de manera productiva las perspectivas psicogenética, cognitiva y sociocultural tiene potencial para analizar la relación entre los problemas relativos a los procesos de desarrollo y aprendizaje y las características de la organización escolar de la enseñanza, tal como lo explica Baquero (2010):

Contemplar simultáneamente a la experiencia escolar como un proceso de cambio cognitivo y como una experiencia social particular ilumina cuestiones cruciales como el problema de la motivación, el complejo problema del fracaso escolar masivo o la misma lectura de los procesos de construcción de conocimiento. La experiencia escolar es una experiencia social particular que propone o impone a los sujetos cierto trabajo cognitivo intenso y específico. (Baquero, 2010: 14).

4.1.2 La investigación del cambio conceptual y la consideración del contexto del aula

La caracterización ofrecida acerca del aprendizaje escolar desde el constructivismo permite fundamentar el interés que representa, para la investigación del cambio cognitivo, su estudio en el contexto del aula. Sin embargo, como ya hemos desarrollado, la tradición de investigación en el tema se ha centrado, históricamente, en las modificaciones en las representaciones del sujeto, no considerando suficientemente las restricciones que imponen las situaciones didácticas:

La mayoría, sino todas las teorías del cambio conceptual, de origen anglosajón, presentan una dificultad que ha incidido decisivamente en su relativo fracaso para explicar el proceso efectivo de transformación de los conocimientos. Esas teorías han enfocado los estudios predominantemente en términos de comparación de las nociones previas de los alumnos y su eventual producción una vez cumplido el proceso de enseñanza. (Castorina, 2017b: 9).

Tal como señala Castorina, la mayor parte del estudio del cambio conceptual se ha desarrollado en términos de estudiar la elaboración intelectual de los alumnos, con menor atención a los procesos de negociación de significados en el aula. En función de ello, las investigaciones actuales sobre cambio conceptual desde una perspectiva constructivista (particularmente en el dominio social) incorporan variables contextuales, a través de conceptos como los de “restricciones” y “polifasia cognitiva”, aun manteniendo el foco en los cambios en las nociones del sujeto. Recordemos que estas categorías surgen, en el marco del constructivismo piagetiano, como parte de una renovación en la aproximación clásica al estudio de los procesos cognitivos (Castorina y Barreiro, 2015).

Desde esta perspectiva, se entiende que la construcción individual de significados no puede interpretarse en forma independiente del contexto, por lo que la cultura (ya sea en la forma de prácticas institucionales, representaciones sociales o ideologías) interviene limitando y posibilitando la interacción cognitiva. El contexto aparece, entonces, como un factor que no es externo a la actividad constructiva del sujeto sino como uno de los elementos que la hacen posible:

el contexto funciona como catalizador en tanto posibilita y limita la construcción de conocimiento de los sujetos y [...] un buen análisis del contexto no se compone solamente de las relaciones sociales que “se ven”, sino también de todas aquellas dimensiones espacio-temporales que pueden no ser tan evidentes, pero que tienen efectos concretos sobre la producción de conocimientos. Se afirma, tanto que los procesos de construcción se producen en contexto, como que los sujetos van transformando dicho contexto con los saberes allí producidos. (Castorina, 2017a: 345)

En función de estas consideraciones, la actividad constructiva y sus condiciones restrictivas se conciben en forma conjunta. Ello significa, entonces, de acuerdo con los autores, desplazar el foco de análisis desde la díada sujeto-objeto, hacia la relación tríadica entre sujeto, objeto y otro, es decir, que los procesos cognitivos se estudian en forma conjunta con los sistemas de significados y la cultura.

Si bien el foco de análisis aún recae en la relación del sujeto con el objeto de conocimiento, se plantea que sus interacciones se encuentran constitutivamente restringidas por el contexto en el que tienen lugar, que estructura el modo en el que el objeto es presentado ante el sujeto. De esta manera, el sujeto epistémico de la tradición clásica piagetiana, entendido como estructuras de conocimiento formales, abstractas y universales, deja su lugar a un sujeto psicosocial, cuyos sistemas de conocimiento se constituyen en función del contexto socio-cultural en el que se desarrolla, al interior de grupos sociales particulares con una historia específica (Castorina y Barreiro, 2015: 201).

Un ejemplo de investigación en esta línea, relevante para nuestro trabajo, lo constituye un estudio sobre construcción conceptual en sala de clase, en relación con el contenido escolar “Gobierno Nacional” (ya comentado al reseñar los antecedentes en el estudio del conocimiento social) Se trata de una investigación realizada en forma interdisciplinaria entre psicólogos y didactas, que analizó los cambios en los conocimientos de los alumnos posteriores a la implementación de una secuencia didáctica, “diseñada especialmente para desestabilizarlos y promover su modificación”. Se trata de una investigación sobre el cambio conceptual que apunta a producir una “explicación desde el punto de vista de los procesos cognoscitivos del alumno, pero teniendo en cuenta que dichos procesos no son independientes de los contextos didácticos específicos en que se producen” (Lenzi y Castorina, 2000b: 254).

Ello se refleja en el diseño de la investigación, donde “las decisiones metodológicas para la reconstrucción del proceso cognoscitivo de los alumnos deben, por lo tanto, involucrar a la vez el estudio de las interacciones con otros pares y las condiciones específicas propuestas por la intervención didáctica” (Lenzi y Castorina, 2000b:271). A partir de la identificación de las creencias básicas e hipótesis específicas de los alumnos sobre el tema, se implementó una secuencia didáctica específica y se realizaron entrevistas

pre y post enseñanza. La selección de los contenidos a abordar en la secuencia tuvo en cuenta cuáles saberes previos serían más sensibles a modificación como consecuencia de la enseñanza. A su vez, la información recogida a través de entrevistas individuales se complementa con el registro de la interacción en clase.

En la etapa de análisis de datos, también se apunta a considerar la dialéctica entre procesos individuales e interpersonales también en la etapa de análisis de datos, por lo que esta se desarrolla en tres niveles: un “análisis longitudinal de los procesos cognitivos de cada sujeto durante las clases [...]: en qué circunstancias el alumno pone en juego sus conocimientos previos para interpretar los contenidos escolares y si existe algún tipo de modificación conceptual”, un “análisis de las interacciones entre pares [que] pretende identificar los momentos de verdadera producción cognoscitiva...” y un análisis didáctico centrado en “las condiciones de posibilidad de transformación de los conocimientos de los alumnos debidas al tipo de intervención del docente” (Lenzi y Castorina, 2000b: 271).

Entre las conclusiones, los autores explican que el estudio de la construcción del conocimiento en clase permite diferenciar una “génesis artificial” de los conocimientos de una génesis “natural”, lo que supone desafíos metodológicos diferentes:

Se trata de interpretar en los sujetos las modificaciones conceptuales posteriores suscitadas por la intervención didáctica. Es decir, identificar la naturaleza de los cambios producidos, si hay reorganización o pequeñas modificaciones en las creencias o hipótesis específicas y, de ser así, en cuáles y determinar si los presupuestos del ‘marco epistémico’ han sido suspendidos, revisados o permanecen inalterados [...] examinar el modo en que la información escolar ha sido asimilada por los alumnos [...] distinguir si aquellas modificaciones obedecen a la propia construcción de los sujetos y cuáles de ellas derivan de las reglas de un contrato didáctico” (Lenzi y Castorina 2000b: 255-256).

Este trabajo representa un antecedente importante para nuestro estudio, en tanto plantea que la reconstrucción del proceso cognoscitivo de los alumnos debe involucrar también el estudio de las interacciones en el aula. Sin embargo, tal como subrayan los autores, y enmarcado en la tradición de la investigación del cambio conceptual, su objetivo está centrado en las vicisitudes en el punto de vista de los sujetos y no en las interacciones en clase. En nuestro caso la unidad de análisis estará dada por la situación en sí misma (como desarrollamos más adelante), recuperando consideraciones derivadas de los enfoques socioculturales y contextuales, las que analizamos a continuación.

4.1.3 El "giro contextualista": cuestionamiento a la investigación clásica e interés por la interacción cognitiva

Ahora bien, otro efecto del cuestionamiento a la investigación clásica sobre construcción del conocimiento ha sido el desarrollo de líneas de investigación que focalizan, ya no en las representaciones individuales, sino en la interacción cognitiva. La tesis principal de estos nuevos estudios -según el análisis de Castorina y Carretero (2012)- sostiene que

no es posible estudiar las ideas de los sujetos con independencia de los instrumentos culturales, ya que el funcionamiento mental depende fuertemente del conjunto de los instrumentos culturales. Desde el punto de vista metodológico, se contraponen al método clínico o a los métodos que reconstruyen las ideas individuales, subrayando como unidad de análisis a "los niños operando con instrumentos mediacionales". Y en un contexto de intercambio discursivo, dialógico, que da lugar a las contribuciones "distribuidas" tanto del investigador como de los sujetos (Castorina y Carretero, 2012: 81-82).

Este movimiento, conocido como “giro contextualista o situacional” (Pintrich, 1994; Baquero, 2002) constituyó, entonces, un replanteo teórico y metodológico en el estudio de los procesos de construcción

del conocimiento, que significó la aparición de nuevas líneas de investigación interesadas no tanto en las representaciones individuales como en el funcionamiento interpsicológico. Este movimiento implicó, en el plano conceptual, un cuestionamiento a las explicaciones centradas en el individuo y un renovado interés por el papel que juegan las dimensiones sociales e interaccionales en la producción cognoscitiva. A su vez, propició, en el plano metodológico, una búsqueda de modelos que permitieran dar cuenta de este nuevo objeto de estudio: el funcionamiento interpsicológico.

Para contextualizar este movimiento, algunas referencias de la década de los noventa permiten apreciar la creciente crítica a las teorías imperantes y a las investigaciones corrientes en psicología evolutiva y educacional, relativa a que estas limitaban su mirada por focalizarla en el sujeto individual:

- En las últimas décadas, el estudio del desarrollo cognitivo del niño ha estado dominado por perspectivas que se fijan en el papel del individuo en la construcción de la realidad. (...) El acento en lo individual ha caracterizado, durante décadas el trabajo de investigadores americanos que estudian los estadios intelectuales del desarrollo infantil, el cociente intelectual, las estrategias de la memoria y las destrezas gramaticales. Esa misma insistencia en el individuo ha sido el rasgo esencial de la incorporación a la investigación americana de la teoría piagetiana, cuya influencia ha sido enorme en el estudio del desarrollo cognitivo del niño durante los últimos años. (Rogoff; 1993: 26)
- Las teorías del desarrollo de mayor influencia en los últimos tiempos han propiciado una concepción del desarrollo como un proceso interno e individual. Estos marcos teóricos atribuyen al entorno social, las personas que se encuentran alrededor del individuo y que interactúan con él, un escaso papel en el proceso de desarrollo o, en todo caso, no se considera un factor determinante del mismo. A lo sumo los diferentes contextos sociales influirían en cuanto al ritmo de los cambios evolutivos, acelerando o retrasando su aparición. En este sentido, tal como señala J. Bruner (1986), se transmite una idea genérica del desarrollo como «un viaje solitario de cada uno por su cuenta». (Miras, 1991: 6).
- La psicología cognitiva imperante ha persistido en aislar al sujeto cognitivo (Anderson, 1980; Fodor, 1983) de su contexto sociocultural y relacional, y decimos que ha persistido porque autores como Alexandr R. Luria (1971) ya se quejaba en los años setenta de que la psicología clásica no se ocupara de la influencia de los procesos sociales en la génesis de las funciones psicológicas superiores. (Fernández Berrocal y Melero Zabal, 1995: 3)
- El estudio del desarrollo entendido como la descripción y explicación de los cambios de conducta que aparecen en el individuo a lo largo de su vida, independientemente del contexto en que dichos cambios ocurren, ha conducido a la psicología evolutiva a un callejón sin salida. Por mucho que la psicología evolutiva (pensemos en la teoría de Piaget) se esforzaba en darnos una imagen precisa del desarrollo individual y proponía mecanismos explicativos del proceso de cambio, no dejaban de aparecer serios interrogantes acerca de las limitaciones de una visión que desestimaba tanto el carácter específico del entorno físico y de los instrumentos culturales accesibles al niño como el del rol jugado por las personas pertenecientes a su mismo grupo cultural. Esta situación resulta paradójica si tenemos en cuenta que nadie puede negar que cada niño actúa y se desarrolla en contextos específicos culturalmente determinados. A pesar de esta trivial consideración, solo desde hace unos pocos años van apareciendo estudios evolutivos que abordan el desarrollo como un proceso interactivo entre el organismo y el contexto, como un proceso en el que existe una relación intrínseca entre la conducta del niño y las restricciones y los significados propios del contexto. (Martí, 1994:5).

Las diversas posturas comentadas ponen de manifiesto un debate que se fue posicionando en el centro de las investigaciones sobre la construcción de conocimientos: el relativo a los “aportes” del entorno y de los sujetos en situaciones de interacción cognitiva. Por otro lado, el cuestionamiento a la centración en lo individual fue concomitante con el “redescubrimiento” de la teoría socio-histórica de Vigotsky. El debate acerca de las posibilidades de compatibilidad o no entre estas teorías constituye otro elemento que

reforzó la discusión relativa a la preponderancia de la dimensión individual o interpersonal de los procesos cognitivos.

De hecho, dentro del cuestionamiento a los estudios clásicos sobre construcción del conocimiento, la psicología de Piaget fue colocada, en ocasiones, entre las responsables de la excesiva centración en la dimensión individual. Esta lectura de la teoría de Piaget como “incompleta” o “insuficiente” ha sido señalada críticamente entre otros por Castorina (1997):

La teoría de la equilibración de Piaget es vista como una teoría «insuficiente» para explicar los procesos de apropiación del saber escolar, porque ignora o no puede «asimilar» la naturaleza social del contexto escolar, la actividad de negociación de significados, las regulaciones de las relaciones intersubjetivas, y sobre todo el rol estructurante del carácter mediado del aprendizaje y la enseñanza... Ahora bien, la tesis de la insuficiencia ha llevado a pensar que la teoría piagetiana debe ser sustituida... (Castorina, 1997: 31).

Este tipo de lecturas condujeron a plantear una oposición entre la teoría de Piaget y la de Vigotsky, considerándolas explicaciones antagónicas sobre el desarrollo cognitivo y el aprendizaje. De acuerdo con Castorina (1996) para gran parte de la psicología y la pedagogía europea y latinoamericana, las teorías de Piaget y de Vigotsky aparecían “dos versiones opuestas acerca del desarrollo intelectual y los procesos de aprendizaje”. Por su parte, Baquero (2002) explica que tal interpretación condujo a colocar a la teoría socio-histórica como el marco conceptual que podría solucionar las falencias detectadas. Esta supuesta oposición en el nivel de las explicaciones psicológicas se observa no solo en el campo de la investigación sino también de la práctica educativa. Como ha resumido Lerner, “una moda recorre algunos ámbitos educativos: oponer –considerándolos antagónicos- el enfoque didáctico «piagetiano» y el enfoque didáctico «vigotskyano»”. (Lerner, 1996: 70).

Desde una mirada crítica a este “enfrentamiento” Castorina (1996) efectúa un análisis de la “versión estándar” de esta supuesta oposición. Según explica el autor, la “comparación estándar” está formulada a partir de las siguientes suposiciones:

Las teorías en debate son respuestas a una serie de problemas comunes planteados por el desarrollo cognoscitivo. [...] Respecto de tales problemas se establecen tesis más o menos opuestas, más o menos diferentes [...] El resultado de semejante comparación coloca a los docentes y pedagogos ante la disyuntiva de optar entre dos teorías del desarrollo intelectual y del aprendizaje, así como entre dos maneras de concebir la práctica educativa (Castorina, 1996: 12–13).

Si bien actualmente esta lectura está siendo superada y hay consenso en considerar a ambos cuerpos teóricos como epistemológicamente compatibles (habilitando una articulación de sus implicaciones en la investigación y en la práctica educativas) (Castorina, 1996; Castorina y Carretero, 2012; Castorina y Baquero, 2005; Martí, 2000; Tryphon y Vonèche, 2000) el debate inaugurado por el giro contextualista condujo a un cuestionamiento metodológico en la investigación sobre construcción del conocimiento, tal como explica Brockmeier (2000):

A lo largo de las últimas dos décadas, las orientaciones empíricas y epistemológicas de gran parte de las investigaciones en psicología evolutiva se han modificado fundamentalmente. «Giro pragmático», «giro narrativo», «giro discursivo», son títulos diferentes y también aspectos de lo que por cierto ha constituido un cambio de paradigma de vasto alcance. No solo es otro el foco del interés empírico de muchos psicólogos; también se han transformado sus procedimientos metodológicos, su modelo conceptual y sus convicciones teóricas. El énfasis ha pasado desde el niño como aprendedor solitario y monológico, desde las operaciones cognitivas individuales y su desarrollo mental, al estudio de las interacciones sociales y las prácticas lingüísticas, a las actividades discursivas e interpretativas. Junto con esto, avanzaron al primer plano las mediaciones simbólicas o semióticas a través de las cuales tienen lugar dichas actividades y, finalmente, los contextos sociales y culturales del desarrollo.

En el plano psicológico, este cambio se produjo en gran medida bajo el signo de Vigotsky y de la tradición pragmatista e interaccionista; en el plano epistemológico debe mucho al giro lingüístico general que se ha producido en las ciencias humanas (Brockmeier, 2000: 152).

Tal como se desprende de la cita precedente, la preocupación por cuestiones metodológicas y el interés por resolverlos a partir de conceptos provenientes de la psicología socio-histórica resulta un aspecto en común en estos estudios psicológicos:

La relación entre conocimiento e interacción social ha sido y es una cuestión pendiente para los investigadores de perspectivas teóricas muy diversas. (...) Tres cuestiones básicas se han planteado, en nuestra opinión, quienes se han acercado al análisis de los procesos interactivos desde una perspectiva metodológica inspirada en las aportaciones de Vigotsky, a saber, la utilidad de los enfoques microanalíticos, el tema de la unidad de análisis y, derivado de todo ello, la necesidad de diferenciar distintos niveles de análisis (Lacasa y Herranz Ybarra, 1995: 307-308).

En este marco, un aporte muy relevante ha sido el de Rogoff (1993) según quien “la unidad básica de análisis ya no es el individuo (sus propiedades) sino la actividad sociocultural (sus procesos)” (op.cit: 38). Por ello, propone “utilizar el evento o la actividad como unidad de análisis, más que atender a la interacción del individuo y el entorno, (lo que) implica un cambio de perspectiva cuando se trata de comprender el desarrollo cognitivo” (op.cit: 55).

Por su parte, Del Río y Álvarez (1994) señalaban que la investigación en psicología, y particularmente en psicología cognitiva, estaba requiriendo de una profunda renovación y adecuación de sus métodos, a una concepción de sujeto “ya no considerado como universal, viviendo en un tiempo y un espacio también universales”, sino como “sujeto en contexto”. Consideraban que la psicología había “conceptualizado demasiado al sujeto y demasiado poco al medio”, efectuando una separación y dicotomización entre “lo interno” y “lo externo”; separación que condujo, en el nivel metodológico a una fragmentación del objeto de estudio, a la vez que a una aproximación microanalítica al mismo:

Se está abordando el contexto externo desde el interior del sujeto, dejándolo por tanto de hecho, fuera del sujeto. Y se está abordando el medio social desde el sujeto individual. Dicho de otro modo, la atención al medio se presta desde una aceptación de los supuestos conceptuales básicos del sujeto individual como único sujeto psicológico, desde una fragmentación dualista que impide tomar como unidad de análisis la entidad psicológica constituida por lo interno-externo. [...]

A la Psicología Histórico-Cultural se le plantea la necesidad de proponer un camino metodológico propio acorde con los presupuestos teóricos que la sustentan. Frente a la concepción mecanicista y dualista de la relación sujeto-entorno que subyace en los métodos experimentales del control de variables en el laboratorio o fuera de él, lo que se propone es una concepción sistémica en la que las variables no están en el sujeto y/o en el ambiente, sino que las variables están distribuidas y articuladas entre ambos, territorializadas y repartidas en función de la actividad de todo el sistema cultural. El método con el que el psicólogo aborde ese nuevo campo de estudio, el sujeto-en-el-sistema-cultural o también el sistema-cultural-en-los-sujetos, deberá pues incluir ese presupuesto de relación sistémica y de flujo a través de la acción y la actividad individual y compartida (Del Río y Álvarez, 1994: 27 a 35).

Asimismo, Pozo (1997), en una de revisión de investigaciones sobre cambio cognitivo, señalaba que, en los diez años anteriores, la aparición de los movimientos conexionistas, así como la recuperación de la psicología vigotskyana, habían contribuido a cuestionar a las representaciones mentales como el nivel de análisis más adecuado en los estudios relacionados con el cambio cognitivo. Según el autor, estos enfoques, si bien considerados contrapuestos, tienen en común:

no solo su rechazo del nivel representacional sino la idea de que el conocimiento, en lugar de representarse en la mente de cada individuo, se halla distribuido. Pero difieren radicalmente en cuanto a dónde está

distribuido. Los modelos conexionistas reducen la unidad de análisis: las representaciones son demasiado, el conocimiento está distribuido entre distintas «unidades neuronales» y el aprendizaje consiste en asociar o conectar esas unidades para producir, como epifenómeno, las representaciones. Por el contrario, el enfoque sociocultural amplía la unidad de análisis: las representaciones son demasiado poco, el conocimiento se halla distribuido «entre personas», en contextos de interacción social, de forma que el aprendizaje debería concebirse ante todo como un proceso de construcción social, con el acento en lo «social». [así como los modelos conexionistas podrían constituir] “un nivel adecuado para el análisis e interpretación de las teorías implícitas o conocimiento previo de los alumnos, [...] el enfoque sociocultural parece mucho más adecuado para abordar los procesos de cambio conceptual (Pozo, 1997: 172-173).

En otro trabajo de revisión de paradigmas en psicología de la educación Hernández Rojas (1998) señalaba que el paradigma sociocultural “cambia la unidad de análisis para el estudio del aprendizaje, el cual, para la mayoría de los paradigmas y teorías más específicas había estado puesto en el sujeto solo, como un ente que aprende por sus propios medios, aislado de la influencia de los otros y de las prácticas socioculturales” (op.cit: 126).

Las consideraciones precedentes ponen de manifiesto el papel relevante que adquieren los interrogantes de carácter metodológico en la investigación sobre procesos de construcción de conocimientos. Una síntesis de estos interrogantes, relacionados con los distintos aspectos del proceso de investigación, podría ser la siguiente:

- Con respecto a las unidades de análisis: interés por delimitar unidades de análisis que capten la interacción cognitiva y que permitan aprehender los procesos cognitivos del sujeto como parte del contexto en que este se encuentra.
- Con respecto a la consideración de las variables en juego: interés por abandonar a las representaciones mentales del sujeto como única variable dependiente sobre la que influyen los cambios producidos en la situación contextual, para considerar a que todas las variables deben entenderse como mutuamente dependientes.
- Con respecto al nivel de análisis: interés por analizar los procesos cognitivos en un nivel interpersonal o interaccional, y no ya en el nivel individual.
- En cuanto a los objetivos del análisis: si antes se buscaba establecer relaciones entre distintas representaciones del sujeto, ahora se pretende analizar la interacción y los mecanismos a través de los cuales esta se relaciona con los cambios en las representaciones individuales.
- Para la recogida y el análisis de datos se hace necesario elaborar nuevas herramientas, ya que no se tendrá en cuenta solo “lo que sucede dentro de la mente del sujeto”, para establecer relaciones entre distintas representaciones del sujeto, sino que se deberá indagar que está sucediendo dentro de la mente cuando al mismo tiempo sucede algo fuera de ella, para analizar las relaciones entre las representaciones del sujeto y otros datos del contexto.

4.1.3.1 Los desarrollos conceptuales de los enfoques socioculturales

El interés por estudiar los procesos de construcción del conocimiento de manera situacional y en contextos concretos condujo al desarrollo de nuevos cuerpos conceptuales y a la aparición de nuevas líneas de estudio. Entre los primeros se destacan los desarrollos relativos a las ideas de cognición situada y cogniciones distribuidas. Estas ideas surgen a partir de las hipótesis básicas de la teoría socio-histórica de Vigotsky y aparecen asociadas, entre otros, a los de “aprendizaje colaborativo” y “aprendizaje asistido por tecnologías inteligentes”. La idea básica es que la mente nunca opera en soledad sino asistida y auxiliada por otras personas y/o por herramientas físicas y simbólicas.

Desde esta perspectiva Salomon (2001a) explica que tradicionalmente se ha tratado la cognición como si fuese algo que las personas “poseen”, como si residiese en la cabeza de los individuos, en tanto los factores sociales, culturales y tecnológicos han sido considerados como escenarios o fuentes externas. Sin embargo, señala que en la realidad el comportamiento humano evidencia un fenómeno bien diferente:

las personas parecen pensar en conjunción o en asociación con otros, y con la ayuda de herramientas y medios que la cultura les proporciona. Los conocimientos, pareciera, no son herramientas vaciadas de contenido que se apliquen a este o a aquel problema; antes bien, aparecen en una situación que acometen grupos de personas y con las herramientas de que disponen. (Salomon, 2001a: 11).

El autor pone como ejemplo “un equipo que trabaja en colaboración para programar una campaña política, un planificador económico que vuelca su pensamiento en una doble hoja computarizada o un alumno que estudia historia llenando fichas, señalando los márgenes de su libro de texto y trazando en un papel ‘redes’ de hechos por recordar” (op.cit:12). En tales casos, el pensamiento incluye actividades cognitivas tanto “solistas” como “distribuidas”:

Lo que caracteriza esos actos cotidianos de pensamiento es que los entornos sociales y artificiales, que supuestamente están «fuera» de la cabeza de los individuos, no sólo son la fuente de estímulo y de guía, sino que en realidad son vehículos del pensamiento. Además, el ordenamiento, las funciones y las estructuras de esos entornos cambian durante el proceso, para convertirse en verdaderas partes del aprendizaje que resulta de la asociación cognitiva con ellos. (Salomon, 2001a: 13).

En tal sentido Perkins (1993) diferencia entre actividades cognitivas «solistas» y actividades cognitivas distribuidas, propias de la “persona-más-el-entorno”, para referir al caso, por ejemplo, cuando un alumno toma notas en su cuaderno durante una clase. Según el autor, estas deberían ser consideradas también al analizar su aprendizaje, y no solamente “lo que está en la cabeza del alumno”:

Podemos tomar como unidad de análisis no al alumno sin los recursos que hay en su entorno –la persona solista- sino la persona más el entorno o, en beneficio de la brevedad, la persona-más; en este caso, el alumno más el cuaderno. Podemos decir que ese sistema de la persona-más ha aprendido algo, y que parte de ello reside en su cuaderno y no en la cabeza del alumno. (Perkins, 2001: 126-127).

En este sentido este autor considera que la perspectiva de la cognición distribuida advierte una ventaja para pensar los procesos de aprendizaje al reconsiderar la cognición humana concibiéndola como distribuida más allá del ámbito del organismo propio, y ello en distintos sentidos: abarcando a otras personas, apoyándose en medios simbólicos y aprovechándose del entorno y de los artefactos. Sin embargo, señala que las prácticas psicológicas y educativas típicas enfocan a la persona de una manera que está mucho más cercana a la persona solista y considera que la causa de este énfasis radica en la confianza en lo que él denomina “el efecto de tener a mano”:

con sólo poner a disposición un sistema de apoyo, las personas más o menos automáticamente sacarán provecho de las oportunidades que les proporciona (Perkins, 1985). Si ese efecto fuera una realidad, la educación casi no tendría necesidad de preocuparse por que los alumnos aprendan a utilizar de la mejor manera los contextos de apoyo: marcos tan simples como el lápiz y el papel o tan complejos como un procesador, un esbozador o un hipertexto” (Perkins, 2001: 134).

Por el contrario, el autor señala que diversos estudios experimentales han demostrado que el entorno puede poner a la persona-más en condiciones de abordar algunos conceptos complejos que la persona solista no podría manejar. Desde esta perspectiva, la inteligencia no es vista como una propiedad de la mente aislada, más bien la inteligencia debe verse como “ejecutada” y no como “poseída”.

Según Pea (2001) la inteligencia distribuida, “está siempre presente en las herramientas, la forma de representación y en otros artefactos que creamos para quitarnos de encima lo que, si no, sería una carga

cognitiva pesada y propensa al error.” (op. cit.: 18). El autor explica que si se observan de cerca las prácticas cognitivas de las personas, se aprecia que “la mente rara vez trabaja sola”. Por el contrario, se vale de instrumentos y artefactos que son “portadores de inteligencia” y que sirven para estructurar la actividad, ahorrar trabajo mental, evitar el error: una lista de tareas o de compras, una cinta métrica, un termómetro. En términos de historia de la cultura, esas herramientas, dice Pea, representan las decisiones de una comunidad, que se han reificado en esos medios y tornado estables, y son empleadas de forma cotidiana por las siguientes generaciones. “Pero cuando esas herramientas se vuelven invisibles, resulta más difícil verlas como portadoras de inteligencia; en lugar de ello, vemos la inteligencia como si «residiese» en la mente individual que emplea las herramientas” (op.cit: 83)

Imagínese la ausencia de los siguientes recursos y los efectos perjudiciales de esa ausencia en las actividades a las que pueden en agregar inteligencia: las letras de un teclado, los carteles de los controles de los instrumentos, las notas cotidianas, las preguntas oportunas, el uso del espacio para organizar rimeros de materiales sobre el escritorio, el texto emergente en la composición escrita que se está elaborando. [...] Lave (1988) ofrece muchos ejemplos de «herramientas ingeniosas» que podemos señalar como ilustraciones de la presencia cotidiana de esa inteligencia distribuida. La autora describe el modo que las actividades de medición suelen realizarse mediante «escondrijos» específicos de información numérica incorporados en los instrumentos de medición. [...] Esas herramientas literalmente portadoras de inteligencia (Pea: 2001: 77-83).

Esta perspectiva, entonces, apunta a considerar la inteligencia más allá del individuo: abarcando a otras personas, apoyándose en medios simbólicos y aprovechándose del entorno y de los artefactos. Recordemos que para Vigotsky, las herramientas simbólicas actúan amplificando y reorganizando las funciones psicológicas. Aquí la idea de “herramienta” no se refiere solo a sistemas de representación sino que se hace extensiva a todos aquellos instrumentos o tecnologías inteligentes que realizan una parte de la tarea cognitiva y con la cual nos “asociamos” para desarrollar una actividad; por ejemplo, una calculadora, un microscopio, una cámara de fotos. Su uso no solo permite hacer cosas que no podrían hacerse sin ellas sino que, con el tiempo, su utilización transforma la propia manera de ver las cosas. En este sentido, el trabajo con estas tecnologías sería creador de ZDP.

Según Salomon, el sujeto, junto con los recursos del contexto (personas o artefactos) forma un sistema de factores interrelacionados que intervienen en el aprendizaje: “el producto de la asociación intelectual que resulta de la distribución de cogniciones entre los individuos o entre los individuos y los artefactos culturales, es un producto en común; no puede serle atribuido a uno u otro de los asociados”. (Salomon, 2001b: 154 -155). Ello permite, asimismo –explica Salomon- comprender el concepto de “cognición situada” como uno de los supuestos teóricos de la teoría de las cogniciones distribuidas: cuando las cogniciones están distribuidas, necesariamente están situadas ya que la distribución de las cogniciones depende de los “aportes situacionales”. En palabras del autor: “si las cogniciones están de ese modo ligadas a la situación, entonces su distribución dependerá sin duda también de las condiciones situacionales y de otras condiciones y otros «aportes» particulares”. (Salomon,2001b: 156) Así, la idea de cognición situada se refiere a que la cognición siempre se activa situadamente, es decir, que los sujetos usan el conocimiento siempre en situación.

De esta manera, el concepto de “cognición situada” remitiría a las condiciones en que los sujetos activan sus conocimientos previos pertinentes: estos no siempre activan conocimientos que sean pertinentes, y no siempre operan al máximo de sus capacidades. Más bien, debe entenderse que la cognición se activa situadamente: los sujetos usan el conocimiento en situaciones que lo provocan o desafían. Como señala Baquero (2006), el conocimiento es situado porque no puede separárselo de la

actividad ni del contexto en que se lo utiliza. La situación no opera como un contexto externo: el aprendizaje es algo que se produce en situación y la situación lo explica.

Po su parte, la idea de “cogniciones distribuidas focalizaría en los modos en que los sujetos pueden valerse de “ayudas” del entorno para amplificar sus capacidades y conocimientos. Se apoya en la consideración de que trabajar con herramientas –ya papel y lápiz, computadoras, haciendo gráficos o esquemas- o bien con otros sujetos más capaces, ayuda en la resolución de la tarea, pero también en el desarrollo de las capacidades mentales. Se considera que, en estos casos, cuando se usan herramientas o entornos colaborativos, la inteligencia está distribuida entre la mente y el entorno. Partiendo de la hipótesis de la ZDP y de lo que enuncia la ley de doble formación de los procesos psicológicos superiores, se sostiene que lo que ahora está distribuido redundará luego en una internalización, mejorando las capacidades “solistas” del sujeto.

Al interior de esta línea teórica vuelve a aparecer el debate acerca del lugar de las representaciones individuales. Salomon distingue a este respecto dos posiciones: una de ellas entiende que “es posible distinguir aún entre las cogniciones «solistas» y las distribuidas, y se las considera en una dinámica de interacción interdependiente” (Salomon 2001a: 16). Desde esta posición, se considera que el individuo “está provisto de determinada caja de herramientas que contiene conocimientos y habilidades (representados de alguna forma) que aplica de acuerdo con los indicios, las exigencias que percibe, y los datos y los aportes de la situación y la actividad que se llevará a cabo” (Salomon 2001b: 159).

La otra posición, que puede entenderse como la versión fuerte o radical de las cogniciones distribuidas sostiene que la unidad de análisis psicológico debe ser la actividad en común dado que “las actividades están ligadas al contexto a tal punto, y los procesos en juego en una actividad son tan variables de un contexto social y distribuido a otro, que la distinción entre la ‘caja de herramientas’, el contexto y la actividad se vuelve insostenible” (Salomon, 2001b: 159). Desde la perspectiva de la cognición situada, Jean Lave (2001) propone

tratar las relaciones entre persona, actividad y situación como si se dieran en la práctica social, considerada esta como una sola entidad teórica abarcadora. [...] La teoría cognitiva tradicional está «distanciada de la experiencia», separa al mundo de la mente que aprende. [...] La idea del aprendizaje como adquisición cognitiva –de hechos, conocimientos, estrategias de resolución de problemas o destrezas metacognitivas- parece disolverse cuando se lo concibe como la construcción de versiones presentes de la experiencia pasada para diversas personas que actúan juntas (op.cit: 19-20).

Por su parte, Salomon (2001a) señala que, en el origen de estos conceptos, se ubica no solo la teoría de Vigotsky sino también la insatisfacción con “la idea de que las cogniciones son herramientas están «en la cabeza», trasladándose el foco de atención a su naturaleza situacional, dependiente de un contexto y, por tanto, virtualmente distribuida” (op.cit: 15). Y si bien estos nuevos modelos conceptuales sugieren entender a las cogniciones “como herramientas y productos situados y distribuidos de la mente y no como elementos descontextualizados” (op.cit: 14), el autor se pregunta cómo debe comprenderse la interacción entre los aportes “del sujeto” y los aportes “de la situación”.

Para responder a esta pregunta, dice Salomon, la “metáfora de las bolas de billar” resulta inadecuada, ya que los aportes del sujeto y la situación no son entidades aisladas que se afectan unas a otras. La interacción debe comprenderse, más bien, a través de la idea de “influencias recíprocas”, ya que se produce dentro de actividades donde las cogniciones son compartidas:

la hipótesis general sería, concretamente, que los «componentes» interactúan el uno con el otro en forma espiralada, y que los aportes de los individuos, a través de sus actividades en colaboración, afectan la naturaleza del sistema conjunto y distribuido, el cual a su vez afecta las cogniciones de aquellos, de manera

que su participación posterior se ve modificada, lo que resulta en una posterior modificación de las actuaciones y los productos conjuntos (Salomon, 2001b: 164- 166).

Las consideraciones anteriores ponen entonces de manifiesto el modo en que las situaciones de cogniciones distribuidas influyen sobre las cogniciones individuales, es decir, son productoras de aprendizaje. Partiendo de la hipótesis de la ZDP y la ley de doble formación, podemos comprender que lo que ahora está distribuido redundará luego en una internalización, mejorando las capacidades “solistas” del sujeto. Salomon propone como ejemplo el caso de estudiantes universitarios que utilizan una herramienta computacional para la escritura de monografías (Salomon, 2001b). El uso del “Writing Partner” (Socio de escritura) constituiría un caso prototípico de cogniciones distribuidas entre personas y una herramienta inteligente. Pero su virtud no es solamente que, cuando se la emplea, mejora la calidad de la escritura sino también que, al proporcionar una guía acerca de cómo redactar y organizar el texto, produce un aprendizaje que luego el sujeto pone en práctica aun sin la herramienta.

Es claro que la calidad de la escritura mejora mientras los estudiantes emplean la herramienta. Pero esta actividad también deja determinados residuos cognitivos bajo la forma de un mejoramiento de la capacidad de autorregularse (o, al menos, de la tendencia a hacerlo) como si se tratara de la guía suministrada por la herramienta. Eso lleva a que mejore la escritura de monografía aun cuando no se utilice la herramienta (Salomon, 2001b: 167).

De manera que el trabajar con otros o con herramientas deja determinados “residuos cognitivos” bajo la forma de un mejoramiento de las capacidades individuales (Salomon, 2001b). El concepto de “residuo cognitivo” es introducido justamente para dar cuenta de la mejora en las competencias individuales que se produce como consecuencia de trabajar en interacción con otros o con herramientas (Salomon, Perkins y Globerson, 1992) Por ello, el autor sostiene: “las situaciones de cognición distribuida no deben tenerse en cuenta solamente como fines en sí, sino, lo cual es más importante, como medio para mejorar el dominio de las competencias «solistas»” (Salomon, 2001b: 181). Partiendo de las tesis vigotskianas, se entiende que lo que ahora está distribuido redundará luego en una internalización, mejorando las capacidades “solistas” del sujeto:

Puesto que Vigotsky (1978), a la vez que puso mucho el acento en la naturaleza socialmente distribuida de las cogniciones, vio en ello también un instrumento para cultivar las competencias del individuo: «...el aprendizaje despierta una variedad de procesos evolutivos que son capaces de operar sólo cuando el niño interactúa con personas de su entorno y en colaboración con sus pares. Cuando esos procesos se han internalizado, pasan a ser parte de sus logros evolutivos independientes». (Salomon, 2001b:168)

4.1.3.2 Nuevas líneas de investigación

Además del impulso al desarrollo teórico de los enfoques socioculturales, el interés por la interacción cognitiva y la construcción del conocimiento de manera situacional se tradujo también en nuevas líneas de estudio en la psicología del aprendizaje. Dentro de ellas resalta el interés por las situaciones de interacción adulto–niño o adulto–bebé en contextos cotidianos, las situaciones de interacción entre pares -en contextos formales e informales- y, fundamentalmente, las situaciones de interacción docente–alumno en contexto de clase. Comentaremos brevemente las dos primeras, en tanto dedicaremos el siguiente apartado a la línea de estudio sobre construcción del conocimiento en situaciones de interacción en clase, que es la que interesa fundamentalmente en esta tesis.

4.1.3.2.1 Investigaciones sobre la interacción madre/padre-hijo/a

Se trata de estudios cuya intención general radica en comprobar y analizar cómo la forma que asume la actividad compartida, organizada y estructurada por el adulto, sirve de fuente para que el niño se apropie de nuevos conocimientos y destrezas. La mayoría de estos estudios se iniciaron dentro de un marco teórico socio-cultural rescatando el concepto de “formato” elaborado por Bruner. Sin duda, es pionera la investigación de Rogoff (1993) quien elabora el concepto de participación guiada para dar cuenta esta interacción:

La participación guiada implica al niño y a sus cuidadores o compañeros en dos tipos de procesos de colaboración: a) la construcción de puentes, desde el nivel de comprensión y destreza que el niño muestra en un momento dado, para alcanzar otros nuevos; b) la organización y estructuración de la participación infantil en determinadas actividades, incluyendo cambios en la responsabilidad que el niño asume a través del desarrollo.” (Rogoff; 1993: 31).

En cuanto a los resultados de sus estudios, Rogoff señala que “los estudios sobre la exploración y la construcción de objetos señalan la importancia del desafío contingente y sensible, que apoye los esfuerzos infantiles, con cambios a través del tiempo en el nivel de apoyo, en función de la destreza o de las dudas que muestren los niños en su continuo esfuerzo por resolver los problemas (Rogoff; 1993: 245).

En lo que se refiere a la metodología, la mayoría de las investigaciones sobre la interacción madre-niño se realizan en situaciones naturales o cuasi naturales, y con niños pequeños o bebés. En términos generales los diseños y las metodologías empleados recogen aportes del campo de la etnografía, la antropología y la psicología social, ya que lo que se pretende es poder captar todas las formas de interacción y de comunicación (verbal y no verbal) entre los sujetos. El objetivo que se persigue es llegar a una descripción en profundidad de los modos en que el niño pequeño puede servirse de los apoyos cognitivos que le ofrece su madre y los modos en que la madre va estructurando estos apoyos en función de las capacidades del niño. Las situaciones de interacción seleccionadas suelen consistir en actividades de juego libre o prácticamente libre entre la madre y el niño y los diseños incluyen en general un conjunto de sesiones de juego (no una sesión aislada) que se desarrollan en el tiempo.

Como ejemplos iniciales de estas investigaciones cabe señalar la desarrollada por Méndez y Lacasa (1995), quienes estudiaron la interacción de una niña a partir de los 8 meses con su madre en momentos de juego, tanto a solas como con otros miembros de la familia. Las observaciones se realizaron en “situaciones naturales” en la casa, tanto momentos de interacción espontánea, situaciones semiestructuradas, donde la madre organiza la situación en torno a determinados objetos o juguetes, que implican pautas de actividad que requieren destrezas específicas (Méndez y Lacasa; 1995) Como ejemplo de investigación realizada en situación cuasi natural puede citarse el trabajo de Coll et al. (1992; 1995), en donde las situaciones observadas también se desarrollan en el entorno familiar pero las actividades de interacción diádica son diseñadas por los investigadores. El conjunto de situaciones de observación se estructura a partir de una temática para las que se provee de montajes de vídeo y material manipulable alusivos al tema, así como una consigna de juego. En este caso, el diseño incluye también evaluaciones inicial y final practicadas a los niños sobre su conocimiento del mundo de los gnomos.

4.1.3.2.2 Investigaciones sobre la interacción entre pares:

Se trata principalmente de estudios desarrollados en situaciones controladas o “de laboratorio”, en las que se propone a los sujetos trabajar juntos en la resolución de una tarea de carácter cognitivo (Alam y Rosemberg, 2009; Tudge y Rogoff; 1995). A través de un pre-test y un post-test individual se apunta a evaluar el aprendizaje ocurrido en la fase de trabajo conjunto. Entre los estudios precursores en esta línea,

caben los desarrollados en el marco de la Escuela de Ginebra, a partir de la hipótesis del conflicto socio-cognitivo (Perret-Clermont, 1984; Perret-Clermont y Nicolet, 1992), en tanto a partir de los años noventa las investigaciones sobre la interacción entre pares incorporan también marcos teóricos vigotskyanos.

De esta manera, en las primeras investigaciones, las situaciones se diseñan con el fin de provocar el conflicto socio-cognitivo, es decir, la confrontación de puntos de vista, bajo la hipótesis de que el conflicto suscitado obliga a los sujetos a reformular su forma de entender la tarea, lo que provocaría así la reestructuración de esquemas dando lugar a un progreso en el conocimiento. (Tudge y Rogoff, 1995) Las investigaciones que responden mayormente a una perspectiva vigotskyana se interesan “más por el acuerdo que por el conflicto”, de forma tal que las situaciones experimentales diseñadas proponen tareas de co-construcción y de colaboración entre los participantes, en las que tienen que llegar a una solución compartida de la tarea (Tudge y Rogoff, 1995). Más allá de las diferencias entre ambos enfoques, los autores se señalan coincidencias importantes:

La variable que parece ser esencial para que la interacción social sea efectiva, subrayada tanto por vigotskyanos como por piagetianos y que cuenta con el reconocimiento de los investigadores, es la del establecimiento de intersubjetividad entre los interlocutores. Es improbable que el mero hecho de sentarse junto a otra persona aumente las habilidades del niño. Ni el conflicto cognitivo, ni la solución conjunta de un problema podrían servir para aumentar las habilidades del niño o cambiar un punto de vista, a menos que los interlocutores establezcan algún grado de intersubjetividad. (Tudge y Rogoff. 1995: 126).

En una revisión reciente Alam y Rosemberg (2009) caracterizan a estos estudios como interesados en el impacto de la interacción entre pares en el desarrollo y el aprendizaje, y distinguen también estas dos perspectivas principales: las investigaciones en el marco de la teoría de Piaget; y las investigaciones en la perspectiva de Vigotsky. Señalan que los primeros, en su mayoría, toman como objeto de estudio el resultado cognitivo en tareas realizadas colaborativamente en niños de similar edad; por su parte, los trabajos desde una perspectiva sociocultural estudian también procesos de tutoría que se producen cuando sujetos de diferente edad o experticia interactúan para resolver conjuntamente una tarea.

La revisión de Alam y Rosemberg (2009) agrega los estudios acerca de la tutoría entre pares, entendida como una situación en la que un niño instruye a otro en temas en los que el primero es experto y el segundo, novato. Según las autoras los programas de tutoría se implementan ya sea con el objetivo del desarrollo cognitivo como del desarrollo social. En general los estudios que se inscriben en esta línea focalizan en el desarrollo de alguno de los sujetos implicados en la díada: el tutor o el aprendiz. Las metodologías planteadas implican, además, la implementación de un programa en el que los tutores reciben entrenamiento sobre cómo llevar a cabo la tutoría. Los resultados en su mayoría muestran un progreso tanto en los aprendices como en los tutores.

4.1.4 Investigaciones sobre construcción de conocimientos en la interacción en clase

Tal como puede apreciarse a través de los desarrollos teóricos de los enfoques socioculturales y del surgimiento de nuevas líneas de investigación, el impacto del giro contextualista ha sido muy importante y ha generado líneas de trabajo en relación con diferentes contextos. Sin embargo, quizás los mayores y más importantes desarrollos los hallamos en el campo de estudio de la interacción en clase, en tanto el aula emerge como uno de los contextos más interesantes para estudiar la construcción del conocimiento. En este marco, el análisis del habla en clase, es decir, del intercambio comunicativo entre profesores y alumnos a propósito de los contenidos de enseñanza y aprendizaje, aparece como un terreno fecundo

para revelar el modo en que se produce la negociación de significados que se postula teóricamente como propia de los procesos interpersonales. Como lo afirmaban Coll y Edwards en 1998:

El discurso educacional se ha convertido en el transcurso de las dos últimas décadas en un foco prioritario de atención para los investigadores de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje. [Los trabajos en esta línea] comparten la idea básica de que el análisis del discurso educacional, y más concretamente del habla de profesores y alumnos, es esencial para seguir avanzando hacia una mejor comprensión de por qué y cómo aprenden –o no aprenden- los alumnos y de por qué y cómo los profesores contribuyen a promover en mayor o menor medida este aprendizaje (Coll y Edwards, 1998: 55).

Comencemos por señalar que el estudio del habla en clase constituyó una novedad para la investigación psicológica pero ya contaba con antecedentes dentro del campo de las ciencias sociales y de la educación, por lo menos desde los años setenta. Ello será importante para comprender que este estudio “cognitivo” del habla en clase recoge los aportes de otras tradiciones de investigación, ligadas ya sea a la didáctica, como a la lingüística, la antropología y la sociología educacional.

Al hacer un breve repaso por estos antecedentes, encontramos un grupo importante de trabajos sobre la interacción cognitiva en el aula desarrollados en el campo de la didáctica dentro de lo que Shulman (1989) denomina “programa de investigación mediacional centrado en el alumno”, donde la mediación cognitiva constituyó uno de los aspectos centrales de indagación. A partir de la crítica a los enfoques de “proceso – producto”, que estudiaban el rendimiento académico de los estudiantes como resultado de la acción de los docentes, el autor señala que estas investigaciones comienzan a poner el foco sobre las “mediaciones” que aparecen entre ambos fenómenos.

Desde perspectivas tanto sociológicas como psicológicas, estos estudios se interesan ya por los procesos sociales del aula, ya por los procesos cognitivos de los alumnos como explicación de su rendimiento. Si bien Shulman señala que pocas investigaciones se centraban en los dos aspectos simultáneamente, destaca el trabajo de Mehan (1979), para quien “la participación en las clases implica la integración del conocimiento académico y del conocimiento social o interaccional” (Shulman, 1989: 41), así como el de Doyle (1983, 1986), que analiza “las relaciones entre las dificultades cognitivas que presenta una tarea y los desafíos que supone realizar tales tareas en el medio social y evaluativo del aula” (Shulman, 1989: 46).

Por otro lado, y también hacia la década del setenta, la interacción en el aula comienza a ser de interés en estudios de carácter sociológico, antropológico y lingüístico, dando lugar a lo que se denomina como programa de la “ecología del aula” (Shulman, 1989). Investigaciones realizadas desde marcos generalmente multidisciplinarios, con objetivos de carácter interpretativo y metodologías etnográficas, comienzan a estudiar la “vida cotidiana” en las escuelas, tratando de captar el “punto de vista de los participantes”. Geertz (1973), pionero de este tipo de trabajos, señalaba: “la explicación interpretativa... dirige su atención a lo que las instituciones, acciones, imágenes, declaraciones, hechos, costumbres, significan para aquellos que pertenecen a esas instituciones, acciones, costumbres, etc.” (Shulman, 1989: 47). Sin dudas, las características centrales de estos estudios siguen teniendo vigencia en la investigación actual en el aula, a través de la consideración de los procesos como mutuamente interactivos y no en términos de causas y efectos, la atención a la multiplicidad de contextos y la consideración de los procesos no observables como fuentes de datos (Shulman, 1989).

Sin embargo, los trabajos que más influencia han tenido en los estudios actuales sobre el habla en clase son, sin dudas, los dedicados a la investigación del discurso en el aula (Candela, 2001). Si bien algunos trabajos desarrollados sobre este tema pueden incluirse también dentro del programa de la ecología del aula, consideramos apropiado considerar a esta línea de investigación de manera independiente, en

virtud tanto de la importancia que ha ido adquiriendo, así como de la diversidad de objetivos y enfoques que en ella confluyen. En una revisión realizada por Candela en 2001, la autora señala:

Desde inicios de los estudios del discurso en el aula, pero sobre todo a partir del trabajo de Bruner (1990) es claro que este tipo de trabajos necesitan combinar varias perspectivas entre las que están la sociolingüística y los estudios literarios, la etnografía, el análisis conversacional o la etnometodología, la aproximaciones socioculturales y sociohistóricas que siguen la línea de Vigotsky y/o de Bakhtin y los estudios filosóficos relacionados con estos temas como el trabajo de Wittgenstein (Candela, 2001: 2).

Entre los antecedentes de los estudios del discurso en el aula que reseña Candela, destacamos, por un lado, el trabajo de Flanders (1970) que, si bien enmarcado en el programa proceso – producto, se propone una categorización de los procesos discursivos del docente, clasificándolos según los resultados de aprendizaje de los alumnos. Para la misma década, la autora sitúa toda una serie de trabajos de carácter interpretativo que estudian el discurso en clase desde enfoques etnográficos o etnometodológicos. Trabajos como los de Gumperz y Hymes (1972) en Estados Unidos, o Young (1971) en Inglaterra, muestran interés por el manejo de la autoridad en clase a través de las interacciones discursivas. Por último, sin dudas, el conocido trabajo de Sinclair y Coulthard (1975) que, desde un enfoque lingüístico, se propone estudiar la estructura del discurso en el aula, identificando el formato característico IRF.

A partir de estos antecedentes, los estudios del habla en clase interesados en la construcción del conocimiento recogerán, en parte, estas tradiciones, pero responderán, mayoritariamente, a las exigencias y nuevos desafíos teóricos y metodológicos que supuso el desarrollo de los enfoques socioculturales y contextuales de los procesos cognitivos. Las investigaciones tomarán como objeto de estudio el habla en clase, pero ahora con el objetivo de captar aspectos relativos a los procesos cognitivos intervinientes en la enseñanza y el aprendizaje. Esta perspectiva de estudio implicó:

...una ampliación, o mejor quizá una reformulación, del campo de estudio habitual de la Psicología de la Educación. No se abandona en absoluto el interés por los procesos de aprendizaje de los alumnos y alumnas; más bien, lo que se pretende es ubicar su estudio en estrecha continuidad e interrelación con los procesos de enseñanza. El objetivo último no es, sin embargo, describir cómo enseñan los profesores o indagar por qué enseñan cómo enseñan, al estilo de buena parte de las investigaciones didácticas al uso. El objetivo último sigue siendo describir y comprender mejor cómo y de qué manera aprenden los alumnos, pero describir y comprender mejor cómo y de qué manera aprenden *gracias* a lo que hacen los profesores -o los agentes educativos, cualesquiera que sean- para impulsar y facilitar ese aprendizaje. [...]

La idea de partida de estos trabajos es que la influencia educativa (...) puede llegar a promover el desarrollo cuando consigue arrastrar al niño a través de la *zona de desarrollo próximo* convirtiéndolo en *desarrollo real* -reconstrucción en el plano intrapersonal- lo que en principio es únicamente un desarrollo *potencial* -aparición en el plano interpersonal. A partir de esta idea, los trabajos aludidos se proponen indagar cómo se produce el paso, cuando se produce, del plano interpsicológico al plano intrapsicológico; o, mejor aún, «cómo la interacción social en el nivel de funcionamiento interpsicológico puede conducir a la resolución independiente de problemas en el nivel intrapsicológico» (Coll et al., 1995: 195- 220). *Cursivas en el original*.

Entre los trabajos pioneros en esta línea, y que hoy se consideran referentes obligados, cabe citar las investigaciones de Cazden (1991), Edwards y Mercer (1988), Newman, Griffin y Cole (1991) y Lemke (1997)¹² y en nuestro ámbito, el estudio de Coll, Colomina, Onrubia y Rochera (1995) así como el de Borzone y Rosemberg (1994)¹³ Un rasgo común a todos estos trabajos, si bien con diferencias, radica en

¹² Los años corresponden a la publicación en castellano.

¹³ Respecto de estos dos últimos, mencionaremos aquí el trabajo de los noventa a efectos de un repaso por los estudios pioneros, y más adelante comentamos los desarrollos recientes.

el interés por estudiar los procesos cognitivos en el contexto de la clase, así como la adscripción a un marco teórico vigotskyano.

Uno de los primeros trabajos conocidos en esta línea es sin dudas el de Cazden (1991) quien realizó un estudio sobre el lenguaje en clase, en el cual están presentes el interés por la estructura que asume la comunicación, por los modos en que estas reflejan el control del habla en clase y por las relaciones entre los procesos de pensamiento y el lenguaje: “¿Cómo afecta el uso de determinados patrones de lenguaje a lo que llamamos conocimiento y a lo que transcurre como aprendizaje?, ¿Cómo influye en la igualdad o desigualdad de oportunidades educativas de los alumnos?, ¿Qué capacidad de comunicación presuponen y/o estimulan dichos patrones?” (op.cit: 14). Tal como señala Candela (2001) el trabajo de Cazden es uno de los primeros estudios que vinculan el estudio del habla en clase con el interés por los contextos sociales de la cognición, considerando “al lenguaje como el medio que une lo cognitivo con lo social” (op.cit: 3).

Si bien Cazden encara el estudio del lenguaje en clase “como una variedad de la lingüística aplicada; es el estudio de un uso lingüístico inserto en un ámbito social determinado...” (op.cit: 13), espera que el trabajo pueda contribuir a resolver problemas de la enseñanza:

Hablar de discurso en clase es tanto como hablar de comunicación interindividual, pero la meta de toda educación es el cambio intraindividual y el aprendizaje del estudiante, por lo que hemos de considerar el modo en que las palabras dichas en clase afectan a los resultados de esa educación, es decir, cómo el discurso observable afecta al inobservable proceso mental de cada uno de los participantes, y por ello a la naturaleza de lo que todos aprenden” (op.cit: 111).

Para este análisis la autora recurre a un marco teórico vigotskyano, que le permite entender al lenguaje del docente como una forma de andamiaje. En esta línea, entre los resultados más destacados de la investigación, Cazden propone una reconsideración de la estructura IRF, al interpretar al tercer elemento – feedback- no solo como una evaluación que emite un juicio de corrección o incorrección, sino como una reconceptualización que hace el docente de la respuesta del alumno, a través de la cual “inducir en el aprendiz un nuevo modo de contemplar, categorizar, reconceptualizar e incluso recontextualizar los fenómenos (referentes) sometidos a la discusión” (op.cit: 124).

Otro trabajo de relevancia que corresponde comentar a comienzos de los noventa es la investigación desarrollada por Lemke (1997). El autor estudia los intercambios discursivos entre docente y alumnos en relación con contenidos de ciencias y se interesa por las comprensiones que van desarrollando acerca de los fenómenos científicos como resultado de los diálogos. Si bien el enfoque es eminentemente semiótico, se interesa por el modo en que las estructuras de la comunicación inciden en el aprendizaje de los alumnos. Se entiende que el aprendizaje de la ciencia consiste en la apropiación de un “habla científica”, caracterizada por ciertos patrones lingüísticos. Durante el diálogo en clase, el aprendiz interioriza un “modo de hablar científicamente”, que se transforma en aprendizaje.

Uno de los trabajos más conocidos y citados en esta línea es el desarrollado por Edwards y Mercer (1988) el cual indaga la relación de “dependencia mutua” entre el discurso y el desarrollo de una comprensión compartida, el proceso por el cual los significados particulares de cada participante se van transformando hasta convertirse en significados comunes. Los autores se interesan por los modos

en que el conocimiento (y, en especial, el conocimiento que se constituye en el contenido de los currícula escolares) se presenta, se recibe, se comparte, se controla, se discute, se comprende o se comprende mal por maestros y niños en la clase. Nos interesa el significado de ese conocimiento para la gente y cómo y en qué medida se convierte en parte de su conocimiento compartido, de su comprensión conjunta” (op.cit: 13).

La delimitación de este problema de investigación -la dependencia mutua entre el discurso y el desarrollo de una comprensión compartida- reconoce un doble origen, tanto empírico como teórico. Por

un lado, entienden que “...sólo mediante la observación de lo que ocurre realmente en las clases puede descubrirse si estas oportunidades [de comunicación] se aprovechan y si se incorporan con éxito a la enseñanza y el aprendizaje” (op.cit: 14). Los fines teóricos se relacionan con las cuestiones “profundas y en gran medida aún sin resolver, implicadas en la comprensión de la relación entre lenguaje y aprendizaje en los niños” (op.cit: 16). Para ello, proponen recuperar el modelo teórico de Vigotsky, que asigna un rol privilegiado al lenguaje en el desarrollo de la comprensión, tanto como medio de aprendizaje cuanto como material a partir del cual el niño construye un modo de pensar, y se interesan por indagar especialmente los fenómenos del andamiaje y del traspaso, definidos por Bruner (1988): “la esencia del proceso (de traspaso) consiste en que los alumnos no permanezcan siempre apoyados por el andamiaje de la ayuda de los adultos sino que lleguen a tomar control por sí mismos del proceso” (Edwards y Mercer, 1988: 37).

En función de lo anterior, el objetivo de la investigación de Edwards y Mercer consiste en efectuar un análisis minucioso de la actividad conjunta y el habla en clase, desde un enfoque etnográfico reconociendo la influencia de los estudios sociológicos y antropológicos de las clases escolares, sobre todo en lo que se refiere a considerar la idea de control como concepto clave para entender la interacción entre docentes y alumnos. Asimismo, se diferencia de los enfoques lingüísticos: “nos interesan más las relaciones entre el discurso y el hecho de compartir el conocimiento que los mecanismos y estructuras lingüísticas en sí” (op.cit: 27). Según los propios investigadores, asumen el enfoque de la “observación intuitiva” de la investigación educacional sobre el lenguaje en clase, tomando como base los trabajos de Barnes (1976), en el sentido de “relacionar aspectos observados del discurso en clase con procesos de aprendizaje de los alumnos” (Edwards y Mercer, 1988: 40).

Un trabajo que es un claro exponente de la incorporación de la teoría sociohistórica al estudio de las interacciones entre docente y alumnos en clase es el realizado por Newman, Griffin y Cole (1991). Este estudio es de una naturaleza diferente ya que no toma la interacción en clase como objeto de estudio, sino que recurre a ella a efectos de “comparar tareas cognitivas en diferentes ambientes sociales”. La investigación se dedica al estudio del cambio cognitivo en situación de interacción y se centra “en la interacción educativa como lugar propio de la actividad constructiva que constituye el cambio cognitivo” (op.cit: 22).

El interés de los investigadores radica en “ilustrar la importancia de incluir el mundo social en una teoría del cambio cognitivo” (op.cit: 20). El estudio en concreto se centra en dos fenómenos particulares: por un lado, el modo en que las tareas cognitivas varían en virtud del contexto en que se desarrollan, entendiendo que el contexto participa en la definición de la tarea y cuestionando la idea de que es posible hacer comparaciones válidas (en investigación) entre el lenguaje y la actividad cognitiva en distintos contextos, como la escuela, el laboratorio, el hogar; por el otro, la “indeterminación del habla” que, en el contexto escolar, permite estudiar los actos de “interpretación retrospectiva” por parte del docente, aquel proceso “en el que el profesor se apropia de algo que ha hecho el niño, interpretándolo en relación con su propio marco de referencia”. (op.cit: 30) Consideran que este proceso constituye un medio por el que se produce el cambio cognitivo, entendido desde una concepción vigotskyana:

las habilidades se practican y las comprensiones se alcanzan en la interacción con los demás antes de que los niños puedan hacerlo por sí mismos. [...] En la interacción educativa, el análisis del profesor “se apropia de” (adopta y hace uso de) las acciones del niño dentro de un sistema más amplio (op.cit: 32).

Por último, en el ámbito iberoamericano, es pionero el trabajo Coll et al. (1992; 1995) interesado en estudiar el aprendizaje producido por la acción de ciertos mecanismos de influencia educativa, que “toman cuerpo en, y actúan a través de, los intercambios comunicativos que se establecen entre los

participantes en el acto educativo”. Ello conduce a tomar como “objeto prioritario de observación y análisis” a los “procesos interactivos” (op.cit.: 196). Para ello se proponen elaborar un modelo de análisis que permita dar cuenta de los mecanismos de influencia educativa que operan en el nivel de la interacción docente – alumno¹⁴.

En la Argentina cabe comentar también en los noventa el trabajo de Borzone y Rosemberg (1994), que se interesa por la incidencia de los formatos de interacción en el aprendizaje, en el desarrollo de formas discursivas y la puesta en juego de recursos lingüísticos del niño. Las autoras parten de considerar la relevancia de la construcción de significados en la negociación del diálogo como condición para que el intercambio redunde en aprendizaje. En la investigación analizan las intervenciones de los niños durante situaciones de lectura de cuentos en relación con el estilo de interacción del docente. Para el análisis de los datos las autoras recurren a conceptos de la teoría sociohistórica así como de la lingüística.

A partir de los trabajos iniciales, en décadas siguientes se fueron multiplicando los estudios acerca del habla en clase con el propósito de captar aspectos de la dinámica interpsicológica que se produce en el plano de los procesos cognitivos. Asimismo, el desarrollo teórico de los enfoques socioculturales ha permitido contar con nuevos conceptos y modelos teóricos para comprender esta dinámica. La conceptualización de ideas tan potentes como las de cognición situada y cogniciones distribuidas, el modelo de Cole y Engeström (2001) acerca de la actividad, entre otras, han arrojado nueva luz sobre el modo en que la actividad, el contexto y las interacciones sociales son aspectos constitutivos de los procesos cognitivos y no factores externos. Estas herramientas conceptuales permiten una comprensión mucho más profunda y compleja acerca de la interacción en clase.

Dentro de esos trabajos, cabe comentar los estudios acerca del “aprendizaje colaborativo” o “comunidades de aprendizaje” (Brown et al., 2001) que analizan los patrones de actividad que estos promueven en alumnos y docentes en comparación con lo que sucede en una “aula tradicional”, así como los trabajos desarrollados desde el enfoque CHAT (“cultural historical activity theoretical”), algunos de cuyos puntos centrales residen en las siguientes consideraciones (Wells, 2002)¹⁵:

- El aprendizaje y el desarrollo, tanto a escala de la historia cultural como de las trayectorias individuales, ocurren en el seno de actividades colaborativas, que funcionan como escenario a la vez que como elemento motivador.
- Estas actividades están situadas en un espacio y un tiempo determinados y son mediadas por los recursos culturales disponibles, tanto materiales como simbólicos, por las prácticas en las cuales se desarrollan, así como por las capacidades y conocimientos de los participantes.
- La construcción de significados es un aspecto esencial de toda actividad y está mediada tanto por las acciones de los participantes y como por los artefactos semióticos, en los cuales han quedado incorporados los conocimientos y habilidades desarrollados en y a través de la actividad.
- El aprendizaje puede ser conceptualizado como una apropiación y transformación personal de los conocimientos y habilidades puestas en acto en tales actividades, y como el desarrollo de las disposiciones para usar estos recursos de manera responsable y eficiente en proyectos con significación social y personal.
- El aprendizaje requiere la asistencia de otros participantes quienes a la vez que funcionan como modelo de uso del conocimiento y las habilidades implicadas en la actividad, guían al aprendiz hacia un desempeño independiente.

¹⁴ Profundizamos en este modelo de análisis más adelante.

¹⁵ Las ideas que siguen están tomadas del texto mencionado, en una traducción no literal.

- En tanto el nuevo aprendizaje siempre se construye sobre la experiencia personal previa, los individuos construyen diferentes significados a partir del mismo evento. Es por ello que son únicas las identidades que se forman, a partir de las diferencias culturales y las trayectorias de aprendizaje individuales.

Como ejemplo de la utilización de este enfoque en la investigación sobre el aprendizaje podemos comentar algunos de los proyectos del LCHC (Laboratory of Comparative Human Cognition, Laboratorio de cognición humana comparada) de la Universidad de California, San Diego, dirigido por M. Cole. En tal sentido, el estudio referido al desarrollo de la intersubjetividad adulto – niño en contextos de aprendizaje informales analiza el proceso a través del cual adultos y niños -comprometidos en la realización de una actividad conjunta- van desarrollan un sentido compartido que les permite entender las comprensiones del otro. La investigación combina la observación participante y la grabación en video de sesiones de actividad en las cuales los participantes deben desarrollar una actividad conjunta, y se centra en el modo en que se despliega este proceso a través de la emergencia y la coordinación de múltiples modalidades comunicativas entre ellos, mediadas por diferentes objetos y herramientas¹⁶.

En el contexto iberoamericano, podemos encontrar también una gran producción de investigaciones que se centran en el estudio del habla en clase y recurren a marcos teóricos basados en los enfoques socioculturales. En tal sentido, sin dudas los trabajos más conocidos son los ya mencionados del equipo de Cesar (Coll et al., 1992; 1995; Coll et al, 2008; Coll y Engel, 2018) que estudian el aprendizaje en contextos educativos entendido como

un proceso de construcción y reconstrucción de significados y de atribución progresiva de sentido llevado a cabo por el alumno o aprendiz y referido a contenidos complejos culturalmente elaborados, establecidos y organizados. Se entiende, además, que este proceso se produce gracias a la mediación, la intervención y el apoyo del profesor o agente educativo, que es el responsable de orientar y guiar la construcción de los significados y sentidos que el aprendiz elabora de manera que estos se acerquen efectivamente a los contenidos culturales que son objeto de la enseñanza y el aprendizaje (Coll et al., 2008: 35).

Este estudio se centra en los “procesos inter-psicológicos, implicados en la asistencia o ayuda ajustada que los agentes educativos ofrecen a los aprendices en diversas situaciones educativas” (op.cit: 63). En los primeros trabajos desarrollados por el equipo, el interés estuvo en poner a prueba los marcos teórico y metodológico diseñados, así como en lograr identificar y caracterizar diferentes “mecanismos de traspaso del control y de construcción de sistemas de significados compartidos”. Estos mecanismos fueron estudiados en situaciones de aula en diferentes niveles educativos, así como en contextos informales de aprendizaje, como el juego entre iguales o la interacción adulto–niño. Actualmente, los ámbitos de estudio se han ampliado hacia situaciones de evaluación y de educación con nuevas tecnologías. En cuanto a la metodología (que analizamos en profundidad más adelante) el estudio identifica “secuencias didácticas” o “secuencias de actividad conjunta”, que son estudiadas a través del registro en video y el análisis se centra “en las ayudas vehiculadas por el agente educativo a través, por un lado, de la estructura de la interactividad, y por otro, del uso de determinados mecanismos semióticos” (op.cit.: 63).

Las investigaciones desarrolladas por Cubero et al. (2008), de la Universidad de Sevilla, se centran también en el lenguaje en clase, considerando a la construcción conjunta de significados en el contexto del aula como uno de los procesos centrales por los que tienen lugar la enseñanza y el aprendizaje. En este trabajo los investigadores combinan marcos teóricos y metodológicos desarrollados por la psicología

¹⁶ La descripción de la investigación se desprende de la información de su página web: <http://lchc.ucsd.edu/> (consultado 11/XII/ 2019)

histórico-cultural, las perspectivas constructivistas, el análisis del discurso y el análisis conversacional. El objetivo del estudio apunta a

describir y analizar las estrategias de comunicación y la naturaleza del discurso utilizado por profesores y alumnos en las actividades del aula, específicamente respecto a dos cuestiones principales: la descripción de los procesos por medio de los cuales se crea la intersubjetividad en el discurso educativo y los procesos por los que se construye una versión legítima del conocimiento en las aulas” (op.cit: 71).

En cuanto a la metodología, se recurre a la grabación en video de “unidades temáticas completas”, que son transcritos y digitalizados a efectos de que el análisis permita identificar patrones sistemáticos en el discurso del aula. Entre los resultados más importantes, los investigadores señalan haber podido identificar ciertos dispositivos y recursos semióticos utilizados por profesores y alumnos en clase y establecer relaciones entre el tipo de discurso del profesor de un aula y el discurso que promueve en sus alumnos.

En la Argentina, la investigación de Rosemberg y Borzone (2001; Rosemberg 2002; Borzone de Manrique, 2005) se interesa por estudiar las estrategias verbales por medio de las cuales se materializa el apoyo y la colaboración del docente al alumno en el marco de la interacción en clase. Concretamente, el trabajo focaliza en las estrategias de contextualización y descontextualización a través del microanálisis de fragmentos de intercambio en situaciones de enseñanza y aprendizaje. El recurso al microanálisis discursivo de la interacción se completa con la perspectiva de la sociolingüística interaccional como marco explicativo, que se fundamenta en categorías conceptuales procedentes de la Psicología Socio-histórica de Vigotsky. A través de ello ha sido posible poner de manifiesto el modo en que las maestras,

en el proceso de razonamiento y argumentación conceptual implicado en el desarrollo de los temas, recurren a estrategias de contextualización y de descontextualización. Por medio de las primeras acercan a los niños conceptos abstractos, estableciendo relaciones entre éstos y los conceptos espontáneos que los niños emplean para construir una representación mental del contexto de situación. Por otra parte, a través de estrategias de descontextualización, colaboran con los niños en la elaboración de conceptos abstractos, explícitos y sistemáticos, alejando su pensamiento del entorno inmediato. Estas estrategias, que reflejan la dinámica del proceso de enseñanza, van reformulando el contexto o entorno planteado, en un principio, como anclaje para la actividad. La reformulación acompaña y promueve el aprendizaje porque los cambios que introduce en el contexto especifican o amplían el marco de referencia (Rosemberg y Borzone, 2001: 421).

Por último, el trabajo de Sánchez et al. (2008) de la Universidad de Salamanca, tiene objetivos de carácter metodológico en tanto estudian el modo en que la utilización de diferentes unidades de análisis y de distintos niveles de análisis afectan el estudio de la interacción docente – alumno. En esta línea distinguen cinco tipos unidades de análisis y tres tipos de dimensiones de análisis que se han utilizado en los estudios sobre el tema y las aplican para el análisis de casos de interacciones de clase. Las unidades consideradas, de mayor a menor amplitud temporal consisten en: ciclos, episodios, actividades típicas de aula, sesiones y unidades curriculares. Las dimensiones se refieren al “qué” de la interacción (las tareas cognitivas desarrolladas), el “cómo” (los patrones de discurso y estructuras de participación) y el “quien” (los niveles de autonomía de los alumnos)

Los autores entienden que el cambio en la unidad y dimensión de análisis “modifica de manera sustancial la imagen que podemos extraer de una interacción” (op.cit: 107). Entre las conclusiones señalan que la interacción en clase debe ser analizada desde marcos teóricos que combinen una teoría cognitiva que permita comprender el tipo de tarea de aprendizaje en la que los alumnos están implicados, así como una concepción situada de la cognición para comprender el modo en que el contexto incide sobre la actividad mental y organiza el curso de la interacción. Por último, también destacan la necesidad, en la

investigación sobre el aprendizaje y la enseñanza, de complementar metodologías cualitativas y cuantitativas, así como estudios en contextos naturales y de laboratorio.

En síntesis, como se observa, para la primera década del siglo XXI, existe ya una vasta tradición en el estudio de los procesos de construcción del conocimiento a través del análisis de los intercambios comunicativos en clase. Un trabajo de revisión de Coll y Sanchez (2008) sobre este campo de estudio destaca el creciente número de trabajos que estudian

el discurso de los profesores y su papel en el proceso de aprendizaje de los alumnos, los patrones de conversación que parecen encauzar las contribuciones de unos y otros o, por poner un último ejemplo, el proceso mismo que lleva a los alumnos a adueñarse de ciertos conceptos y procedimientos. Como consecuencia, contamos con un apreciable número de trabajos que, acogiéndose a distintos rótulos («análisis de la interacción educativa», «análisis del discurso en el aula», «análisis de las prácticas educativas»), nos han familiarizado con el tipo de patrones de interacción más comunes (IRE, IRF, por ejemplo), con la existencia de ciertos recursos discursivos muy extendidos (recapitulación, reformulación, evocación, entre otros) o con ciertas unidades de análisis (episodio, mensaje, actuación, actividad, por nombrar alguna de ellas) (Coll y Sánchez, 2008: 17).

Un rasgo del crecimiento de este campo lo constituye la presencia no solo de proyectos de investigación sino incluso la conformación, en las universidades, de grupos dedicados al estudio de este tema. Entre ellos destacamos el ya mencionado LCHC (Laboratory of Comparative Human Cognition) de la UCSD (Universidad de California, San Diego) (*Rodríguez Navarro y Cole, 2018*) así como el «Grup de Recerca en Interacció i Influència Educativa -GRINTIE-» (Grupo de investigación en interacción e influencia Educativa) en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona (Coll et al., 2018).

4.1.4.1 El estudio de los “mecanismos de influencia educativa” como caso testigo

Dado el interés metodológico de la presente revisión, resulta pertinente ejemplificar las consideraciones precedentes a través de la exposición en profundidad de la estrategia de investigación desarrollada en alguno de estos trabajos. Por su relevancia dentro del campo, consideramos que el conjunto de estudios del equipo de César Coll constituye un buen exponente (Coll et al., 1992; 1995; Coll et al., 2008; Coll y Engel, 2018).

Esta investigación define su objeto de estudio como los “procesos inter-psicológicos, implicados en la asistencia o ayuda ajustada que los agentes educativos ofrecen a los aprendices en diversas situaciones educativas” (Coll et al., 2008: 63) a partir de considerar que “los mecanismos de influencia educativa actúan en el ámbito de la actividad conjunta que aprendices y agentes educativos despliegan en torno a los contenidos y tareas de aprendizaje, y lo hacen a través de las formas de organización que adopta esta actividad y de los recursos semióticos presentes en el habla de los participantes” (op.cit.: 33).

El interés por la comprensión de estos procesos comunicativos radica en analizar los modos en los educadores logran ofrecer la ayuda y asistencia adecuadas a los aprendices en su proceso de construcción del conocimiento. Asimismo, los autores reconocen el aporte de “diversas tradiciones de investigación” en la construcción del marco teórico y en la delimitación de las estrategias metodológicas para la indagación del habla en clase, entre las que destacan “el estudio de los procesos de asistencia en la Zona de Desarrollo Próximo”, “el análisis del discurso en el aula”, “el análisis ecológico del aula” y “el carácter contextualmente situado de la influencia educativa” (op.cit: 36-38). El concepto central es el de “influencia educativa” (IE):

hace referencia a los procesos interpsicológicos mediante los cuales los profesores, y en su caso otros agentes educativos, ayudan a los alumnos a construir significados progresivamente más ricos, complejos y válidos sobre situaciones, fenómenos u objetos físicos o simbólicos. [...] Los procesos de IE constituyen, en este esquema explicativo, el eslabón entre, por una parte, la vertiente más individual e interna del aprendizaje – los procesos de construcción de significados y de atribución de sentido a los contenidos de aprendizaje que lleva a cabo el alumno–, y por otra, la más cultural y social –la apropiación y reconstrucción de unos saberes culturales ya existentes con la ayuda de los agentes educativos” (Coll y Engel, 2018: 3).

Desde esta perspectiva los trabajos de investigación apuntan a identificar los mecanismos de influencia educativa (MIE), los cuales operan en el marco de la actividad conjunta en que se involucran los participantes. En el caso de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje, la actividad conjunta se define como “la articulación de las actuaciones que despliegan el profesor y los alumnos en torno a la tarea que están realizando o al contenido que están abordando” (Coll y Engel, 2018: 4). Este concepto refiere a los intercambios comunicativos concretos entre docente y alumnos -discursivos y no discursivos- y comprende también otras actividades que cada uno de ellos realiza en forma individual y por separado, pero cuyas implicancias aparecen en la interacción como, por ejemplo, la preparación de clases o el desarrollo de ejercicios.

Según los autores, la actividad conjunta puede adoptar diferentes formas de organización, entendidas como formatos regulares y reconocibles de articulación de las actuaciones mutuas, en función de ciertas reglas o “estructuras de participación”, las que determinan el tipo de ayudas que el docente puede ofrecer: “las formas de organización de la actividad conjunta condicionan la IE que pueden ejercer los participantes, por lo que el estudio de estas formas y de su evolución durante el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje deviene una pieza clave para la identificación y análisis de los MIE” (Coll y Engel, 2018: 4).

En cuanto a la metodología, cabe señalar que, se trabaja con varios casos a la vez, intentando aplicar un mismo modelo de estudio, a los efectos de comprobar su validez como herramienta de análisis e interpretación de las situaciones de enseñanza y aprendizaje, así como para poder elaborar resultados relativos a los mecanismos de influencia educativa con cierto grado de generalidad (Coll et al. 2008; Coll y Engel, 2018). Ello obliga a adoptar unas primeras decisiones metodológicas relativas a la delimitación y al diseño de las situaciones de observación. En forma sintética, estas consisten en:

estudiar los procesos de influencia educativa en situaciones naturales, sin intervención de los investigadores [...] estudiar procesos completos de enseñanza y aprendizaje en toda su dimensión temporal. [...] Asegurar que, en su conjunto, mediante las investigaciones realizadas, se lleva a cabo un «muestreo» amplio de situaciones en lo que respecta a las variables relevantes teóricamente. Así, las situaciones estudiadas en distintas investigaciones específicas varían en aspectos como nivel educativo/edad de los participantes, contenido que es objeto de enseñanza y aprendizaje, conocimientos previos de los alumnos con respecto al contenido, contexto situacional de la actividad o agentes educativos implicados” (Coll et al., 2008:42).

Estas opciones se concretan en la decisión de adoptar como unidad básica de registro, análisis e interpretación la Secuencia Didáctica (SD) Secuencia de Actividad Conjunta (SAC) y analizar en cada investigación particular un número relativamente pequeño de casos para estudiarlos en profundidad. Cada “secuencia didáctica” o “secuencia de actividad conjunta” es estudiada a través del registro en video del desarrollo completo de las diversas sesiones de actividad, complementándolo con un registro narrativo adicional y, eventualmente, con otras informaciones como los materiales empleados o producidos por los participantes; además, se desarrollan evaluaciones de los conocimientos de los aprendices sobre los contenidos objeto de la actividad, anteriores y posteriores al desarrollo de esta, “de

manera que se pueda disponer de informaciones sobre los aprendizajes que los alumnos han realizado realmente” (op.cit: 44).

El análisis de los datos se efectúa con el objetivo de captar no solo “«de qué se habla», sino también a «cómo se habla de aquello de lo que se habla». El análisis se centra, por tanto, en las ayudas vehiculadas por el agente educativo a través, por un lado, de la estructura de la interactividad, y por otro, del uso de determinados mecanismos semióticos” (op.cit.: 63). Por ello, la etapa de análisis se estructura en relación con dos objetivos específicos interconectados, para cada uno de los cuales se definen unidades de análisis específicas e interconectadas que forman un sistema de conjunto:

El primer nivel, de naturaleza más molar, se centra en la estructura de la interactividad y tiene como meta identificar las formas de organización de la actividad conjunta desarrolladas por los participantes a lo largo de la SD/SAC, los patrones de actuación que definen dichas formas y la evolución de unas y otros. La unidad básica de este nivel de análisis es el «segmento de interactividad», definido como un fragmento de actividad conjunta que presenta una determinada estructura de participación y que mantiene una unidad temática. El segundo nivel, de naturaleza más molecular y que encaja en el anterior, se centra en los significados que los participantes negocian y co-construyen en el marco de las formas de organización y patrones de actuación que desarrollan. En este segundo nivel, la unidad básica de análisis es el «mensaje», definido como la expresión mínima, enunciada por alguno de los participantes, con significado en el contexto. En cada nivel, además, el modelo incluye unidades de análisis derivadas o «de segundo orden» («configuraciones de segmentos de interactividad», «configuraciones de mensajes») que surgen de la combinación o articulación de unidades básicas y que pueden concretarse de diversas formas” (Coll et al., 2008: 45- 46).

De manera que una tarea importante del análisis consiste en la construcción de estas unidades de análisis, ya que no se desprenden en forma directa de los datos recogidos. En tal sentido, se definen criterios para identificar cada una de ellas.

Así, los criterios para identificar los SI son la unidad temática o de contenido y el patrón de comportamientos o actuaciones dominantes. El peso relativo de cada criterio depende de la naturaleza de las tareas de la SD/SAC. Así, un SI se caracteriza por el conjunto de actuaciones típicas y dominantes que exhiben los participantes, que estarían reflejando la estructura de participación subyacente. El procedimiento para la identificación de los SI es el mismo en todos los casos y comprende una primera segmentación intuitiva a partir de la visualizar o leer varias veces los registros de la SD/SAC y una posterior revisión de esta segmentación con la ayuda de los criterios mencionados y correcciones necesarias. En caso de duda, se definen criterios operacionales complementarios, y si persisten se utiliza un procedimiento de toma de decisiones entre jueces. Cabe señalar que los tipos de actuaciones identificados son propios de esta situación y no generales e identificables en otra. La estructura de la participación, así como las actuaciones típicas varían en función de la naturaleza de las tareas de cada SD/SAC. Esto hace que los SI sean distintos en cada una.

Sin embargo, el carácter global de los SI hace que no sean unidades adecuadas para profundizar en el análisis del proceso de construcción de significados. En tal sentido se buscó una unidad de análisis de naturaleza esencialmente semiótica, lo que condujo a considerar como unidad de análisis para el segundo nivel a los “mensajes”. Estos se definen como

la expresión, a cargo de uno de los participantes en la actividad conjunta, de una unidad de información que tiene sentido en sí misma en su contexto de enunciación, y que, por tanto, no puede descomponerse en unidades más elementales sin perder su potencialidad comunicativa en ese contexto. Los mensajes se consideran, al tiempo, unidades elementales de significado y de conducta comunicativa, lo cual lleva a una aproximación esencialmente pragmática al estudio de los significados que se negocian y construyen a lo largo

de las SD/SAC. Son de naturaleza esencialmente verbal, pero, para su identificación y análisis, se consideran componentes prosódicos y paralingüísticos. (Coll et al. 2008: 47).

Desde lo metodológico, el procedimiento para la identificación de los mensajes constituye, según los investigadores, una tarea costosa, difícil y delicada, que exige integrar informaciones diversas ya que los mensajes se definen como unidades de información *interpretables en el contexto* de la actividad en que aparecen. Dada la compleja casuística, es imprescindible adoptar criterios operacionales para resolver dudas y llevar un registro de ellos con el fin de mantener la coherencia. Por el mismo motivo, consideran altamente recomendable la utilización del procedimiento de consenso entre jueces a partir de unos criterios previos.

De esta manera, el análisis comienza con la tarea de identificación de los SI, para la cual se utiliza el procedimiento descrito más arriba. En función de ello, se identifican y describen patrones de actuación dominantes de los participantes para cada tipo de segmento de interactividad, así como configuraciones de segmentos de interactividad (si existen) La visión de conjunto de los SI para una sesión o una SD permite establecer la estructura de la interactividad. Para representar gráficamente dicha estructura se elaboran “mapas de interactividad”, que posibilitan además observar la distribución temporal y la evolución de los SI, por ejemplo, la evolución del número de UI por sesión, el tiempo total y el porcentaje de tiempo ocupado en cada sesión por cada tipo de SI. Con ello se realiza tanto una interpretación «estática» como una “dinámica”, del ejercicio de la influencia educativa, de los SI y los patrones de actuación, que completan este primer nivel de análisis.

El análisis en el segundo nivel comienza con la identificación de los mensajes. A partir de allí, se identifican y caracterizan los significados que se negocian y co-construyen a través de los mensajes, así como los modos en que se presentan y re-presentan esos significados. En tal sentido se desarrolla una identificación de ámbitos referenciales, ítems de contenido y fuerza ilocutiva de los mensajes los M. Ello permite así reconocer y describir, si existen, configuraciones de mensajes, caracterizadas por ejemplo por estructuras temáticas o estructuras conversacionales. Con ello se realiza una interpretación «estática», que permite describir características de los modos de presentación y representación de los mensajes como ser mecanismos semióticos implicados, funciones instruccionales, etc. Por último se desarrolla un análisis de la evolución de los significados a través de los mensajes que da lugar a una interpretación «dinámica», que identifica cambios en los mecanismos semióticos y permite acumular evidencia convergente y detectar casos discrepantes. Con ello se realiza una interpretación de conjunto del segundo nivel de análisis que posibilita posteriormente una interpretación global integrada del primer y del segundo nivel de análisis.

Los resultados obtenidos a partir de la aplicación de esta estrategia son, según los investigadores, de dos tipos. Por un lado, confirman el ámbito de la interactividad como el espacio pertinente para el análisis de la influencia educativa y la búsqueda de los dispositivos y procesos que la concretan. En tal sentido, se han estudiado con cierto detalle dos MIE presentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje exitosos en situaciones de aula:

El primero es el traspaso progresivo del control y la responsabilidad del proceso aprendizaje desde profesor hacia los alumnos. Este mecanismo consiste en que los apoyos y ayudas del profesor se van retirando progresivamente facilitando y promoviendo de este modo una actuación cada vez más autónoma y autorregulada del alumno en la realización de las tareas, la utilización funcional de los contenidos y la gestión de su propio aprendizaje. El segundo es la construcción progresiva de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos. Este mecanismo consiste en que los apoyos y ayudas del profesor van evolucionando y se modifican de acuerdo con versiones sucesivas, cada vez más ricas, complejas y válidas, de

las representaciones de los contenidos y tareas que son objeto de la actividad conjunta, posibilitando así que las representaciones de los alumnos de esos contenidos y tareas evolucionen en la misma dirección (Coll y Engel, 2018: 4).

Por otro lado, se ha recolectado información acerca de factores que facilitan o dificultan el despliegue y la evolución de estos mecanismos. En función de ello, los autores entienden que esta investigación "tiene una finalidad inequívocamente teórico-explicativa, de generación de conocimiento básico sobre los procesos de influencia educativa, y, con ello, sobre los procesos de cambio educativo. Los resultados obtenidos y el conocimiento teórico acumulado resultan, por lo demás, potencialmente útiles para derivar criterios, orientaciones e instrumentos de carácter aplicado (Coll et al. 2008: 65).

Para finalizar cabe señalar que los trabajos más recientes de esta línea de investigación se dedican a estudiar el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a partir de lo cual se conceptualizan los mecanismos de influencia educativa distribuida. Las situaciones de construcción colaborativa del conocimiento en entornos digitales se caracterizarían, según los autores, por el hecho de que no solo el docente sino "todos los participantes pueden ejercer en mayor o menor medida, según los casos, la IE y todos pueden ofrecer y recibir ayudas del resto de participantes en un momento determinado" (Coll y Engel, 2018: 5). Así, se pretende estudiar el modo en que las TIC pueden impactar en la organización de la actividad conjunta, y amplificar (o o) los dispositivos de ajuste de la ayuda.

4.1.5 Interrogantes pendientes en el estudio de la construcción del conocimiento en clase

La revisión efectuada pretendió poner de manifiesto los rasgos característicos de las metodologías de investigación utilizadas en el estudio de la construcción del conocimiento en clase, así como los resultados más significativos obtenidos a través de ellas. Como cierre de esta revisión, en este apartado sistematizamos ciertas cuestiones en relación con algunas dificultades advertidas por los estudios desarrollados, así como desafíos metodológicos pendientes. Ello servirá de marco de referencia en relación con la elaboración de nuestra propuesta metodológica.

Como se ha explicado, el replanteo teórico en la conceptualización de los procesos cognitivos derivado del denominado "giro contextualista" supuso nuevas exigencias para las metodologías de investigación. La delimitación de unidades de análisis centradas en "situaciones" más que en "representaciones" implicó también desafíos en materia de técnicas de recogida y análisis de datos. Ya desde los estudios pioneros sobre interacción cognitiva, la cuestión metodológica ocupa un lugar preponderante. Esto se evidencia en que, en su gran mayoría, estos trabajos presentan problemas y objetivos de carácter teórico y metodológico: coinciden en la necesidad de buscar métodos y modelos de análisis que logren dar cuenta tanto de los aspectos individuales como interpersonales de los procesos observados y estudiar estos procesos tal como ocurren en situaciones reales de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, las investigaciones comparten un interés por llevar al campo de la investigación conceptos provenientes de la teoría sociocultural y los enfoques socioculturales.

Por ejemplo, en el trabajo de Newman, Griffin y Cole (1991), uno de los objetivos centrales es de carácter metodológico: estudiar "métodos para analizar el cambio cognitivo tal como se produce en una serie de situaciones que no se reducen a las tareas tradicionales de laboratorio" (op.cit: 20). Por su parte, el trabajo de Coll e la (1995) también plantea objetivos de carácter metodológico, relativos a la necesidad de elaborar un modelo de análisis que permitiera dar cuenta de los mecanismos de influencia educativa

que operan en el nivel de la interacción docente – alumno. Los investigadores explican que, en relación con el análisis de “los significados que actualizan los participantes mediante su actividad discursiva y que son objeto de negociación y modificación” (op.cit.: 252), se plantea el problema metodológico de encontrar un procedimiento que permita dar cuenta de ellos y acceder al punto de vista de los sujetos en una situación interactiva.

De manera que la presencia de objetivos de carácter metodológico, dirigidos a hallar métodos para el estudio del discurso compartido, constituye un rasgo en común de las investigaciones de la interacción cognitiva en clase. En este sentido, nuestras apreciaciones resultan coincidentes el trabajo de revisión sobre este campo desarrollado por Coll y Sánchez (2008). En relación con la presencia de objetivos de carácter metodológico, los autores destacan “interrogantes aun no resueltos” y “dificultades metodológicas”, así como importantes divergencias entre los investigadores, “lo que a la postre dificulta o impide generar un cuerpo de conocimientos sólido y compartido” (op. cit.: 25). Entienden que se trata de una dispersión “esperable en una primera fase en el desarrollo de un campo de conocimientos: dada la ausencia de tradiciones consolidadas, es casi inevitable que cada investigador desarrolle su «propia» manera de analizar unas cuestiones que han de resultar relativamente nuevas” (op. cit.: 25).

Por otro lado, las investigaciones analizadas coinciden en el interés por estudiar los procesos cognitivos en situaciones concretas de interacción docente – alumno en clase y centrar el análisis en la dimensión interpersonal. En tal sentido la mayor coincidencia metodológica la constituye el hecho de apartarse de las situaciones tradicionales de laboratorio o entrevistas clínicas para el estudio de los procesos cognitivos, y considerar el registro del devenir de la clase como material privilegiado para el análisis:

Cada vez son más frecuentes las aproximaciones al estudio de las prácticas educativas que utilizan metodologías cualitativas de corte observacional centradas en el registro, mediante dispositivos de audio o de video, de lo que dicen o hacen los participantes en este tipo de situaciones” (Coll y Sánchez (2008: 23).

De modo que, a diferencia de los estudios anteriores sobre cambio cognitivo, centrados en las representaciones individuales, estos nuevos trabajos focalizan en las interacciones. En términos metodológicos ello implica una preeminencia del análisis del diálogo (verbal y no verbal) como vehículo para estudiar la construcción del conocimiento. El examen de los registros de observación se complementa con el de los materiales producidos por los participantes (planificaciones de los docentes, tareas de los alumnos,) y con el de entrevistas previas y/o posteriores a la situación observada, básicamente para recolectar información complementaria. En relación con los alumnos, estas suelen funcionar como pre-tests y/o post-tests relativos al contenido de la lección. En los casos de los docentes, las entrevistas permiten acceder a la apreciación de ellos sobre las clases observadas, a los motivos para sus intervenciones, a sus opiniones sobre el desempeño de los alumnos.

De modo que el recorte de unidades de análisis centradas en las situaciones de interacción, la centralidad de la dimensión interpersonal y la preeminencia de los registros de observación como fuente de datos constituyen los rasgos distintivos de estas investigaciones. Sin embargo, ello plantea un problema: conduce a que los procesos cognitivos individuales que tienen lugar durante la interacción queden fuera del lente de la investigación o bien deban ser inferidos a partir de los interpersonales. Esta cuestión problemática ha sido señalada en su momento dentro del campo como un importante cuestionamiento. En este sentido, en Castorina (1998) ha señalado que estos estudios corren el riesgo de “eliminar” los procesos cognoscitivos individuales:

Si bien las interacciones discursivas crean condiciones posibilitantes y limitantes para el proceso de equilibración, «resignificar» a este último en términos discursivos le quita su sentido epistemológico de ser

una explicación de cómo cada sujeto construye o reconstruye el saber en la interacción con los objetos” (op.cit.: 30).

De manera coincidente, Martí (2000) ha argumentado:

Un constructivismo (como el de Piaget) que subordina la mediación simbólica y la regulación interpsicológica a las imposiciones de la actividad operatoria puede llevarnos a pensar el desarrollo como un proceso segregado de la dinámica interpersonal e insensible a las características particulares de los sistemas de signos empleados en todos los actos de conocimiento. Los resultados de una amplia variedad de investigaciones demuestran las limitaciones de esta concepción. No obstante, cuando se abandona el paradigma piagetiano a favor de diversas posiciones vygotskianas o neovygotskianas, a menudo sucede que no se toman en cuenta la dinámica individual ni los mecanismos responsables de la construcción del conocimiento; el desarrollo es pensado como un proceso totalmente subordinado a los mecanismos interpsicológicos, pero no constructivo desde el punto de vista del sujeto. La totalidad de la tradición de la investigación piagetiana, y gran parte de las investigaciones contemporáneas en psicología cognitiva, demuestran los límites de este modo de ver (Martí, 2000: 109).

En otro trabajo, Lenzi y Castorina (2000) consideran necesario “superar la disyuntiva entre las posiciones «contextualistas» y las centradas en la arquitectura del «aparato mental»”. En relación con los procesos de construcción del conocimiento, señalan que “los alumnos realizan dichas actividades en el contexto de las interacciones socioculturales, las que por sí solas no dan cuenta de las vicisitudes de sus ideas” (op.cit.:221). Más recientemente Castorina (2007, 2010) ha planteado esta cuestión señalando que el estudio de las situaciones y los procesos de interacción no puede sustituir el análisis de los procesos psicológicos, dado que ello supondría un nuevo tipo de reduccionismo. El autor explica que ello implica una falencia semejante a la que se criticaba anteriormente, porque se elimina uno de los dos términos de la relación: el sujeto. “Al eliminar la subjetividad, no se puede dar cuenta de la compleja interacción – socialmente mediada- de los niños o de los alumnos con los objetos de conocimiento” (Castorina, 2007:62)

En una línea similar, Vosniadou (2006) destaca que “encaminarse hacia la consideración de las variables situacionales y culturales no significa necesariamente abandonar el nivel de las representaciones mentales y reemplazarlo por el análisis del discurso, tal como sugieren ciertos situacionistas radicales” (op.cit: 47). Esta cuestión es retomada también en el análisis de Castorina y Carretero:

Los investigadores han reducido los procesos de desarrollo a las interacciones participativas de los individuos en prácticas socioculturales, postulando la tesis ontológica de que el conocimiento es socialmente construido y que emerge solamente de las prácticas sociales discursivas. Solo cuentan los formatos narrativos [...] o la negociación de significados entre niños y adultos respecto de ciertas herramientas simbólicas, subordinando en extremo la producción cognitiva del sujeto. Incluso se ha postulado, en algunos casos (Lave y Wenger, 1991) la eliminación de toda actividad intelectual del sujeto, por ser una herencia del dualismo del sujeto y el objeto, propio de la modernidad. De este modo, la crítica correcta a la estrategia escisionista llega a involucrar que la actividad constructiva individual pierde toda relevancia para explicar la formación de los conceptos, o que no es necesario tomarla en cuenta; incluso es eliminada (Castorina y Carretero, 2012: 85).

Desde nuestra perspectiva, y en coincidencia con tales análisis, creemos que, a las dificultades lógicas de la novedad del objeto de estudio debe sumarse una suerte de efecto de péndulo derivado del “giro contextualista”. La línea de estudio sobre interacción cognitiva generó una crítica muy categórica al estudio de los procesos y representaciones individuales, y se colocó, en sus inicios, en una posición de cierto enfrentamiento con la investigación clásica, tal como se desprende de algunas de las citas que hemos compartido en los apartados precedentes. En el nivel metodológico, ello se tradujo en una

preponderancia de estrategias de observación y registro de la interacción, en desmedro de las entrevistas y otras estrategias que apuntan a recoger información sobre los procesos individuales.

En nuestra opinión, una concepción de aprendizaje en que los procesos cognitivos individuales forman un todo con los interpersonales plantea a la investigación el objetivo de descubrir y analizar los mecanismos a través de los cuales ambos tipos de procesos se relacionan. Pero, para ello, no pueden unos ser inferidos o deducidos a partir de los otros. Cuando la investigación se centra únicamente en los procesos interpersonales, los procesos individuales -que tienen lugar también durante la interacción y que, desde la concepción dialéctica sustentada se consideran inseparables de los interpersonales- solo pueden ser inferidos o deducidos por los investigadores a partir de estos últimos.

La centralidad del registro de observación supone que el investigador podrá “inferir” el pensamiento de los sujetos a partir de sus intervenciones discursivas. Sin embargo, en la etapa de análisis, los investigadores deben batallar duro para reconstruir las representaciones individuales únicamente a partir de las intervenciones en clase, tal como se aprecia en la investigación analizada como caso testigo. De este modo, aun cuando la percepción de los implicados es subjetiva, se está desaprovechando una información relevante para comprender la interacción cognitiva: el punto de vista de los participantes. Incluso desde los estudios pioneros en este campo, Edwards y Mercer (1988) señalaban que para “contextualizar” la actividad discursiva se debe recurrir a los “contextos mentales” de los sujetos:

La noción de que el contexto de un discurso no es algo físico sino mental, forma parte esencial del vínculo entre discurso y conocimiento. Pensamos normalmente en el «contexto» de una expresión como en algo concreto y determinable: el habla o el texto de alrededor, las acciones, gestos y situaciones de alrededor. Pero esta es una visión del exterior. Para los participantes, el contexto de toda expresión es más bien una cuestión de percepción y memoria: lo que creen que se ha dicho, lo que creen que se quería decir, lo que perciben como relevante. Por ejemplo, mientras yo (uno de los autores) escribo estas líneas, estoy sentado ante un microordenador de procesador de texto, rodeado de libros y papeles, una mesa, paredes pintadas de un color determinado, etc. Es el despacho de un académico universitario. Usted, el lector, estará situado también en un contexto físico. La cuestión es que nada de esto era contextual con respecto a lo que estoy escribiendo hasta el momento en que lo he mencionado. Las circunstancias físicas de todo acto de comunicación, ya sea hablado o escrito, podrían servir de soporte a una infinidad de descripciones detalladas. Lo que importa es lo que los participantes en la comunicación consideran y entienden como relevante. Incluso el mismo discurso de alrededor es contextual solo en la medida en que es recordado o comprendido, ya sea de manera precisa o no (op. cit.: 80-81).

En función de estas consideraciones, entendemos que el estudio de los intercambios discursivos sin considerar las percepciones de los participantes acerca de dicho intercambio, aparece tan incompleta como su contraria. La preponderancia del análisis del discurso obliga a que los “contextos mentales” sean inferidos a partir de sus expresiones discursivas, es decir, el contexto mental del discurso resultaría una inferencia a partir del propio discurso. Esta cuestión plantea entonces una objeción teórica importante a la investigación de los procesos cognitivos a través únicamente del análisis de la interacción en clase.

Incluso, se trata de una dificultad metodológica que fue advertida en los primeros estudios, en donde los investigadores plantean los problemas hallados en el proceso de construcción de la nueva estrategia metodológica y se permiten dudar acerca de la adecuación de esta a los objetivos de investigación. Por ejemplo, Newman, Griffin y Cole postulan una limitación al estudio de los procesos cognitivos a través de la observación de la interacción: “los procesos que producen el aprendizaje son internos e inaccesibles a la observación directa. La investigación de esos procesos debe inferir la naturaleza de los mismos a partir de sus productos” (Newman, Griffin y Cole, 1991: 105). Por su parte y como señalamos, los trabajos del

equipo de Coll de la década de los noventa (Coll et al, 1992; 1995) planteaban que el modelo de análisis se revelaba “insuficiente” para cumplir con la exigencia de acceder al punto de vista de los participantes en la situación interactiva. Esta cuestión aparecía como problemática al punto de que la investigación se proponía, como objetivo de carácter metodológico, encontrar un procedimiento de análisis que permitiera dar cuenta de los significados que transmiten los sujetos a través de su actividad discursiva. Actualmente, consideramos que este problema persiste, si bien aparece soslayado, dada la expansión y consolidación de esta línea de investigación y la riqueza de otros resultados obtenidos.

De manera que la preeminencia del registro de los intercambios discursivos como único o principal medio de acceso al fenómeno de estudio plantea problemas en la etapa de análisis de datos, a la hora de reconstruir los procesos de construcción del conocimiento negociados en la interacción. El trabajo de revisión de Coll y Sánchez (2008) sobre esta línea de investigación observa, como ya comentamos, “enormes diferencias en el modo de acometer el análisis de las interacciones entre unos investigadores y otros” (op.cit.: 25). Según los autores, ello respondería, entre otras cosas, a la necesidad de tomar en consideración diferentes niveles de análisis, así como a la “complejidad intrínseca de la dinámica del aula y de los fenómenos y procesos que en ella tienen lugar.” (Coll y Sánchez, 2008: 22). Incluso, a tal punto la cuestión del análisis de la interacción representa un problema que el trabajo de Sánchez et al. (2008) investiga, a través de diversos trabajos, la utilización de diferentes unidades de análisis y distintos niveles de análisis, y el modo en que ello afecta el estudio de la interacción en clase. Los autores entienden que el cambio en la unidad y dimensión de análisis “modifica de manera sustancial la imagen que podemos extraer de una interacción” (op. cit.: 107).

Desde nuestro análisis, dos series de interrogantes constituyen los desafíos metodológicos más importantes que plantea el estudio de la construcción de conocimientos a través del análisis de la interacción en clase, y a los que pretendemos ofrecer una alternativa a través de la propuesta de investigación que presentamos en este trabajo.

Por un lado, la complejidad para identificar, en el registro de la clase, los pasajes concretos de diálogo que resulten más fructíferos para el análisis del fenómeno. Las investigaciones emprenden extensísimos y meticulosos análisis de las intervenciones de los participantes, combinando niveles macro y micro, a fin de captar indicadores de los procesos de negociación y apropiación mutua de significados. Estos se buscan ya sea en fragmentos muy pequeños del discurso, o bien diseminados a lo largo de fragmentos mayores. Así, se recurre en ocasiones a una extrema segmentación del diálogo a fin de identificar elementos significativos y deben luego realizarse inferencias importantes para volver a contextualizar tales componentes. Ello podría explicar, además, que los debates metodológicos se centren en cómo recortar, categorizar y analizar tales segmentos.

En segundo término, al focalizar la investigación en el estudio del discurso en clase, aparecen dificultades para reconstruir los procesos cognitivos individuales en la etapa de análisis de datos. Como se ha señalado, la preeminencia del registro del discurso como estrategia de investigación ha conducido a asignar un papel secundario a las técnicas individuales. Si bien la mayoría de los estudios incluyen entrevistas o test a los alumnos pre y post enseñanza, en ellas se indaga la comprensión que el alumno tiene sobre el contenido, pero no es posible interrogarlos sobre los significados activados en cada pasaje del diálogo. Este tipo de entrevistas parecen más adecuadas cuando la investigación se centra en las vicisitudes del punto de vista del sujeto, pero cuando el foco está puesto en los procesos de negociación mutua de significados -y se plantea el objetivo de reconstruir el pensamiento de los participantes durante el diálogo-, la información brindada por entrevistas pre y post enseñanza resulta poco útil. Cuando en la

etapa de análisis de datos se identifican los segmentos más relevantes para el estudio de la interacción cognitiva, la posibilidad de interrogar a los sujetos ya resulta extemporánea.

En síntesis, el estudio de los procesos de construcción del conocimiento ha dado un paso adelante al renovar sus métodos para adecuarlos a una concepción de sujeto ya no considerado con independencia de los contextos. Sin embargo, hemos intentado dar cuenta de las dificultades que supone y los riesgos que implica su estudio a través del análisis exclusivo del habla en clase. Cuando se relegan a un papel secundario los datos relativos a los procesos cognitivos individuales, se empobrecen las posibilidades de análisis en tanto no se cuenta con información acerca de los procesos de pensamiento de los participantes.

En función de estas consideraciones, los investigadores señalan hoy la necesidad de adoptar un marco epistémico relacional, que permita articular el estudio de actividad constructiva con el de las condiciones de las prácticas sociales y culturales en que se desarrolla:

Cuestionar el individualismo no exime de la tesis de una reconstrucción individual del objeto de conocimiento. En esta línea, la modificación de los saberes no es una interiorización lisa y llana del discurso público, sino que se reconstruyen informaciones o instrumentos culturales ya existentes en forma de una elaboración individual de explicaciones. Apelamos a un marco epistémico dialéctico que relaciona los polos de las interacciones cognoscitivas en sus oposiciones (Castorina y Carretero, 2012: 92).

En esta línea, también coincidirían desarrollos actuales en los enfoques socioculturales que destacan que la recuperación de una lectura de Vigotsky no reduccionista implica

una nueva unidad de análisis para la comprensión de las relaciones entre sujeto y situación, unidad que no escinde los aspectos afectivos, intelectuales y situacionales, sino que busca la manera en que se penetran mutuamente [...] “De este modo, las últimas inquietudes de la obra vigotskiana parecen coincidir con nuestra preocupación, insistente en el campo psicoeducativo, acerca de cómo captar de modo no escisionista ni reductivo las complejas relaciones que se dan entre los sujetos y los escenarios educativos concretos, las formas de su agenciamiento y las posibilidades de dar o no sentido a las prácticas, por ejemplo, de tipo escolar. (Baquero 2012b: 77).

Por nuestra parte, deseamos dejar planteada la cuestión de una búsqueda metodológica que logre dar respuesta a los desafíos generados por el giro contextualista pero que evite los riesgos mencionados. Consideramos que no se trata de optar por el estudio de las interacciones o de las representaciones internas sino de diseñar estrategias creativas que permitan combinar el análisis de los procesos individuales e interpersonales. La hipótesis de que la interacción cognitiva ocurre simultáneamente en el plano interpersonal como intrapersonal obliga a recoger y a analizar la información en estos diferentes niveles. En esta búsqueda se sitúa la metodología que elaboramos en el presente trabajo, en la cual recurrimos al estudio de las situaciones de preguntas espontáneas en clase. A continuación, en la segunda parte de este capítulo, efectuamos una revisión de antecedentes en la investigación sobre preguntas, que permitirá poner de manifiesto su potencial para el estudio de la construcción del conocimiento en clase.

4.2 La investigación sobre preguntas espontáneas de estudiantes en clase

Las “preguntas espontáneas generadas por los alumnos en clase” constituyen un tópico poco estudiado desde la perspectiva de la construcción del conocimiento en clase. La mayoría de las investigaciones dedicadas a las preguntas abordan su examen con objetivos de carácter más descriptivo que interpretativo. Sin embargo, sus resultados resultan relevantes a efectos de caracterizar el fenómeno como objeto de investigación y principalmente para dar cuenta de sus potencialidades para revelar

aspectos de la construcción del conocimiento en clase. Comenzaremos por caracterizar las preguntas como eventos diferenciales dentro del aula. A continuación, ofrecemos una sistematización de los principales estudios respecto del tema, que nos permitirá completar dicha semblanza, así como evaluar el valor que representa su examen para los objetivos de este trabajo. Finalmente desarrollaremos en particular el potencial del estudio de las preguntas espontáneas como herramienta para el análisis de la construcción del conocimiento en la interacción en clase.

4.2.1 Conceptualización: las preguntas espontáneas de estudiantes en clase

El fenómeno que nos ocupa, “las preguntas espontáneas relativas al contenido”, constituye una de las formas frecuentes y previstas de participación de los alumnos en clase. Las diversas clasificaciones de conductas de los estudiantes en el aula, así como la observación informal de la experiencia docente, permiten distinguirlas claramente de otros tipos de comportamiento. Por ejemplo, la ya clásica categorización de Flanders (1970) acerca del discurso en clase, diferencia el habla del estudiante que responde a una solicitud del docente de la que es iniciada por él mismo. De todos modos, aclara que aun en el primer caso, el alumno puede responder con una nueva pregunta, lo que la convierte en un caso del segundo tipo. Por su parte, la tipología elaborada posteriormente por Lemke (1997) acerca de las tácticas discursivas de los alumnos también identifica estos casos, por ejemplo, cuando los alumnos emiten respuestas interrogativas o efectúan un pedido de aclaración a la pregunta del profesor.

A efectos de delimitar sus rasgos distintivos, diremos que pueden entenderse como preguntas espontáneas relativas al contenido a todas aquellas intervenciones de los alumnos que no responden directamente a la demanda explícita del docente y que, a su vez, lo interpelan en relación con el tema de la clase. En un intento por contemplar los posibles casos que caben en esta categoría, consignamos, a grandes rasgos, los siguientes:

- cuando un alumno interrumpe la explicación del docente para hacer una pregunta. Según la cultura escolar, esta acción suele ser precedida por el gesto de “mano alzada”, que supone la solicitud de permiso del docente para la intervención.
- cuando hay una invitación del docente al grupo de alumnos a intervenir en clase (pregunta o consigna general al grupo, exposición con lagunas para ser completadas por los alumnos) y este espacio es utilizado por un alumno para formular una pregunta.
- cuando un alumno responde a una pregunta del docente a través de la formulación de una nueva pregunta.

Además, las preguntas de los alumnos pueden estar orientadas a requerir una nueva explicación de lo que ya se enseñó, implicando retomar un tema anterior, pueden implicar llevar la clase hacia una temática que se verá más adelante o hacia una temática ajena a lo planificado, pero que resulta pertinente, entre otras posibilidades. A modo de sistematización provisoria, digamos que las preguntas espontáneas de los alumnos podrían apuntar a uno, o una combinación, de los siguientes objetivos:

- requerir mayor información sobre el tema que se está explicando. Puede tratarse de una repetición, aclaración, profundización o ampliación del tema. Se trata de preguntas con formato “qué, quién, dónde, cuándo, cómo, por qué, para qué”.
- indagar por la relación entre el tema que se está explicando y otros contenidos (ya vistos, previstos para el futuro, temas externos relacionados con la materia).
- chequear comprensión: el alumno da a conocer lo que piensa sobre el tema para saber si está entendiendo correctamente.

Los casos listados (sin pretensión de exhaustividad) nos permiten destacar los dos rasgos distintivos del fenómeno de estudio: su carácter espontáneo y su función interrogativa. Su carácter espontáneo radica en que se trata de acciones de participación en clase que desarrollan los alumnos sin responder de manera directa a una solicitud o demanda del docente. Por su parte, su función interrogativa, aun cuando sean formuladas como afirmaciones, deviene de la propia naturaleza del discurso instruccional, que ha sido caracterizado como una “conversación encubierta” (Castejón y España, 2004; Sánchez, Rosales, y Cañedo, 1996). Cabe detenernos para analizar en particular esos dos rasgos.

En relación con el primero, consideramos que la intervención del alumno reviste carácter espontáneo, en tanto es el propio estudiante quien decide participar. Si bien podría considerarse toda intervención de los alumnos en clase responde a una demanda implícita del contexto escolar o el oficio de alumno (Perrenoud, 1990) cabe resaltar que, aun así, el alumno es quien decide, en cada oportunidad, intervenir o no; en tanto resuelve hacerlo, se pone de manifiesto su carácter “espontáneo”. En segundo lugar, y este es el aspecto que interesa en este trabajo, el carácter espontáneo se evidencia en que el contenido de la intervención es algo que se le ocurre al alumno. Si bien obviamente está condicionado por el tema de la clase, se trata de los parlamentos que más libertad tiene un alumno para construir, dentro de las oportunidades de habla que les ofrece la comunicación en clase.

De manera que definimos aquí a las preguntas espontáneas como las intervenciones en clase relativas al contenido que surgen de procesos de ideación del propio alumno: son elaboradas por los estudiantes sin responder de manera directa a una solicitud o demanda del docente, sino atendiendo al interés, deseo, motivación o intención del propio alumno. El análisis de Kennedy (2005) acerca de las estructuras de enseñanza considera a las “preguntas inesperadas de los alumnos sobre el contenido” como “acciones no previstas en el plan de clase pero que sin embargo forman parte de la tarea”.

Al analizar las intervenciones de los alumnos en clase desde un punto de vista didáctico, la autora distingue los “comentarios fuera de libreto” (off-scripts comments) de las “conductas fuera de tarea” (off-task behaviors). A diferencia de estas últimas, los primeros incluyen los casos en que “los estudiantes participan activamente en la clase, pero dicen cosas que el docente no ha anticipado, formulan preguntas que no son las esperadas, o comprenden las ideas en un sentido diferente del que el docente ha previsto” (op.cit.: 96. Traducción personal). Son casos en que los alumnos están “en tarea” e interesados por el tema, y “generan ideas en forma voluntaria, las cuales consideran relevantes o pertinentes” (op.cit.: 96)

Desde esta perspectiva, cabe interrogarse por los factores que intervienen en la producción de una pregunta: se trata de factores de índole psicológico y didáctico, tanto relativos al alumno que hace la pregunta como a aspectos de la clase. Entre ellos, sin duda, cabe mencionar el proceso de construcción conceptual del alumno en torno al tema, así como su motivación, curiosidad e iniciativa. Pero también el tipo de interacciones y clima de la clase, así como factores relativos al contenido y la forma en que ha sido estructurado para la clase, lo que implica cierto modo de presentación y cierto tipo de intervenciones docentes.

Por su parte, desde el estudio de la micropolítica del aula, Brailovsky y Menchón (2012) consideran a las preguntas como “una prerrogativa estructural del alumno dentro de las reglas gestuales de la clase”. Desde el análisis de la gramática escolar (Tyack y Cuban, 2001) los autores señalan que, además de una estructura del lenguaje, la pregunta constituye un gesto propio de la cultura escolar, para el que existen lugares precisos y bien definidos. Entendiendo la “gestualidad de la clase” como el conjunto de “permisos” acerca de la actuación de maestros y alumnos en el aula, señalan que “ser alumno demanda el ejercicio de una serie de gestos básicos entre los que se destaca principalmente la atención, pero también hay un

gesto que lo hace visible y que casi siempre precede a la pregunta: la mano alzada” (op. cit.: 71). Asimismo, el análisis de las preguntas efectuado por estos autores retoma la preocupación de Rancière (2007) “¿es necesario entender?” En este marco, las preguntas abren la posibilidad de propiciar un diálogo de otro orden que la secuencia “explicar-entender”. En la misma línea, recuperando ideas de Paulo Freire, destacan su dimensión política: la pregunta es liberadora y evidencia el carácter dialógico de la educación. En este marco, la pregunta no es entendida como un recurso o herramienta del docente sino como un acto mismo de enseñanza porque, en tanto el docente no puede rehusarse, habilita un diálogo genuino. Los autores concluyen señalando que “desde esta perspectiva, la pregunta se vuelve una herramienta ineludible a la hora de generar un vínculo más activo de los estudiantes con el conocimiento y una actitud menos directiva por parte de los docentes en relación al mismo (Brailovsky y Menchón 2012: 71).

En síntesis, el hacer preguntas representa el modo de participación espontánea de los alumnos contemplado dentro de los parámetros de la cultura escolar. Sin embargo, más allá de estar contempladas, mantienen el carácter inesperado ya que cuáles serán y quiénes y cuándo las realizarán constituyen aspectos muy poco previsible tanto para los docentes como para los propios alumnos. Por otra parte, destaquemos que se trata de intervenciones específicamente dirigidas al docente, diferentes de los comentarios realizados a un compañero, las que también constituyen acciones espontáneas.

Ello nos conduce al segundo rasgo mencionado anteriormente: su función interrogativa. Al estar dirigidas específicamente al profesor, otro elemento que caracteriza a las preguntas espontáneas es que estas interpelan al docente, quien se ve compelido a responder de alguna manera. Si bien en algunos casos, como señalamos, la intervención del alumno puede no tener formato de pregunta, mantiene la función interrogativa en tanto implica la necesidad de una respuesta del profesor (por ejemplo en los casos en que el docente deja lagunas en la exposición para que sean completadas indistintamente por los estudiantes) Ello deviene, como decíamos, de la propia naturaleza del discurso instruccional, que puede ser entendido como una “conversación encubierta” de carácter asimétrico, que otorga al docente la responsabilidad por su gestión.

Como destacan Castejón y España (2004), “el profesor se guía por la respuesta del alumno o, lo que es lo mismo, lo que hace el alumno explica la siguiente acción del profesor” (op.cit: 110). Según los autores, el rasgo más relevante del discurso instruccional como género discursivo es el dialogismo (Bajtín, 1986) una de cuyas manifestaciones radica en su intención explícitamente educativa, lo que lo convierte en un discurso dialogado o en una conversación encubierta. En este sentido, toda intervención del alumno puede ser leída como una pregunta en tanto requiere la respuesta del docente.

Por ello, la consideración de las preguntas desde la perspectiva de la interacción cognitiva en conduce a considerar la reacción del docente y el modo en que continúa la interacción a posteriori. Estas cuestiones remiten a la función “didáctica” que pueden cumplir las preguntas de los alumnos, en el sentido de que inciden en el devenir de la clase, alterando o confirmando la programación previa. Más allá de la intención con que es formulada, la aparición de la pregunta ya plantea un nuevo evento en la clase y en ese sentido, vale preguntarse por el modo en que incide en su devenir: el profesor puede responder, dejar la pregunta para más adelante, repetirla al grupo y pedir que la responda otro alumno, explicar que la pregunta no tiene que ver con el tema tratado, etc.; inclusive, la pregunta del alumno puede engendrar la reacción los otros alumnos aun antes que la del profesor, respondiéndola, comentándola, formulando nuevas preguntas, etc.; la reacción del profesor frente a la pregunta engendra o no una nueva intervención del alumno o los alumnos, formulando nuevas preguntas, comentando, etc. En forma aproximativa, podrían elaborarse una serie de reacciones-tipo de los profesores frente a tales preguntas:

- Incorporar la pregunta al desarrollo de su exposición: cuando esta les resulta pertinente, los docentes suelen retomar y destacar la pregunta ante el grupo y utilizarla para continuar el desarrollo de la exposición. En tales casos, además, los profesores suelen decir al grupo que se trata de una “buena pregunta”.
- Responder directamente a ese alumno y seguir con la clase.
- Repetir la pregunta al grupo y pedir que la responda otro alumno.
- Informar que no responderá a la pregunta ahora, explicando o no el motivo (por ejemplo, que la pregunta no tiene que ver con el tema tratado, que se la retomaré más adelante, que la responderé en forma individual porque desviaría la explicación, etc.)

En síntesis, las notas distintivas que permiten diferenciar a las preguntas que interesan en este trabajo pueden resumirse en: su referencia a aspectos de contenido, su carácter espontáneo y su función interrogativa. En las páginas que siguen ofrecemos una sistematización de los principales estudios referidos a este tema, lo que permitirá ampliar la caracterización preliminar aquí ofrecida. Luego de ello, se recuperarán los rasgos más salientes de estos trabajos a efectos de fundamentar la potencialidad que brinda su consideración para el estudio de la construcción del conocimiento en clase.

4.2.2. Investigaciones sobre preguntas espontáneas de estudiantes en clase

Comencemos señalando que el tema de las preguntas de los estudiantes en clase constituye un objeto de interés investigativo principalmente en el campo de la enseñanza de las ciencias (Chin y Osborne, 2008; Pedrosa de Jesús y Moreira, 2009). Si bien encontramos estudios en relación con otras áreas, el papel central de la actividad interrogativa en las ciencias naturales y experimentales coloca al tema en un lugar destacado (Torres Valois, 2013). Por otra parte, una importante cantidad de estudios se desarrollan en relación con estrategias didácticas basadas en proyectos o resolución de problemas, en donde la formulación de preguntas por parte de los alumnos juega un rol de relevancia.

En cuanto a los enfoques, gran parte de las investigaciones sobre preguntas de los alumnos adoptan principalmente objetivos de carácter descriptivo, siendo un tópico menos estudiado desde la perspectiva de la interacción cognitiva (Chin y Osborne, 2008; Schwarz y Jones, 2006). En un análisis de diversos estudios sobre preguntas de los alumnos, Chin y Osborne (2008) sostienen que los primeros trabajos adoptaron un enfoque proceso – producto, comparando los efectos de diferentes tipos de intervención docente sobre la conducta de los estudiantes y focalizaron básicamente en preguntas escritas y producidas individualmente, en tanto los estudios más recientes adoptan enfoques sociolingüísticos y toman en cuenta la naturaleza interaccional y contextual del discurso en clase. Según esta revisión, un cambio significativo en este sentido fue la consideración de las preguntas teniendo en cuenta tres dimensiones (Carlsen, 1991), esto es, contexto de formulación, contenido y reacciones de los interlocutores.

Los investigadores que se dedican a las preguntas de los alumnos en clase coinciden en señalar que se trata de un tema poco estudiado -en comparación por ejemplo con el estudio del habla del docente- a pesar de su potencial para revelar aspectos importantes del proceso de aprendizaje (Chin y Osborne, 2008). Entre las causas de la escasa atención académica, Schwarz y Jones (2006) señalan que, en tanto se asume que son los docentes quienes interrogan, se presta muy poca atención, tanto en la enseñanza como en la investigación, a las preguntas de los alumnos. Otros investigadores (Pedrosa de Jesús et al., 2007) lo atribuyen a que las preguntas de los alumnos son vistas como “infrecuentes y poco sofisticadas” (Graesser and Person, 1994).

Sin embargo, la coincidencia en el papel crucial que juega la actividad interrogativa por parte de los alumnos, tanto en el marco de su proceso de aprendizaje como en la particular dinámica que imprime a la clase, conduce a considerar las preguntas de los alumnos como un tema que merece mucha más atención por parte de la investigación y teoría educativas. En esta línea, Chin y Osborne (2008) señalan: “Las preguntas de los estudiantes juegan un rol importante en el aprendizaje significativo y la indagación científica. Son un recurso potente tanto para la enseñanza como para el aprendizaje de la ciencia. A pesar de la capacidad de las preguntas de los alumnos para mejorar su aprendizaje, mucho de su potencial permanece aún inexplorado” (Chin y Osborne, 2008: 1. Traducción personal). Por su parte, Pedrosa de Jesús y Moreira (2009), señalan que “el desarrollo de competencias interrogativas en los estudiantes está siendo considerado fundamental, particularmente en enseñanza de las ciencias” (op.cit: 193. Traducción personal).

En este sentido, Chin (2001) y Chin y Chia (2004) consideran a la interrogación como parte integral tanto del aprendizaje como de la investigación científica y sostienen que el estudio de las preguntas de los alumnos puede brindar información acerca de sus procesos de pensamiento y comprensión conceptual. Entienden que las preguntas planteadas por los estudiantes activan sus conocimientos previos, les permiten enfocar su aprendizaje y facilitan la comprensión de nuevos conceptos; estimulan a sí mismos y a sus compañeros a elaborar hipótesis y generar explicaciones y pueden engendrar discusiones productivas dentro del aula; además, permiten diagnosticar el grado de comprensión del alumno y revelar posibles dificultades conceptuales.

En cuanto a los objetivos y temáticas de las investigaciones, la revisión de Chin y Osborne (2008) agrupa los trabajos en torno de cuatro áreas principales de interés:

- la naturaleza y tipo de preguntas, para las cuales diferentes estudios proponen clasificaciones de acuerdo con el tipo y nivel de procesos cognitivos implicados en ellas.
- los efectos de la enseñanza sobre las habilidades interrogativas de los estudiantes, dentro de las cuales se ha indagado la influencia de la lectura de textos científicos, la formulación de preguntas de investigación y las discusiones grupales.
- la relación de las preguntas de los alumnos con diferentes variables, ya sean relativas al alumno como nivel de rendimiento, comprensión, enfoques y estilos de aprendizaje, como referidas a la enseñanza como tipo de tarea, nivel, etc.
- las reacciones que generan las preguntas de los alumnos en clase, ya se trate de las respuestas de los docentes, así como de las percepciones de los propios estudiantes acerca de ellas. En este grupo cabría agregar también los efectos de las preguntas sobre el desarrollo ulterior del discurso en clase.

Transversalmente, muchos investigadores exploran diferentes formas de estimular en los estudiantes la formulación de preguntas.

Los estudios sobre las preguntas de los alumnos en clase reconocen como un antecedente importante el trabajo de Scardamalia y Bereiter (1992), en el que se formula la distinción entre preguntas “basadas en textos” y “basadas en conocimientos” (text-based y knowledge-based questions). Las primeras se generan a partir de la lectura y en general en respuesta a una consigna, en tanto las segundas ocurren espontáneamente durante la instrucción y parten de un interés personal del estudiante. Según explica Chin (2001), se trata de preguntas “significativamente superiores en su potencial contribución al conocimiento, en su foco en explicaciones y causas más que en hechos, y en que requieren más integración de información compleja y divergente” (op.cit:1) Scardamalia y Bereiter efectúan una

clasificación de estas preguntas entre aquellas que requieren información básica (“basic information questions”) y las que se orientan a la explicación o a resolver discrepancias en el conocimiento (“wonderment questions”).

Otros trabajos considerados precursores en el estudio de las preguntas de los alumnos en clase son aquellos que se dedicaron a estudiar su frecuencia de aparición. En este marco, cabe señalar el trabajo de Dillon (1985, 1988), quien indagó las características de las preguntas de los estudiantes y las condiciones en que las realizan. Entre los resultados, destacó que los alumnos efectúan pocas preguntas y que es más común que estas se formulen a partir de una respuesta a otra pregunta. Por su parte, el trabajo de Graesser and Person (1994), caracterizó a las preguntas de los alumnos como “infrecuentes y poco sofisticadas”. Entre sus resultados, se señala que estas suelen ser superficiales, de respuesta corta, y que raramente involucran razonamientos de orden superior. Sin embargo, estudios posteriores relativizan estos resultados, hallando que diversos factores de la enseñanza inciden en la cantidad y tipo de preguntas que aparecen. Por un lado, los trabajos que analizan los efectos de la enseñanza sobre las habilidades interrogativas de los estudiantes destacan la influencia positiva del tipo de estrategia didáctica utilizada, en tanto las metodologías más activas y los trabajos de laboratorio y en grupo generan más cantidad de preguntas y de mayor nivel de complejidad (Chin y Osborne, 2008; Pedrosa de Jesus, Teixeira- Dias y Watts, 2003; Teixeira-Dias et al., 2005). Por otro lado, las investigaciones con enfoques interpretativos, como desarrollaremos más adelante, encuentran factores relacionados con el clima de la clase y la relación docente – alumno incidiendo también sobre la frecuencia y calidad de las preguntas de los alumnos (De Mendonça y Aguiar, 2013; Watts, Gould y Alsop, 1997).

A partir de la distinción de Scardamalia y Bereiter, diversos estudios han elaborado tipologías de preguntas de los alumnos en clase. Con base en dicha clasificación, Chin and Brown (2002) identifican dos subtipos de “basic information questions”, principalmente en clases de ciencias: factuales y procedurales. Asimismo, dentro de las “wonderment questions” diferencian: de comprensión, de predicción, de detección de anomalías, de aplicación y de estrategia.

También en el marco de la enseñanza de las ciencias Torres Valois (2013) propone una clasificación de preguntas basada en la tipología de inferencias de Trabasso y Magliano (1996), a partir de considerar que los problemas de comprensión de las ciencias suelen estar asociados con fallidos intentos de inferencias. De este modo, clasifican a las preguntas en: “Q1, descriptivas, destinadas a conocer mejor las entidades (objetos y eventos); Q2 o causales, destinadas a obtener información para justificar por qué las cosas son como son; y Q3 o predictivas, que aparecen ante obstáculos en el intento de predecir qué sucedería en el caso de que las condiciones fueran distintas a las mostradas”.

Por su parte, Malvaez, Joglar y Quintanilla (2013), basándose en Chin y Chia (2004), diferencian “cuatro tipos de preguntas: Preguntas de recopilación de información (PRI) que son preguntas que buscan una información objetiva básica; preguntas-puente (PP) son preguntas que intentan encontrar conexiones entre conceptos; preguntas de extensión (PE) son preguntas de exploración más allá del alcance de los problemas propuestos. Son resultantes de la creatividad o de la aplicación de conocimientos recién adquiridos; preguntas evaluativas y críticas (PEC) son preguntas que contribuyen a la toma de decisiones o cambio cognitivo” (op.cit.: 5).

Por último, cabe consignar otras tipologías de preguntas de los alumnos en clase que también aparecen citadas con mucha frecuencia en los estudios sobre el discurso en el aula. Por un lado, la clasificación de Watts, Gould y Alsop (1997) identifica tres categorías de preguntas en relación con el proceso de cambio conceptual: de consolidación –para afianzar la comprensión de una idea-, de exploración –transferir una

explicación a otro ámbito- y de elaboración –analizar implicaciones de un concepto. Por su parte, la clasificación de Candela (1999) distingue cuatro tipos de preguntas según su propósito: 1) comprender la organización y procedimientos de la actividad; 2) pedir aclaraciones sobre el contenido desarrollado en la interacción; 3) solicitar explicaciones en un nivel más complejo del desarrollado 4) discutir la lógica del conocimiento desarrollado en clase.

En cuanto a las metodologías de investigación, tanto en los estudios que clasifican preguntas como los que analizan la relación entre estas y diferentes variables del alumno o la enseñanza, los investigadores recurren a una combinación de técnicas:

- Observación y registro de la actividad de los alumnos en clase: se registran las preguntas de los alumnos y el contexto de actividad en que se formulan (por ejemplo, si se trata de clases expositivas o desarrollo de experimentos, si los alumnos trabajan en forma individual o grupal; etc.). Se auxilia la observación con la grabación en audio y/o video y la recolección de notas de campo.
- Solicitud a los alumnos de “pensar en voz alta” durante el desarrollo de la actividad de manera que verbalicen sus pensamientos, lo cual se graba en audio y/o video.
- Solicitud a los alumnos de que escriban las preguntas que se les vayan ocurriendo durante el desarrollo de la actividad de clase.
- Solicitud a los alumnos de que escriban las preguntas que les han surgido, pero no durante la clase sino en un tiempo al final de la clase, o periodos específicos durante la clase.
- Desarrollo de entrevistas posteriores con los alumnos para indagar sus conocimientos conceptuales sobre el contenido de la clase, con grabación en audio y/o video.
- Entrevistas de estimulación del recuerdo a los alumnos para indagar cómo abordaban las tareas propuestas en la clase, con grabación en audio y/o video.
- Solicitud a los alumnos de que escriban al final del día, en un diario de aprendizaje, otras preguntas que se les ocurran en relación con la clase.
- Solicitud a los alumnos para que formulen y envíen preguntas a través de plataformas digitales.
- Comparación de preguntas elaboradas antes, durante y después de la instrucción.

Como rasgos salientes de los estudios cabe señalar que se trata, en su mayoría de estudios longitudinales en los que se investiga a un mismo grupo de alumnos durante varias clases en períodos prolongados (varios meses) Por otra parte, las investigaciones se enfocan principalmente en la cantidad y el tipo de preguntas (alto o bajo nivel de complejidad) y no tanto en el análisis interno del contenido de las preguntas. En cuanto al análisis, los trabajos combinan la información de diferentes técnicas en una estrategia de triangulación. Para la construcción de tipologías de preguntas, se utilizan procedimientos tomados del método comparativo constante.

Los estudios que analizan la relación entre las preguntas de los alumnos en clase y diferentes variables del alumnado y/o del enfoque de enseñanza se desarrollan, como indicamos, mayormente en el área de ciencias y principalmente en relación con estrategias didácticas en las que juega un rol importante la actividad interrogativa de los alumnos. Así, encontramos trabajos que analizan las preguntas de los estudiantes en el marco de estrategias docentes como “aprendizaje basado en preguntas” (question based-learning), (Pedrosa de Jesús et al. 2005; Tan, 2007), “aprendizaje basado en problemas” (problem based- learning) (Chin y Chia, 2004; 2008) y “aprendizaje basado en proyectos” (project-based learning) (Charles et al. 2006; Weizman, Schwartz & Fortus, 2008).

En esta línea cabe mencionar, por un lado, los trabajos desarrollados por investigadores de la Universidad de Aveiro, en Portugal. El trabajo de Pedrosa de Jesús et al. (2005) estudia el rol de las

preguntas de los alumnos durante el desarrollo de mini-proyectos de investigación en pequeños grupos en clases universitarias de química. Por su parte, el trabajo de Pedrosa de Jesús et al. (2006), también en clases de química, tuvo como objetivo identificar los tipos de preguntas de los estudiantes y analizarlos en relación con los estilos y enfoques de aprendizaje evidenciados por los alumnos, según la teoría del Aprendizaje Experiencial. El estudio de Pedrosa de Jesús, Almeida, Teixeira-Dias & Watts (2007) completa esta perspectiva indagando la relación no solo entre tipos de preguntas de los alumnos y estilos de aprendizaje sino también acerca del modo que se relacionan con diferentes modalidades de enseñanza. El trabajo de Pedrosa de Jesús y Moreira (2009) explora el uso de las preguntas de los alumnos como instrumento alternativo para la evaluación. Por último, el estudio de Pedrosa de Jesús, Moreira, Lopes y Watts (2014) se propone comprender y describir la naturaleza y el desarrollo de la actividad interrogativa en estudiantes de ciencias. En lugar de categorizar tipo de preguntas, se interesan por el modo en que los alumnos desarrollan la interrogación crítica entendida como una competencia, compuesta por conocimientos, habilidades y actitudes.

Otro grupo de investigación dedicado al estudio de las preguntas de los alumnos, también en clases de ciencias, corresponde a la Universidad Tecnológica de Nanyang, en Singapur. Los trabajos de Chin (2001; 2004) y de Chin, Brown y Bruce (2002) se concentraron en identificar tipos de preguntas de los estudiantes, explicar el rol que estas juegan en el proceso de construcción del conocimiento y analizar su relación con enfoques de aprendizaje. El trabajo de Chin (2001), recuperando la distinción de Scardamalia y Bereiter (1992), señala que son las “wonderment questions”, más que las referidas a información básica, las que estimulan la formulación de hipótesis y predicciones y la elaboración de explicaciones. Además, encuentra que estas preguntas se generan principalmente en el marco de actividades de resolución de problemas. Los trabajos de Chin, Brown y Bruce (2002) y Chin (2004) analizan principalmente el papel de las preguntas en la dinámica del discurso en clase, hallando que estas tienen un gran potencial para generar debates entre los alumnos.

Los trabajos de Chin y Chia (2004; 2008) se dedican al estudio de las preguntas de los alumnos en la enseñanza elemental de ciencias, en particular en clases que recurren a la estrategia de resolución de problemas (PBL). La investigación analizó las fuentes de inspiración de los alumnos para los problemas y preguntas generados por ellos, clasificándolas en relación con: creencias populares, información difundida por la publicidad, cuestiones personales y familiares, y contenidos escolares anteriores. El estudio, además, investiga las diferencias entre las preguntas realizadas individualmente y en forma colaborativa, analiza el papel de la formulación de preguntas en las diferentes fases de la resolución de problemas y clasifica las preguntas según el tipo de tarea cognitiva implicada. Los autores concluyen señalando que basar el aprendizaje a través de problemas en la elaboración de preguntas por parte de los alumnos constituye un modo de implementar la enseñanza de la ciencia a través de proyectos. El trabajo de Chin y Osborne (2010) estudió el impacto de formular preguntas sobre el aprendizaje de alumnos de 12 a 14 años. Concluyen que la elaboración de preguntas orales y escritas ayuda a articular conocimientos, hacer explícitas las concepciones erróneas e identificar conceptos relevantes.

Fuera de estos grupos de investigación encontramos también otros trabajos que estudian las preguntas de los alumnos en el marco de estrategias de aprendizaje activo en la enseñanza de las ciencias. Entre ellos pueden señalarse el de Tan (2007) que analiza la propuesta de estimular a los alumnos a elaborar preguntas del tipo “qué pasaría si” en relación con contenidos de química, así como el estudio de Weizman, Schwartz y Fortus (2008) que describe y analiza el uso de una “plataforma de preguntas” como

herramienta instruccional que permite organizar las preguntas elaboradas por los alumnos en el marco del aprendizaje de ciencias basado en proyectos.

Asimismo, cabe comentar también otros estudios que analizan, si bien en situación experimental, preguntas formuladas por los alumnos en relación con contenidos de ciencias. Aunque no son preguntas espontáneas en el marco de la clase, interesan a esta revisión en tanto los trabajos focalizan en la interrogación como actividad cognitiva reveladora del aprendizaje de los alumnos. Asimismo, se enfocan al objetivo de cómo enseñar a los alumnos a formular preguntas, entendiendo esta actividad como una herramienta de aprendizaje. En esta línea, puede mencionarse el trabajo de García y Furman (2014), que indaga el impacto de la enseñanza basada en el modelo de indagación sobre la capacidad de los alumnos de formular preguntas investigables a partir de la lectura de un texto científico. Para ello, los investigadores clasifican las preguntas formuladas por los niños antes y después de la instrucción, hallándose variaciones en la cantidad y tipo de interrogantes, de una mayoría de preguntas acerca de datos e información, hacia una mayoría de preguntas investigables.

Por su parte, el trabajo de Malvaez, Joglar y Quintanilla (2013) investiga las finalidades y tipos de preguntas de los alumnos en relación con contenidos de ciencia. Para ello, diseñan un instrumento para explorar las ideas de los estudiantes respecto del uso de la pregunta en clase de ciencia, que les propone escoger, entre un listado de preguntas, aquellas que les resulten más adecuadas para comprender un determinado contenido. Entre los resultados, señalan que los estudiantes asumen como principal finalidad de las preguntas la búsqueda de información objetiva y básica; en segundo lugar, indagar por conexiones entre conceptos y ampliación de las nociones estudiadas, y en menor medida, preguntas de carácter crítico.

En esta línea, uno de los trabajos más citados, y que reviste especial interés para nuestro trabajo ya que propone un modelo de análisis interno del contenido de las preguntas, es el desarrollado por Roca, Marquez y Sanmartí (2013). La investigación se desarrolla en relación con el dictado de una sesión de clases que, además de los contenidos de ciencia, se propone promover en los alumnos el planteamiento de preguntas y que adviertan sobre la importancia de las preguntas en la historia de la ciencia. Para ello, los investigadores diseñan una actividad para que los alumnos formulen preguntas en relación con un fenómeno natural (en este caso el ciclo del agua). Para ello, se parte de la idea de que este fenómeno, tal como se lo entiende actualmente

es fruto de las preguntas que se han ido formulando desde la antigüedad personas interesadas en comprender hechos de su entorno. Estas preguntas surgieron cuando observaban fenómenos que no sabían cómo explicar y, a medida que la humanidad ha ido dando respuesta a unas preguntas, han surgido nuevas. Por eso se les pide [a los alumnos] que piensen tanto en preguntas que están detrás de respuestas que hoy conocemos, como en otras nuevas que se pueden plantear al tomar conciencia de situaciones problemáticas actuales que tienen que ver con el ciclo del agua (op.cit.: 101).

En esta investigación, la propuesta de análisis de las preguntas formuladas por los alumnos parte de la distinción entre 'presupuesto' y 'demanda' (Graesser, McMahan y Johnson, 1994), que permite diferenciar entre aquello que quien pregunta presupone como conocimiento dado y en común, y aquello que se espera que aporte quien responde. El 'presupuesto' es analizado en relación con el contenido científico implícito en él y permite identificar los conocimientos que se activan en el alumno al plantearse la pregunta. Ello permite a los investigadores detectar presupuestos erróneos (o mal formulados) así como construir una progresión de niveles de representación en relación con el contenido. Por su parte, la 'demanda' se analiza en relación con los componentes de la explicación científica (descripción,

explicación, generalización, predicción, etc.) y ello permite elaborar resultados en relación con la imagen implícita de la ciencia que tiene el alumno, así como de su capacidad de plantear preguntas significativas.

Por último, otro trabajo que también recurre a las preguntas de los alumnos como indicador de su nivel de conocimientos corresponde a Torres, Milicic y Sanjosé (2013). El trabajo expone un análisis del contenido científico de las preguntas formuladas por estudiantes de secundaria y universitarios, cuando tratan de comprender el funcionamiento de dispositivos experimentales. A partir de conocer el dispositivo (a través de la lectura, video o manipulándolo) se propuso a los alumnos escribir las preguntas que consideren necesarias para explicar su funcionamiento a un compañero/a que no lo hubiera visto. Entre los resultados, interesa destacar que el estudio del contenido de las preguntas permitió apreciar en qué medida los estudiantes utilizan términos científicos (conceptos, leyes, principios), factores causales no científicos (como materiales, formas, tamaños, posición, etc.), ideas científicas completas correctas e ideas erróneas, como errores conceptuales e ideas animistas. Asimismo, también se analizó el modo en que el formato de presentación de la información sobre dispositivos científicos afecta la generación de preguntas en cantidad y calidad.

Los estudios reseñados hasta aquí dan cuenta del importante papel que juega la investigación sobre las preguntas de los alumnos en el marco de estrategias didácticas diseñadas especialmente para promover un papel activo en los estudiantes y principalmente en el área de la enseñanza de ciencias.

Ahora bien, en el marco de clases regulares —es decir, que no implementan estrategias didácticas especiales— la investigación sobre las preguntas de los alumnos en clase se inscribe dentro de la línea de estudio del discurso en el aula. A su vez, en estos casos, encontramos estudios ya no solo en clases de ciencias, sino también en relación con otras áreas educativas.

La investigación de Schwarz y Jones (2006) de la Wake Forest University, en North Carolina, fue desarrollada en clases de ciencias sociales en escuelas secundarias. Los investigadores parten de preguntarse si son realmente tan infrecuentes las preguntas de los alumnos, qué factores afectan esta frecuencia y qué pueden hacer los docentes para provocar más cantidad de preguntas. El estudio tomó cuatro cursos en los que se observaron períodos de una hora de clase y se recogieron datos tanto de las preguntas como del contexto y momento en que se formulaban. Entre los resultados, los investigadores coinciden en que los alumnos efectúan pocas preguntas del tipo “knowledge-based”, tantas como otras referidas a cuestiones de procedimiento. Entienden que “ello podría explicar por qué los docentes piensan que los estudiantes hacen más preguntas de las que en realidad hacen” (op.cit: 136). Entre sus conclusiones los autores señalan ciertas limitaciones de su diseño de investigación. Entre ellas, destacan el hecho de haber tomado pocas clases, cuestión que ha impedido identificar patrones relativos a los factores que afectan la aparición de preguntas: “las futuras investigaciones, con un diseño similar a este estudio pero con más horas de clases observadas podrían lograr determinar en forma más conclusiva por qué los estudiantes hacen o no preguntas. ¿Es una cualidad inherente de los estudiantes? ¿Es algo que los docentes hacen? ¿Es la cultura de la escuela?” (op.cit: 136).

El trabajo de Rosales, Sánchez y Cañedo (1997) en clases de pedagogía de Formación Profesional de la Universidad de Salamanca, se centró en los rasgos de la interacción de los alumnos en el marco del discurso expositivo. Sus resultados sugieren que la aparición de buenas preguntas en los alumnos se relaciona en gran medida con la calidad de la acción docente. Los autores clasificaron las preguntas de los alumnos según el nivel de la estructura semántica del contenido a que hacían referencia. Hallaron que los profesores de mayor competencia recibieron mayor cantidad de preguntas marco-estructurales (referidas a las ideas más importantes del contenido) en tanto los docentes menos experimentados

debieron responder mayormente a preguntas micro-estructurales. Asimismo, estos últimos recibieron más preguntas de confirmación –aquellas que simplemente piden una repetición de la información- que sus colegas más competentes. Los autores concluyen que

existe una simetría entre la estructura semántica del discurso de los profesores expertos y las preguntas que formularon los alumnos que, en definitiva, nos indica el nivel de representación cognitiva alcanzada. Por el contrario [en los profesores de competencia inferior] el resultado final de la comprensión tiene que estar muy lejos de las intenciones del profesor. La comprensión de estos alumnos tiene que distar, incluso de ser textual, para acercarse más a una representación de tipo literal, en cuyo caso, la relación con los niveles de organización textual es prácticamente inexistente (op. cit.: 71).

Por su parte, la investigación de De Mendonça y Aguiar (2013) en clases de ciencias en educación básica en Brasil se ocupa de analizar qué ambientes de clase favorecen la aparición de preguntas de alto nivel cognitivo en los alumnos (“wonderment questions” según la clasificación de Scardamalia y Bereiter, 1992). El trabajo se desarrolló durante tres meses con una frecuencia de observación de tres clases semanales, a través de video y registro escrito. Se examinó la frecuencia y distribución de las preguntas de los alumnos, datos que luego fueron analizados desde una perspectiva cualitativa, poniéndolos en relación con los tipos de interacciones discursivas. De este modo, fue posible analizar la frecuencia de preguntas según el tipo de actividad: discusión de un contenido nuevo, sistematización de un tema ya visto, corrección de actividades y realización de experimentos.

Entre los resultados, los autores señalan que los momentos más participativos de las clases estuvieron asociados con discusiones relacionadas con temas sobre los cuales los alumnos tuvieran un trabajo previo, ya sea en casa o en grupos. En las clases en que se presentaba un tema nuevo, aún con estrategias de participación de los alumnos, las preguntas disminuyen (a excepción de los casos en que se recuperan explícitamente temas anteriores). Por último, señalan otros factores que influyen en la aparición de preguntas, como la actitud dialógica del profesor y la importancia que este otorga a las preguntas, el clima de confianza entre docente y alumnos, así como otros relacionados con el contenido, por ejemplo, cuando este se presenta en conexión con la vida fuera de la escuela.

En relación con la cuestión de la frecuencia de aparición de preguntas, un área de estudio que ha sido considerada también por los investigadores está referida a las percepciones y significados que el acto de preguntar supone para los propios alumnos. En este sentido, el trabajo de Pedrosa de Jesús et al. (2007) encuentra que, en muchos casos, los alumnos, aun teniendo preguntas interesantes, evitan plantearlas, sea por el nivel de exposición que generan o bien porque los propios docentes los inhiben, y que muchas veces son formuladas a los compañeros antes que al profesor. Por su parte, el trabajo de revisión de Chin y Osborne (2008) destaca la ambigüedad que provoca el acto de hacer preguntas en clase: los alumnos las valoran porque los ayuda a organizar sus pensamientos, pero a la vez reconocen cierta incomodidad al formularlas tanto por lo que pueda pensar el docente como sus propios compañeros.

Si bien desde una perspectiva diferente, cabe comentar aquí el estudio de Brailovsky y Menchón (2012) que analiza el lugar de las preguntas en la cultura escolar, particularmente en la micropolítica de la clase. Si bien el estudio no estuvo estrictamente dirigido al análisis de las preguntas en clase, los autores destacan que los datos de campo los han conducido a elaborar resultados acerca de este fenómeno. La investigación, acerca de las prácticas de escritura, se desarrolló con estudiantes de formación docente. En este marco, un dispositivo consistió en solicitar a los sujetos formular, acerca de temas visto en clase, preguntas “de indagación”, es decir, de las que no se presupone una respuesta cerrada. Entre los resultados, se hallaron casos en que los estudiantes elaboraron preguntas sin sentido, inexplicables para ellos mismos en una reflexión posterior. En función de ello, los investigadores analizan el efecto que

produce la situación “escolar” en la disposición de los estudiantes a preguntar, señalando que la formalidad de la situación de clase puede producir el efecto de suspender el sentido común, abriendo un espacio de escritura o pensamiento “impostado”.

En cualquier caso, los estudios coinciden en que un clima de clase de confianza y apertura por parte del docente son factores que favorecen la aparición de más y mejores preguntas en los alumnos (Chin y Osborne, 2008). El estudio de Roca, Marquez y Sanmarti (2013) también señala que, al analizarse las motivaciones y las actitudes de los alumnos al preguntar, se comprobó que estas aumentan cuando se estimulan discusiones en el aula y, sobre todo, cuando el docente interviene y las favorece. En cuanto a las motivaciones para preguntar, el estudio de Rop (2003) señala que, si bien en ocasiones los alumnos pueden preguntar “por aburrimiento”, en muchos otros casos, los interrogantes surgen de un genuino interés por entender mejor la materia.

Una línea de estudio de particular interés para nuestro trabajo es la que inscribe el estudio de las preguntas en el marco de la investigación del discurso en el aula y analiza el impacto que tienen las preguntas de los alumnos sobre el desarrollo de la conversación en clase y su potencialidad para influir en el discurso del docente.

En esta línea cabe comentar, por un lado, la investigación desarrollada por Nystrand et al. (2001). El trabajo se realizó a partir de datos recogidos en gran cantidad de observaciones de clases de lengua y estudios sociales en escuelas secundarias, en las cuales se analizó el impacto sobre la conversación en clase, tanto de factores macro como microsociales. Los investigadores parten de la distinción de Bakhtin (1986) entre discurso monológico y dialógico para comprender el continuum del discurso en clase, desde una modalidad centrada en el habla del docente (“recitation”) hacia modalidades de discusión abierta y con mayor participación de los estudiantes.

Entre los resultados, Nystrand et al. señalan que, si bien observaron la influencia sobre la dinámica del discurso en clase de variables macrosociales como factores étnicos, raciales o demográficos, e institucionales como aspectos de la escuela, el curso y el docente, se “sorprendieron del rol asombrosamente importante de las preguntas de los alumnos como condición para promover diálogos y discusiones abiertas” (op.cit:138. Traducción personal). Las preguntas de los estudiantes parecían ser el índice más importante que hacía cambiar la dinámica del discurso hacia una interacción más simétrica y en la que el profesor perdía parte del control.

Las conclusiones de Nystrand et al. se refieren principalmente a cuestiones metodológicas, las que interesa comentar a los efectos de nuestro trabajo. Los investigadores señalan las limitaciones de tomar a la clase en forma global para el objetivo de detectar estructuras o patrones de la conversación en clase. Entienden que tanto los estudios estadísticos del discurso en clase como los estudios de casos fallan a la hora de comprender el modo en que determinado tipo de intervención afecta las intervenciones de los otros participantes y de este modo el despliegue de la conversación. En este sentido, la principal innovación de este trabajo ha consistido en la utilización de la técnica de “event- history analysis”, una metodología cuantitativa que, focalizando el estudio en “eventos” o “episodios”, y no en la clase en forma global, les permite poner en relación las intervenciones discursivas de los participantes con las que las anteceden y las suceden, así como con los efectos que producen en la dinámica del discurso en clase.

En una línea similar, la investigación de Aguiar, Mortimer y Scott (2009) también se interesa por el modo en que las preguntas de los alumnos impactan en el discurso del docente, tanto en relación con la forma como con el contenido y los propósitos. En cuanto a la forma que asume el discurso, los investigadores también parten de la distinción entre aproximaciones monológicas y dialógicas para

caracterizar los patrones de interacción en la conversación en clase. En cuanto al contenido, recurren a la categoría de “estructura explicativa” (“explanatory structure”), tomada de Ogborn et al. (1996).

El estudio se desarrolló en clases de ciencias en una escuela secundaria brasileña. Para el análisis se seleccionaron episodios de conversación que contuvieran “wonderment questions” (Scardamalia y Bereiter, 1992; Chin y Brown, 2002) Las preguntas fueron clasificadas según una tipología elaborada con base en la de Candela (1999), considerando, de este modo, los siguiente tipos: de continuación – que solicitan una aclaración o profundización de la explicación del docente-, de extrapolación – que van más allá de la lógica propuesta por el docente- y de discusión – que proponen puntos de vista alternativos a la explicación del docente. Desde el punto de vista metodológico, la investigación de Aguiar, Mortimer y Scott (2009) también focaliza el estudio del discurso en episodios de conversación en lugar del análisis de clases completas. Estos episodios son escogidos a posteriori de la observación, como segmentos de diálogo que contienen preguntas del tipo “wonderment questions”.

Los resultados señalan que las preguntas de los alumnos alteran el discurso del docente no solo virando hacia modalidades dialógicas sino también forzando modificaciones en la estructura explicativa del contenido. Los investigadores destacan que las preguntas obligan al docente a cambios no previstos en el plan de clase. Señalan que esto no resulta fácil para los profesores, los que manifiestan dudas que provienen de la “tensión pedagógica entre continuar con el plan de clase, tomando una aproximación autoritaria, y proveer espacios de diálogo para considerar el punto de vista del estudiante” (op. cit.: 185. Traducción personal).

En estrecha relación con estos resultados, una última línea de investigación que comentaremos, también de especial interés para nuestro trabajo se refiere a las reacciones y respuestas de los docentes frente a las preguntas espontáneas de los alumnos en clase. En esta línea, el estudio de Rop (2002) señala que las preguntas inesperadas tienen, para los profesores, tanto significados positivos como negativos. En tanto son valoradas como indicadores de motivación y deseo de comprender, y brindan claves para comprender el aprendizaje del alumno, también son vistas como interrupciones innecesarias, que suponen una amenaza para los docentes de perder el control de la clase y no poder terminar el programa.

En esta línea, un trabajo muy citado corresponde a Watts, Alsop, Gould, y Walsh (1997), quienes recurren a las preguntas de los alumnos para promover la reflexión docente. El estudio se desarrolló durante varios meses con profesores de ciencias de primaria y secundaria a quienes se los observó en sus clases y se les propuso llevar un diario en el cual volcaran sus reflexiones al finalizar cada jornada escolar. La reflexión estuvo guiada por la consigna de que trataran de entender y explicar el cómo y por qué de sus respuestas frente a las preguntas de los alumnos.

Los investigadores parten de considerar que las preguntas representarían “incidentes críticos” (critical incidents) para los profesores, entendidos como eventos de la clase que provocan que el docente se detenga y piense, situaciones en las que debe tomarse una decisión. Para los autores, las preguntas de los alumnos en clase pueden constituir “incidentes críticos” en tanto fuerzan en los docentes una revisión inmediata de sus pensamientos y de su plan de clase.

La investigación se inscribe en la línea de estudio sobre el pensamiento del profesor (Clark y Peterson, 1990) donde el uso de “incidentes críticos” se utiliza como disparador para conducir a los docentes a reflexionar sobre su quehacer profesional, a través de evocar y explicar su accionar en momentos destacados de la jornada de clase. Si bien usualmente se trata de eventos escogidos por el propio docente o bien sugeridos por el investigador (Calderhead, 1988), la novedad del estudio de Watts et al. radica en recurrir a las situaciones de preguntas de alumnos para indagar en qué medida estas pueden constituir

incidentes críticos para los profesores. Consideran que las preguntas de los alumnos, al ser formuladas “desde el llano”, constituyen un desafío para la formación disciplinar y pedagógica del docente.

En este sentido, cuestionan la afirmación de que los alumnos no hacen preguntas sofisticadas (Graesser and Person, 1994) señalando, a partir de investigaciones anteriores del mismo equipo, que un ambiente de confianza en la clase genera las condiciones de un “entorno rico en preguntas” (Watts, Gould y Alsop, 1997). De este modo, la investigación propone a los docentes utilizar las situaciones de preguntas de alumnos como eventos disparadores para hacer conscientes aspectos de su tarea.

Entre los resultados, además de clasificar tipos de respuestas docentes, los investigadores destacan el poder de las preguntas de los alumnos en clase como incidentes críticos, que permitieron direccionar la reflexión docente hacia aspectos de su tarea, relativos a la enseñanza y aprendizaje de conceptos en ciencias, e incluso hacia consideraciones más generales acerca de los propósitos de la educación científica y la propia naturaleza de la disciplina. Retomamos los resultados de este trabajo más adelante, por su especial interés para nuestro trabajo.

4.2.3 Potencial de las preguntas para analizar la construcción del conocimiento en clase

Tal como se desprende de la revisión precedente, la mayoría de los estudios relativos a las preguntas de los alumnos en clase focalizan en ellas como objeto de estudio. Ya sea con objetivos de carácter descriptivo, a fin de clasificarlas o categorizarlas, como más interpretativos, para analizar su papel en la dinámica de la clase, las preguntas representan el fenómeno de investigación. Más allá de la gran relevancia de tales enfoques, la particularidad de nuestro trabajo reside en la consideración de las preguntas de los alumnos, no como fenómeno de estudio en sí mismo sino como hitos a partir de los cuales estudiar de la construcción del conocimiento en clase. Consideramos que las preguntas espontáneas y los segmentos que las contienen constituyen eventos diferenciales que podrán constituir un buen analizador de tales procesos de construcción, en tanto en ellos confluyen la actividad cognoscitiva del alumno, la negociación de significados en la interacción en clase y la acción didáctica del docente.

Estas consideraciones se apoyan, en gran medida, en los resultados de las investigaciones precedentes acerca de las preguntas. En primer lugar, todos los estudios relevados destacan el lugar de las preguntas espontáneas como eventos diferenciales dentro de la clase, ya sea en su potencial para poner de manifiesto el aprendizaje del alumno o en cuanto hitos que alteran el devenir del discurso y exigen a los docentes una toma de decisión. En función de ello, en las páginas que siguen, desarrollamos que las preguntas espontáneas en clase se caracterizan:

- por su potencial para poner en evidencia la comprensión del alumno sobre el tema
- porque alteran el formato típico de la comunicación en clase
- y porque, en cierta forma, “desafían” la planificación del docente.

4.2.3.1 La pregunta pone en evidencia la comprensión del alumno sobre el tema

Uno de los rasgos destacados en la bibliografía sobre preguntas de los alumnos en clase, y que resulta central en nuestro trabajo a la hora de elegir este fenómeno como objeto de investigación, está constituido por su potencial para poner en evidencia la comprensión del alumno sobre el tema.

Las preguntas son consideradas instancias en que los alumnos generan ideas propias en relación con los contenidos de la clase. La literatura específica sobre el tema se refiere a ellas como “preguntas

generadas por los estudiantes” (student-generated questions), dando cuenta tanto de su carácter espontáneo como de su origen en el interés del alumno por el contenido (Chin, 2001; Chin, Brown y Bruce, 2002; Chin y Osborne, 2008). Los estudios coinciden en señalar que las preguntas espontáneas de los alumnos son indicativas de haber estado pensando acerca de los temas de la clase, así como de sus intentos por relacionarlos con otras ideas.

En tal sentido, el trabajo de revisión de Chin y Osborne (2008) considera que las preguntas surgen a partir de un vacío o discrepancia en sus conocimientos o bien de un deseo de ampliarlos; asimismo se señala que estas pueden dispararse tanto a partir de una palabra que no conocen como de la percepción de inconsistencias entre sus conocimientos y la nueva información. Los autores destacan que las preguntas espontáneas activan los conocimientos previos del alumno, enfocan sus esfuerzos de aprendizaje y lo ayudan a elaborar sus propias ideas. El acto de formular una pregunta enfoca la atención del alumno en el contenido y sus ideas principales y apunta a chequear su comprensión. Así, las preguntas constituyen instancias en que los alumnos activan sus conocimientos previos y elaboran hipótesis y explicaciones (Chin, 2001; Chin y Chia, 2004). De hecho, algunas investigaciones han analizado estas preguntas como intentos de inferencia por parte de los estudiantes y señalan que en ellas pueden identificarse procesos que conducen al cambio conceptual.

En esta línea, diversos estudios se apoyan en la distinción realizada en el estudio clásico de Scardamalia y Bereiter (1992) entre preguntas sobre textos (“text-based questions”) y preguntas de conocimiento (“knowledge based questions”) En tanto las primeras constituyen preguntas que los alumnos formulan como parte de una tarea (por ejemplo leer un texto) de manera tal que las respuestas pueden hallarse en el texto dado, las segundas reflejan procesos de pensamiento de orden superior y “proviene de un interés profundo o de un esfuerzo por dar sentido al mundo y extender el conocimiento en una dirección” (Chin y Osborne, 2008: 9. Traducción personal) Aun dentro de las “preguntas de conocimiento” (knowledge based questions), pueden diferenciarse preguntas de información básica, utilizadas en relación con temas nuevos, y preguntas “inquisitivas” (wonderment questions) formuladas en relación con tópicos más familiares y con mayor nivel de comprensión.

A su vez, otro de los estudios clásicos sobre el tema (Watts et al., 1997) señala que las preguntas espontáneas “tienen la capacidad de exponer el pensamiento de los alumnos en toda su sofisticación e ingenuidad, ya sea abordando temas de gran complejidad como focalizando en pequeños detalles” (op. cit. 1027. Traducción personal). Las preguntas aparecen como un modo de “pensar en voz alta” en clase, exponiendo sus conjeturas y exploraciones. Otras investigaciones encuentran que las preguntas de los alumnos en clase pueden ser consideradas como indicadores de su nivel de comprensión al punto que su carácter y frecuencia es tomado como un índice para calificar la calidad docente (Rosales, Sánchez y Cañedo, 1997) o como indicador para caracterizar a docentes expertos y principiantes:

Las preguntas como indicadores de comprensión señalan que los alumnos de profesores expertos establecen comprensiones en torno a los aspectos esenciales de la explicación aproximándose a la intención del discurso del profesor, mientras que los alumnos de profesores principiantes se quedan en los aspectos más superficiales del discurso manteniéndose más alejados de las intenciones del discurso del profesor (Castejón y España, 2004: 121).

Otros estudios que destacan que las preguntas espontáneas de los alumnos pueden ser una buena evidencia de sus procesos de pensamiento en relación con el contenido de la materia, asumen que estas reflejan “intentos de inferencia” por parte de los estudiantes (Torres Valois, 2013) y que el estudio de su contenido permite analizar la utilización, por parte los estudiantes, de lenguaje y/o ideas científicas en sus explicaciones así como detectar errores conceptuales e ideas animistas (Torres Valois, Milicic y Sanjosé,

2013). Por su parte, las investigaciones de Chin (2001) y Chin y Chia (2004) encuentran que las preguntas espontáneas constituyen instancias en que los alumnos activan sus conocimientos previos, a través de la formulación de hipótesis y predicciones y de la elaboración de explicaciones.

Otras perspectivas en el estudio de las preguntas en clase que dan cuenta de su potencial para poner en evidencia la comprensión del alumno son las que se dedican a elaborar tipos de preguntas. Tal como se desprende de la bibliografía estas pueden clasificarse según diversos criterios. Por un lado, clasificaciones de preguntas según su propósito. Por ejemplo, en el marco de la enseñanza de las ciencias Torres Valois (2013) diferencia preguntas “descriptivas, destinadas a conocer mejor las entidades”, “causales, destinadas a obtener información para justificar por qué las cosas son como son” y “predictivas, que aparecen ante obstáculos en el intento de predecir qué sucedería en el caso de que las condiciones fueran distintas a las mostradas”. Por su parte, Malvaez, Joglar y Quintanilla (2013) diferencian “preguntas de recopilación de información”, “preguntas que intentan encontrar conexiones entre conceptos”, “preguntas de exploración más allá del alcance de los problemas propuestos” y “preguntas evaluativas y críticas”.

Otras clasificaciones elaboradas en la investigación categorizan a las preguntas según el nivel de actividad cognitiva implicado. Por ejemplo, Pedrosa de Jesus, Teixeira-Dias, & Watts (2003) diferencian las preguntas “de confirmación” – que buscan esclarecer una información o ejemplificar una definición- de las “de transformación”- que involucran algún tipo de reestructuración o reorganización del pensamiento del alumno. En cualquier caso, esta distinción entre preguntas de bajo y alto nivel, según si solo buscan información o si implican procesos de orden superior, es compartida, a grandes rasgos, por la mayoría de los estudios. De acuerdo con la revisión de Chin y Osborne (2008) estas clasificaciones recuperan la distinción clásica de Scardamalia y Bereiter (1992) entre aquellas que requieren información básica (“basic information questions”) y las que se orientan a la explicación o a resolver discrepancias en el conocimiento (“wonderment questions”).

En este marco, una clasificación diferente que cabe comentar ha sido la de Watts et al. (1997) quienes recurren a una perspectiva constructivista para proponer tres categorías de preguntas de los alumnos, relacionadas con diferentes momentos en el proceso de cambio conceptual. En función de ello, los autores distinguen:

- Preguntas de consolidación: son preguntas con las que el alumno busca afianzar la comprensión de una idea, explicación o concepto. Evidencian intentos por comprender la lógica de un argumento, aclarar el sentido y alcances de una explicación, o bien cuando el alumno percibe que ha comprendido una idea o estructura de ideas y está chequeando si es correcto.
- Preguntas de exploración: son preguntas en las que el alumno, a partir de haber comprendido una idea o explicación, intenta explorar si se aplica en otros casos. Es decir, a partir de tener confianza en su comprensión del asunto, pretende evaluar si se puede transferir la explicación a otro ámbito-
- Preguntas de elaboración (Elaborative questions): son preguntas que surgen cuando el alumno percibe una discrepancia entre su comprensión previa y la nueva explicación y pretende examinar ambos puntos de vista para poder comprender. Las preguntas de esta categoría pueden ser intentos por reconciliar explicaciones diferentes sobre un mismo fenómeno, o examinar circunstancias en las que se aplica una explicación u otra, o analizar las implicancias de una explicación. Pueden tener relación directa con el tema de la clase o bien referirse a temas tangenciales o incluso externos al tema de la clase.

Por último, resulta particularmente interesante para nuestro trabajo de Roca, Marquez y Sanmartí (2013) que presenta una propuesta concreta de análisis sobre el contenido de las preguntas. Los autores

examinan el contenido científico implícito en las preguntas a fin de identificar los conocimientos que se activan en el alumno al plantearla y a partir de allí, construir una progresión de niveles de representación en relación con el tema:

las preguntas de los alumnos pueden ser una oportunidad que permite detectar su pensamiento y su nivel o capacidad de comprensión conceptual. [...] los alumnos pueden plantear una amplia gama de preguntas, desde las que manifiestan una simple curiosidad, hasta aquellas que revelan un profundo pensamiento complejo (op.cit.: 98).

En síntesis, las preguntas espontáneas de los alumnos en clase se revelan como instancias con un gran potencial para poner en evidencia el pensamiento del alumno. Tal como señala la bibliografía, estas pueden servir tanto al profesor como al investigador como un indicio a partir del cual acceder o reconstruir el marco de significaciones del alumno. En tanto la pregunta proviene de la activación de los conocimientos previos del alumno y pone en evidencia una significación que este construye, es posible tomarla como la punta de un iceberg para reconstruir el proceso cognoscitivo que la generó.

4.2.3.2 Incidencia de las preguntas en el devenir y desarrollo de la clase.

Pasaremos ahora a analizar otro rasgo de las preguntas espontáneas de los alumnos, el relacionado con el tipo de incidencia que estas tienen en el devenir y desarrollo de la clase. Los estudios destacan el papel diferencial de las preguntas en relación con su potencial para incidir en el desarrollo de la conversación. Las preguntas, en tanto alteran el formato típico IRF, representan eventos particulares del habla en clase, lo que las torna fenómenos interesantes de investigación. En este marco, dos tipos de resultados interesan a nuestro trabajo.

Por un lado, que los intercambios comunicativos caracterizados por la presencia de preguntas representan un formato de comunicación diferente del que es corriente en el aula. Por otro lado, que las preguntas inciden en el desarrollo de la clase no solo en la forma sino además obligando a modificaciones en el contenido. En ambos casos, ello supone, además, una alteración en la asimetría de poder y control en la dinámica de la interacción en clase. La investigación acerca del uso del lenguaje en clase destaca la existencia de patrones distintivos, propios del discurso instruccional:

Este discurso, distinto en forma y contenido de otras interacciones verbales, revela turnos de interacción encaminados a aportar información específica, controlar las ejecuciones de los participantes y evaluar el proceso de los alumnos, y se caracteriza por presentar estructuras interactivas específicas del discurso escolar (Cubero et al. (2008): 77).

La forma habitual que asume la conversación en clase responde a la estructura IRF o IRE: interrogación o iniciación del docente (I), respuesta del alumno (R) y feedback (F) o evaluación (E) del docente. Esta estructura de comunicación, identificada por Sinclair y Coulthard (1975) ha sido conceptualizada y estudiada posteriormente por diversos autores como Mehan (1979), Edwards y Mercer (1988), Cazden (1991), Astolfi (1997), Lemke (1997) y Candela (1999), entre otros. Se trata de un patrón de comunicación considerado prototípica del discurso educacional, que ocupa, según diversos autores, aproximadamente los dos tercios del habla en el aula (Edwards y Mercer, 1988).

Entre las modalidades de discurso en la clase que se describen como las empleadas con mayor frecuencia, se encuentra la que J. L. Lemke denomina "diálogo triádico" (1997: 24): «Lo que tenemos, entonces, tanto aquí como reiteradamente en el diálogo dentro de la sala de clase, no es una simple estructura doble pregunta-respuesta, sino un patrón de, por lo menos, tres partes: pregunta-respuesta-evaluación, a lo que denominaré diálogo triádico". Es el modelo IRE/F. El profesor inicia, el alumno responde y el profesor evalúa o provee

retroalimentación. Distintos autores han hallado que su uso alcanza al 70 % de los discursos en las clases de escuela secundaria y primaria. (Camilloni, 2014: 28).

En síntesis, la estructura IRE o IRF constituye el formato típico que asume la conversación en clase, pero permite contemplar algunos matices. Por ejemplo, algunos autores han señalado que el tercer elemento (el “feedback” del docente) puede constituir no solo un juicio de corrección o incorrección, sino una reconceptualización de la respuesta del alumno (Cazden, 1991) También se han diferenciado según si la R (respuesta del alumno) consiste en “recordar” o “elaborar” la respuesta. Sin embargo, en todos los casos “el intercambio está bajo el control del profesor que es quien formula las preguntas y determina el valor de las respuestas” (Sanchez, Rosales y García, 2008; 110). Por el contrario, el planteo de preguntas por parte de los alumnos genera un formato de diálogo diferente del IRE o IRF, lo que supone posiciones diferentes para los participantes. Según Sánchez, Rosales y García (2008), en tales casos, se trata de patrones de comunicación más simétricos, en los cuales los estudiantes podrían ya sea, iniciar el intercambio (I), contribuir en el proceso de confirmación (F), o ambas cosas.

La estructura IRE o IRF, inicialmente conceptualizada para describir un patrón sistemático de la comunicación en clase, ha sido retomada y analizada desde perspectivas psicológicas, sociológicas y didácticas a los efectos de develar las funciones implícitas que cumple. En este sentido, Astolfi (1997) ha señalado que el éxito del alumno en clase depende de su capacidad para decodificar las preguntas del docente, lo que se logra no tanto en relación con el conocimiento como con la “costumbre didáctica” vigente. Así, la mayor participación de los alumnos en clase responde más a haber aprendido esta estructura que a un vínculo con el saber diferente del que tienen en la clase magistral. Asimismo, sostiene el autor que en tanto la orientación de la interrogación escolar está invertida respecto de lo que a priori parece lógico, ya que es el experto el que interroga al novato aun conociendo la respuesta, ello convierte a toda pregunta en una evaluación y una puesta a prueba de la valía del alumno.

Por su parte, para Edwards y Mercer (1988) así como para Lemke (1997) la preeminencia de preguntas del docente e intercambios IRF está al servicio de fines implícitos relacionados tanto con la evaluación como con el control del docente sobre la clase. Desde el planteo de los autores, la conversación en el aula puede analizarse a partir de la idea de “reglas básicas de la comunicación”, entendiendo por ello a las comprensiones implícitas que deben tener los participantes para poder tomar parte en la conversación. En este marco, destacan tres implicancias que se desprenden del formato IRE: es el maestro quien hace las preguntas, el maestro conoce las respuestas y la repetición de preguntas supone respuestas erróneas. Cuando los alumnos no reconocen y no logran adaptarse a este tipo particular de comunicación, suelen ser etiquetados negativamente. De este modo, la preeminencia de la estructura IRF sirve a los fines de la evaluación implícita de la capacidad de los alumnos de adaptarse a las reglas de la cultura escolar. Pero, además, este formato tripartito de la comunicación permite al docente mantener un control sobre el habla en clase, tanto en términos de quienes lo hacen como de los contenidos que se abordan.

De esta manera, el intercambio IRE o IRF representa tanto una estructura de comunicación prototípica del contexto escolar como un dispositivo de control de la circulación del conocimiento y distribución del poder dentro de la clase. En tal sentido, Camilloni (2014) entiende que el formato IRF/E

es considerado un modelo de discurso autoritario porque coloca al profesor en una posición de poder dado que controla el tema, dirige el rumbo de la discusión y que, además de la postura asumida por el profesor, es resultado de que los estudiantes tampoco manifiestan discrepancia con respecto al uso del poder ejercido por el docente, sino que lo consienten. Las modalidades dialógicas se contrastan con este modelo triádico que es acompañado, también reiteradamente, por un discurso monologado del profesor. En el diálogo

triádico, la esencia del intercambio no reside en que sean tres los mensajes emitidos, sino en las funciones que estos mensajes desempeñan en la secuencia estructurada IRE/F (op.cit.: 28).

Por su parte, según Candela (1999), ello permite al docente mantener un control sobre el discurso, tanto en lo referido al contenido del que se habla como a la dinámica conversacional, es decir, quiénes y cuándo hablan. En este marco, la aparición de preguntas de los alumnos cobra un nuevo sentido porque puede interpretarse como un evento que altera la circulación del poder y el control en la clase. De acuerdo con esta autora, las secuencias de diálogo que presentan preguntas espontáneas de los alumnos constituyen

un ejemplo de interacción discursiva donde la asimetría de poder, en términos de su contenido conversacional y de su dinámica interaccional, pasa del docente a los alumnos. Este cambio en la asimetría se realiza a través de las preguntas de los alumnos. Pero existe otro desplazamiento pues la dinámica parece moverse de pseudo-preguntas en las que tanto maestro como alumnos saben las respuestas' a otras donde nadie parece conocer la respuesta (Candela, 1999: 283).

En relación con esta cuestión, cabe rescatar la investigación de Nystrand et al. (2001), que analiza específicamente el rol que las preguntas de los alumnos juegan en relación con el formato del discurso en clase. Los autores recuperan ideas de Bajtin (1986) para diferenciar entre el discurso en clase monológico, donde el docente opera como única voz y con un guión predeterminado, y la modalidad dialógica, en la que los diferentes participantes amplían o modifican las contribuciones de los demás, como voces que se "refractan" unas a otras. En este marco, señalan que las preguntas de los alumnos son el principal factor que genera discusiones abiertas en clase, así como el tránsito desde modalidades monológicas a dialógicas. "Cuando los alumnos formulan preguntas acerca de lo que han estudiado, se modifica el devenir del discurso, el cual parece tornarse más simétrico que el tipo de interacción habitual en clase, dominada por las preguntas del docente" (op. cit.: 150. Traducción personal). Las preguntas de los estudiantes pueden ser seguidas de una respuesta del profesor, pero también de la intervención de otro alumno, y suelen generar discusiones abiertas. En este marco, los autores identifican dos patrones dialógicos de discurso, diferentes a los IRE: los "turnos dialogados" (dialogic spell) en los que una pregunta de un alumno es seguida, no necesariamente en forma inmediata, por al menos otras dos preguntas de alumnos y las "discusiones abiertas", cuando aparecen intercambios libres (no prescriptos) entre el docente y al menos tres estudiantes durante por lo menos medio minuto de clase.

Los autores examinaron los factores que determinan la aparición de modalidades dialógicas de discurso en clase, en un estudio longitudinal que abarcó muchos cursos de escuela secundaria. Considerando tanto los rasgos contextuales de las clases analizadas como los "movimientos" o gestos de los actores, señalan que las preguntas de los alumnos aparecen como el principal índice que hace avanzar el discurso hacia formas dialógicas. Más allá de factores relacionados con el tipo de escuela, perfil del docente o de los alumnos, la aparición de formatos de interacción más simétricos parece responder a factores dinámicos, relacionados con el propio devenir del discurso.

En este marco, la aparición de preguntas espontáneas de los alumnos parece ser el factor que marca el inicio del viraje hacia modalidades dialógicas, como son las discusiones abiertas y los "turnos dialogados" (dialogic spell) Si bien resaltan la necesidad de una actitud abierta del docente, destacan que los movimientos del profesor pueden proporcionar la 'leña' para la interacción dialógica, pero son los "movimientos de los estudiantes", concretamente las preguntas espontáneas, lo que representa la 'chispa' que la enciende. En este marco, señalan que las preguntas de los alumnos usualmente aparecen en grupos (clusters) como si unas preguntas animaran -o "encendieran"- la aparición de otras. Según los

autores, las preguntas aumentan el potencial dialógico del discurso en el aula debido a rasgos de su propia naturaleza:

A diferencia de los profesores, los estudiantes no hacen preguntas cuando ya saben la respuesta, sino que suelen plantear preguntas que requieren información adicional o la aclaración de algo que el profesor ha dicho. Y debido a que retoman algo que se ha dicho antes, las preguntas de los estudiantes tienen especialmente el poder de aumentar la dialogicidad del discurso siempre y cuando el profesor, en lugar de responderlas y rápidamente retomar la lección, permita al aula hablar y moverse en la dirección impulsada por la pregunta. Como consecuencia de ello, los estudiantes, y no solo el docente, juegan un papel clave para iniciar secuencias de discurso dialógico (op. cit.: 188. Traducción personal).

Según los autores, son especialmente los grupos de preguntas (clusters) los que conducen hacia el dialogismo; incluso cuando estas son interrumpidas por preguntas del docente se observa que ello no implica el retorno a patrones tipo IRE, lo que evidencia que el discurso se ha movido hacia una modalidad sustantivamente más dialógica e interactiva. En este sentido, concluyen:

Nos impresionó que la aparición de preguntas de los estudiantes, especialmente cuando ocurren en grupos, no sólo parecía señalar el compromiso del estudiante, sino también el aflojamiento del profesor de las riendas monológicas habituales del discurso en el aula (op. cit.: 150. Traducción personal).

4.2.3.3 Potencial de las preguntas para “desafiar” la planificación del docente.

Las consideraciones precedentes nos introducen en el último rasgo que deseamos analizar acerca de las preguntas espontáneas de los alumnos en clase, referido a su potencial para “desafiar” la planificación del docente. Como hemos señalado más arriba, siguiendo la argumentación de Kennedy (2005), el carácter “fuera de libreto” de las preguntas es, justamente, lo que obliga al profesor a reconsiderar –y eventualmente modificar- este “libreto” que es la planificación. A diferencia de una conversación, el diálogo en clase tiene un carácter asimétrico y el docente tiene el rol y la responsabilidad de mantenerlo dentro de los carriles que considera pertinentes o deseables.

Si bien las metodologías activas de enseñanza resaltan la importancia de estimular en los alumnos la formulación de preguntas (Anijovich y Mora, 2010) y los docentes pueden prever, en cierta medida, el tipo de interrogantes que aparecerán, la realidad es que estas intervenciones guardan un carácter parcialmente inesperado. Ello puede desafiar la planificación de la clase, en tanto, como señalamos, la pregunta puede implicar un viraje en la temática y el docente debe maniobrar para mantener la clase dentro del plan previsto. Como señalan las autoras,

es necesario tener en cuenta que la pregunta es una parte de la clase y también, es preciso cuidar que su respuesta no haga perder el hilo de aquello de lo que se está hablando y que motivó la pregunta. Por eso, ante cada pregunta que se formula, hay que evaluar su pertinencia al tema en cuestión y luego retomar la exposición estableciendo una relación explícita entre la respuesta y el tema que se está presentando (Anijovich y Mora, 2010: 59).

De manera que las situaciones de preguntas en clase constituyen escenarios de disyuntiva para los docentes, y no hay una manera “correcta” de responder a ellas (Aguar, Mortimer y Scott, 2009):

Cuando el docente reacciona frente a estas preguntas inquisitivas, debe considerar su respuesta en el contexto de las interacciones en curso, y tomar en cuenta diversos factores como el rol de la pregunta en relación con la estructura explicativa [utilizada en la presentación del contenido], qué conocimientos necesitarían los estudiantes para abordarla, las expectativas de los alumnos, la existencia de ideas del sentido común implícitas en la pregunta y el nivel de las posibles explicaciones científicas” (op.cit: 189. Trad. personal)

Según estos autores, las preguntas de los alumnos enfrentan a los profesores con la tensión entre “seguir adelante con la lección”, lo que supone un enfoque más autoritario, o dar lugar al diálogo y la argumentación, recreando en la clase una modalidad semejante a la tarea de investigación.

En la revisión efectuada, hay diversas clasificaciones de las reacciones de los docentes ante preguntas de los alumnos. El estudio de Watts, Alsop, Gould, y Walsh (1997) analiza qué hacen los profesores cuando los alumnos formulan preguntas cuya respuesta no se halla directamente en el guión de la clase. Los investigadores encuentran diferentes tipos de reacciones, entre las que señalan: ignorar la pregunta y seguir con la clase, ofrecer la mejor respuesta que pueden, admitir que no lo saben, redireccionar la pregunta al grupo, retomar la pregunta para desarrollar una investigación con los alumnos. Otras investigaciones agregan otras reacciones como ofrecer respuestas muy breves que “cierran la cuestión”, así como proponer la búsqueda de la respuesta como tarea para el hogar para los alumnos (Chin y Osborne, 2008).

Entre las reacciones también cabe considerar que, en ocasiones, antes de responderla, los docentes suelen parafrasear la pregunta del alumno para chequear si la han entendido correctamente, lo que además constituye un recurso lingüístico que otorga un tiempo extra al docente para elaborar su respuesta. (Anijovich y Mora, 2010). En cualquier caso, las investigaciones señalan que las respuestas dependen de diversos factores, pero sobre todo del tipo de pregunta, así como del momento en que se formula y también de qué percepción tiene el docente del alumno que la formula (Chin y Osborne, 2008).

Por su parte, Chin y Osborne (2008) reseñan investigaciones acerca de la percepción de las preguntas en clase y señalan que estas revelan una “doble ironía” en los docentes: por un lado, los profesores aprecian el valor de las preguntas de los estudiantes, indicando que estas demuestran curiosidad intelectual e interés y que evidencian la comprensión conceptual del tema. Pero al mismo tiempo, estos mismos docentes suelen no recibir bien las preguntas espontáneas, ya sea porque estas provocan distracción en el aula como por el hecho de que pueden implicar desviarse del plan de clase, impidiendo cubrir el programa previsto.

La imposibilidad de anticipar la totalidad de preguntas y de planificar acabadamente las respuestas forma parte de la propia naturaleza del acto de enseñanza. Aunque un profesor pueda anticipar el tipo de dudas que aparecerán, un rasgo característico del devenir de la enseñanza radica en la impredecibilidad de las demandas y acontecimientos, así como en la inmediatez de reacción que requieren. Como ha señalado Gimeno Sacristán (1988), el trabajo en el aula se caracteriza por la pluridimensionalidad, referida a la variedad de tareas que desarrolla el docente, la simultaneidad de los requerimientos a los que se enfrenta, y la inmediatez e impredecibilidad de las demandas y acontecimientos. De este modo, la mayoría de las decisiones que toma el docente no pueden ser anticipadas o planificadas previamente.

El análisis de las decisiones didácticas interactivas, estudiado dentro de la línea sobre pensamiento del profesor, ha permitido distinguir las “teorías expuestas” del “conocimiento en la acción”, el cual no se expresa, sino que se revela en las acciones, a través de la ejecución (Schön, 1992; Camilloni, 2007b). En este sentido, las preguntas “inesperadas” de los alumnos colocan al docente en situación de tener que tomar decisiones en forma inmediata, recurriendo a estos principios implícitos. Las decisiones didácticas que se toman en estos casos revisten un carácter particular en tanto no solo no están contempladas en el plan de clase, sino que se toman frente a situaciones que “amenazan con desviar este plan”: por un lado, porque la pregunta inesperada puede hacer a la clase “irse de tema” y además, porque este hecho en sí mismo – no estimar adecuadamente las posibles preguntas de los alumnos- pone en duda la planificación misma. Como señala Kennedy (2005), “cuando esto sucede, la clase transcurre por caminos que el docente

no ha imaginado. [...] [Los comentarios fuera de libreto] pueden generar importantes dilemas en los docentes” (op.cit: 96-97. Traducción personal).

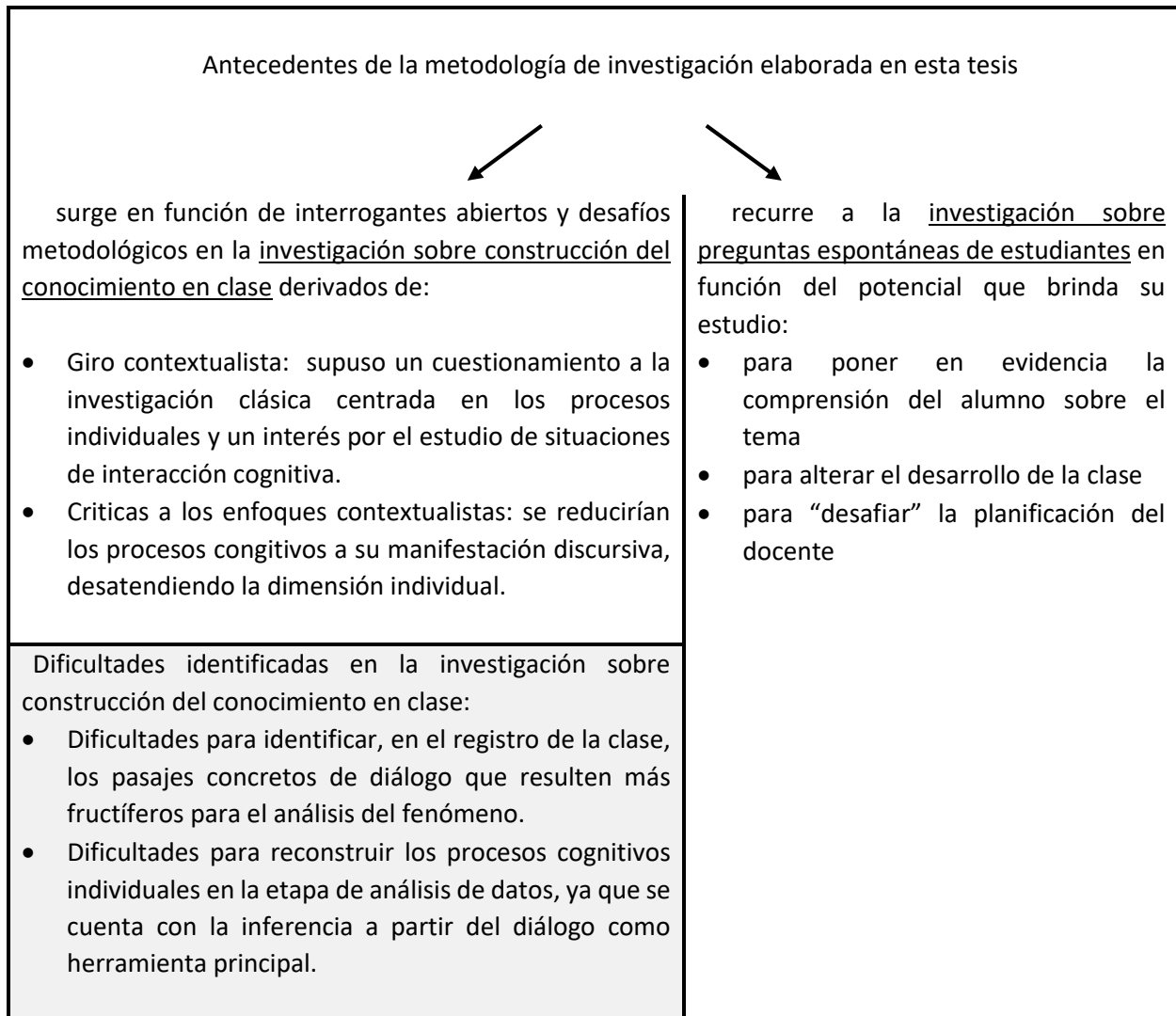
En tal sentido la investigación de Watts et al (1997) entiende que las preguntas espontáneas de los alumnos en clase pueden representar, para los docentes, “incidentes críticos”, entendidos como aquellas situaciones que obligan a detener el curso de acción prefijado y fuerzan una reflexión. Los autores señalan que las preguntas inesperadas de los alumnos colocan al docente “en guardia”, y pueden exigirle una repentina revisión ya sea de su planificación como del modo en que está entendiendo lo que pasa en la clase e incluso, de su propia comprensión de la ciencia y su enseñanza. Las preguntas de los alumnos crean ansiedad en los profesores tanto porque pueden desafiar sus certidumbres disciplinares como amenazar su preparación pedagógica. En sus palabras, “estas preguntas poderosas ‘desde el llano’ pueden descolocar hasta al más experimentado de los docentes” (op. cit.: 1030. Traducción personal).

En este sentido, resulta relevante la investigación de Aguiar, Mortimer y Scott (2009) que encuentra que las preguntas espontáneas de los alumnos en clase pueden alterar el discurso del docente en diversos sentidos: modificando la modalidad de las interacciones, obligando a redireccionar los objetivos de la clase e incluso forzando cambios en la estructura explicativa del contenido.

En relación con la estructura de las interacciones, los autores recurren a un esquema de análisis similar al de Nystrad et al. (2001), y señalan que las preguntas de los alumnos pueden modificar los patrones de discurso desde modalidades monológicas a dialógicas. En relación con los propósitos, se destaca que la aparición de preguntas, en algunos casos, suele obligar al docente a modificar los objetivos previstos: por ejemplo, una clase que ha sido planificada originariamente para exponer un tema y que, ante dificultades de comprensión evidenciadas en las preguntas, vira hacia una actividad orientada a explorar los conocimientos o ideas previas de los alumnos. Por último, en relación con el contenido, la investigación clasifica las preguntas de los alumnos de acuerdo con el efecto que producen sobre la estructura explicativa propuesta por el docente en la clase. En función de ello, distinguen:

- Efecto de “continuación”: cuando las preguntas se mantienen dentro de la estructura explicativa elaborada por el docente y solicita la aclaración o profundización de alguna idea. Suelen ser bien recibidas por los docentes porque les permiten ajustarse a la comprensión de los estudiantes sin modificar el guión de la clase.
- Efecto de extrapolación: cuando las preguntas se desvían de la lógica provista por la estructura explicativa del docente o demandan cambios en ella. Los docentes suelen ignorar este tipo de preguntas o responderlas sin modificar la lógica de presentación del tema.
- Efecto de confrontación (contestation): cuando las preguntas suponen una mirada o enfoque alternativo del tema y con ello ponen en cuestión la estructura explicativa del docente. Los profesores suelen tener dificultades para lidiar con este tipo de preguntas porque generalmente no las entienden.

Cuadro síntesis del capítulo 4



Capítulo 5. Metodología para investigar la construcción del conocimiento en clase a partir de preguntas espontáneas de estudiantes

En este capítulo presentamos la metodología elaborada en esta tesis para el estudio de la construcción del conocimiento en clase, a partir de las preguntas espontáneas de los alumnos. Comenzaremos por caracterizar las unidades de análisis como segmentos de clase marcados por la presencia de preguntas. Fundamentaremos esta definición a partir de conceptualizar que las situaciones de preguntas espontáneas constituirían, desde una perspectiva constructivista, potenciales eventos de cambio cognitivo en clase. A continuación, analizamos las dimensiones del fenómeno en función del modelo teórico asumido, lo que permitirá fundamentar la adopción de un enfoque de análisis que combina la mirada psicológica y didáctica.

Posteriormente, la descripción de la modalidad adoptada en la recolección y análisis de datos se desarrolla, primero, a través de una presentación de la estrategia general. En segundo lugar, destacamos la decisión de construir los marcos teóricos para la interpretación de los datos a partir de estudios sobre desarrollo conceptual de dominio y de la didáctica específica. Por último, realizamos una explicación en profundidad de los procedimientos utilizados en las etapas de recolección y de análisis de la información.

Como cierre de la sección metodológica, ensayamos una evaluación preliminar de la estrategia de investigación elaborada, que se completa en la sección Conclusiones a partir del examen de su aplicación empírica. La evaluación preliminar se desarrolla a partir de recuperar los interrogantes y debates metodológicos del campo de investigación sobre la construcción del conocimiento en clase. Tal como explicamos en el capítulo precedente, este campo asiste a un debate entre dos perspectivas dicotómicas, de sesgo individualista o contextualista, y se aboga por la adopción de un enfoque relacional, superador de ambas miradas escisionistas (Castorina, 2017b; Castorina y Carretero, 2012) Creemos que la metodología que presentamos podría constituir una alternativa en ese sentido, a través de una estrategia que articula el análisis del intercambio discursivo y de la actividad cognitiva de los participantes.

5.1 La definición de la unidad de análisis

Para la elaboración de la metodología que presentamos, consideramos a las preguntas espontáneas de los alumnos como puntas de un ovillo, a partir de las cuales acercarnos al análisis de la construcción del conocimiento en la interacción en clase. Consideraremos que los segmentos de diálogo que incluyen preguntas pueden representar un analizador de este proceso, ya que en ellos confluyen la construcción cognoscitiva del alumno, la negociación de significados en la interacción y la acción didáctica del docente.

La revisión de antecedentes en el estudio sobre construcción del conocimiento en clase permite apreciar que las instancias de cambio cognitivo en la interacción no son fáciles de anticipar. Si bien el diálogo en el aula representa el principal mecanismo para la negociación de significados, el intercambio comunicativo no supone necesariamente interacción cognitiva. De hecho, hemos analizado que, en la tarea de investigación, resulta complejo identificar segmentos de habla concretos en los que pueda analizarse el cambio cognitivo.

La tesis principal de esta investigación sostiene que el estudio de los segmentos que contienen preguntas espontáneas de alumnos puede constituir un analizador de la construcción del conocimiento en clase. Argumentaremos que los diálogos que enmarcan a las preguntas espontáneas reúnen ciertos

atributos que permiten presumir la presencia de un proceso de negociación de significados, por lo que estas situaciones constituirían eventos donde podría estudiarse el cambio cognitivo en la interacción.

Entendemos que la pregunta proviene de la activación del conocimiento previo del estudiante, de modo que permite al docente reconstruir el proceso cognoscitivo que la generó y producir una respuesta que ayude al alumno a reestructurar su marco de significados. Por ello, el estudio de los segmentos que enmarcan a las preguntas espontáneas constituiría una oportunidad para examinar el encuentro entre la actividad constructiva del alumno y las condiciones didácticas. Se trata de una hipótesis teórica que nos orienta en el diseño de una estrategia metodológica para el estudio de la construcción del conocimiento en clase.

5.1.1 Las situaciones de preguntas espontáneas como potenciales eventos de cambio cognitivo en clase

Para conceptualizar las situaciones de preguntas espontáneas en clase como potenciales casos de cambio cognitivo, recurrimos a una perspectiva constructivista amplia, que permita elaborar un marco teórico relacional, tal como se desarrolló en el capítulo precedente (Castorina, 2017ayb; Castorina y Barreiro, 2015; Castorina y Carretero, 2012). Entendemos que dicho marco epistémico relacional apunta a articular el estudio y la explicación de las dimensiones individual e interaccional de los procesos cognitivos, en donde la actividad cognoscitiva del sujeto no es interpretada como independiente del contexto. Para ello, analizamos las preguntas espontáneas y los segmentos de diálogo que las enmarcan desde una lectura que combina conceptos de la psicología genética y los enfoques socioculturales.

En tal sentido, comencemos por advertir que las preguntas espontáneas en clase pueden entenderse como resultado de la actividad constructiva del alumno en relación con el contenido, en el contexto de las restricciones que impone la situación didáctica, que posibilitan y limitan la reestructuración cognitiva:

los sistemas conceptuales se reorganizan durante los diálogos y negociaciones de significados con los otros e interactuando con los objetos; una completa comprensión del cambio conceptual involucra un aspecto de construcción cognitiva y restricciones situacionales (Castorina y Carretero, 2012:93)

De modo que, en términos de la psicología genética, las preguntas de los alumnos acerca del contenido se gestarían como producto de la “mutua dependencia” entre los procesos cognitivos individuales de reconstrucción de los saberes disciplinares y las variables propias del contexto didáctico (Lenzi y Castorina, 2000a, 2000b; Castorina, 2010; 2017b). Según los autores, las modificaciones cognoscitivas “no ocurren por fuera de las situaciones didácticas, sino en el encuentro de los saberes previos y los saberes disciplinares entre los que media el docente. Es en estas condiciones en las que se produce la elaboración intelectual de los alumnos” (Lenzi y Castorina, 2000a: 223). La estructura de la situación didáctica y las intervenciones del docente constituyen condiciones que posibilitan y a la vez restringen o modulan la actividad constructiva individual:

Los esquemas, hipótesis o “teorías” de los alumnos se reorganizan en función de la estructura de la situación didáctica específica y se produce progresivamente su aproximación al conocimiento disciplinar. Se puede postular un proceso de diferenciación e integración progresivas de los conceptos infantiles o de una equilibración de los esquemas ante nuevos datos, contraejemplos o problemas. En este proceso los alumnos pueden (o no) reconstruir sus esquemas o teorías, pero solo en las condiciones didácticas que los posibilitan y a la vez los limitan. Esto es, según una intervención que restringe o modula la reequilibración de las producciones intelectuales de los alumnos (Castorina, 2010: 71).

Por su parte, la perspectiva de los enfoques socioculturales permite entender a las preguntas espontáneas como “conocimientos situados”, en tanto constituyen significados activados por la situación de diálogo en clase y no puede separárselas ni de la actividad ni del contexto en que se generan (Baquero, 2002). A su vez, el intercambio comunicativo que enmarca a la pregunta espontánea puede explicarse a través de la ley de doble formación de los procesos psicológicos superiores (Vigotsky, 1979) como proceso donde se crea un nuevo significado en el nivel interpsicológico, que es luego internalizado por el sujeto. La situación de interacción no opera entonces como un contexto externo sino claramente como parte interviniente en la producción cognoscitiva. Desde esta perspectiva, entonces, es posible conceptualizar el intercambio comunicativo que enmarca a la pregunta como un proceso interpsicológico de cambio cognitivo. En tales términos, la pregunta es resignificada por el docente en la interacción, ofreciendo al alumno la posibilidad de apropiarse de un nuevo significado.

Este proceso puede entenderse a través de una analogía con el análisis de Vigotsky acerca de la adquisición del gesto de señalar: cuando el bebé extiende la mano hacia un objeto alejado que desea agarrar, el adulto, al darle el objeto, está resignificando la acción del niño de “intento de agarrar” (dirigido al objeto) a “gesto de señalar” (dirigido a otra persona). En el ejemplo se analiza que la acción espontánea del niño es resignificada en el plano de la interacción y al apropiarse el pequeño del nuevo significado de su acción, internaliza una nueva conducta (Vigotsky, 1979). Según explica Wertsch, “en este caso el significado comunicativo del comportamiento no existe hasta que es creado en la interacción adulto-niño. La combinación del comportamiento del niño con la respuesta del adulto transforma un comportamiento no comunicativo en un signo del plano interpsicológico” (Wertsch, 1988: 81).

Dentro de los enfoques socioculturales, interesa en particular recuperar el modelo de Newman, Griffin y Cole (1991) dada su especificidad para el análisis de la interacción en clase. Los autores se apoyan en la noción de ZDP, para definir como “zona de construcción del conocimiento” a los procesos interpersonales que producen el cambio cognitivo en el aula. Para ello, desarrollan los conceptos de apropiación recíproca e interpretación retrospectiva, que son interdependientes y se comprenden en la secuencia de la interacción. Estos permiten entender el proceso del siguiente modo: en el decurso de la actividad compartida, el alumno exterioriza su comprensión a través de acciones espontáneas (en nuestro caso, una pregunta), lo que permite al docente apropiarse (reconstruir) el significado creado por el estudiante. En una siguiente instancia, la interpretación retrospectiva remite a que el docente resignifica -otorga un nuevo significado a- la intervención espontánea del estudiante, es decir, “traduce” el significado incorporándolo en un nuevo marco de significaciones. Finalmente, el alumno se apropia del nuevo significado otorgado a su propia intervención.

Según los autores, el docente parte “del lugar en el que está el niño” pero otorga un nuevo significado a su acción espontánea. Cuando el docente “se apropia de las acciones del alumno”, lo que hace es “adoptar y hacer uso de ellas dentro de un sistema más amplio”, es decir, reinterpreta esas acciones en el marco de la tarea. Cuando el alumno se apropia del nuevo significado de su propia acción, se estaría apropiando de una parte del sistema de significaciones del docente. Es decir, el docente está “andamiando” al alumno ya que toma sus acciones “como si” constituyeran aproximaciones a la tarea (por más que aún no lo sean) Para ejemplificar, Newman, Griffin y Cole (1991) analizan una situación en una clase de niños de dos años cuando estos empiezan a “dibujar”:

[...] en la mesa de expresión artística, casi siempre el profesor mantenía un breve diálogo con los niños, cuando terminaban un dibujo o pintura. Dado que él los estructuraba, frecuentemente esos diálogos daban por supuesto que el niño había creado por completo una representación de algún objeto. El profesor preguntaba cosas como: «¿Qué es esto?» [...] En la mayoría de los casos, el proceso de dibujar o pintar estaba

claramente no dirigido hacia la creación de la representación de algo. A menudo, los niños imitaban a sus compañeros, experimentaban con distintos rotuladores y carboncillos y solían detenerse cuando otra actividad llamaba su atención, no porque el dibujo estuviera «acabado». Los diálogos entre el profesor y el niño eran interesantes porque proporcionaban una interpretación de lo que, desde el punto de vista del profesor, se suponía era la actividad de dibujar. Al preguntar «¿Qué es esto?», el profesor da por supuesto que los trazos que aparecen en el papel representan o comunican algo en concreto, y su pregunta indica su interpretación retrospectiva. (Newman, Griffin y Cole, 1991: 30).

Según los autores, “este proceso, en que el profesor se apropia de algo que ha hecho el niño, interpretándolo en relación con su propio marco de referencia, constituye un medio por el que se produce el cambio cognitivo” (op.cit: 30). La vaguedad que caracteriza a la situación de interacción explicaría que en el espacio de la ZDP puedan surgir nuevas comprensiones al intentar apropiarse cada uno del punto de vista del otro. Los autores sostienen que las acciones del alumno funcionan a la vez en dos contextos de significación de la tarea: el suyo y el del profesor. Así, el alumno “quedaría expuesto a la comprensión del profesor” sin que se le esté “enseñando directamente”.

El modelo de Newman, Griffin y Cole nos permite analizar los diálogos que enmarcan a las preguntas en clase como casos en que el docente podría resignificar un significado generado por el alumno. En clases expositivas, como hemos visto, la pregunta constituye probablemente la actividad más espontánea del alumno; a su vez, la pregunta ofrece al docente una “pista”, un indicio, para reconstruir el camino que sigue la comprensión del alumno y elaborar una respuesta que apunte a su reorganización. Sin dudas, esto no ocurre siempre; pero cuando ocurre podemos sostener la hipótesis de que este diálogo podría constituir un caso de proceso interpsicológico de “negociación de significados”.

De hecho, Newman, Griffin y Cole definen la “zona de construcción del conocimiento” como “espacio de la negociación social del significado”, a través de la apropiación mutua de las comprensiones del otro. Parafraseando la cita precedente de Wertsch, el nuevo significado no existe hasta que es creado en la interacción: la combinación entre la pregunta expresada por el alumno y la respuesta emitida por el docente transforma el significado inicial de dicha pregunta.

Entonces, para que la respuesta a una pregunta espontánea genere un proceso de cambio cognitivo, una primera condición será que el docente comprenda “qué está entendiendo el alumno”, es decir, que realice una “interpretación retrospectiva” que le permita reconstruir lo que la pregunta significa para el alumno. El docente posee un sistema de significaciones más organizado que le permite “hacerse una idea” del “lugar en el que está el alumno”. Según los autores, “el proceso de apropiación supone que, en cualquier episodio particular en el que aparezcan un novato y un experto, las funciones psicológicas del primero constituyen un sistema organizado que le permite formarse una idea del episodio.” (Newman, Griffin y Cole, 1991:80)

Ahora bien, la “interpretación retrospectiva” implicaría en realidad una “doble traducción” por parte del profesor: desde el sistema de significación del alumno al suyo (entender lo que la pregunta significa para el alumno) y nuevamente desde el suyo al del alumno (a través de la respuesta, resituar la pregunta en un nuevo contexto de significado). De manera que una segunda condición –que aparece implícita en el modelo de Newman, Griffin y Cole- es que la interpretación retrospectiva supone asimismo una toma de decisión didáctica ya que el docente, cuando responde, ha evaluado la acción (pregunta) del alumno en relación con la tarea y su intervención es consecuencia de ello.

Estas consideraciones nos condujeron a elaborar un modelo para explicar en qué sentido el diálogo generado a propósito de una pregunta espontánea podría constituir una situación de cambio cognitivo. En la figura 1, ofrecemos un esquema de este proceso, elaborado a partir del modelo de Newman, Griffin

y Cole (1991). Según el esquema, el proceso podría entenderse del siguiente modo: la *PREGUNTA ESPONTÁNEA* del alumno produce un *SIGNIFICADO* originado en su *REPRESENTACIÓN INICIAL* del contenido. Este significado es expresado y compartido en el *PLANO DE LA INTERACCIÓN*, donde se genera la *APROPIACIÓN* por parte del docente. Ello permite al docente, en el plano intrasubjetivo, realizar una *INTERPRETACIÓN RETROSPECTIVA* y su consecuente *TOMA DE DECISIÓN DIDÁCTICA*. Ello implica que el docente reconstruye la *REPRESENTACIÓN INICIAL* del alumno, la evalúa en función del objeto de enseñanza y decide producir una determinada *RESPUESTA/INTERVENCIÓN DIDÁCTICA*, que apunta a ayudar al alumno a reorganizar sus conocimientos. Con esta acción, el docente envía al *PLANO DE LA INTERACCIÓN* una *RESIGNIFICACIÓN* del *SIGNIFICADO* expresado por el alumno. La *APROPIACIÓN* por parte del alumno de esta “resignificación de su propia acción” permite su interacción con la *REPRESENTACIÓN INICIAL* en el en el *PLANO INTRASUBJETIVO DEL ALUMNO*. Ello produciría una *NUEVA REPRESENTACIÓN*, en virtud de la actividad estructurante del sistema cognitivo, a través de los procesos de diferenciación e integración conceptuales.

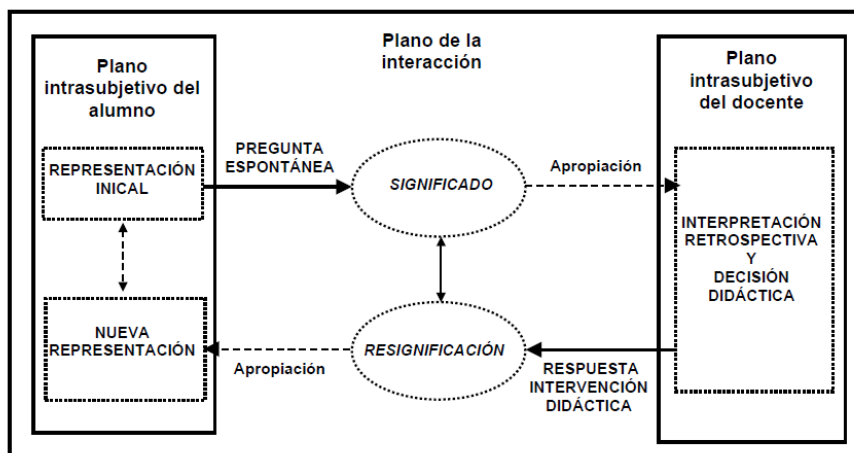


Figura 1: Esquema del proceso de cambio cognitivo en la interacción en clase a partir de preguntas espontáneas (inspirado en Newman, Griffin y Cole, 1991)

En síntesis, desde este modelo, la acción del docente no constituye una respuesta o una reacción que contribuye “sin proponérselo” a la reorganización del significado del alumno. Por el contrario, frente a la pregunta, la intervención del profesor se origina en su interpretación de la duda (del razonamiento expresado por el alumno) y le permite elaborar una respuesta que apunte a ayudar a la reorganización de sus conocimientos. Claramente, un docente tiene un papel privilegiado en comparación con otros actores en un diálogo ya que no solo participa de la conversación, sino que interpreta los procesos constructivos del alumno e interviene didácticamente con la intención de modificarlos en dirección a la adquisición del objeto de enseñanza.

En tal sentido, las intervenciones discursivas del profesor juegan un papel estructurante en relación con los procesos constructivos de los alumnos. Ello puede entenderse, tal como señalamos, desde la psicología genética, considerando que la actividad estructurante se ve facilitada o restringida por las intervenciones del docente, entendidas como parte de las condiciones didácticas (Lenzi y Castorina, 2000a, 2000b; Castorina, 2010; 2017b) A su vez, desde los enfoques socioculturales, se entiende que la resignificación que hace el docente de la pregunta del alumno representa un andamiaje, una ayuda ajustada para su aprendizaje, que cumple las funciones simultáneas de sostén y guía. Por su parte, desde los análisis del discurso en el aula, se considera que en los intercambios discursivos de formato IRF, el

tercer elemento (el “feedback” del docente), además de constituir una corrección, puede ser una reconceptualización de la respuesta del alumno.

De modo que, cuando el docente logra aprovechar la pregunta del alumno para apropiarse de su comprensión del contenido y ofrece una respuesta que ayuda efectivamente al alumno a reorganizar sus conocimientos, estaríamos en presencia de una situación de negociación de significados o cambio cognitivo. El diálogo en clase representa, así, un mecanismo central para la negociación de significados entre docente y alumnos ya que la organización secuencial del discurso didáctico “aporta el andamiaje que hace posible la intersubjetividad, esto es, los enunciados crean el contexto de los nuevos enunciados, creando el andamiaje necesario para la construcción de una comprensión compartida” (Cubero et al., 2008: 8).

5.1.2 Los segmentos de preguntas como unidad de análisis y los criterios para su selección

Las consideraciones precedentes permiten presumir que los diálogos generados a raíz de preguntas espontáneas de los alumnos podrían constituir situaciones de cambio cognitivo en la interacción en clase. Ello es lo que nos conduce a delimitarlas como unidades de análisis en esta investigación. Concretamente, consideramos que los segmentos de diálogo que contienen preguntas pueden funcionar como “analizadores” de la construcción del conocimiento en la interacción en clase. Tomamos la idea de analizador de la psicología institucional, que considera que un dispositivo presenta el carácter de analizador en la medida en que promueve la emergencia de significados hasta el momento ocultos o no visibles (Lapassade, 1979; Souto, 1999).

Las situaciones de preguntas pueden funcionar como “analizador” del proceso de construcción del conocimiento en clase, en tanto condensan y permiten que emerjan sus rasgos centrales en un evento delimitado (o sea, en un fragmento de conversación en clase). Es decir, serían oportunidades en las que podríamos hallar en forma conjunta y de manera relativamente “accesible” los tres elementos del cambio cognitivo en clase, de acuerdo con el modelo teórico presentado: la construcción cognitiva por parte del alumno, la interpretación retrospectiva por parte del docente y la apropiación mutua en el espacio interpersonal. De este modo, el estudio de los intercambios que enmarcan a las preguntas espontáneas constituiría un “analizador” del proceso de construcción del conocimiento en clase dado que permitiría visibilizar aspectos específicos de este fenómeno.

La definición de segmentos de conversación como unidad de análisis recupera, además, las consideraciones desarrolladas a partir de la revisión de investigaciones precedentes tanto sobre construcción del conocimiento en clase como sobre preguntas espontáneas de alumnos. En tal sentido, la mayoría de los estudios que analizan la interacción en clase recortan, como unidad de análisis, ya sea “segmentos de interactividad” (Coll et al., 2008; Coll y Engel, 2018), “episodios” (Rosemberg y Manrique, 2007) “segmentos de práctica” (Kennedy, 2005) o “segmentos de lecciones” (Stodolosky, 1991).

En el campo de investigación sobre preguntas espontáneas de alumnos, también se destaca la relevancia de estudiarlas en el marco de los pasajes de diálogo en que se inscriben. En este sentido, la investigación de Nystrand et al. (2001) se refiere concretamente a esta cuestión metodológica. Los autores señalan las limitaciones de analizar la clase en forma global en los estudios sobre el discurso en el aula, particularmente los interesados en preguntas. Por el contrario, señalan que la focalización en “eventos” o “episodios” permite poner en relación las intervenciones discursivas de los participantes con

las que las anteceden y las suceden, así como con los efectos que producen en la dinámica del discurso en clase.

En una línea similar, la investigación de Aguiar, Mortimer y Scott (2009) también focaliza el estudio del discurso en los episodios de conversación que contienen las preguntas, en lugar de clases completas. En ambos casos, la elección de eventos o episodios responde al interés por analizar en particular los “patrones de interacción” iniciados por preguntas de los alumnos, en tanto estos presentan una estructura y unas reglas de participación especiales, que los diferencian del formato corriente IRE o IRF.

De manera que los estudios más interpretativos acerca de las preguntas destacan la importancia de analizarlas considerando el segmento de conversación en que se inscriben, ya que cobran sentido en el contexto. A diferencia de los estudios descriptivos, estas investigaciones se proponen reconstruir el significado que la pregunta asume para los participantes. En este sentido, también se alejan de los análisis exclusivamente formales, en tanto este propósito obliga a considerar el contenido de los intercambios y no solo su forma.

Estas ideas resultan, entonces, antecedentes relevantes para nuestro trabajo. Nuestra metodología considera como unidad de análisis a los segmentos de conversación que enmarcan a las preguntas, lo que incluye las intervenciones anteriores y posteriores de los participantes del diálogo. Estos segmentos de conversación aparecen como la unidad de análisis más adecuada en relación con el estudio tanto de la construcción del conocimiento en clase como de las preguntas espontáneas desde enfoques interpretativos.

A su vez, desde esta perspectiva, pierde relevancia el grado de complejidad de la pregunta, ya que la riqueza de un segmento para el análisis puede no revelarse a partir de la pregunta aislada sino en el marco del diálogo que le da sentido. Recordemos que los estudios reseñados diferencian, dentro de las preguntas “de conocimiento” (“knowledge based questions”) -que son las que interesan en este estudio- aquellas que se orientan a resolver discrepancias (“wonderment questions”) y las que solo requieren “información básica” (“basic information questions”) (Scardamalia y Bereiter, 1992). En nuestro trabajo, interesaran los dos tipos de preguntas ya que ambos permitirían evidenciar procesos de pensamiento y significados construidos por el alumno en relación con el contenido.

Estas cuestiones resultan importantes como criterios para la selección de casos. Incluso, hemos señalado que la estructura dialógica del discurso instruccional (Bajtín, 1986) permite considerar como “preguntas” otras intervenciones espontáneas de los alumnos en relación con el contenido, aun cuando no sean formuladas estrictamente como interrogaciones. En tales casos, su función interrogativa deviene de la naturaleza del discurso instruccional como “conversación encubierta” (Castejón y España, 2004; Sánchez, Rosales, y Cañedo, 1996) ya que la intervención espontánea del alumno acerca del tema de clase, aun cuando se trate de una afirmación, está dirigida al docente y demanda una respuesta de su parte.

De manera que, para la identificación de las intervenciones de alumnos que consideraremos como “preguntas espontáneas” tendremos en cuenta, más allá de su forma sintáctica, su función interrogativa en el discurso y su carácter espontáneo. Este último radica, como analizamos, en que se trata de acciones de participación en clase que desarrollan los alumnos sin responder de manera directa a una solicitud o demanda del docente. Recordemos que, en términos de Kennedy (2005) las preguntas espontáneas constituirían “comentarios fuera de libreto” (off-scripts comments), que se diferencian de las “conductas fuera de tarea” (off-task behaviors). Los primeros son casos en que los alumnos están “en tarea” e interesados por el tema, y “generan ideas en forma voluntaria, las cuales consideran relevantes o pertinentes” (op.cit.: 96. Traducción personal).

Una última consideración en relación con la selección de casos, radica en la frecuencia de aparición de preguntas “de conocimiento” (“knowledge based questions”). Recordemos que estas son las que reflejan procesos de pensamiento del alumno y provienen de su interés o esfuerzo por dar sentido al contenido, a diferencia de las que se formulan como parte de una tarea (Scardamalia y Bereiter, 1992). En relación con esta cuestión, si bien algunas investigaciones señalan una baja tasa de aparición de este tipo de preguntas, se trata de estudios que responden a enfoques descriptivos, que apuntan a contabilizarlas desde el punto de vista formal. Sin embargo, los estudios cualitativos, con enfoques más interpretativos, cuestionan estos resultados y señalan que la aparición de “buenas preguntas” dependería en gran medida de la calidad de docente y del clima de confianza de la clase (De Mendonça y Aguiar, 2013; Schwarz y Jones, 2006; Rosales, Sánchez y Cañedo, 1997) Estas consideraciones resultan relevantes para nuestra metodología, en tanto permiten orientar la construcción de criterios para la selección de la población donde se desarrolla el trabajo de campo.

5. 2 Las dimensiones del fenómeno

El esquema presentado para explicar las situaciones de preguntas en clase como potenciales eventos de cambio cognitivo tiene implicaciones respecto de la localización del proceso y los factores intervinientes en su desarrollo. Esto permite entonces construir hipótesis respecto de las dimensiones del fenómeno (las que le imprimen su lógica explicativa) y ello tiene consecuencias metodológicas ya que orientará la consideración de fuentes y de niveles, en la recolección y análisis de datos.

Según la explicación ofrecida, la pregunta del alumno constituye una “acción espontánea”, por originarse en su propia interpretación de la situación. En la interacción, el docente se apropia de este significado y, a partir de su “interpretación retrospectiva” y “toma de decisión didáctica”, ofrece un nuevo significado a partir la acción del alumno. A su vez, el alumno, al apropiarse de los intercambios realizados en el nivel interpsicológico, internaliza ese nuevo significado, que permitirá la reestructuración de sus conocimientos a partir de los procesos de diferenciación e integración conceptuales. Entonces, el modelo supone que el alumno se está apropiando del significado que el docente otorga a su pregunta; se apropia de esta combinación; por eso se entiende como una apropiación recíproca. Pero, además, nos remite nuevamente a entender que el cambio cognitivo se realiza en la interacción de significados “situados”. Los significados producidos por ambos participantes son generados ‘en y por’ -y además, ‘se refieren’ a- la situación en que se encuentran inmersos.

La apropiación recíproca de significados se desarrolla en el espacio de la interacción, en el cual se constituye la zona de desarrollo próximo. Aquí queda claro que la ZDP es un atributo de la interacción, ya que se determina simultáneamente por la pregunta y por la respuesta. Como señala Wertsch (1988) la ZDP se define al mismo tiempo por el nivel de desarrollo del niño y por el tipo de instrucción: “no es una propiedad ni del niño ni del funcionamiento interpsicológico por sí solo” (op.cit: 87). La de ZDP es una categoría de múltiples “entradas”. En lugar de entrar a esta categoría desde el análisis de rasgos del sujeto, considerar las situaciones de interacción significa “entrar” al concepto por el funcionamiento interpsicológico.

De manera que, dentro del modelo que estamos presentando, las situaciones de pregunta en clase, en tanto potenciales procesos interpsicológicos de cambio cognitivo, ocurren en tres espacios simultáneamente: en el espacio intrasubjetivo del alumno, en el espacio intrasubjetivo del docente y en el espacio intersubjetivo de la comunicación entre docente y alumno. Al mismo tiempo, al no encontrarse localizado en uno solo de estos espacios, la lógica y dinámica del proceso no proviene exclusivamente de

ninguno de los tres ámbitos, sino de una combinación de ellos. La lógica explicativa y la dinámica interna del proceso de negociación de significados resulta de la combinación de:

- la actividad constructiva del alumno
- la actuación del docente
- el devenir que asuma la interacción, que es función de las dos primeras, pero también de otras variables, institucionales, comunicacionales y sociales.

El cambio cognitivo, entonces, será un producto del interjuego entre estos factores; interjuego que transcurre en una secuencia temporal, y ocurre a la vez en los distintos “espacios”. Esta forma de concebir el cambio cognitivo, como localizado simultáneamente tanto en el plano interpersonal como en los planos intrapersonales es coherente con la formulación del modelo de Newman, Griffin y Cole (1991) que hemos tomado como referencia: según este modelo, las tareas cognitivas varían según el contexto, y en el transcurso de su desarrollo; no existe una única versión de la tarea, sino tantas versiones como participantes. Ello implica que los distintos significados que elaboran los participantes durante la tarea no son externos a ella, sino inherentes a la tarea misma.

Este modo de concebir el cambio cognitivo recupera, además, una de las ideas centrales de los enfoques socioculturales, explicada muy gráficamente por Rogoff (1993): “Las «fronteras» entre las personas que se comunican son difusas; es decir, es imposible decir «de quién» es el objeto de interés conjunto, o «de quién» es una idea creada en colaboración” (op. cit.: 248)

Por último, esta concepción resulta coherente con los planteamientos actuales del constructivismo piagetiano según un marco epistémico relacional:

Las prácticas sociales son constitutivas de la propia actividad cognitiva de los sujetos y la restringen. Considerar a las prácticas como restricciones a la construcción de conocimientos sociales por parte de los individuos implica afirmar que no son exteriores ni simplemente se asocian con el proceso de construcción del conocimiento, sino que le son constitutivas, porque hacen posible su propia existencia” (Castorina, 2014:25)

En síntesis, las situaciones de pregunta en clase, cuando generan procesos de negociación de significados y cambio cognitivo, suceden en varios planos simultáneamente y responden también a ellos: el espacio intersubjetivo y los espacios intrasubjetivos de cada uno de los participantes. El estudio de las situaciones de pregunta como casos potenciales de cambio cognitivo debe atender a estas diferentes dimensiones. Metodológicamente, ello exige una estrategia de estudio que tenga en cuenta estos tres planos: el diálogo en clase, el pensamiento del alumno y el pensamiento del docente. Estos constituyen tres espacios de ocurrencia del fenómeno, así como tres factores que intervienen en su producción. Estas cuestiones son consideradas en el diseño de la metodología, tal como desarrollamos más adelante.

5.2.1 La actuación docente como elemento interno del cambio cognitivo: la incorporación de la perspectiva didáctica.

La consideración de la actuación y el pensamiento del profesor como dimensiones explicativas de la construcción del conocimiento en clase merece una conceptualización aparte, ya que ello constituye un aspecto diferencial de esta metodología y explica la adopción de un enfoque didáctico, además de psicológico. El modelo teórico elaborado para explicar el cambio cognitivo en clase pone de manifiesto que, si se apunta a analizar el encuentro entre la actividad constructiva individual y las condiciones situacionales de la clase, estas no pueden considerarse como factor externo. Las intervenciones docentes tienen una función estructurante en relación con los procesos constructivos de los alumnos, así como

sobre el desarrollo del diálogo en clase. Ello reclama la incorporación de un marco teórico didáctico, que conceptualice la actuación docente, no solo en su carácter de intercambio comunicativo.

La incorporación de una perspectiva didáctica en la investigación de la construcción del conocimiento en clase respondería, así, a las exigencias que plantea un marco epistémico relacional. Al incluirse el contexto didáctico como parte del fenómeno de estudio –como restricciones que posibilitan y limitan la actividad constructiva, como andamiaje que sostiene y guía el aprendizaje- la actuación docente cobra valor como dimensión interna:

Los alumnos reorganizan su conocimiento, con las peculiaridades que derivan de las condiciones que establecen las situaciones didácticas. De allí que sea factible proponer una estrategia metodológica dialéctica que integre interactivamente dichas condiciones a la actividad constructiva individual” (Castorina 2010b: 75).

En tal sentido, puede entenderse que el contexto didáctico funciona aquí como “catalizador” en tanto posibilita y limita la construcción de conocimiento de los sujetos:

el contexto ofrece una condición para la transformación del significado que elaboran los sujetos, en tanto limitantes o posibilitantes de la actividad cognoscitiva. El contexto no determina el pensamiento, pero este no podría producirse del modo en que lo hace si no se dan aquellas condiciones de contexto. (Castorina, 2017a:333)

Pero, además, interesa resaltar que la intervención docente tiene también “intencionalidad estructurante”, más allá de su resultado concreto. En función de ello, creemos la actuación didáctica debe interpretarse considerando estas intenciones, las que no pueden inferirse únicamente a partir del devenir del diálogo. Como ya señalamos, la respuesta del docente no constituye solo una reacción comunicativa ante la pregunta, sino que se basa en su “interpretación retrospectiva” de la comprensión del alumno, y en su “toma de decisión didáctica”. Tal como se analizó al considerar la investigación sobre preguntas en clase, estas constituyen eventos que “desafían” al docente: constituyen escenarios de disyuntiva (Aguar, Mortimer y Scott, 2009), que colocan a los profesores en situación de tener que tomar decisiones en forma inmediata. Ante cada pregunta, se debe evaluar su pertinencia y además la respuesta debe establecer una relación explícita con el tema de clase (Anijovich y Mora, 2010: 59).

De hecho, la actuación de un docente nunca se limita a sus intervenciones “visibles”, sino también a la interpretación y evaluación que el profesor hace de la situación y los diálogos en clase. En tal sentido se entiende que los alumnos en el aula están “expuestos a la comprensión” que los profesores hacen de sus aprendizajes. De acuerdo con Terigi (2009), el pensamiento del docente también cumpliría un rol “estructurante” en el aula: “la comprensión del profesor es un atributo de la situación educativa, menos evidente que la presencialidad o la simultaneidad, más sutil, pero también operante” (op. cit.: 33).

De modo que la respuesta del profesor a la pregunta espontánea del alumno no se explica solo por el desarrollo del diálogo, sino que obedece a sus percepciones y decisiones, informadas desde su saber didáctico. Tanto la “interpretación retrospectiva” como la “toma de decisión didáctica” forman parte de la actuación del profesor y se construyen en el encuentro entre sus concepciones docentes y la situación particular de clase. Así como las intervenciones del alumno no pueden explicarse sin tomar como referencia sus procesos individuales, tampoco la participación del docente puede comprenderse solo desde el punto de vista del observador. Si no podemos aislar unos, tampoco podemos aislar otros.

Desde un punto de vista didáctico, entonces, la actividad de enseñanza no se reduce a conductas observables, sino que habría “acciones docentes de carácter interno” que dan sentido a las intervenciones. Frente a la pregunta, es la interpretación y evaluación que hace de ella el profesor, además de la respuesta verbal que emite, lo que constituye la actuación didáctica. De hecho, es parte de la tarea de la enseñanza interpretar lo que está pasando en la clase y tomar decisiones didácticas, aun en

los casos en que las acciones concretas desarrolladas finalmente no logren reflejar las intenciones. De lo contrario, las competencias profesionales específicas no jugarían papel alguno en la elaboración de la respuesta.

Estas acciones “internas” de la enseñanza han sido estudiadas y conceptualizadas desde la línea de estudio de la didáctica que se interesa por el “pensamiento del profesor”, donde se han estudiado los procesos reflexivos y de toma de decisiones prácticas de los docentes (Shulman, 1989; Feldman, 1999; Munby et al, 2002; Cols, 2007,2011)¹⁷. Sintéticamente podría señalarse que estos estudios se fundan en la idea de que el accionar docente se estructura desde ciertos esquemas o teorías implícitas que “comprenden concepciones acerca de cómo se enseña y cómo se aprende, así como los principios que sustentan las decisiones acerca de variadas cuestiones” (Camilloni, 2007b: 43). En este sentido, la comprensión de la actuación docente debe considerar tanto el “conocimiento en la acción”, de carácter tácito y que se revela en la práctica, como las “teorías expuestas”, esto es, los argumentos y motivos que el profesor enuncia para explicar y justificar sus acciones (Schön, 1992).

Con apoyo en ideas de la psicología cognitiva y constructivista, así como de la sociología, desde esta perspectiva se entiende que la actuación en clase se estructura desde un sistema cognitivo - más o menos organizado- compuesto por reglas de acción, conocimientos, creencias y valores, que ha sido construido a través de la biografía e historia escolar del docente, así como de su apropiación singular de su formación académica y experiencia profesional: “los profesores disponen de esquemas pertenecientes a situaciones didácticas -el comienzo de la clase (...)- y disponen de conceptos prototípicos con los que pueden identificar situaciones tales como ‘bloque de aprendizaje’, ‘pérdida de tiempo’, ‘falta de interés’, así como de guiones que les permiten dar respuestas rutinarias a estas situaciones” (Calderhead, 1988:25). Se trata de esquemas de acción constituidos por significados parcialmente accesibles a la conciencia, cuya posible modificación requiere un ejercicio autoreflexivo y metacognitivo de análisis de las propias prácticas (Gimeno Sacristán, 1988). Es por ello que estas concepciones implícitas no siempre son alteradas por la formación docente y representan uno de los principales vehículos de reproducción de las prácticas.

En síntesis, las respuestas de los docentes a las preguntas espontáneas tienen efectos estructurantes sobre el proceso constructivo del alumno y sobre el devenir del diálogo en clase, por lo que resulta pertinente analizarlas desde una perspectiva psicológica constructivista y sociocultural. Las intervenciones del docente son resultado y productoras de la propia situación. Pero, además, desde la didáctica, las respuestas constituyen decisiones docentes producto de sus “esquemas prácticos” o “teorías implícitas”, lo que amerita estudiarlas en relación con dimensiones de la didáctica y considerando el pensamiento del profesor. Por ello, la inclusión de la perspectiva didáctica en esta investigación implica considerar tanto la actuación en clase como los procesos de pensamiento del profesor como elementos internos a la interacción cognitiva, en tanto son generados por ella y también la modifican.

5.3 La estrategia general de recolección y análisis de datos

La estrategia general de recolección y análisis de datos apunta a mantener el foco en la situación de interacción cognitiva como unidad de análisis, pero a la vez considerar no solo sobre el intercambio

¹⁷ Línea de estudio enmarcada en sus inicios en el paradigma mediacional y con mayor énfasis en la dimensión cognitiva, posteriormente se amplía hacia los aspectos emocionales y sociales, y se adoptan perspectivas ecológicas y etnográficas. A su vez, los estudios sobre el pensamiento del profesor se vincularon también con las líneas de la “acción situada” y el “profesional reflexivo”. Diveros trabajos han desarrollado reseñas de las principales investigaciones en esta línea, como Shulman (1989) Clark y Peterson (1990) Feldman (1999) y Munby et al. (2002)

discursivo sino también el punto de vista de los participantes. Tal como hemos desarrollado, el estudio de una situación de interacción cognitiva requiere ser analizada en el marco tanto de los procesos interpsicológicos como individuales puestos en juego. En función de estas consideraciones, la recolección y análisis de datos se desarrolla considerando simultáneamente:

- el desarrollo del diálogo en clase.
- la percepción del segmento de diálogo por parte del alumno que realizó la pregunta.
- la percepción del segmento de diálogo por parte del docente.

En concreto, la información obtenida y analizada en relación con cada caso (segmento de interacción signado por la presencia de una pregunta espontánea de un alumno) proviene de tres fuentes:

- la observación y registro del intercambio discursivo.
- la entrevista al alumno que realizó la pregunta
- la entrevista al docente

La elección de los segmentos que contienen preguntas como unidades de observación y análisis permite construir una estrategia de investigación que articule el estudio de la interacción con el de los procesos cognitivos individuales del alumno y del docente. Los segmentos que incluyen preguntas espontáneas constituyen pasajes de clase pequeños, fácilmente evocables y dotados de sentido para los participantes del diálogo. Ello facilita la indagación a través de entrevistas, ya que, al referirse a fragmentos específicos y no a la totalidad de la clase, es más factible para los sujetos reconstruir su pensamiento durante el diálogo. Por su carácter diferencial, las preguntas marcan un hito en la clase y ello facilita a los sujetos evocar el fragmento de diálogo.

La consideración de las preguntas de los alumnos como eventos diferenciales de la clase, a partir de los cuales desarrollar entrevistas posteriores, constituye también una decisión metodológica considerada en algunos de los estudios reseñados. Por ejemplo, la investigación de Watts et al. (1997) recurre a la evocación de las situaciones de preguntas en clase como eventos disparadores para promover la reflexión de los docentes acerca de su tarea, a partir de considerar a las preguntas como “incidentes críticos”.

En nuestra investigación, consideramos el carácter diferencial de las preguntas como disparador para el desarrollo de entrevistas. Concretamente, incluimos, en la recolección de datos, entrevistas inmediatamente posteriores a la clase, donde interrogamos tanto al alumno que hizo la pregunta como al docente. En ellas la indagación remite a su recuerdo e interpretación de la pregunta y del diálogo donde se incluye. De modo que las entrevistas, al referirse a un fragmento de la clase fácilmente identificable, apuntan a recabar información acerca de lo que los sujetos estaban pensando durante su desarrollo.

Por otro lado, al tratarse de una intervención relativamente “inesperada”, en el sentido de que no ha sido planificada ni por el docente ni por el alumno, abre la posibilidad de penetrar “más allá del diálogo”. Es decir, se trata de un tópico de entrevista que habilitaría, en el caso del alumno, la indagación de sus concepciones personales acerca del contenido dado que no se le pregunta por el tema de la clase, sino que se le propone que explique su pregunta. Asimismo, en el caso del docente, la indagación respecto de qué estaría pensando el alumno al formular la pregunta evitaría que repitiese la explicación dada en clase.

Ello implica que las entrevistas a los alumnos se desarrollan únicamente con aquellos cuyas preguntas interesa analizar. La indagación se refiere a la pregunta efectuada y al sentido que adquiere en función del segmento de diálogo: por qué preguntó eso, qué entendía y qué no entendía al hacer la pregunta, si comprendió la respuesta del docente, si esta lo ayudó a comprender mejor, etcétera. En este sentido, se exige del entrevistado una actividad metacognitiva, ya que debe responder sobre sus propias intervenciones y pensamientos.

Para esta indagación tomamos como modelo el tipo de entrevistas que se desarrollan en los estudios acerca del cambio conceptual, en el sentido de apuntar a reconstruir los procesos constructivos del alumno en relación con el tema. Particularmente interesa recuperar la función y el tipo de intervenciones del entrevistador propias del método “clínico-crítico” de la Psicología Genética (Palacios y Castorina, 2014) en el sentido de ir elaborando hipótesis acerca de las concepciones del sujeto durante el desarrollo de la entrevista, a partir de las cuales reorientar la indagación.

Por su parte, en la entrevista al docente, se indaga cómo explica y justifica su accionar frente a la pregunta del alumno. Para ello, recuperamos ideas de la investigación didáctica sobre “pensamiento del profesor”, donde se ha recurrido, básicamente, al desarrollo de entrevistas “de estimulación del recuerdo” (Kennedy, 2005; Clark y Peterson, 1990) Estas consisten en proponer al profesor un ejercicio de distanciamiento y objetivación respecto de su práctica, a efectos de que pueda explicitar su “conocimiento en acción” (Schön, 1992). Se trata de entrevistas que se desarrollan en forma inmediatamente posterior a la clase, en las que se recupera un episodio de la enseñanza para permitir al docente que recuerde e informe sobre sus pensamientos y decisiones durante el mismo (Clark y Peterson, 1990) Incluso, si bien se ha cuestionado que los profesores puedan responder con “justificaciones” o racionalizaciones a posteriori frente a la situación de investigación, se entiende que aún en estos casos, las justificaciones revelarán información significativa acerca del marco desde el cual el docente comprende su práctica (Kennedy, 2005).

En nuestro trabajo, tomando como base este modelo, interrogamos al profesor acerca del o los segmentos de diálogo escogidos, centrando la indagación en los argumentos a través de los cuales explica, justifica y analiza sus intervenciones frente a la pregunta del alumno: cómo interpretó la pregunta del alumno, por qué ofreció esa respuesta, si cree que el alumno la entendió, cómo cree que ayudó la respuesta al alumno, si posteriormente creyó que hubiera debido responder de otro modo, entre otras. Estas entrevistas permiten complementar el registro de observación y significar las conductas del docente a la luz de la comprensión que manifiesta sobre los eventos de la clase.

En síntesis, la estrategia de recolección diseñada determina que, para cada caso -constituido por un segmento de clase- el corpus típico de datos consiste en:

- el registro del segmento de clase (y el registro de la clase completa a la que pertenece el segmento)
- la entrevista con el docente acerca de ese segmento
- la entrevista con el alumno acerca de ese segmento

A estas tres fuentes principales se suma la recolección de información complementaria, que pueda resultar relevante para dar sentido a lo expresado por los participantes, como, por ejemplo:

- materiales relativos a la programación: planificación de la clase, programa de la asignatura, marco curricular, entre otros.
- materiales didácticos utilizados en clase, si los hubiere (textos, guías, etcétera)
- producciones del alumno en clase si corresponde.

A partir de esta información, la etapa de análisis apunta a realizar un examen que considere a la vez: los procesos cognitivos de los participantes en el contexto de la situación y la situación en el contexto de la percepción-cognición de los participantes. Podría decirse que cada uno de los “espacios” sirve de contexto a los otros. Es decir, tal como explicamos, el proceso de construcción del conocimiento en clase ocurriría en los tres “espacios” simultáneamente y a la vez respondería a ellos: el espacio intersubjetivo, el espacio intrasubjetivo del docente y el espacio intrasubjetivo del alumno. Ello define tres niveles de

análisis y también tres dimensiones del fenómeno. La negociación de significados será función de la actividad constructiva del alumno, de las intervenciones del docente y la dinámica del diálogo. Y eso tendría efectos en la construcción cognitiva que haga el alumno, en la interpretación retrospectiva que haga el docente y en la apropiación mutua que ambos puedan lograr en el espacio interpersonal. Por ello decimos que se trata de tres fuentes de información, tres niveles de análisis y tres dimensiones del fenómeno.

Por último, si bien cada técnica aparece como principal en relación con una dimensión y plano, lo cierto es que las tres fuentes de información brindan elementos relevantes para el análisis del proceso en su conjunto. La información acerca de los procesos psicológicos individuales e interpersonales se halla distribuida entre los tres espacios de manifestación del fenómeno. Por ejemplo, la apropiación mutua de significados ocurre en el plano intersubjetivo, pero responde tanto a la dinámica del diálogo como a la actividad constructiva del alumno y a las intervenciones del docente, y se manifiesta a través de la construcción cognitiva que haga el alumno y la interpretación retrospectiva que haga el docente. Por eso, se aspira a una triangulación de los datos obtenidos a través de las diferentes técnicas de recolección, a efectos de reconstruir, en la etapa de análisis, la circulación de significados entre los planos interpsicológicos e intrapsicológicos.

5.3.1 Los marcos teóricos para el análisis de datos: los estudios sobre desarrollo conceptual de dominio y la didáctica específica.

Las diferentes dimensiones en juego en el estudio de la construcción del conocimiento en clase obligan a un abordaje de análisis que permita interpretar sus diversas manifestaciones. En tal sentido, se requieren marcos teóricos para dar cuenta de los distintos niveles de análisis que hemos considerado del fenómeno: la actividad constructiva del alumno, la actuación docente y el diálogo en clase.

Por un lado, y tal como ya señalamos, ello implica recurrir a consideraciones tanto psicológicas como didácticas, dado que la situación de interacción que enmarca a la pregunta está definida desde ambas dimensiones (así también, como ya dijimos, desde variables institucionales, lingüísticas, sociales, etcétera) Por eso hemos justificado la inclusión de un enfoque didáctico para analizar la construcción del conocimiento en clase, en tanto la interacción no puede interpretarse solamente considerando los procesos cognitivos del alumno y el devenir del diálogo en clase, sino también las variables que hacen al contexto didáctico.

Interesa ahora argumentar que estas dimensiones del fenómeno presentarían particularidades en función del objeto de conocimiento, lo que exige, entonces, que los marcos teóricos considerados tengan en cuenta esta especificidad. Es decir, tanto la actividad constructiva del alumno, como la actuación docente y el diálogo en clase poseen rasgos que pueden considerarse generales y que por ello aparecen en relación con diferentes contenidos y contextos de instrucción; pero también debe considerarse que estos tres procesos asumirían características específicas en función del objeto de conocimiento, definido a su vez en el marco curricular en que se desarrollan la enseñanza y el aprendizaje.

No caben dudas de la influencia del objeto de conocimiento en la actividad cognitiva ni en las modalidades de enseñanza. Los estudios sobre desarrollo conceptual y sobre didáctica tienen en cuenta las particularidades que asumen estos procesos en relación con diferentes campos del saber. Ahora bien, en función de ello, entendemos que el diálogo en clase y la interacción en el aula, al estar determinados en gran medida, a través de la actividad cognitiva y la modalidad de enseñanza, presentarán también rasgos diferenciales según el contenido de enseñanza y aprendizaje.

De hecho, clases de una misma materia se parecen mucho entre sí -por ejemplo, en la forma que asumen sus interacciones y en el tipo de diálogo que se generan entre docentes y alumnos- aun en contextos institucionales y marcos curriculares diferentes. Las clases una misma materia (matemáticas o derecho, por ejemplo) presentan rasgos similares, ya sea que se desarrollen en la escuela secundaria, en la carrera universitaria específica o en asignaturas de la formación superior en otras especialidades. Esta relativa homogeneidad se explica tanto por el peso de las tradiciones académicas como por exigencias propias de cada disciplina como objeto de conocimiento. La modalidad docente imprime un sello particular a la interacción, que habilita y promueve ciertas formas de intercambio, que los alumnos aprenden rápidamente como rasgos del oficio de alumno en cada asignatura. Pero además los procesos cognitivos presentan particularidades de dominio, lo que implica diferente tipo de dificultades y obstáculos para el aprendizaje. Ambas cuestiones determinan que la interacción y el diálogo en clase sean diferentes según las materias.

En función de estas consideraciones, los marcos teóricos considerados para el análisis recuperan, por un lado, los estudios sobre construcción de nociones sociales, políticas y jurídicas, elaborados por la psicología del desarrollo del conocimiento, a los efectos de poder interpretar las vicisitudes en el punto de vista de los alumnos. Por otro lado, recurrimos a la didáctica de las ciencias sociales y a los desarrollos acerca de la enseñanza del derecho para analizar las modalidades que asumen las estrategias docentes en relación con este contenido en la escuela secundaria.

Desde esta perspectiva, entonces, la actividad constructiva del alumno se analiza considerando los estudios sobre desarrollo conceptual de dominio. Las preguntas espontáneas y la explicación posterior que sobre ellas ofrece el alumno, son analizadas como indicadores de sus procesos de pensamiento y nivel de conocimientos sobre el contenido de la clase, por lo que permitirían reconstruir aspectos de su elaboración conceptual. De este modo, la información acerca de los procesos de pensamiento de los alumnos no se analiza solo en relación con el devenir de la clase sino desde un marco teórico que tiene en cuenta los mecanismos constructivos y la progresión psicogenética particulares de este dominio de conocimientos. Eso permite analizar las intervenciones y razonamientos del alumno desde un modelo conceptual específico para explicar el desarrollo del conocimiento social, político y jurídico en los adolescentes.

Entre los antecedentes relevados, el trabajo de Roca, Marquez y Sanmarti (2013) recurre a las preguntas para analizar las representaciones de los alumnos acerca del tema de clase. Dicha investigación distingue entre “presupuesto” y “demanda” en la pregunta, para dar cuenta de los aspectos del contenido que el alumno entiende como “conocimiento dado”, y aquellos dónde focaliza su atención y espera una respuesta. Al analizar esos aspectos que se presumen como “conocimiento dado”, es posible identificar los significados que el alumno activa al plantear la pregunta. Ello habilita a los investigadores a reconstruir aspectos de las concepciones personales sobre el contenido, ya sea detectar obstáculos como elaborar hipótesis acerca de los niveles de progresión en la construcción conceptual. Por su parte, también Torres, Milicic y Sanjosé (2013) señalan que el estudio de las preguntas permite identificar ideas correctas, uso de conceptos y errores habituales en el manejo del contenido por parte de los estudiantes.

Por su parte, la actuación del docente se analiza recuperando aportes de la didáctica de las ciencias sociales, así como de la sociología jurídica acerca de la enseñanza del derecho. Para este análisis se tienen en cuenta, como ya explicamos, a la vez las intervenciones del docente en clase como las explicaciones y justificaciones de su accionar que ofrece en la entrevista. Ambas constituyen construcciones elaboradas a partir de sus concepciones o esquemas de actuación profesionales. Por ello, al igual que en el caso de

los alumnos, la actuación del docente en clase se interpreta en relación no solo con el devenir del dialogo sino también desde un marco teórico que tiene en cuenta las problemáticas particulares que presenta la enseñanza de estos contenidos, así como las tradiciones académicas en relación con ella.

Recordemos que, desde la didáctica, se entiende que la actuación docente se estructura desde concepciones implícitas, que funcionan como esquemas reguladores de la conducta en la práctica y actúan tanto como marcos interpretativos cuanto como repertorio de respuestas ante eventos cotidianos. Desde la línea de estudio sobre “pensamiento del profesor”, se entiende que estas concepciones reúnen redes de significados y patrones de acción construidos a lo largo de la experiencia personal y profesional del profesor, por lo que representan el sustrato tanto de la reproducción como de la renovación de las practicas didácticas. Tal como señalamos, es la reflexión sobre la propia práctica lo que permite hacer conscientes aspectos de la actuación docente, como condición para su modificación.

Hemos señalado que las preguntas espontáneas de los alumnos tienen el potencial de alterar el desarrollo de la clase y desafiar la planificación del docente. Por ello, las decisiones didácticas que se toman frente a ellas se distinguen por no estar totalmente contempladas en la programación de la clase. Incluso, son decisiones que se toman en situaciones que “amenazan con desviar la planificación” ya que su propia aparición, en tanto evento no previsto, pondría en duda este plan (Kennedy, 2005). En función de ello, las repuestas frente a las preguntas espontáneas constituirían un tipo de intervención didáctica que podría poner en evidencia aspectos poco trabajados profesionalmente de las concepciones docentes, ya sea que respondan a la reproducción de prácticas institucionales como a factores de la propia biografía.

Por último, si los estudios sobre construcción conceptual de dominio y los desarrollos teóricos acerca de la enseñanza de ciencias sociales y jurídicas constituyen marcos apropiados para el análisis de la actividad cognitiva de los alumnos y de la actuación docente, ambos confluyen en la examen e interpretación del diálogo en clase, habida cuenta de que este se estructura a través de las intervenciones mutuas de profesores y estudiantes. En nuestro trabajo, entonces, sin desconocer la participación de variables de carácter general (institucionales, lingüísticas, sociales) nos interesa resaltar y estudiar el papel que juegan, en la definición de la interacción en clase, los procesos cognitivos de dominio y las estrategias didácticas particulares de cada disciplina.

Consideramos que las interacciones en clase y las intervenciones docentes -entendidas en su carácter de andamiaje, como condiciones didácticas que restringen la construcción cognitiva- funcionarían de modos particulares en los diferentes dominios. Si bien, obviamente, hay restricciones de carácter general -que responden a cuestiones institucionales, al contrato didáctico o a la cultura escolar- consideramos que muchas de las condiciones de contexto que funcionan como restricciones serán mayormente particulares de dominio.

5.3.2 Técnicas, instrumentos y decisiones en la recolección de datos

La estrategia de relevamiento de datos consta de tres pasos sucesivos: observación de la clase, selección de preguntas que serán motivo de entrevistas, y realización de entrevistas individuales al docente y al o los alumnos que efectuaron las preguntas. Así, la recolección de datos comienza con una observación de clase bajo el formato no participante, con el auxilio de la grabación en audio y notas de campo. El segundo paso, la elección de los segmentos de preguntas para entrevistas se realiza durante la observación de la clase (o apenas finalizada) a efectos de poder desarrollar las entrevistas –el tercer paso- en forma inmediatamente posterior.

El criterio para la identificación de las preguntas se desprende de las hipótesis teóricas y de los objetivos que orientan la metodología. De todos modos, esta selección constituye una decisión metodológica que el investigador debe tomar en terreno, sujeta a la imprevisibilidad del devenir de la clase, así como a la interpretación subjetiva del lugar de observador. En tal sentido, se consideran como “preguntas espontáneas”, distintos tipos de intervenciones de los alumnos en clase, tomando como condición que no responden directamente a una solicitud del docente. En función de este criterio, se seleccionan principalmente los casos en que un estudiante levanta la mano para preguntar algo relativo a lo que se está explicando en clase. Sin embargo, como hemos detallado, dependiendo del contexto de diálogo, también caben en esta categoría ciertas intervenciones de los alumnos que, aun sin constituir una pregunta en sentido estricto, representan expresiones espontáneas que demandan respuesta del docente. Tal como hemos desarrollado, la propia naturaleza del discurso instruccional –como diálogo o conversación encubierta- implica que toda intervención espontánea de un alumno reclama una respuesta del docente (por ejemplo, los casos en que se interviene en forma espontánea ante una pregunta dirigida a todo el grupo) En síntesis, en todos los casos, corresponde considerar el contexto del diálogo en clase, para elegir una intervención como un caso de “pregunta espontánea”.

La consideración del contexto de diálogo es importante además porque, en el estudio, interesa analizar no solo las preguntas sino también la relación que guardan con el devenir de la clase y el tipo de respuestas que engendran. En tal sentido, un criterio adicional de selección remite a considerar preguntas que sean efectivamente escuchadas y respondidas por el docente, a efectos de contar, posteriormente con un segmento de diálogo completo (de hecho, en las clases, puede haber preguntas que el docente no llegue a escuchar, por ejemplo, porque varios alumnos preguntan a la vez).

De manera que, al finalizar la clase, ya se tienen seleccionadas las preguntas que serán motivo de entrevista. En los casos de clases con muchas preguntas interesantes, esta elección representa también una importante decisión en terreno ya que obliga a anticipar la relevancia que cada caso de pregunta podrá tener para el estudio. Como señalamos, esta relevancia se advierte recién en la etapa de análisis, donde se pone en relación la pregunta con el resto de la información recogida y donde, además, se van construyendo las categorías interpretativas en función de las cuales se otorga sentido a los datos. De manera que no solo la identificación de preguntas sino también la selección de cuáles de ellas elegir para entrevistas, constituyen decisiones guiadas por el marco teórico y cuyos criterios se van ajustando conforme avanza el desarrollo del trabajo de campo. Por último, cabe consignar también los casos, en que, por motivos ajenos a la investigación, no es posible entrevistar al alumno o alumna que hizo la pregunta; esto también influye en cuáles son finalmente las preguntas sobre las cuales se realizan entrevistas. La entrevista al docente se efectúa en todos los casos.

El desarrollo de las entrevistas constituye, así, el tercer paso de la estrategia de recolección de datos. Estas apuntan a recabar información acerca del modo en que el segmento de interacción es evocado por los sujetos a efectos de acercarnos a su comprensión del diálogo en clase. Es por ello que estas se realizan lo más cercano posible a la finalización de la clase (idealmente, inmediatamente después) a fin de favorecer que los participantes mantengan un recuerdo vívido y preciso del segmento. De todos modos, en caso de ser necesario, se ayuda a los sujetos a recordar lo que dijeron en clase, ya que lo que interesa es que puedan evocar los pensamientos que los condujeron a decir una u otra cosa.

De este modo, las entrevistas se refieren exclusivamente al segmento de clase seleccionado y su objetivo es recabar información acerca de lo que el participante (docente o alumno) estaba pensando en ese momento, es decir, cómo interpretaba el diálogo, cómo entendía las intervenciones del otro, por qué

contestó o dijo una u otra cosa, etcétera. Como se ha señalado, se exige a los sujetos un ejercicio metacognitivo, ya que se los insta a reflexionar acerca de sus propias intervenciones y acerca de lo que pensaban en ese momento -y esto último en relación tanto con sus propias palabras como con las intervenciones de otros.

De manera que la información obtenida y analizada en relación con cada segmento de interacción proviene de:

- la observación y registro del intercambio discursivo.
- una entrevista al alumno que realizó la pregunta, posterior a la clase, acerca de su percepción del segmento de intercambio discursivo.
- una entrevista al docente, posterior a la clase, acerca de su percepción del segmento de intercambio discursivo.

La recolección de este paquete de información acerca la pregunta y el segmento que la contiene constituye, así, el primer paso para la construcción de los casos, proceso que continuará en la etapa de análisis. Como señalamos, no todos los segmentos identificados en esta etapa constituirán finalmente los casos del corpus de estudio.

Por último, los datos provenientes de estas tres fuentes principales se completan con la recolección de información complementaria, a saber: copias del Programa de la asignatura, así como del plan de estudios y/o diseño curricular en que se inscribe. Ello permite contar con información de contexto respecto de la secuencia de contenidos en que se inserta la clase. Además, en los casos que corresponde, se solicitan copias de los materiales utilizados en clase (como textos, imágenes, guías de lectura, etcétera), lo que resultan importantes a efectos de comprender las intervenciones en clase referidas a ellos.

En cuanto a las técnicas concretas de registro, para el intercambio discursivo en clase se utiliza la observación no participante, con notas de campo y grabación en audio. La grabación de la clase tiene un triple objetivo: por un lado, permite, en la etapa del análisis de datos, efectuar una transcripción precisa de la interacción discursiva. En segundo lugar, el auxilio de la grabación libera al investigador de la necesidad de registrar todo por escrito, permitiéndole estar atento al desarrollo de la clase para poder identificar las preguntas de interés. Por último, contar con la grabación de la clase resulta de utilidad en las entrevistas, en caso de necesitar recuperar parte de lo sucedido para facilitar la evocación.

Por su parte, el registro escrito durante la observación constituye un auxilio para llevar a cabo la selección de preguntas. Para ello se confecciona una hoja de registro, en la que se van consignando, en forma general, los diferentes momentos de la clase y las intervenciones de docente y alumnos. Además, se registran, del modo más literal posible, las “preguntas espontáneas”, es decir, las intervenciones que correspondieran con los rasgos buscados. Ello resulta un auxilio para el desarrollo de las entrevistas, ya que permite recordar a los sujetos las palabras textuales del diálogo en clase.

Por otro lado, a los efectos de identificar rápidamente a los alumnos según sus intervenciones en clase, al iniciar cada observación se elabora un esquema de la distribución de los alumnos asignando un número a cada uno. De este modo, es posible identificar de manera precisa a los alumnos que hicieron las preguntas, para proceder a las entrevistas. De esta manera, las notas de campo permiten contar con una visión de conjunto de la clase en el mismo momento de su finalización, más allá de que la grabación en audio garantice, posteriormente, el registro textual al momento del análisis.

En relación con las entrevistas, estas también son grabadas en audio, con el auxilio de notas de campo. En las entrevistas pueden diferenciarse analíticamente dos momentos: un primer momento en donde nos aseguramos de que el entrevistado recuerda el segmento seleccionado y un segundo momento destinado

a la reflexión metacognitiva propiamente dicha acerca del pasaje de diálogo, durante el cual se apunta a estimular el recuerdo y la reflexión del sujeto. En todo momento se prioriza que sean los entrevistados quienes hablen para rescatar su punto de vista acerca de la pregunta y el pasaje de diálogo.

Tal como ya se explicó, la entrevista al alumno apunta a indagar cómo reconstruye sus ideas activadas en ese momento de la clase, es decir, por qué preguntó eso, qué entendía y qué no entendía al hacer la pregunta, si comprendió la respuesta del docente, si esta le permitió resignificar sus ideas, entre otras. Hemos señalado, además, que la función y el tipo de intervenciones del entrevistador toman como modelo las indagaciones en el estudio del cambio conceptual, a efectos de aproximarnos a las construcciones cognitivas del sujeto, y particularmente también, la modalidad del método “clínico-crítico” de la Psicología Genética, en el sentido de ir elaborando hipótesis acerca de las concepciones puestas en juego, en función de las cuales reorientar las preguntas.

Asimismo, hemos desarrollado que la entrevista al docente se centra en el modo en que este explica y justifica su accionar frente a la pregunta del alumno: por qué cree que el alumno preguntó eso, qué cree que entendía el alumno, por qué respondió eso, entre otras. La función y el tipo de intervenciones del investigador durante la entrevista toman como modelo las entrevistas de tipo “de estimulación del recuerdo”, propias de la línea de investigación didáctica en “pensamiento del profesor”, consistentes en proponer al profesor un ejercicio de distanciamiento y objetivación respecto de su práctica.

Para la realización de las entrevistas, se elaboraron unas guías de preguntas o de aspectos a tener en cuenta; de todos modos, en tanto son de carácter abierto, estas preguntas guía van reformulándose y modificándose en cada caso en función del desarrollo de la entrevista. Para la elaboración de las guías de entrevistas, se consideró que en cada segmento podrían diferenciarse analíticamente diferentes momentos, como son: la situación que origina la pregunta, la pregunta concreta, la relación de la pregunta del alumno con la situación que la origina, la respuesta del docente, la relación de la respuesta con la pregunta, el efecto de la respuesta. A continuación, se ofrecen los modelos de guías de preguntas:

Guía de preguntas o aspectos a considerar en la entrevista al alumno:

- ¿Te acordás que en un momento de la clase preguntaste.....?
- (Una vez que el entrevistador se asegura que el alumno recuerda el segmento)
- ¿Te acordás de qué estaba hablando el docente antes de que preguntaras eso?
- ¿Por qué hiciste esa pregunta?
- ¿Qué no entendías de lo que estaba explicando o diciendo el docente?
- ¿Cómo creés que se relaciona tu pregunta con lo que estaba pasando en la clase o explicando el docente?
- ¿Te acordás qué te respondió el docente?
- ¿La respuesta del docente te ayudó a entender lo que no entendías?
- ¿Qué cosa entendiste mejor después de (o gracias a) la respuesta del docente?
- ¿Por qué creés que el docente te respondió eso?
- ¿Creés que el docente debería haberte respondido otra cosa o de otro modo? ¿Qué cosa, cómo?
- ¿Te queda alguna duda o cosa que no entiendas? ¿Cuál?

Guía de preguntas o aspectos a considerar en la entrevista al docente:

- ¿Te acordás que en determinado momento un alumno preguntó...?
- (Una vez que el entrevistador se asegura que el docente recuerda el segmento)
- ¿De qué estabas hablando (qué estabas explicando) cuando el alumno preguntó eso?

- ¿Por qué crees que el alumno preguntó eso?
- ¿Qué crees que estaba pensando el alumno para preguntar eso?
- ¿Cómo crees que el alumno estaba entendiendo lo que vos estabas explicando?
- ¿Recordás qué le respondiste?
- ¿Por qué le respondiste eso?
- ¿Qué creés que entendió el alumno después de (o gracias a) tu respuesta?
- ¿Qué pretendías con esa respuesta?
- A partir de como continuó la clase, ¿ahora crees que deberías haberle dado otra respuesta al alumno?
- ¿Se te ocurrió alguna otra respuesta que no formulaste? ¿Cuál? ¿Por qué?

5.3.3 Procedimiento en la etapa de análisis de datos.

La etapa de análisis de datos es de especial importancia ya que es allí donde cobra sentido la información recogida. Los resultados se obtienen como producto de un proceso de interpretación creciente de los datos. El análisis procede elaborando en forma conjunta hipótesis y categorías teóricas acerca de “tipos de pregunta” y “rasgos de la construcción del conocimiento en clase”, si bien en la presentación de los resultados, ofrecemos primero la tipología de preguntas y en los capítulos siguientes se caracterizan aspectos de la construcción conceptual de los alumnos y de las estrategias didácticas. Pero ello responde a una estrategia de presentación y comunicación, y no a la secuencia seguida en el análisis ni al orden en que fueron emergiendo hipótesis interpretativas y las categorías teóricas. Se trata entonces de un análisis que procede en forma global, cuyo objetivo es captar aspectos de la construcción del conocimiento en clase a través del análisis -desde las tres fuentes de datos- de los segmentos de preguntas. De modo que las categorías relativas a “tipos de pregunta”, “rasgos del aprendizaje” y “rasgos de la enseñanza” van construyéndose en forma paralela durante todo el desarrollo de la etapa de análisis.

La estrategia de análisis se caracteriza, por un lado, en tanto implica ir elaborando categorías de interpretación y al mismo tiempo continuar construyendo los casos. Asimismo, se combina constantemente el análisis al interior de cada caso -para reconstruir su lógica interna- como “entre los casos”, para hallar recurrencias y regularidades. Un tercer rasgo de la estrategia está dado por la consideración simultánea de los tres planos de ocurrencia del fenómeno de estudio (plano de la interacción, plano subjetivo del alumno, plano subjetivo del docente).

Tal como explicamos, la construcción de los casos no está concluida al finalizar la recolección de datos. Los casos son construidos por medio de un proceso que atraviesa las etapas de recogida y análisis; en tal sentido, podría decirse que los casos van emergiendo a partir del trabajo con los datos empíricos. La construcción de cada caso comienza con la identificación de las preguntas en clase y con el desarrollo de entrevistas al docente y los alumnos. Sin embargo, es cuando analizamos el material cuando empezamos realmente a construir el caso.

Por un lado, el análisis permite identificar el comienzo y el final del intercambio que enmarca a la pregunta, así como las relaciones de la pregunta con eventos anteriores y posteriores. Por ejemplo, si la pregunta recupera algo que se había dicho antes, aunque no en forma inmediata anterior; si la pregunta constituye una reiteración de una pregunta similar que no había sido respondida; si la pregunta genera otras preguntas, u otras intervenciones por lo que la respuesta debe buscarse diseminada en el resto de la clase.

A la vez, el caso se construye también al poner en relación el material proveniente de las tres fuentes, es decir, la observación y las dos entrevistas. De hecho, la información recogida en las entrevistas permite

resignificar el segmento seleccionado y con ello advertir su valor como caso de análisis. Puede ocurrir que una pregunta aparezca como muy interesante en la observación de la clase, pero que, a partir de la entrevista, pierda parte de su valor como caso de estudio. Por ejemplo, si el alumno manifiesta que hizo la pregunta “porque sí” o bien no aporta reflexiones interesantes. Tal como hemos desarrollado al plantear las preguntas como fenómeno de estudio, los alumnos tienen diferentes motivaciones para formularlas: a veces parten de un genuino interés en el tema, mientras que otras veces las realizan por el solo hecho de participar, e incluso para “distraer la clase”.

Por último, y fundamentalmente, los casos se van construyendo y definiendo en relación con las categorías teóricas que se van elaborando para interpretar los datos. Inicialmente comienzan a examinarse los datos a partir de las categorías e hipótesis que se desprenden del marco teórico. En función de ello, empiezan a emerger relaciones entre los datos que conducen a la elaboración de nuevas hipótesis. Ello permite volver sobre la información recogida para examinar estas nuevas hipótesis. De este modo, los datos se van tornando progresivamente relevantes en función de las categorías que se van construyendo. Ello implica así que no todas las preguntas identificadas en la etapa de recolección sean finalmente utilizadas como casos de análisis, a la vez hay casos que no aparecen como tales sino muy adelante en el análisis.

En este sentido, creemos que la modalidad de análisis guarda semejanzas con la estrategia de trabajo del método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002). Tal como lo explica Sarlé (2005) este consiste en una “estrategia sucesiva” a través de la cual la selección de los casos de estudio sigue un proceso que es guiado y controlado por el modelo teórico que va “emergiendo” a partir del análisis comparativo entre los casos de estudio. En este marco, explica que las elecciones de los primeros casos de análisis (cuando el modelo teórico aún no ha emergido) se basan en conocimientos teóricos previos, incluidos en el sentido común. En función de esta forma de selección de los casos de análisis, se considera que la muestra que constituye el corpus de casos corresponde a un “muestro teórico”. Como explica la autora:

Al comienzo de la investigación, se eligen los primeros sujetos, documentos o situaciones de observación y se analizan los datos obtenidos. El análisis de estos primeros datos permite construir conceptos, categorías conceptuales e hipótesis [...] Estos primeros conceptos o “categorías conceptuales” son utilizados para generar criterios mediante los cuales se seleccionan los siguientes sujetos que se integrarán a la muestra [...] es por esto que se le ha denominado "muestreo teórico" ("theoretical sampling"), aunque se debe subrayar que con el término "teórico" se está aludiendo a la "teoría emergente", es decir, aquella que se está generando a partir de la investigación misma y no a elementos teóricos establecidos en forma previa” (Sarlé, 2005: 8-9).

En síntesis, la delimitación de los casos de análisis y la construcción de las categorías teóricas para interpretarlos son dos procesos que avanzan juntos. De hecho, las categorías teóricas que presentamos en la sección relativa a los resultados empíricos han sido producto de este trabajo de reelaboración constante: estas categorías teóricas no fueron evidentes hasta muy avanzado el análisis y fueron pasando por sucesivas reelaboraciones. Al mismo tiempo, los casos que permitían dar cuenta de estas categorías también fueron mudando, y diferenciándose. Por ejemplo, dos casos pueden comenzar siendo ejemplos de una misma categoría, pero pasan a formar parte de grupos diferentes al hallarse particularidades que obligan a construir una nueva categoría.

De manera que el proceso de construcción de categorías e identificación de casos acompaña todo el desarrollo de la etapa de análisis, obligando constantemente a volver sobre los datos recogidos. Tal como señalan los especialistas en metodología de la investigación, el proceso comienza a cerrarse cuando se

logra cierta “saturación” de las categorías teóricas, es decir, cuando estas tienen suficiente consistencia de modo tal que los nuevos datos no agregan información significativa que obligue a revisarlas (Sirvent, 2007).

Otros de los rasgos de la estrategia de análisis desarrollada, estrechamente relacionados con el anterior, ha sido, como señalamos, la combinación permanente entre el estudio intra-caso e inter-casos, así como la consideración de las tres dimensiones del fenómeno. Ello puede apreciarse más claramente si consideramos el procedimiento secuencial en esta etapa. Luego de la transcripción de todo el material y de una primera lectura general, se comienza el análisis a través de un examen en profundidad de las entrevistas, donde emergen las primeras hipótesis, y solo después se acude a la exploración de los registros de observación de clase, focalizando en los fragmentos y aspectos que van resultando relevantes. Es decir, la primera tarea es detectar en las entrevistas indicios ya sea de una reorganización cognitiva en el alumno y/o de una interpretación retrospectiva por parte del docente. Recordemos que se trata de los dos procesos “internos” que, según nuestro modelo teórico, ocurren durante la negociación de significados. Al detectarse indicios de estos procesos, el caso es seleccionado y se recurre al registro de la clase, para examinar los intercambios discursivos. Ello permite poner en relación los datos de las diferentes fuentes, es decir, el registro del diálogo y las dos entrevistas. En este punto, algunos casos empiezan a emerger como más significativos que otros, lo que conduce a focalizar en ellos.

Una segunda tarea es entonces, un análisis al interior de cada caso, considerando sus tres dimensiones: el intercambio discursivo, la construcción cognitiva del alumno y el pensamiento del docente. Se trata de un examen en profundidad de cada caso, a través de las categorías teóricas y la formulación de hipótesis y preguntas. Este análisis podría explicarse a través del concepto de “descripción densa” -elaborado por Geertz (1973) en el campo de la antropología, y sugerido por Gibaja (1987) para la investigación educativa, que ha sido recuperado en diversos estudios acerca de la interacción en clase (Rosemberg y Borzone, 2001). Es decir, se apunta a desarrollar una descripción de cada caso tratando de “presentar el fenómeno en toda la riqueza de sus detalles e implicaciones, abarcando sus relaciones contextuales y sus diferentes niveles de significado” (Gibaja, 1987).

En el trabajo dentro de cada caso, el análisis procede tomando a la pregunta e intervenciones del alumno (en clase y en las entrevistas) como evidencia de una construcción cognitiva genuina en relación con el tema. Asimismo, toma a la respuesta e intervenciones del docente (en clase y en las entrevistas) como evidencia de su modo de concebir y estructurar el contenido para su enseñanza. De aquí surgen las primeras hipótesis. Tomando estas diversas fuentes (el diálogo en clase, la entrevista al alumno y la entrevista al docente) se procede a intentar reconstruir estos marcos de significaciones del alumno y del docente. En algunos casos, se toman en consideración otras intervenciones del docente o alumno en esa clase o aun en otras del mismo curso. Incluso a veces se consideran además las intervenciones de otros alumnos ya sea porque ayudan a reconstruir el punto de vista del alumno preguntante (porque desde marcos de significaciones similares logran interpretar y expresar su concepción), ya sea porque dan continuidad a la pregunta inicial y provocan que la respuesta del docente aparezca, en forma diferida, frente a sus intervenciones. De esta manera el análisis apunta a reconstruir los marcos de significaciones desde los cuales el docente y el alumno preguntante interpretan la pregunta y el diálogo.

Paralelamente, la reconstrucción de estos marcos de significación permite analizar o evaluar la potencialidad de la respuesta del docente para ayudar al alumno a avanzar en su aprendizaje. Esta potencialidad se evalúa, por un lado, considerando si luego de la respuesta, el alumno mantiene la concepción expresada en la pregunta o si se ha producido algún cambio o apropiación de conocimientos.

Para constatar esto, se cotejan las intervenciones anteriores y posteriores del diálogo en clase y también lo expresado en la entrevista. Por otro lado, esta potencialidad se evalúa también desde un análisis didáctico, independientemente de si la respuesta del docente logró producir un cambio en las concepciones del alumno. Para ello se considera la relación entre la respuesta y la pregunta desde el punto de vista del investigador. Esto significa analizar la capacidad del docente para comprender y reconstruir el punto de vista del alumno, que el investigador conoce a través de la entrevista.

De esta manera, el estudio de cada caso apunta, como explicamos anteriormente, a un examen de la situación de interacción en el contexto de la percepción-cognición de los participantes y a un examen de los procesos cognitivos de los participantes en el contexto de la situación interactiva en que se produjeron. De este modo, dentro de cada caso, el segmento de diálogo se estudia, en relación, entre otras, con las siguientes cuestiones que aparecen en las entrevistas: las variaciones en la reconstrucción del diálogo por parte de cada participante, las atribuciones de significado a las intervenciones del otro, la interpretación de los significados elaborados del otro, las justificaciones y explicaciones de las propias intervenciones, las resignificaciones de las propias intervenciones en el momento de la entrevista. Asimismo, el segmento de diálogo se analiza considerando la clase completa como contexto. Ello implica una relectura del registro de clase completa, pero con el objetivo de encontrar datos relacionados con el segmento en cuestión. Con el mismo objetivo, se revisan otras entrevistas de esa misma clase y/o de ese mismo curso.

Por otro lado, en el análisis se considera, además, que la interacción y los procesos de construcción se desarrollan en el tiempo, por lo que se incorpora la dimensión temporal al examen de las variaciones en los significados. Si bien en cada segmento la dimensión temporal adquiere distintos formatos, consideramos que sus valores podrían definirse en relación con la pregunta (como hicimos para el desarrollo de las entrevistas): situación que origina la pregunta del alumno, pregunta del alumno, respuesta del docente, situación posterior a la respuesta del docente.

El objetivo del análisis al interior de cada caso apunta entonces a tratar de reconstruir la circulación de significados entre los tres planos: el plano intersubjetivo, el plano intrasubjetivo del alumno y el plano intrasubjetivo del docente. Recordemos que, según el modelo teórico presentado, el proceso de interacción cognitiva evidenciado en una situación de pregunta espontánea se desarrollaría simultáneamente en estos tres “espacios”. Hemos señalado que la negociación de significados ocurriría en estos espacios y a la vez respondería a ellos, en tanto los tres le imprimirían su lógica. En tal sentido, si los tres le imprimen su lógica, el análisis apunta a revelar aspectos de esta legalidad particular de cada espacio y cómo estos intervienen en el proceso general.

En este sentido, respecto del espacio intrasubjetivo del alumno interesa reconstruir aspectos de su construcción conceptual en relación con el contenido presentado en clase, considerando restricciones tanto derivadas de las condiciones didácticas como del dominio jurídico. Se entiende que este espacio estaría gobernado, principalmente, por la lógica de la actividad estructurante del sistema cognitivo, a través de los procesos de diferenciación e integración conceptuales. En relación con el espacio intrasubjetivo del docente, se pretende reconstruir aspectos de su modo de concebir y estructurar el contenido para su enseñanza, lo que implica además una concepción acerca de cómo se aprende este tipo de conocimiento; entendemos que es, desde este marco, que interpreta la pregunta del alumno y elabora su respuesta. Por último, en relación con el espacio intersubjetivo, interesa captar aspectos relativos al “traspaso” de significados entre los diferentes planos (inter e intra) así como los facilitadores y obstáculos al proceso de negociación de significados.

De este modo, el análisis de estos casos en profundidad va permitiendo la elaboración de unas primeras categorías acerca de tipos de preguntas y rasgos del aprendizaje y la enseñanza. Con estas categorías como herramientas se efectúa una nueva lectura general de los datos: es decir, se vuelve a leer la totalidad de las entrevistas y las clases. Es por ello que hemos señalado que el ingreso a través las preguntas constituye una puerta de entrada diferente a las clases, es decir, un acceso que se realiza contando ya con muchas categorías e hipótesis de análisis surgidas de los propios datos.

Este nuevo examen general de los datos posibilita que emerjan como relevantes algunos aspectos de las entrevistas y de las clases que no habían llamado la atención en las lecturas previas, incluso fragmentos de clases que, aunque no contengan preguntas, exhiben rasgos que responden a las categorías teóricas emergentes. De modo que en esta etapa se van identificando nuevos segmentos como “casos”. A su vez, este análisis permite hallar recurrencias en los patrones encontrados, lo que conduce a la identificación de regularidades, así como a un refinamiento y perfeccionamiento de las categorías teóricas construidas inicialmente. Estas nuevas categorías se vuelven a constatar en relación con cada caso en particular. De esta manera, el ida y vuelta entre el análisis “al interior de cada caso” y “entre los casos”, considerando las tres dimensiones del fenómeno, constituye la estrategia a partir de la cual se van construyendo las categorías teóricas junto con los casos.

5.4 Evaluación preliminar de la metodología

Como cierre de este capítulo, creemos oportuno ofrecer una primera evaluación de la metodología elaborada, en función de los obstáculos y los debates evidenciados en el campo de la investigación sobre construcción del conocimiento en clase. Sin dudas, la evaluación final de la estrategia metodológica resultará de la valoración de los resultados obtenidos, tarea que desarrollamos en la sección Conclusiones. Sin embargo, en forma preliminar, consideramos relevante efectuar algunas apreciaciones sobre la propuesta metodológica que surgen de la comparación con los estudios precedentes y de su potencialidad en relación con los interrogantes pendientes. Comenzaremos por considerar algunas diferencias de nuestra metodología con los estudios relevados anteriormente, lo nos permitirá, a la vez, continuar detallando sus rasgos distintivos.

Concretamente nuestra metodología se distingue, por un lado, en tanto recorta, como unidades de análisis, segmentos específicos en los que se presume la presencia de procesos de negociación de significados. En segundo lugar, porque combina la consideración de los procesos psicológicos individuales e interpersonales al complementar la observación con entrevistas puntuales a los participantes. Ello, además, implica diferencias en el tipo de entrevista y en la inclusión del docente. Una tercera diferencia radica en considerar perspectivas disciplinares y didácticas para el análisis de los datos.

Para finalizar esta evaluación preliminar, recuperamos las dificultades y desafíos –analizados en el capítulo precedente– en el campo de investigación sobre construcción del conocimiento en clase, para dar cuenta del potencial que creemos podría representar nuestra propuesta.

5.4.1 El criterio para la identificación de casos de cambio cognitivo en clase

Una primera particularidad de la metodología elaborada radica en definir como unidades de estudio y análisis a los segmentos de diálogo marcados por preguntas espontáneas de los alumnos en clase. Ello implica recortar, como casos, ciertos fragmentos de diálogo en clase definidos previamente como potenciales situaciones de cambio cognitivo.

Ello resulta, en principio, coincidente con la mayoría de los estudios que analizan la interacción en clase, los cuales recortan segmentos como unidad de análisis. Sin embargo, la diferencia radica en el criterio y proceso de definición de fragmentos. En los estudios relevados, los casos están constituidos por clases completas y la identificación de los segmentos que constituyen las unidades de análisis se realiza en la etapa de análisis de datos (generalmente en función de su unidad de contenido) Por ejemplo, en la investigación analizada como caso testigo, Coll et al (2008) definen los segmentos de interactividad “como un fragmento de actividad conjunta que presenta una determinada estructura de participación y que mantiene una unidad temática” (op.cit: 45)

Ahora bien, hemos considerado que esta identificación de segmentos para el análisis constituye una de las dificultades de los estudios sobre construcción del conocimiento en clase. La complejidad para identificar, en el registro de la clase, los pasajes concretos de diálogo que resulten más fructíferos para el análisis de la interacción cognitiva representa uno de los desafíos de la investigación en este campo. Las investigaciones emprenden extensos y pormenorizados análisis del discurso, combinando niveles macro y micro, a fin de identificar los segmentos significativos.

Para superar dicha dificultad, en nuestro estudio, en lugar de tomar clases completas dentro de las cuales definir seleccionar a posteriori los segmentos de interés, partimos de una definición teórica para seleccionar los pasajes de diálogo. De este modo, la investigación focaliza en fragmentos de diálogo considerados como unidades de sentido. Los casos que conforman el corpus de estudio son segmentos de diálogo que guardan las propiedades de la totalidad. Según Rogoff (1993) “utilizar el evento o la actividad como unidad de análisis” responde a ideas de Vigotsky quien, “en lugar de descomponer un evento en elementos cuyo funcionamiento no es ya el de la totalidad, buscó una unidad de análisis que conservara las características específicas de los eventos como objetos de interés más amplios” (op.cit.: 59). La idea de tomar situaciones de interacción para el estudio de los procesos cognitivos recoge también la propuesta de Newman, Griffin y Cole (1991) de tomar como unidad de análisis al “sistema interpsicológico funcional que se crea en la zona de desarrollo próximo”.

A su vez, consideramos que este tipo de unidad de análisis podría responder a las exigencias de un marco epistémico relacional, ya que, de acuerdo con Castorina (2017a), desde esta perspectiva,

se eligen unidades de análisis en la que sus componentes se definen en un sistema de interacciones (Castorina y Baquero, 2005). En este sentido, el hincapié está puesto en construir articulaciones entre componentes antes disociados, como conocimientos individuales y prácticas sociales o contextos culturales. (op.cit:336)

En nuestro trabajo, el recorte de la unidad de análisis constituye no una fragmentación sino una focalización en un objeto que conserva todos los elementos que le son funcionales. Por ello, efectuamos un procedimiento distinto para la elección de los segmentos. Estos se identifican inicialmente en la etapa de recolección de datos, en función de identificar diálogos generados por una pregunta espontánea de un alumno. Si bien las intervenciones que marcan el comienzo y final del intercambio varían a partir del análisis, la identificación inicial de cada segmento se realiza en la instancia de obtención de datos en función de un criterio teórico. Asimismo, al focalizar el estudio en cierto tipo de episodios de habla y no en el discurso en clase en general, el recorte de fragmentos no requiere que, en su conjunto, estos cubran la totalidad de la clase.

La idea de escoger, para el estudio de la construcción del conocimiento en clase, casos que respondan a un criterio teórico definido previamente, aparece también en algunos de los trabajos relevados como antecedentes. Por ejemplo, diversos trabajos, en lugar de realizar una investigación puramente naturalista, estudian clases escolares reales, pero en las que se desarrollan secuencias didácticas

diseñadas especialmente en función del marco teórico y los objetivos de investigación (Newman, Griffin y Cole, 1991; Lenzi y Castorina, 2000a y 200b; Coll et al., 2008). En tales casos, los investigadores exploran la posibilidad de diseñar situaciones en las que puedan manipularse algunas variables del contexto, pero sin que se conviertan en situaciones artificiales desde el punto de vista cognitivo. Ello constituye un desafío que requiere una definición clara de los componentes distintivos y no distintivos de las situaciones que se quieren investigar.

En el caso de nuestro trabajo, los datos obtenidos provienen de clases reales pero el criterio teórico se utiliza para la elección de los segmentos que constituirán los casos de estudio. Desde este punto de vista, nuestra metodología recupera la tradición de otras líneas dentro de la investigación educativa, donde se estudian situaciones reales de aula, pero su elección está orientada por un criterio externo que las define como casos de estudio. En tal sentido, la propuesta se asemeja a lo que se denomina “investigación formativa sobre casos naturales” (Terigi, 2019), donde se toman como objeto de estudio experiencias en desarrollo (en cuyo diseño no han intervenido los investigadores) pero que interesan en función de los problemas que se busca analizar.

Por último, en relación con los estudios sobre preguntas espontáneas, nuestra propuesta recupera los desarrollos de las investigaciones enfocadas en el análisis interpretativo. Por ejemplo, el estudio de Nystrand et al. (2001) sobre las preguntas de los alumnos en el marco del discurso en clase utiliza la técnica de “event-history analysis”, una metodología cuantitativa que, focalizando el estudio en “eventos” o “episodios”, permite poner en relación las intervenciones discursivas de los participantes con las que las anteceden y las suceden, así como con los efectos que producen en la dinámica del discurso en clase. Los investigadores señalan las limitaciones de tomar a la clase en forma global para el objetivo de detectar estructuras o patrones de la conversación en clase. Entienden que tanto los estudios estadísticos del discurso en clase como los estudios de casos fallan a la hora de comprender el modo en que determinado tipo de intervención afecta las intervenciones de los otros participantes y de este modo el despliegue de la conversación.

De todas maneras, cabe señalar que, en la etapa de análisis, cada segmento es analizado en el contexto tanto de la clase en particular en que aparece como del conjunto de clases que conforman el curso. Ello se fundamenta en la consideración de que las acciones de los sujetos se inscriben en múltiples contextos (Cole, 1999) así como en la necesidad de tomar en cuenta la dimensión temporal de los procesos de enseñanza y aprendizaje que dan continuidad al discurso en clase, durante el cual se va construyendo un marco de significados compartidos que resulta necesario conocer para dar sentido a los intercambios verbales analizados (Mercer, 2007; Edwards y Mercer, 1988).

5.4.2 Consideración de los procesos psicológicos individuales e interpersonales

La elección, como unidades de análisis, de segmentos de intercambio discursivo puntuales, permite, como señalamos, construir una estrategia de obtención y análisis de datos que considere tanto el intercambio discursivo como el punto de vista de los participantes. Se trata de una segunda particularidad de nuestra propuesta de investigación. Las preguntas en clase representan aspectos concretos en torno de los cuales centrar la indagación en las entrevistas tanto al docente como al alumno que la efectuó. Como señalamos, estos segmentos constituyen pasajes de clase pequeños, fácilmente evocables y dotados de sentido para los participantes del diálogo. Ello posibilita la indagación, ya que, al referirse a fragmentos específicos y no a la totalidad de la clase, se facilita a los sujetos reconstruir su pensamiento en una entrevista posterior.

En relación con ello, consideramos que, si deseamos captar las coincidencias o diferencias de interpretación entre docente y alumno sobre el diálogo en clase y sobre las intervenciones de cada uno, no resulta eficaz preguntar acerca de la clase completa. Por el contrario, un pasaje concreto, y además marcado por la presencia de la pregunta como hito diferencial, facilita la evocación tanto del diálogo como de los propios pensamientos durante su desarrollo.

En los estudios que incluyen entrevistas a los alumnos, estas constituyen indagaciones pre y post enseñanza, referidas a su comprensión del contenido. Creemos que tales entrevistas resultan pertinentes en los estudios que se centran en las vicisitudes del punto de vista del sujeto (por ej. Lenzi y Castorina, 2000a y b). Pero en las investigaciones sobre construcción del conocimiento en clase, el foco está puesto en los procesos de negociación significados y el objetivo apunta a reconstruir las comprensiones individuales de los participantes durante el devenir del diálogo. Cuando la investigación se propone identificar los significados activados en diversos pasajes de la clase, la información brindada por entrevistas pre y post enseñanza resulta poco útil para esta tarea. En dichos estudios, entonces, estas cumplen un papel secundario ya que los procesos constructivos internos que tienen lugar durante la interacción son “inferidos” principalmente a partir de las expresiones de los participantes.

En nuestro trabajo, el desarrollo de entrevistas acerca de segmentos de interacción específicos permite un acercamiento al punto de vista de los sujetos durante la interacción, que evita tener que “inferir” los procesos cognitivos individuales únicamente a partir del diálogo en clase. Si bien los procesos psicológicos individuales siempre son inaccesibles y su conocimiento en la investigación es resultado de una construcción del investigador, consideramos que la realización de entrevistas nos brinda más elementos para acercarnos a su comprensión. De este modo, aspiramos a no “subsumir los procesos cognitivos individuales en los interpersonales”, retomando las críticas formuladas a los estudios sobre el habla en clase de enfoque contextualista. Esta perspectiva metodológica recogería, así, las exigencias de un marco epistémico relacional según el cual

es posible investigar el cambio conceptual sobre escenarios o en condiciones discursivas, de negociación, sin suponer la ausencia de pensamientos individuales o de saberes previos de los que dispone cada individuo. [...] considerar a los datos que se producen en una situación de diálogo, pero asumiendo la descripción de las influencias situacionales y el contenido cognitivo del diálogo. [...] cualquier interpretación de los datos tiene que asumir simultáneamente los aspectos cognoscitivos como los situacionales (Castorina, 2017a: 344)

En nuestro trabajo, consideramos que, aun manteniendo el foco en la situación de interacción (e incluso justamente por ello) esta no puede analizarse en forma aislada de los procesos individuales puestos en juego, en tanto unos y otra no podrían separarse. Así como los procesos cognitivos dependen de la situación porque son activados por ella, la situación depende de los procesos cognitivos de los participantes porque es creada por ellos. Las comprensiones de los participantes aparecen como relevantes en tanto productoras y producto de la situación de interacción cognitiva.

Ello justifica también la inclusión de la entrevista al profesor -posterior a la clase y con el objeto de indagar su percepción acerca del pasaje de diálogo y los fundamentos de su intervención-, lo que representa otra diferencia con los estudios habituales sobre construcción del conocimiento en clase. Si bien muchas investigaciones incluyen entrevistas con el docente, estas son previas y posteriores a la o las clases y tienen el objetivo de conocer la planificación y la evaluación del profesor, o bien de elaborarlas conjuntamente con el equipo de investigación (Coll et al., 2008, 1995; Lenzi y Castorina 2000a; Edwards y Mercer, 1988; Newman, Griffin y Cole, 1991). En nuestro caso, se trata de entrevistas que apuntan a recoger información acerca de los procesos de pensamiento del docente durante los fragmentos de diálogo que presentaron preguntas.

Hemos señalado que la indagación del pensamiento del profesor resulta relevante para comprender la interacción en clase. Del mismo modo que no pueden inferirse los procesos individuales del alumno a partir solamente del registro de clase, creemos lo mismo respecto del docente. La respuesta del profesor a la pregunta espontánea del alumno no se explica solo por el devenir del diálogo, sino que obedece a sus percepciones y decisiones, informadas desde su saber didáctico. El análisis de las intervenciones didácticas debe realizarse con base en informaciones no solo sobre lo que hizo y dijo el profesor, sino también sobre lo que pensó y consideró adecuado. De lo contrario, para elucidar si determinada intervención responde a tal o cual interpretación del profesor, nos veríamos obligados a conjeturar acerca de su percepción de los hechos y su intencionalidad didáctica. Es decir, requiere del investigador la tarea de inferir los motivos del docente para tal cual o tal intervención, atribuyéndole una percepción particular y una intencionalidad didáctica determinada.

5.4.3 Focalización en la construcción conceptual de dominio e inclusión de la perspectiva didáctica

Una última diferencia significativa con los estudios antecedentes sobre construcción del conocimiento en clase radica en el enfoque de análisis adoptado. Este se distingue tanto por combinar las perspectivas psicológica y didáctica como por focalizar la investigación en relación con un contenido específico. La inclusión de la mirada didáctica, como señalamos, responde a la exigencia de contar con un marco que permita interpretar la actuación docente. A su vez, hemos considerado que en tanto los procesos constructivos individuales y las estrategias didácticas presentan particularidades de dominio, es posible anticipar lo mismo para los procesos interpsicológicos.

La mayoría de las investigaciones sobre construcción del conocimiento en clase adoptan enfoques que exceden la lectura psicológica, pero recurren generalmente a perspectivas lingüísticas -para considerar la dinámica conversacional- o bien al análisis institucional -a fin de interpretar los condicionantes estructurales. En nuestro trabajo, si bien reconocemos la incidencia de tales factores, interesa hacer foco en los aspectos didácticos y disciplinares que caracterizan la situación de aula.

Por otro lado, la decisión de “poner a prueba” la metodología en relación con un dominio específico representa otra diferencia significativa con los estudios antecedentes en el campo, donde las metodologías son “probadas” en clases de diferentes áreas y niveles. La mayoría de las investigaciones sobre construcción del conocimiento en contextos de clase se proponen identificar y caracterizar procesos interpsicológicos que se presumen relativamente generales. Justamente por ello, se los investiga a través de diferentes contextos de clase.

Por ejemplo, las investigaciones del equipo de Coll tomadas como caso testigo combinan el análisis psicológico sociocultural con las perspectivas del análisis del discurso y la ecología del aula. En cuanto a los objetivos, se proponen identificar “mecanismos de influencia educativa” en relación con diferentes tipos de contenido y contextos instruccionales, como son el traspaso progresivo del control y responsabilidad del aprendizaje y la construcción progresiva de sistemas de significados compartidos (Coll et al., 2008; Coll y Engel, 2018).

En nuestro trabajo, el desarrollo de la investigación en relación con un dominio en particular y recurriendo a un enfoque que combina la mirada psicológica y didáctica se fundamenta en la necesidad de analizar la construcción del conocimiento en clase desde una perspectiva que articula la actividad cognitiva individual con las condiciones que impone el contexto de clase. Dentro de estas condiciones, entendemos que las más relevantes en su capacidad de afectar la elaboración conceptual de los alumnos,

son las relativas a variables didácticas y epistemológicas. Es decir, si bien el contexto de la construcción del conocimiento en clase es lingüístico y es institucional, entendemos que es, antes que nada, didáctico y disciplinar.

En tal sentido, nuestra propuesta guarda cierta semejanza con el estudio de Lenzi y Castorina (2000a y b) el cual constituye también una investigación sobre construcción conceptual de dominio en sala de clases que incluye una perspectiva didáctica. La diferencia es que, en tal estudio, el enfoque didáctico radica en el diseño de la situación experimental y el análisis se focaliza en los cambios en las nociones del sujeto. Concretamente, el interés apunta a identificar las modificaciones cognoscitivas ocurridas como consecuencia de la implementación de una secuencia didáctica diseñada ad hoc para la investigación. El objetivo de la investigación radica en:

determinar en qué condiciones y a través de qué situaciones se puede promover el encuentro entre los 'saberes previos' de los alumnos y el 'saber escolar'. Por tanto, la tarea del didacta en esta investigación multidisciplinar ha consistido en diseñar una secuencia de intervención que procure un encuentro sistemático entre ambos 'saberes', mediante la presentación de situaciones problemáticas (Lenzi y Castorina, 2000a: 216).

Las conclusiones de ese estudio resultan muy relevantes para nuestro trabajo. Los autores señalan que, cuando se estudia la génesis "artificial" de conocimientos, esto es, en el marco de situaciones didácticas, la reconstrucción del proceso cognoscitivo de los alumnos debe involucrar el estudio de las condiciones específicas suscitadas por la intervención didáctica (Lenzi y Castorina, 2000ayb). De manera que compartimos con este estudio la perspectiva didáctica y disciplinar en la investigación sobre construcción conceptual en clase. Las diferencias estriban, por un lado, en que tal estudio mantiene el foco de análisis en las modificaciones en el punto de vista de los sujetos; por otro lado, las consideraciones didácticas se utilizan para fundamentar el diseño de una secuencia de enseñanza determinada, con el fin de analizar su incidencia en la construcción conceptual de los alumnos. En cambio, en nuestro trabajo la inclusión de la perspectiva didáctica se evidencia en el enfoque para el análisis de datos y el impacto de las condiciones didácticas sobre la elaboración cognitiva de los alumnos se estudia en el marco de clases regulares.

La combinación de las perspectivas psicológica y didáctica y la focalización en un objeto de conocimiento, entonces, se evidencian en nuestro trabajo tanto en la formulación de los objetivos, como en el relevamiento de antecedentes y en la construcción de los marcos teóricos para el análisis de los datos. Desde un punto de vista metodológico, los estudios sobre desarrollo conceptual de dominio y sobre didáctica especial funcionan como referente para la interpretación de los datos. A su vez, también constituirán campos donde inscribir los resultados del estudio.

En función de estas consideraciones, creemos que nuestra metodología puede resultar coincidente con un constructivismo situado, que destaca la necesidad de considerar la especificidad conceptual de los objetos de conocimiento en el estudio de los procesos cognitivos (Castorina, 2014): "Situar las producciones cognitivas de los individuos en contextos socio-culturales y en prácticas sociales obliga a los investigadores a considerar las disciplinas específicas que los estudian" (Castorina y Barreiro, 2014: 22). A su vez, recupera lo señalado por Castorina (2017) respecto de la importancia de problematizar los estudios de cambio conceptual considerando los aportes de las didácticas especiales.

En síntesis, creemos que un marco teórico que considera que la actividad constructiva individual debe analizarse en conjunto con sus restricciones epistemológicas y situacionales exige abordar el estudio de la construcción del conocimiento en clase desde una perspectiva que pueda interpretar las particularidades de dominio, así como las dimensiones de la situación didáctica. Pretendemos con ello recuperar las consideraciones de una perspectiva renovada del constructivismo (Castorina y Barreiro,

2015) que entiende que las interacciones entre el sujeto y el objeto de conocimiento se hallan constitutivamente restringidas por la situación didáctica:

un marco epistémico relacional que articule las construcciones de los aprendices en contextos, incluidos los didácticos, en una relación dinámica de subsistemas sociales y culturales que restringen las construcciones individuales (Castorina y Carretero, 2012: 90).

5.4.4 Potencial de la metodología para el estudio de la construcción del conocimiento en clase

El estudio de la construcción del conocimiento en contexto de clase representa hoy un área de investigación prometedora y reclamada por diversos autores en la psicología educativa. De acuerdo con los antecedentes relevados, la tradición de investigación clásica del cambio cognitivo -enfocada principalmente en los cambios en las representaciones de los sujetos- ha sido cuestionada por una insuficiente atención a los factores contextuales. A su vez, los estudios encarados desde perspectivas contextualistas también han sido criticados por incurrir en un reduccionismo de signo opuesto, esto es, no considerar los procesos individuales. Estas cuestiones han sido resumidas por Castorina en los siguientes términos:

El campo educativo se ha debatido por años entre una visión individualista, producto de la aplicación de los hallazgos de la psicología cognitiva en las décadas del sesenta y la ulterior crítica a ese enfoque, en las décadas de los ochenta y noventa, las que dieron lugar a un notable incremento de los estudios sociales de la educación (Prado de Sousa & Villas Boas, 2011). Se establecieron, entonces, dos perspectivas dicotómicas: el individualismo y el sociologismo, que en el fondo respondían al mismo marco epistémico, el de la escisión entre los componentes de la experiencia educativa, tanto en el plano ontológico como epistemológico (Castorina, 2017b: 2).

En este sentido, el autor señala que los estudios de cambio conceptual no consideran, o lo hacen de modo insuficiente, que

la modificación de las representaciones sociales en el aprendizaje depende de la propuesta de actividades a los alumnos en una situación didáctica [...] por lo general, no analizan las actividades propuestas por el docente, en su diversidad y decurso, y las reelaboraciones o las problematizaciones que hacen los alumnos (Castorina, 2017b:10).

Por su parte, los enfoques contextualistas considerarían en forma insuficiente la dimensión individual, al caracterizar al conocimiento solo desde las prácticas sociales:

El enfoque contextualista depende de una estrategia escisionista al reducir los procesos de desarrollo a la apropiación de las herramientas culturales o a las interacciones participativas de los individuos. Más aún, se ha llegado a postular la "evaporación del sujeto" por ser una herencia del dualismo sujeto-objeto (Castorina y Carretero, 2012: 89).

Desde esta perspectiva, aparece como necesario superar ambos marcos epistémicos escisionistas en pos de uno de carácter relacional, que permita articular el estudio y la explicación de las construcciones individuales en los contextos en que ocurren; un marco epistémico donde

la construcción individual de significados es inseparable del contexto de significaciones producidas culturalmente que restringe la actividad cognoscitiva del sujeto. Esta última no es interpretada como propia de un aparato cognitivo o una serie de procesos independientes del contexto. Así, la cultura (prácticas institucionales, representaciones sociales, ideologías, etc.) interviene en la reconstrucción de los objetos de conocimiento limitando, y a su vez posibilitando, las interacciones entre ellos y el sujeto cognoscente. El contexto no es pensado como exterior a dichas interacciones o como un factor que simplemente interviene

sobre ellas, por el contrario, hace posible su propia existencia. Se plantea así una tensión esencial entre la actividad constructiva del sujeto y sus condiciones restrictivas, dado que ambos no pueden ser concebidos independientemente en el proceso de construcción del conocimiento (Castorina y Barreiro, 2015: 200).

En esta línea se sitúan también los desarrollos actuales de los enfoques socioculturales, que reclaman la necesidad de adoptar “miradas no escisionistas de la génesis de los procesos psicológicos, apuntando a la búsqueda de relaciones entre planos habitualmente dicotomizados (Baquero, 2012a y b; Castorina y Baquero, 2005) De acuerdo con Baquero (2012a, 2012b), las lecturas actuales de la obra vigotskyana conducen a contemplar no solo la figura del individuo auxiliado por la actividad intersubjetiva/pedagógica sino más bien entender la idea de “un sujeto apropiándose de una práctica cultural compleja, participando de ellas, en el sentido de ser parte” (Baquero, 2012a: 18). Desde esta perspectiva, señala el autor, el desarrollo se produce en el seno de actividades culturales específicas y complejas, por lo que supone un reduccionismo, en la comprensión del aprendizaje, privilegiar sus componentes cognitivos y desatender su aspecto “vivencial”.

Ahora bien, la investigación sobre construcción del conocimiento en contextos de clase desde un marco epistémico relacional como el mencionado, aparece como uno de los desafíos futuros para la investigación en el campo e incluso como una tarea pendiente, que implica una búsqueda metodológica que logre captar los modos de relación y articulación entre las dimensiones individuales e interpersonales. Así lo consideran diversos trabajos:

- Consideramos que un desafío pendiente de la psicología educacional radica en la escasez de investigaciones sobre enseñanza-aprendizaje y desarrollo en reales contextos escolares, que expliquen cómo emergen novedades en los saberes previos del alumno al interactuar con contextos especialmente organizados para enseñar contenidos (Lenzi, 2007a: 177)
- Los sistemas conceptuales se reorganizan durante los diálogos y negociaciones de significados con los otros e interactuando con los objetos; una completa comprensión del cambio conceptual involucra un aspecto de construcción cognitiva y restricciones situacionales. Lo dicho involucra que la interacción se pueda precisar conceptualmente y probar en forma empírica para contextos y sujetos particulares (Halldén et al., 2008), pero constituye una tarea en buena medida pendiente para la investigación (Castorina y Carretero, 2012: 93).
- Son escasos los intentos de examinar los procesos de negociación de significado en el aula, o el juego complejo de los componentes de la polifasia cognitiva en el estudio del cambio conceptual. Esta ausencia se deriva de no haber situado el estudio del cambio conceptual en los contextos didácticos y en relación con las didácticas especiales. Esto es, no haber problematizado los estudios de cambio conceptual respecto del campo didáctico, de las situaciones que provocan el encuentro de alumnos, saber a enseñar y el docente [...] Fuera de estas relaciones con el contexto didáctico los estudios de cambio conceptual no tienen posibilidad de éxito. (Castorina, 2017b: 9)

En coincidencia con tales análisis, en el capítulo precedente hemos considerado que el estudio acerca de la construcción del conocimiento en clase se enfrenta a una búsqueda metodológica que logre dar respuesta a los desafíos generados por el giro contextualista pero que evite el riesgo del reduccionismo contextualista. Como señalamos, no se trata de optar por el estudio de las interacciones “ó” de las representaciones internas, sino de diseñar estrategias creativas que permitan combinar el análisis de los procesos individuales e interpersonales. Recordemos que las investigaciones centradas en la interacción cognitiva, respondiendo al giro contextualista, apuntaban a la delimitación de unidades de análisis definidas por “situaciones” más que por “representaciones”. Sin embargo, en el nivel metodológico, ello se tradujo en una preponderancia de las estrategias de observación y registro de la interacción, en desmedro de las entrevistas y otras técnicas que apuntan a recoger información sobre los procesos individuales.

En función de estas consideraciones, las exigencias metodológicas para el estudio de la interacción cognitiva implican evitar ambos tipos de reduccionismos y atender tanto al giro contextualista -en tanto crítica a las perspectivas centradas en la dimensión individual- como a los más recientes cuestionamientos a los enfoques contextualistas -en el sentido de no eliminar la consideración de la dimensión individual. En función de ello, hemos sintetizado en dos series de interrogantes los desafíos metodológicos más importantes del estudio de la construcción del conocimiento en clase. Por un lado, las dificultades para identificar, en el registro de la clase, los pasajes concretos de diálogo que resulten más fructíferos para el análisis del fenómeno. En segundo lugar, las dificultades para reconstruir los procesos cognitivos individuales en la etapa de análisis de datos

Creemos que la adopción de situaciones de interacción como unidades de análisis no implica necesariamente limitar las fuentes de información sobre de los procesos cognitivos a su manifestación discursiva. Ello supone que es posible “inferir” el pensamiento de los sujetos a partir de sus intervenciones discursivas. Por un lado, se estaría otorgando extrema preeminencia a la mirada del investigador en su capacidad de reconstruir estados internos de los sujetos observados. Pero, además, si se busca explicar la relación entre procesos individuales e interpersonales en la interacción cognitiva, resulta discutible que unos sean inferidos a partir de los otros.

Desde el punto de vista teórico, si las cogniciones individuales no pueden aislarse del contexto, tampoco este puede aislarse de ellas. El “contexto mental” de los participantes en un diálogo no puede desestimarse al analizar sus intervenciones en la interacción. Como han señalado Castorina y Carretero, (2012), “estamos de acuerdo en que las transformaciones cognoscitivas incluyen el contexto discursivo, pero una cosa muy distinta es afirmar que no hay “pasaje de menor a mayor estado de conocimiento” (op.cit.: 89). Consideramos que cuando el objeto de estudio consiste en una situación de interacción cognitiva, esta requiere considerar, como parte interna, los procesos individuales que activan los participantes. Las cogniciones que los sujetos activan durante el diálogo son indisociables de la situación de interacción. Asimismo, estas cogniciones, en tanto circulan y se negocian en la situación de interacción, se hallan distribuidas entre los sujetos. Como ha señalado Salomon, “el sistema distribuido de cogniciones es más que la suma de sus componentes; por tanto, su funcionamiento no puede entenderse mediante el examen de sus partes aisladas, y el sistema debe examinarse como una totalidad” (Salomon, 2001b: 164).

Es en este marco que pretendemos evaluar nuestra metodología de investigación, entendiendo que permite un análisis de la situación de interacción, pero sin desestimar la dimensión individual sino considerado simultáneamente el intercambio discursivo y la actividad cognitiva de los participantes. En tal sentido, nuestra propuesta pretende recoger las exigencias que plantean ambos enfoques del estudio de la construcción del conocimiento. Nuestro análisis de los segmentos de preguntas se centra tanto en los procesos inter-psicológicos implicados en la ayuda ajustada que los docentes ofrecen a los aprendices (Coll et al., 2008; Coll y Engel, 2018) como en el modo en que las condiciones didácticas resultan estructurantes en relación con la actividad constructiva del alumno (Castorina, 2010; 2017b).

En función de estas consideraciones, creemos que esta propuesta resultaría compatible con un marco epistémico relacional, dado que respondería a las exigencias que este plantea, esto es, analizar cómo la construcción individual de significados se halla limitada y posibilitada por las restricciones que imponen las condiciones didácticas, o bien, en palabras de los autores, estudiar

cómo los alumnos resignifican desde sus saberes previos los desafíos que plantean las situaciones didácticas que “estructuran” la actividad representativa, estudiando allí las interacciones con la información, con los instrumentos culturales que se pretende transmitir socialmente (Castorina y Carretero, 2012: 90).

Cuadro síntesis del capítulo 5

Las “situaciones de pregunta espontánea”

son conceptualizadas como potenciales eventos de negociación de significados y cambio cognitivo en la interacción

- La pregunta envía al plano de la interacción un significado construido por el alumno a partir de su representación inicial.
- El docente se apropia y reconstruye el significado del alumno por medio de la interpretación retrospectiva.
- Desde esta base, toma la decisión didáctica de brindar una determinada respuesta, que resignifica el significado del alumno.
- Al apropiarse el alumno del nuevo significado de su propia intervención y en función de la interacción con la representación inicial, se produciría una nueva representación.

representarían un analizador del proceso de construcción del conocimiento en clase, ya que en ellas confluyen la construcción cognoscitiva del alumno, la negociación de significados en la interacción y la acción didáctica del docente

Estas hipótesis se toman como base para la construcción de la estrategia metodológica:

- Las **unidades de análisis** son segmentos de clase definidos como potenciales situaciones de cambio cognitivo: esto permite identificar los casos de interés a través de un criterio previo (en lugar de tomar clases completas dentro de las cuales seleccionar a posteriori segmentos)
- Se articula el estudio de los **procesos psicológicos individuales e interpersonales**, sin subsumir unos en otros: para ello, se combinan el registro de clase y entrevistas individuales al docente y alumno que hizo la pregunta, inmediatamente después de la clase.
- Las entrevistas, al estar referidas específicamente a la “situación de pregunta” abren la posibilidad de **penetrar más allá del discurso** de docente y alumno: al ser un evento puntual y significativo, se facilita su evocación; al constituir eventos “no previstos” se promueve que emerjan significados “fuera de libreto”.
- En el proceso de construcción del conocimiento, se considera **la actuación docente como factor interno** (sus intervenciones en clase y la justificación de sus decisiones)
- Se incorpora un **enfoque didáctico, además de psicológico**, a efectos de contar con un marco para interpretar las condiciones didácticas del proceso de construcción del conocimiento en clase.
- Se tiene en cuenta la **especificidad del objeto de conocimiento**, por lo que se construye un marco teórico de análisis de datos a partir de los estudios sobre desarrollo conceptual de dominio y de la didáctica específica.

Como **evaluación preliminar**, se considera que esta metodología podría representar una alternativa en la investigación de la construcción del conocimiento en clase:

- permitiría estudiar la construcción individual en relación con las condiciones del contexto didáctico
- contemplaría las exigencias de los enfoques “individuales” y “contextuales”
- resultaría compatible con un marco epistémico relacional

Sección III. Resultados

Introducción a la sección III: Las clases estudiadas.

En esta segunda parte de la tesis, presentamos los resultados del estudio empírico acerca de la construcción de conocimientos jurídicos a través del examen de las preguntas espontáneas de los alumnos. En esta Introducción ofrecemos una caracterización de las clases estudiadas y damos cuenta de la organización del texto para la presentación de los resultados. Tal como anticipamos, el corpus de estudio general de la investigación consistió en material recopilado en clases de asignaturas que enseñan contenidos jurídicos relativos a la Constitución Nacional en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. Presentamos, por un lado, una descripción de las escuelas y cursos que participaron de la investigación, lo que permitirá dar cuenta del volumen del trabajo de campo realizado. Por otro lado, caracterizamos algunos rasgos salientes de las clases estudiadas, que permitirán contextualizar los resultados empíricos.

Recordemos que el objetivo de este estudio empírico apunta, principalmente, a poner a prueba la metodología elaborada. En tal sentido, desde el punto de vista metodológico, constituye un estudio de casos, por lo que sus resultados se elaboran a título de hipótesis. La exposición de los resultados mantendrá el orden de los objetivos, si bien su construcción se ha desarrollado en forma espiralada, tal como se ha explicado al caracterizar la estrategia utilizada en la etapa de análisis de datos. En tal sentido, se comenzará por identificar y caracterizar las preguntas, para pasar posteriormente al análisis de aspectos del aprendizaje y la enseñanza de conocimientos jurídicos

Tal como señalamos, en tanto estudio empírico, la investigación se desarrolla en clases de EC o asignatura equivalente según la institución (en función de la variedad de denominaciones que este espacio curricular presenta en nuestro sistema educativo). Dentro de ellas, nos centramos en cursos que toman como contenido la Constitución Nacional, de manera de contar con un corpus de datos relativamente homogéneo dadas las variaciones entre las instituciones. Así, las preguntas en clase a partir de las cuales se desarrolla el estudio surgen en clases que abordan principalmente temas relativos a la Constitución Nacional y la organización del Estado.

Para la selección de las escuelas, dados los objetivos de esta investigación, no se consideró necesario adoptar un criterio de representatividad. Fueron escogidas escuelas y docentes que estuvieran interesados en participar del estudio, previa explicación de su carácter a las autoridades y docentes, y garantizando el anonimato de los datos recogidos. En cuanto a la información que se brindó a los participantes acerca de la investigación, se consideró conveniente informar la temática y objetivos del estudio en forma global -esto es, el interés por el aprendizaje escolar de conocimientos jurídicos- a efectos de no sesgar la generación de preguntas por parte de los alumnos, ni el tipo de reacciones de los profesores frente a ellas. En las entrevistas a los alumnos, se destacó especialmente que su propósito era entender el sentido de sus preguntas en clase, de modo tal que no las tomaran como instancias de evaluación. En todos los casos, además, se les consultó si deseaban participar y se respetó si alguno no quería.

Como rasgos particulares de las clases observadas cabe destacar, en primer lugar, que en todas se registró una enorme cantidad de preguntas en clase. Si bien varios docentes han manifestado que se trata de una característica común en esta asignatura, ello no puede generalizarse dada la no representatividad de las escuelas seleccionadas; es decir, no puede descartarse la incidencia del tipo de escuela. En cualquier caso, esto resultó altamente provechoso para la investigación, ya que se contó con una muy alta

frecuencia de aparición del fenómeno de estudio. A su vez, esta alta participación en clase también implicó que quizás quedaran sin interrogar algunos alumnos que habían efectuado preguntas interesantes, pero el tiempo disponible limitó la cantidad de alumnos a entrevistar. En tal sentido, generalmente se eligió entrevistar a estudiantes que habían realizado más de una pregunta. Por último, cabe destacar que tanto los docentes como los alumnos mostraron una muy buena disposición en el momento de las entrevistas. Particularmente, en la casi totalidad de las clases, los estudiantes se mostraron muy interesados en participar de las entrevistas y muy entusiasmados por explicar a la entrevistadora el sentido de sus preguntas.

En segundo lugar, tal como señalamos, las preguntas en clase a partir de las cuales se desarrolla el estudio surgen frente a contenidos relativos a la Constitución Nacional y la organización del Estado. Para entender tales preguntas, cabe consignar ciertos rasgos de las clases, que ya adelantan uno de los aspectos que será objeto de análisis: en la casi totalidad de los casos analizados, estos temas son enseñados, principalmente, a través del trabajo directo con artículos constitucionales. Esto significa que el contenido a aprender por los alumnos está centrado, de manera primordial, en la comprensión del texto de los artículos constitucionales. Estos son acompañados, ocasionalmente, por definiciones relativas a las formas asumidas por la Constitución (definiciones como “democracia parlamentaria”, “federalismo”, “forma republicana de gobierno”). En síntesis, definimos el corpus de segmentos estudiados como aquellos definidos por “preguntas que surgen cuando alumnos de escuela secundaria se enfrentan al aprendizaje de artículos de la Constitución Nacional”.

En cuanto a la exposición de los resultados, ésta sigue una lógica argumental, en función de poder dar cuenta de las categorías teóricas elaboradas, así como del propio proceso de construcción. En función de ello, las ideas se van retomando y profundizando a medida que avanzan los capítulos; así, algunas cuestiones que aparecen como interrogantes o hipótesis al presentar la tipología de preguntas en el capítulo 6, son recuperadas y desarrolladas más adelante en el contexto de analizar los rasgos del aprendizaje o de la enseñanza. Por otro lado, para ilustrar las categorías teóricas construidas, recurrimos a la transcripción de ejemplos, tanto del diálogo en clase como de las entrevistas. En muchas ocasiones, un mismo caso es ilustrativo de más de una categoría, por lo que volvemos a referir ejemplos ya presentados (incluso a veces, el ejemplo se transcribe nuevamente, a efectos de facilitar la fluidez de la lectura)

Por otro lado, interesa aclarar, en relación con la exposición de los resultados, que cuando utilizamos en forma genérica la expresión “los alumnos” o “los adolescentes”, nos referimos a un sujeto epistémico, para dar cuenta de recurrencias halladas en las construcciones cognoscitivas estudiadas. Este nivel de análisis no desconoce las diferencias individuales en el desarrollo de las concepciones de cada estudiante y particularmente en la formulación de las preguntas, pero apunta a caracterizar sus aspectos en común. En tal sentido, nos apoyamos en la distinción efectuada por Piaget entre sujeto epistémico y sujeto individual, recuperada por Camilloni (2007a). Desde esta perspectiva, se entiende que el discurso analítico privilegia al sujeto epistémico: «Lo propio del conocimiento científico estriba, pues, en llegar a una objetividad cada vez más rigurosa mediante un doble movimiento de adecuación respecto del objeto y de descentración del sujeto individual con respecto al sujeto epistémico» (Piaget, 1970: 25-29) (Citado por Camilloni, 2007a: 66).

Para la transcripción utilizamos, como convención, la letra D para designar al/la docente y AP para referir al alumno o alumna que hizo la pregunta. En las entrevistas utilizamos E para consignar a la entrevistadora. En el diálogo en clase, las intervenciones de otros estudiantes son identificadas como “A” cuando se trata

de una alocución puntual, o como “As”, cuando son varios alumnos que hablan a la vez brindando expresiones similares. Por otro lado, en todos los casos en que sea necesario para la comprensión de la pregunta, transcribimos el texto del o los artículos de la Constitución Nacional a los que se refieren. Asimismo, en los casos que corresponda, transcribimos el texto escrito en el pizarrón. En todos los ejemplos, indicamos a qué clase corresponde el caso, según el detalle que ofrecemos más adelante en esta Introducción.

Por otro lado, en algunos casos los ejemplos se sintetizan para la transcripción, a efectos de facilitar la lectura. Es decir, se eliminan ciertas digresiones al discurso central, que son señaladas como espacios: por ejemplo, si un docente está hablando y pide que cierren la ventana. Incluso en algunos casos en que interesa apreciar la lógica argumental de una explicación, también se omiten interrupciones generadas por repreguntas (por ejemplo, en las entrevistas, o bien en explicaciones de docentes en clase). En relación con esta cuestión cabe realizar algunas aclaraciones respecto del modo en que se analiza el diálogo en el aula, que resulta diferente de lo acostumbrado en los trabajos de análisis del discurso. En tal sentido, en este trabajo el objeto de estudio no es el ‘discurso en clase’ como tal, sino aspectos de la construcción del conocimiento y de la negociación de significados que se ponen en evidencia a través del análisis de las situaciones de preguntas. En función de ello, por ejemplo, tampoco se han considerado en el análisis los énfasis tonales ni las expresiones no verbales, excepto en los casos que ello resulta significativo en función de este objetivo.

En cuanto al volumen del trabajo de campo, éste se desarrolló en diez escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Se observaron cuarenta clases, correspondientes a las asignaturas “Instrucción Cívica”, “Derecho” o “Derecho constitucional” (según la institución), priorizando cursos en donde los contenidos se refirieran al estudio de la Constitución Nacional. En la etapa de recolección de datos, se identificaron doscientos segmentos de conversación en clase conteniendo preguntas espontáneas de alumnos, en relación con los cuales se desarrollaron entrevistas individuales al docente de la clase y a los estudiantes que efectuaron las preguntas. Se realizaron en total ciento treinta y cinco entrevistas a estudiantes y 16 entrevistas a docentes.

En cuanto a los tipos de escuela, el trabajo se desarrolló en instituciones diversas en relación con su dependencia (gestión estatal, privada y universitaria), en cuanto a su orientación (bachiller y técnico) y su carácter (confesional y laico). En tal sentido se estudiaron clases en un colegio universitario y uno semi-universitario, dos escuelas secundarias de gestión estatal (una, bachiller, y una técnica), cuatro escuelas privadas laicas (una de ellas técnica) y dos escuelas privadas confesionales. Fueron observados veintiocho (28) cursos diferentes en 2do, 3ero, 4to y 5to año, es decir, con estudiantes de edades comprendidas entre 14 y 17 años. En cuanto a la formación de los docentes, de las cuarenta clases estudiadas, veintisiete (27) estaban a cargo de un abogado o abogada y trece (13) a cargo de un profesor o profesora de historia. La recolección de datos se desarrolló entre 2010 y 2017. A continuación, se presentan dos cuadros que resumen el volumen del trabajo de campo. En el primero se detalla la información recogida en cada escuela. En el segundo, se caracteriza cada una de las cuarenta clases que componen la muestra.

Para dar cuenta del volumen del trabajo de campo desarrollado, en el siguiente cuadro se detalla, para cada escuela, cuántas clases fueron observadas y a cuántos cursos correspondían, habida cuenta de que, en algunas escuelas, se observaron varias clases de un mismo curso. En la tercera columna, se indica cuántos docentes fueron entrevistados ya que un mismo docente puede haber estado a cargo de más de un curso. Por último, se consigna cuántas entrevistas con alumnos se desarrollaron, sin considerar que un

mismo alumno pueda haber sido interrogado en más de una clase, dado que, para preservar su identidad, no se pidieron nombres.

Escuela	Clases observadas	Cantidad de cursos	Docentes entrevistados	Entrevistas a alumnos
Colegio universitario	6	4	3	22
Escuela confesional A	3	2	1	14
Escuela estatal técnica	1	1	1	3
Escuela privada laica técnica	5	5	3	14
Colegio semiuniversitario	12	6	2	50
Escuela privada laica bachiller A	2	2	1	5
Escuela privada laica bachiller B	2	2	1	7
Escuela privada laica bachiller C	6	3	2	10
Escuela estatal bachiller	2	2	1	8
Escuela confesional B	1	1	1	2
Total	40	28	16	135

Por último, en el siguiente cuadro se detallan las características de cada clase observada, a través de considerar la escuela a la que pertenece, la denominación de la asignatura, el curso a la que corresponde y el título de base del/la docente. Asimismo, se consigna a cuántos alumnos se entrevistó en dicha clase (a los docentes se los entrevistó en todas las clases) Para identificar las clases que componen la muestra, se ha asignado un número a cada una. A esta denominación se recurrirá en la exposición de resultados para referirse a datos que correspondan a cada una de ellas.

Clase	Escuela	Asignatura	Curso	Título docente	Entrevistas a alumnos
1	Escuela estatal bachiller	Instrucción Cívica	4to año	Abogacía	4
2	Escuela estatal bachiller	Derecho	5to año	Abogacía	4
3	Escuela privada laica bachiller A	Instrucción Cívica	2do año	Prof. Historia	2

4	Escuela privada laica bachiller A	Instrucción Cívica	3er año	Prof. Historia	3
5	Escuela privada laica bachiller B	Instrucción Cívica	3er año	Abogacía	4
6	Escuela privada laica bachiller B	Derecho	5to año	Abogacía	3
7	Escuela confesional A	Instrucción Cívica	2do año	Prof. Historia	6
8	Escuela confesional A	Instrucción Cívica	2do año	Prof. Historia	4
9	Escuela confesional A	Instrucción Cívica	2do año	Prof. Historia	4
10	Escuela privada laica bachiller C	Instrucción Cívica	2do año	Abogacía	2
11	Escuela privada laica bachiller C	Instrucción Cívica	4to año	Abogacía	2
12	Escuela privada laica bachiller C	Instrucción Cívica	2do año	Abogacía	4
13	Escuela privada laica bachiller C	Instrucción Cívica	2do año	Abogacía	5
14	Escuela privada laica bachiller C	Instrucción Cívica	3er año	Prof. Historia	1
15	Escuela privada laica bachiller C	Instrucción Cívica	3er año	Prof. Historia	1
16	Escuela estatal técnica	Instrucción Cívica	4to año	Prof. Historia	3
17	Escuela privada laica técnica	Instrucción Cívica	4to año	Prof. Historia	3
18	Escuela privada laica técnica	Instrucción Cívica	2do año	Prof. Historia	5
19	Escuela privada laica técnica	Instrucción Cívica	2do año	Prof. Historia	1
20	Escuela privada laica técnica	Instrucción Cívica	3er año	Prof. Historia	2
21	Escuela privada laica técnica	Instrucción Cívica	3er año	Prof. Historia	3
22	Colegio semi-universitario	Derecho constitucional	2do año	Abogacía	3
23	Colegio semi-universitario	Derecho constitucional	2do año	Abogacía	4
24	Colegio semi-universitario	Derecho constitucional	2do año	Abogacía	5

25	Colegio semi-universitario	Derecho constitucional	2do año	Abogacía	2
26	Colegio semi-universitario	Derecho constitucional	2do año	Abogacía	2
27	Colegio semi-universitario	Derecho constitucional	2do año	Abogacía	5
28	Colegio semi-universitario	Derecho constitucional	2do año	Abogacía	5
29	Colegio semi-universitario	Derecho constitucional	2do año	Abogacía	5
30	Colegio semi-universitario	Derecho constitucional	2do año	Abogacía	5
31	Colegio semi-universitario	Derecho constitucional	2do año	Abogacía	4
32	Colegio semi-universitario	Derecho constitucional	2do año	Abogacía	3
33	Colegio semi-universitario	Derecho constitucional	2do año	Abogacía	7
34	Colegio universitario	Derecho constitucional	4to año	Abogacía	5
35	Colegio universitario	Derecho constitucional	4to año	Abogacía	3
36	Colegio universitario	Derecho constitucional	4to año	Abogacía	3
37	Colegio universitario	Derecho constitucional	4to año	Abogacía	4
38	Colegio universitario	Derecho constitucional	4to año	Abogacía	4
39	Colegio universitario	Derecho constitucional	4to año	Abogacía	3
40	Escuela confesional B	Derecho	2do año	Abogacía	1

Capítulo 6. Preguntas espontáneas de estudiantes sobre conocimientos jurídicos: indicadores de la relación entre enseñanza y aprendizaje

Comenzaremos esta exposición de los resultados a través de presentar una tipología de preguntas. Recordemos que lo que interesa en este trabajo son las “situaciones de pregunta”, las cuales contemplan la pregunta y el segmento diálogo que la enmarca, así como las reflexiones de docentes y estudiantes en torno de ellas, relevadas a través de las entrevistas. Por otro lado, cabe recordar también que esta tipología se construye a los efectos de servir de base para el análisis de la construcción del conocimiento en clase. De modo que los “tipos de preguntas” han sido diferenciados considerando como criterio su potencial para poner en evidencia aspectos de la construcción del conocimiento y la negociación de significados en clase.

En función de ello, esta tipología no constituye una clasificación exhaustiva y excluyente de todas las preguntas relevadas, sino una construcción de “tipos” que nos permiten analizar aspectos relevantes para estudiar la construcción del conocimiento en clase. De todos modos, creemos que se trata de una categorización que puede resultar válida en general para distinguir las preguntas que efectúan los alumnos, en este caso particularmente ajustada al tipo de contenido de las clases observadas.

Por otro lado, señalemos que se trata de una clasificación lúbil y dependiente del contexto, es decir, la inclusión de una pregunta en una u otra categoría no es taxativa y generalmente requiere tener en cuenta datos de contexto (nos referimos como contexto tanto al segmento de diálogo como a los “contextos mentales” de razonamientos del alumno y del docente, relevados a través de las entrevistas).

Por último, cabe aclarar que se trata de un esquema básico de categorías (básico en tanto inicial y en tanto elemental) en función del carácter exploratorio del estudio en este campo y del corpus asistemático de datos con que hemos trabajado. Sin embargo, como veremos, este esquema nos permite efectuar unas distinciones que resultan provechosas para los fines propuestos. Pero, además, por tratarse de un conjunto de categorías de base, puede permitir trazar líneas desde las cuales estas podrían ampliarse y profundizarse.

Comenzaremos este capítulo por una presentación general de los tipos de pregunta -caracterizados en forma sintética- y los ilustraremos con algunos ejemplos. A continuación, analizaremos el potencial que brinda esta clasificación en función del objetivo de analizar aspectos de la construcción del conocimiento en clase. Más adelante, desarrollaremos en profundidad cada tipo de pregunta con nuevos ejemplos. Para finalizar, presentamos, en forma sucinta, un patrón de actuación de los docentes ante las preguntas de los alumnos, que ejemplificamos con casos en que los docentes “entienden” las preguntas. En los capítulos siguientes, nos concentramos en casos en los que observamos obstáculos para la comprensión mutua, donde analizaremos en forma conjunta diversas situaciones de preguntas y respuestas.

6.1 Tipología de preguntas en clase

Para la elaboración de esta tipología nos hemos apoyado en los estudios previos y el marco teórico construido, que nos permiten entender que las preguntas espontáneas relativas al contenido se caracterizan, tanto por su potencial para alterar el desarrollo de la clase y desafiar la planificación del docente como por poner en evidencia la elaboración conceptual del alumno sobre el tema.

En relación con la primera cuestión, hemos considerado en particular la relación que guardan las preguntas con la estructura explicativa de la clase. De acuerdo con Aguiar, Mortimer y Scott (2009), las

preguntas pueden mantenerse dentro de la estructura explicativa de la clase, cuando solicitan la aclaración o profundización de alguna idea, o bien desviarse de ella, lo que pone en cuestión la lógica prevista por el docente. En nuestra clasificación, diferenciamos las preguntas en función de si siguen la lógica de la clase o reclaman, explícita o implícitamente, un desvío de esta lógica.

A su vez, en relación con su potencialidad para poner en evidencia la comprensión y los conocimientos del alumno sobre el tema, el marco teórico acerca del aprendizaje de conocimientos jurídicos nos ha orientado en el análisis de las cuestiones que podrían generar dudas o dificultades. Dado que nuestro corpus de datos está constituido por preguntas que surgen frente a la enseñanza de artículos de la Constitución Nacional y definiciones asumidas en ella, hemos identificado tres aspectos como posibles obstáculos: el lenguaje de las ciencias sociales, la naturaleza de los objetos políticos aludidos en las normas constitucionales y la diferenciación de planos que supone el conocimiento jurídico.

En función de estas consideraciones, hemos construido los siguientes tipos de preguntas:

1. **Preguntas que siguen la lógica de la clase:** el alumno pregunta explícitamente por el contenido del artículo constitucional que se está tratando en la clase y apunta a precisar el texto de la norma, su alcance y/o interpretación. Estas preguntas exhiben construcciones cognitivas que siguen la lógica programada para la clase y son comprendidas por los docentes, quienes suelen destacarlas como “buenas preguntas”.
2. **Preguntas que implican “detenerse” (de acuerdo con la lógica de la clase) para aclarar conocimientos de base:** el alumno pregunta por cuestiones aludidas en la norma, es decir, por asuntos referidos o supuestos en el texto normativo, en tanto saber previo o conocimientos de base para entender la norma (por ejemplo, qué son los tributos, en relación con una norma que regula los tributos) Estas preguntas reclaman un desvío respecto del tema de clase, ya que su respuesta implica ‘parar y volver atrás’, es decir, detener el desarrollo del tema para explicar una cuestión previa o aclarar un conocimiento de base. Según los casos, este tipo de preguntas son comprendidas o no, por los docentes. Estas preguntas pueden referirse en forma exclusiva o combinada a:
 - a. Cuestiones de vocabulario: se pregunta por una palabra o expresión, ya sea porque se desconoce, o porque no se comprende su significado en ese contexto. Pueden referirse tanto a términos técnicos como a palabras cotidianas con significado técnico. Su respuesta suele requerir una explicación conceptual.
 - b. El objeto de la norma: se pregunta por el problema, fenómeno o proceso social que se regula a través de esa norma, es decir, el objeto del mundo social aludido por la norma. En los artículos de la Constitución Nacional se trata principalmente de objetos políticos, como ‘derechos’, ‘tributos’, ‘Estado’, ‘división política’.
 - c. La relación norma-objeto: se pregunta por el modo en que la norma se relaciona con el objeto. En la Constitución Nacional, muchas normas no solo regulan, sino que también instituyen su objeto. Por ello, estas preguntas revelan también necesidades de comprensión relativas al propio objeto de la norma.
3. **Preguntas que parecen desconcertantes en función de la lógica de la clase:** son preguntas que parecen seguir la lógica de la clase (como las de tipo 1) pero encubren una confusión o falta en los conocimientos de base o saberes previos para entender la norma (como las de tipo 2) Estas preguntas parecen desconcertantes porque surgen de significados construidos por el alumno que no responden a la lógica del contenido prevista por el docente para la

clase. En su formulación, suelen ser preguntas que interrogan por el alcance y/o interpretación de la regulación constitucional tratada en clase pero que se apoyan en una interpretación errónea o incompleta del sentido de la norma. Al igual que en las preguntas tipo 2, esta puede referirse, en forma exclusiva o combinada, a cuestiones relacionadas con: el vocabulario, el objeto del mundo social que la norma regula o a la relación norma-objeto. También al igual que las de tipo 2, son preguntas que obligarían a ‘detener la clase y volver atrás’ para explicar un tema previo. La diferencia es que no siempre se advierte la dificultad o se entiende la duda que las origina, porque, al constituir preguntas que, en su formulación, siguen la lógica de la clase, ello suele quedar oculto.

6.1.1. Ejemplos ilustrativos

A continuación, ilustramos estas categorías con unos primeros ejemplos, que ampliaremos más adelante al analizar en profundidad cada tipo de pregunta. Para ello, presentaremos una clase (clase 29) en donde hallamos preguntas correspondientes a los diferentes tipos, lo que permitirá apreciar sus particularidades y diferencias.

El tema de la clase es el artículo 76 de la Constitución Nacional, que dispone la posibilidad de delegación de atribuciones legislativas en el Poder Ejecutivo. En la clase dicha norma se está trabajando a partir de una noticia periodística relativa al vencimiento de las facultades delegadas del Congreso al Poder Ejecutivo (es decir, en donde se ha aplicado tal artículo) En la entrevista posterior, el docente explica que decidió trabajar este tema justamente a raíz de esta noticia, aunque todavía no habían tratado en clase el contenido “división de poderes del Estado” (de hecho, como veremos más adelante, el docente manifiesta que tal vez haya sido un error)

Al comenzar la clase el profesor dialoga con los alumnos respecto de la noticia y propone leer el contenido del artículo:

Artículo 76: Se prohíbe la delegación legislativa en el Poder Ejecutivo, salvo en materias determinadas de administración o de emergencia pública, con plazo fijado para su ejercicio y dentro de las bases de la delegación que el Congreso establezca.

A continuación, el docente pregunta si entienden qué es la delegación legislativa. Una alumna dice que es “el poder que da el Congreso al presidente para sancionar leyes”. El profesor responde que la idea es correcta, pero que va a precisarla. A raíz de su explicación surgen las primeras preguntas que tomamos como ejemplo:

D: ¿Quién delega? El Poder Legislativo. ¿A quién delega? Al Poder Ejecutivo. ¿En qué marco se delega? Antes de ver el 76 vamos a ver una cuestión teórica. El Congreso nunca puede darle todas las competencias de hacer las leyes al presidente. Porque, en ese caso, ¿qué principio se estaría violando? [...] La división de poderes. Para no violentar la división de poderes lo que hace el Congreso en ciertos casos es darle ciertas atribuciones del Congreso al presidente. ¿Por qué? Porque el presidente resuelve más rápido, que no necesariamente es mejor, ¿eh? Ahora vemos cómo lo regula el 76.

[...]

AP: Una pregunta... ¿Delegar no es dar?... Como dar...

D: Si, eso, dar.

Otro A: Dar competencias.

D: Exactamente.

AP: ¿Y por qué el Poder Legislativo le da al Poder Ejecutivo si el Ejecutivo tiene mayor poder?

Las dos preguntas (de la misma alumna) son de tipo 2, en tanto interrogan por conocimientos de base para comprender la norma. La primera apunta a precisar el significado de la palabra ya que, por la propia forma de preguntar, se observa que no se trata de un término totalmente desconocido. La siguiente pregunta apunta a entender aspectos del fenómeno que la normativa regula, esto es, a delimitar el acto político previsto en el artículo. La pregunta no se refiere al contenido o texto de la norma, sino que exhibe una duda en los conocimientos de base de la alumna.

Otra pregunta de tipo 2 aparece luego de la lectura del artículo y combina cuestiones de vocabulario con la necesidad de delimitación de un objeto mencionado en el artículo.

A: [El artículo] dice que se prohíbe la delegación legislativa en el Poder Ejecutivo, salvo en materias determinadas de administración o de emergencia pública. En materias determinadas de administración o de emergencia pública, eso no entiendo. ¿Cómo sería?

Por su parte, las preguntas de tipo 1, que siguen la lógica de la clase, evidencian comprensión del contenido de la norma, ya que preguntan por sus alcances. Estas preguntas denotan comprensión del contenido por parte de los alumnos y no obligan a detener la clase, sino que la mantienen dentro del tema o incluso la hacen avanzar. Además, son generalmente reconocidas por los docentes como “buenas preguntas”. Veamos algunos ejemplos en esta clase:

AP: ¿Los decretos delegados tienen el mismo peso que las leyes que saca el Congreso?

D: ¿Desde el punto de vista jerárquico?

AP: Sí.

D: ¡Muy bien! ¡Una buena pregunta técnica! ¡La mejor pregunta sobre el tema! Estas son las preguntas que a mí me gustan. Sí. Igual que los decretos de necesidad y urgencia. Porque son sobre temas legislativos. En realidad, no están subordinados a la ley, están igual, al mismo nivel que la ley. Y si están mal hechos, son inconstitucionales.

AP: ¿Y también puede el Poder Judicial declararlos inconstitucionales?

D: Sí, como cualquier ley y como cualquier decreto. Porque todas las normas están subordinadas a la Constitución. Cualquiera de ellas puede ser declarada inconstitucional. Entonces, lo que dicta el Congreso es una ley general, donde establece los motivos de la delegación y el plazo. Y el presidente empieza a dictar decretos. Esos decretos se llaman decretos delegados.

Otro A: Pero el presidente también tiene la posibilidad de hacer un DNU¹⁸. ¿No?

D: Sí, exactamente.

Veamos ahora algunas preguntas que resultan desconcertantes. Son casos en que el alumno parece estar efectuando una pregunta de tipo 1 (si nos atenemos a su formulación) pero resulta difícil entender qué se está preguntando. Además, son casos en que, a través del análisis, es posible advertir confusiones o faltas en los conocimientos de base (relativos a las cuestiones aludidas por la norma). La diferencia con las de tipo 2 es que estas confusiones no son advertidas por el alumno, quien formula su pregunta a partir de este error. De este modo, la pregunta no exhibe en forma clara o directa cuál es la falta o confusión del alumno. Es por ello que la pregunta resulta desconcertante.

AP1: Si le delegan el poder al presidente y el presidente actúa de una manera y el Congreso después no está de acuerdo, no puede hacer nada, ¿no?

AP2: ¿El presidente tiene que sí o sí aceptarlo o se puede negar? (Sobre la delegación).

AP3: Y si le delegan, el Poder Legislativo, ¿puede hacer un DNU?

Estas preguntas plantean casos para saber cómo los resuelve la normativa a partir de creer que se ha comprendido el texto del artículo. Pero resultan desconcertantes, porque surgen de una confusión

¹⁸ Sigla de: Decreto de Necesidad y Urgencia

respecto de qué se entiende por delegación, qué es lo que se delega, por qué se delega, qué función cumple la delegación, etcétera. En los dos primeros casos, delegar parecería entenderse como una orden que el Poder Legislativo da al Ejecutivo, la cual podría ser burlada (en la primera pregunta), o bien rechazada. En el tercer ejemplo, la idea de delegación parece entenderse como un intercambio de tareas entre los dos Poderes, de modo que, si uno puede ceder atribuciones, el otro también. En los tres casos, se evidencia que no se entiende el acto político de la delegación, pero a diferencia de las preguntas de tipo 2 (por conocimiento de base), no se pregunta por ello, sino que se asume que se ha comprendido. Entonces, que resultan desconcertantes porque no está claro qué es lo que el alumno no entiende o no sabe.

6.2 Potencial de estudio de estos tipos de preguntas y objetivos de su análisis

Comencemos señalando que todas las preguntas identificadas responden al rasgo central de las “preguntas espontáneas relativas al contenido”, según se desprende de los antecedentes relevados: que éstas son producto de procesos de ideación del propio alumno y surgen de un genuino interés y esfuerzo por dar sentido a los temas de la clase. Se trata de “preguntas de conocimiento” (*knowledge based questions*) según la clasificación de Scardamalia y Bereiter (1992), entendidas como aquellas que ocurren espontáneamente durante la instrucción, y que parten de un interés personal del estudiante. Los autores diferencian a estas preguntas de aquellas que los alumnos formulan como parte de una tarea o en respuesta a una consigna. Otros estudios, por su parte, las definen como “preguntas generadas por los estudiantes” (*student-generated questions*) (Chin, 2001; Chin, Brown y Bruce, 2002; Chin y Osborne, 2008), dado su carácter espontáneo y su origen en el interés del alumno por el contenido. Los autores destacan que estas preguntas surgen de un vacío o discrepancia en sus conocimientos, o bien de un deseo de ampliarlos, y que pueden dispararse tanto a partir de una palabra que no conocen, como de la percepción de inconsistencias entre sus conocimientos y la nueva información (Chin y Osborne, 2008). En todos los casos, las categorías elaboradas por nosotros caben dentro de este tipo de preguntas.

En otro orden, cabe apreciar que se trata de preguntas formuladas no para “cumplir con el oficio de alumno” o para “distraer la clase” sino que provienen de una actitud atenta al contenido y un intento de aprehenderlo. Tal como ha distinguido Kennedy (2005), es posible calificar a estas preguntas como “comentarios fuera de libreto” mucho más que como “conductas fuera de tarea”: son casos en que los alumnos están “en tarea” e interesados por el tema, pero intervienen y generan ideas en forma voluntaria.

Ahora bien, tal como señalamos, para elaborar nuestra tipología nos hemos apoyado principalmente en las consideraciones relativas al potencial de las preguntas espontáneas para poner en evidencia la comprensión del alumno sobre el tema, así como por alterar el desarrollo de la clase y desafiar la planificación del docente. En tal sentido, en las páginas que siguen fundamentamos que la distinción de nuestros tipos de pregunta permite analizar:

- Las construcciones cognitivas de los alumnos en relación con el tema
- La adecuación de la estructuración del contenido a los conocimientos previos de los alumnos

A su vez, entendemos que ello habilita desarrollar los siguientes objetivos en el análisis:

- reconstruir aspectos del desarrollo conceptual de las nociones que se enseñan y aprenden en clase, lo que inscribe este análisis en línea con los estudios sobre desarrollo conceptual de dominio.

- formular hipótesis relativas al modo en que el andamiaje docente afecta la construcción cognitiva de los alumnos, es decir, el modo en que “restringe” su desarrollo conceptual de las nociones estudiadas en clase. Este análisis importa en relación con los estudios sobre desarrollo conceptual de dominio y además con los interesados en las metodologías para el estudio de la construcción del conocimiento en clase.
- identificar criterios subyacentes a la estructuración del contenido, lo que permitirá acceder a ciertos aspectos de las concepciones de los docentes, lo que resultaría relevante en relación con los estudios sobre enseñanza del derecho

Para fundamentar la primera hipótesis -que las preguntas son reveladoras de construcciones cognitivas- nos apoyamos en los estudios precedentes sobre preguntas en clase que destacan, como uno de sus rasgos centrales, su potencial para poner en evidencia el pensamiento del alumno. En tal sentido, según Watts et al. (1997), las preguntas espontáneas relativas al contenido “tienen la capacidad de exponer el pensamiento de los alumnos en toda su sofisticación e ingenuidad, ya sea abordando temas de gran complejidad como focalizando en pequeños detalles” (op.cit.:1027. Traducción personal). Según los autores, estas preguntas pueden entenderse como un modo de “pensar en voz alta” en clase, exponiendo sus conjeturas y exploraciones. Por su parte, el estudio de Torres Valois (2013) ha señalado que las preguntas espontáneas de los alumnos pueden ser una buena evidencia de sus procesos de pensamiento en relación con el contenido de la materia, en tanto reflejarían intentos de inferencia. Los investigadores hallaron que el estudio del contenido de las preguntas permite analizar la utilización, por parte los estudiantes, del lenguaje y/o ideas científicas en sus explicaciones, y con ello detectar errores conceptuales.

Si las preguntas espontáneas se caracterizan por poner en evidencia los conocimientos del alumno sobre el tema, ello posibilita, en la investigación, reconstruir el marco de significados o red conceptual desde el cual el alumno da sentido al contenido. En tal sentido, interesa particularmente el trabajo de Roca, Marquez y Sanmartí (2013), quienes desarrollan un análisis del contenido de las preguntas en función de identificar los conocimientos que se activan en el alumno al plantearlas. Según los autores, “las preguntas de los alumnos pueden ser una oportunidad que permite detectar su pensamiento y su nivel o capacidad de comprensión conceptual” (op.cit.: 98). Como ya señalamos al reseñar esta investigación, los autores distinguen entre ‘presupuesto’ y ‘demanda’ para diferenciar “aquello que quien pregunta presupone como conocimiento dado y en común, y aquello que se espera que aporte quien responde”. De este modo, el análisis del ‘presupuesto’ permite identificar los conocimientos que se activan en el alumno al plantear la pregunta, lo que posibilita detectar presupuestos erróneos o mal formulados, e incluso construir una progresión de niveles de comprensión del contenido.

Desde nuestra perspectiva, el análisis del “presupuesto” de las preguntas permitirá poner de manifiesto elaboraciones conceptuales originales de los alumnos, así como “asimilaciones deformantes” del tema de la clase. El concepto de “asimilación deformante”, originalmente acuñado por la Psicología Genética de Piaget, es utilizado aquí para referirnos a los casos en que, por deficiencias en los esquemas del sujeto, el objeto de aprendizaje es incorporado en una estructura equivocada y es distorsionado para otorgarle sentido. Si bien estrictamente toda asimilación es deformante, el término se utiliza para diferenciarlo de la asimilación propiamente dicha, la cual, por defecto, se entiende como correcta o exitosa. La asimilación deformante, según Ramírez y Palacios (2003) “tiene lugar cuando la complejidad del objeto de conocimiento sobrepasa la del esquema al que este objeto se remite o cuando la complejidad de lo real es superior a la de los esquemas que lo representan”.

De manera que entendemos a la “asimilación deformante” en un sentido similar al de los errores constructivos, en tanto ambos dan cuenta de la actividad estructurante del sistema cognitivo¹⁹. De acuerdo con Ferreiro y Teberosky (1991) los errores constructivos representan “respuestas que se apartan de las respuestas correctas”, pero que, a su vez, ponen en evidencia que el proceso de reconstrucción interna no consiste en una adquisición paulatina de aspectos reales del objeto de conocimiento, sino que la actividad cognitiva puede “inventar” atributos o rasgos y omitir otros, para poder incorporarlo en una estructura conocida y así otorgarle sentido. El ejemplo clásico que recuperan las autoras es la regularización de los verbos irregulares que hacen los niños en el desarrollo del lenguaje, en tanto “testimonian un proceso de aprendizaje que no pasa por la adquisición de elementos aislados que luego se irán progresivamente ensamblando, sino por la constitución de sistemas donde el valor de las partes se va redefiniendo en función de los cambios en el sistema total” (op.cit.: 23).

La idea de asimilación deformante nos permite, entonces, diferenciar tales casos de aquellos de “no asimilación”, que se produciría cuando el sujeto no incorpora el objeto en ninguna estructura de significados. En la asimilación deformante, el alumno considera que ha comprendido, dado que el significado atribuido al objeto le resulta plausible y no considera necesario chequear si su comprensión es correcta.

A partir de estas ideas, nuestra propuesta toma como inspiración la distinción entre presupuesto y demanda, para proponer un análisis que apunta a reconstruir la red de significados dentro de la cual el alumno incluye el tema que es objeto de la pregunta, es decir, lo que podría entenderse como el “presupuesto”. Al igual que los investigadores mencionados, pretendemos detectar los presupuestos e intentar caracterizarlos a fin de reconstruir la representación del alumno en relación con el contenido. Si el presupuesto es “aquello que quien pregunta presupone como conocimiento dado y en común”, es justamente aquello por lo que no se pregunta porque se asume que se sabe o comprende. Creemos que su análisis nos permitirá advertir el modo en que el alumno está comprendiendo el tema.

En síntesis, el análisis de la pregunta y de las justificaciones del alumno en relación con ellas permitiría reconstruir aspectos de las concepciones de los alumnos. Entendemos que estas construcciones evidencian la interpretación del tema que hace el alumno, fruto de su desarrollo cognitivo en ese dominio. La reconstrucción de la red conceptual de la que surge la pregunta nos permitirá conocer aspectos de su proceso constructivo en relación con ese campo de conocimientos.

En relación con la segunda hipótesis -que el análisis de las preguntas permite poner en evidencia la adecuación de la estructuración del contenido a los conocimientos previos de los alumnos- nos hemos inspirado en la investigación de Aguiar, Mortimer y Scott (2009), que encuentra que las preguntas espontáneas de los alumnos tienen el potencial de alterar el desarrollo de la clase y desafiar la planificación del docente. Según los autores, las preguntas pueden alterar el discurso del docente en diversos sentidos: modificando la modalidad de las interacciones, obligando a re-direccionar los objetivos de la clase e incluso forzando cambios en la estructura explicativa del contenido.

¹⁹ Si bien, desde su definición, los “errores constructivos” tendrían una connotación positiva ya que conducen hacia las respuestas correctas, mientras que las “asimilaciones deformantes” aparecerían como “callejones sin salida”, creemos que esta distinción no sería tajante sino relativa. Cierta tipo de asimilaciones deformantes podrían, con el tiempo, ser consideradas un error constructivo en función del avance en el estudio del desarrollo del conocimiento de esa noción. Es decir, el avance en el estudio del desarrollo de nociones sociales podría cambiar el signo (positivo o negativo) de cierto tipo de errores, si se identifica que éstos son comunes a todos los sujetos y constituyen pasos necesarios en la construcción de cierta noción.

Específicamente en relación con el contenido, recordemos que los autores clasifican las preguntas de acuerdo con el efecto que producen sobre la estructura explicativa de la clase. En función de ello, distinguen un efecto de “continuación”, cuando la pregunta se mantiene dentro de la estructura explicativa y solicita la aclaración o profundización de alguna idea; un efecto de extrapolación, cuando las preguntas se desvían de la lógica provista por la estructura explicativa del docente o demandan cambios en ella; y un efecto de confrontación, cuando las preguntas suponen una mirada o enfoque alternativo del tema y con ello ponen en cuestión la estructura explicativa del docente.

En nuestro trabajo, nos hemos inspirado en esta categorización para distinguir las preguntas en función de si siguen la lógica programada para la clase o reclaman, explícita o implícitamente, un desvío de esta lógica, a través de la aclaración de conocimientos de previos, necesarios para comprender el tema. En este sentido, las preguntas se calificarían en función del tipo de respuesta que potencialmente demandan (independiente de lo que hacen en concreto los docentes): continuar con el contenido planificado (en las preguntas de tipo 1) o ‘detener la clase y volver atrás’ (en las preguntas de tipo 2 y 3) Para profundizar el potencial de este criterio de análisis, interesa precisar el concepto de ‘estructura explicativa de la clase’ y fundamentar por qué entendemos que uno de sus rasgos radica en su (mayor o menor) adecuación a los conocimientos previos de los alumnos.

La idea de *estructura explicativa* utilizada por Aguiar et al. (2009) fue tomada del trabajo de Ogborn et al. (1996) y se refiere a la forma en que el docente organiza las explicaciones o conocimientos en función de los objetivos de enseñanza. Según los autores, ésta depende del estilo personal del docente, de las relaciones que establecen con la clase y de su stock (o bagaje) de recursos explicativos; además, son flexibles y pertenecen a un contexto interactivo vivo, que es producido, modificado y ajustado en relación con las necesidades percibidas. Si bien los investigadores no desarrollan en mayor medida el concepto, la idea de estructura explicativa ha sido conceptualizada por diferentes autores en el campo de la didáctica.

Por un lado, puede recurrirse a la conceptualización de Ausubel (1978), quien diferencia la *estructura lógica* de una disciplina de la *estructura psicológica* que otorga el docente al material para su enseñanza. Esta última constituye un reordenamiento de los conocimientos, que se realiza en forma ajustada a la estructura cognoscitiva y a los conceptos *inclusores* de los alumnos (Ausubel, 1978; Novak, 1990). Por su parte, Chevallard, acuña el concepto de *preconstrucción didáctica*, para hacer referencia al resultado de la transposición didáctica que efectúa el docente:

Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El trabajo que “transforma” de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado transposición didáctica (Chevallard, 1997: 45).

Este conjunto de transformaciones daría lugar a cierta estructuración del contenido, que anticiparía los posibles obstáculos epistemológicos que los alumnos suelen hallar en el aprendizaje del tema. De modo que tanto la concepción de Ausubel como la de Chevalard destacan que los docentes hacen un “reordenamiento que se ajusta” o una “transformación adaptativa” del contenido a los conocimientos previos de los alumnos.

Interesa particularmente la perspectiva de Bruner (1969) desde la cual entendemos la estructuración del contenido como el modo en que se recorta, define y organiza el conocimiento para su enseñanza, en vistas de optimizar su aprendizaje; es decir, implica decisiones didácticas relativas a la selección, organización y secuenciación del contenido de las clases. Ello constituye un aspecto diferente -y por ende relativamente independiente en su análisis- de la definición de las estrategias didácticas. En tal sentido, una misma estructuración podría servir de base a estrategias diferentes; asimismo, una innovación o

cambio en las estrategias no necesariamente supone modificaciones en la estructuración del contenido. Este proceso es de carácter tanto conceptual (para decidir qué aspectos y qué perspectiva se va transmitir) como psicológico (para realizar la ‘conversión’ o ‘traducción’ a un modo de presentación accesible, comprensible e interesante para los alumnos)

Desde la perspectiva de Bruner, entendemos que toda estructuración del contenido puede caracterizarse, entre otros aspectos, por su “economía” –la cantidad de información que hay que recordar y asimilar para alcanzar la comprensión-, su fuerza efectiva o poder generativo– la posibilidad de generar nuevos aprendizajes a partir de lo aprendido, de suscitar “ir más allá de la información dada”- y por un determinado orden de sucesión, en tanto secuencia que conduce al aprendiz a través de una serie de exposiciones y nuevos planteamientos de un problema o cuerpo de conocimientos de modo tal que aumente su capacidad para comprenderlo. Si bien es cierto que el conocimiento siempre impone límites a la forma de estructuración, es decir, que el poder generativo de cualquier forma de organización está limitado por el propio material, el análisis conceptual y psicológico del contenido permite estructurarlo del modo que pueda ser mejor comprendido por el estudiante. En tal sentido, cabe recordar la famosa frase de Bruner, relativa a que cualquier contenido se puede enseñar en cualquier nivel de una manera eficaz y honesta.

La estructuración del contenido es, entonces, un aspecto del andamiaje e influye en las posibilidades de comprensión del tema por parte de los estudiantes. Si bien no hay una única forma válida de estructuración, es claro que no cualquier recorte y secuencia de conocimientos es igual a otra a los efectos de promover la comprensión. La ventaja de una forma de estructuración se aprecia en función de su potencialidad para considerar los conocimientos previos y las capacidades cognitivas de los alumnos, de manera de conducirlos hacia el aprendizaje previsto. Por ello, queda claro que la comprensión que los alumnos desarrollan de los contenidos de la clase está en función, no solamente de rasgos del propio campo del saber, sino también del andamiaje que brinda la organización que le otorga el docente.

En relación con nuestro análisis, esto nos permite fundamentar que un rasgo de la estructuración del contenido radica en su (mayor o menor) adecuación a los conocimientos previos de los alumnos. El análisis de las situaciones de preguntas permitiría poner en evidencia la adecuación de la estructuración del contenido a los conocimientos previos de los alumnos: cuando las preguntas se mantienen dentro de la lógica de la clase, ello daría cuenta de que la estructuración del contenido estaría ajustada al desarrollo conceptual de los alumnos en este dominio. En cambio, cuando la pregunta obliga a “parar la clase y volver atrás” significaría que la estructuración del contenido no estaría bien ajustada a los conocimientos previos de los alumnos sobre el tema. Cabe desarrollar algunas otras implicaciones de este concepto que serán relevantes para nuestro análisis:

- Toda estructuración supone una representación del contenido que se está enseñando en tanto objeto de conocimiento, esto es, de qué hace falta saber para entenderlo, de su dificultad o facilidad y de sus formas canónicas de aprendizaje. Al estructurar el contenido, el docente está priorizando unos aspectos y dimensiones del contenido sobre otros, en función de que aquellos priorizados serían más efectivos para promover la comprensión que aquellos omitidos. De este modo, toda estructuración del contenido se caracteriza por priorizar ciertos aspectos y dimensiones del conocimiento, en tanto otras son omitidas o se dan por sabidas: además, toda estructuración se basa en atribuir a los alumnos determinados aprendizajes anteriores, conocimientos en común o compartidos, los cuales no se incluyen como temas de enseñanza; por último, también se apoya en atribuir a los alumnos ciertas capacidades y habilidades cognitivas, es decir, cierto nivel de desarrollo cognitivo. Nuestro análisis de

las “situaciones de pregunta” permitiría poner evidencia y reconstruir ciertos aspectos de la estructuración del contenido del docente, esto es, de su representación del conocimiento jurídico en tanto objeto de aprendizaje

- En toda clase es posible reconstruir la estructuración del contenido, aunque no se haya previsto explícitamente, ni el docente sea consciente de ello. En el acto de dictar una clase, esta operación se realiza siempre, explícita o implícitamente, y toda intervención docente se apoya en supuestos relativos a los conocimientos y capacidades previos de los estudiantes y en una representación del conocimiento en tanto objeto de aprendizaje (por ejemplo, qué hace falta saber para aprenderlo, cuáles son sus partes fáciles y difíciles, etcétera). Estos aspectos forman parte de las teorías en acto o concepciones de los docentes (Schön, 1992; Camilloni, 2007b; Cols, 2007, 2011; Feldman, 1999). En tal sentido, el análisis que proponemos permitiría identificar, por ejemplo, aprendizajes que se suponen como previos o capacidades o habilidades cognitivas que se atribuyen a los alumnos.
- La estructuración del contenido se pone en evidencia tanto en la planificación como en las intervenciones del docente en clase, ya sean explicaciones como respuestas a preguntas de los alumnos (obviamente también en la evaluación). Cuando el docente elige qué aspectos del tema priorizar en una explicación, qué información brindar en una respuesta o qué tipo de señalamiento efectuar sobre la intervención de un estudiante en clase, ello respondería, en este sentido, a su estructuración del contenido, esto es, su forma de concebir el conocimiento como objeto de aprendizaje. El análisis de la exposición del docente, pero también de sus respuestas a las preguntas y de las explicaciones y justificaciones que ofrece acerca de su accionar en el marco de las entrevistas permitiría reconstruir aspectos de la estructuración del contenido
- La estructuración del contenido depende de diversos factores. Sin dudas debe ajustarse al marco curricular y perfil de los alumnos y obedece a la formación y experiencia del docente, pero también responde a tradiciones académicas del campo; esto último, tanto en relación con formas de estructuración que se transmiten a través de la reproducción de las prácticas, como con respecto al desarrollo de una didáctica del área que informa y forma al docente acerca de modos alternativos de estructuración, con sus ventajas y desventajas. De modo que el análisis de la estructuración del contenido de las clases, sobre todo si se hallan recurrencias, permitiría analizar cuestiones relativas al estado del campo particular del saber que se enseña.

En síntesis, retomando los dos criterios mencionados, entendemos que el análisis de las “situaciones de pregunta” permitiría poner en evidencia rasgos del desarrollo conceptual de los alumnos en relación con el tema, así como aspectos de la estructuración del contenido de la clase. Ahora bien, la combinación de ambas cuestiones permite también vislumbrar ciertos puntos de encuentro entre la enseñanza y el aprendizaje, aspecto que resulta central para analizar la construcción del conocimiento en clase. En tal sentido, particularmente las preguntas que demandan detener la clase y volver a temas previos estarían poniendo en evidencia que la estructuración del contenido no estaría ajustada a los conocimientos previos y el desarrollo cognitivo de los estudiantes, lo cual impactaría entonces sobre las posibilidades de que ella constituya un buen andamiaje para la construcción conceptual. La caracterización de las construcciones cognitivas que evidencian las preguntas, al brindar información acerca del grado de desarrollo conceptual de los alumnos, también permitiría precisar el examen del segundo criterio: el ajuste de la estructuración del contenido al desarrollo cognitivo de los estudiantes sobre el tema.

Si las preguntas revelan un desarrollo conceptual insuficiente para comprender correctamente el tema de la clase, ello constituirá un elemento para analizar rasgos no solo del aprendizaje sino también de la

enseñanza: la medida en que la estructuración del contenido que hace el docente para su presentación se ajusta al desarrollo conceptual de los alumnos. En un sentido similar, en tanto las preguntas brindan información acerca del proceso constructivo del alumno, es posible analizar las respuestas de los docentes en función de identificar el provecho que obtienen de esta información y el uso que hacen de ella tanto para elaborar sus respuestas como para reflexionar sobre el ajuste de la enseñanza al aprendizaje de los alumnos. Concretamente, ello permite analizar si los docentes logran interpretar las dificultades de comprensión o lagunas de conocimiento que las preguntas revelan, así como si sus respuestas tienen la potencialidad de auxiliar a los alumnos en su construcción cognitiva. Estas formas de intervención también permitirían poner en evidencia aspectos de la estructuración del contenido y de su representación como objeto de aprendizaje que sustentan la práctica del docente.

En función de estas consideraciones, la aparición de preguntas tipo 2 y tipo 3 conduce a formular interrogantes acerca de la participación de la estructuración del contenido en la producción de dificultades de comprensión de los alumnos (ya sea que las genere o, al menos, que no las anticipe suficientemente). Ello nos sitúa, así, en un aspecto central del fenómeno en estudio -la construcción del conocimiento en clase- ya que la estructuración del contenido sería un factor inherente a la situación didáctica que interviene en la construcción cognitiva del estudiante. Entendemos que el andamiaje del docente (y por ende la estructuración del contenido) pueden analizarse a través del concepto de “restricciones”, que refiere a las condiciones que modulan –esto es, posibilitan y restringen- la construcción conceptual de los alumnos (Castorina, 2010; Castorina, 2013; Castorina y Carretero, 2012).

En síntesis, las situaciones de preguntas tipo 2 y tipo 3 aparecen como ventanas interesantes para examinar el modo en que la estructuración del contenido afecta la construcción cognitiva de los estudiantes, es decir, el modo en que ello restringe su desarrollo conceptual. Esta cuestión nodal será la que orientará nuestro análisis a lo largo de este trabajo. ¿Qué factores intervienen en la producción de dudas y dificultades en los alumnos?, ¿qué incidencia tiene la estructuración del contenido?; en relación con las respuestas, ¿hasta qué punto los docentes logran interpretar las dificultades de comprensión o lagunas de conocimiento que las preguntas revelan?, ¿usan esta información para elaborar sus respuestas?; por otro lado, ¿les permite esto reflexionar sobre el ajuste de la enseñanza al aprendizaje de los alumnos? Y, además, ¿hasta qué punto lo atribuyen a una cuestión de estructuración del contenido o lo atribuyen a rasgos inmanentes del conocimiento o a un problema del alumno?

Interesa analizar en particular estos casos para ver por qué ocurren: cuáles son los obstáculos que encuentra el proceso de negociación de significados. Dado que las dudas o dificultades que exhiben las preguntas se generan en el marco de la clase, ellas pueden responder, al mismo tiempo, a la naturaleza del conocimiento como a la estructuración del contenido efectuada por el docente. Por su parte, en relación con las respuestas, interesan los casos en que los docentes, o bien no entienden las preguntas, o bien, entendiéndolas, no ofrecen buenas respuestas. Podría decirse que en ambas situaciones están fallando en el “manejo” o gestión de las dificultades de los alumnos, esto es, en anticipar, entender y/o responder a estas dificultades. De manera que nuestro análisis de la construcción del conocimiento en clase se orientará en dicha dirección: en la identificación de factores que aparecen como obstáculos o restricciones al aprendizaje de los alumnos, relacionados tanto con rasgos del subdominio jurídico como con el andamiaje de los docentes.

6.3 Las preguntas en clases de EC

A continuación, analizaremos cada uno de los tres tipos de preguntas diferenciados, para identificar qué información aportan respecto de la estructuración del contenido y del tipo de construcción cognitiva de los alumnos. Antes de ello, cabe consignar algunas cuestiones generales en relación con las preguntas.

Por un lado, hemos observado que, en las clases estudiadas, las preguntas abundan. Ello responde sin dudas, en primer lugar, a la estrategia didáctica adoptada, que ha sido, en todos los casos, la exposición dialogada, ya sea a partir de la presentación de un tema por parte del docente o bien del trabajo en clase con un cuestionario (previamente resuelto por los estudiantes y/o respondido directamente en clase). Por ejemplo, en una clase de ochenta minutos hemos llegado a identificar sesenta preguntas, prácticamente todas respondidas por el docente. Se trata de un rasgo general observado en la totalidad de los cursos. Como dijo una docente: “En mi disciplina es muy común que se convierta la clase en un consultorio jurídico. Y si no, se van por las ramas...” (Clase 23).

Sin dudas, hay casos en que las preguntas se efectúan “solo por preguntar”. Por ejemplo, en una clase donde se trabajaba el concepto de Constitución, un alumno preguntó “qué significa votar en blanco”. Al interrogarlo en la entrevista por el motivo de su pregunta y su relación con el tema de la clase, responde: “aproveché la situación ya que estamos en Cívica y asocio el voto con lo de Cívica pero no sé si tenía que ver con el tema, pero para sacarme la duda” (Clase 9). En otro caso, también un alumno dice, al indagar los motivos de una de sus preguntas en clase, “era la típica pregunta por preguntar” (Clase 25).

Sin embargo, la gran cantidad de preguntas también evidencia ciertos rasgos particulares de estas clases, que aquí solo enunciaremos y que analizaremos más adelante. Entendemos que la gran cantidad de preguntas puede explicarse, por un lado, por el tipo de dinámica observada en general en las clases en donde es bienvenida la intervención de los alumnos: las preguntas muy pocas veces son desacreditadas por los docentes y todas son respondidas con seriedad, lo que genera en los estudiantes confianza para intervenir. Como dijo un docente: “preguntá, preguntá, no te quedes con nada [...] porque después vas a tu casa y no arranca. ¿Sí? Para que arranque tenés que preguntar acá” (Clase 33). La gran cantidad de preguntas también genera que, en algunos casos, las respuestas aparezcan “diseminadas” en el diálogo, ya sea porque otros alumnos responden también a la pregunta y no siempre el docente interviene para validar o no esas respuestas, o bien porque hay muchas preguntas simultáneamente de modo que no se sabe bien a cuál está respondiendo el docente.

Por otro lado, prácticamente todas las preguntas son respondidas y ello parece marcar en gran medida la dinámica de la clase: como veremos, en muchos casos, las preguntas de los alumnos muestran importantes lagunas de conocimiento que reclaman más información, ya sea que abran hacia un tema nuevo o se impliquen una profundización del actual. Por su parte, los docentes responden a todas las preguntas, lo que permitiría interpretar que confían en las intervenciones de los alumnos para marcar la dosificación de información. De modo que, en cierta forma, docentes y alumnos se embarcan en un juego de preguntas y respuestas constante, del que ambos confían los conducirá a la comprensión. Sin embargo, como analizaremos más adelante, ello puede terminar desviando el tema de la clase e impedir que los alumnos adviertan si lo que se está preguntando es pertinente o constituye una cuestión secundaria.

Otra cuestión a resaltar es la gran disparidad en el nivel de comprensión de los temas que exhiben las preguntas y, en forma concomitante, la diversidad de niveles en cuanto a su pertinencia respecto del contenido. Desde alumnos que captan cabalmente el tema y realizan preguntas que siguen la lógica de la clase, alumnos que perciben que algo no entienden y realizan preguntas que indagan por cuestiones

aludidas por la norma, hasta alumnos que no llegan a percibir su incomprensión del tema y efectúan preguntas que resultan desconcertantes.

Una última cuestión general a destacar es que las de tipo 1 y tipo 3 reúnen la mayor cantidad de preguntas formuladas. Ello puede explicarse en tanto ambos tipos son las percibidas por los alumnos como referidas al tema de la clase. Tal como sostienen Aguiar, Mortimer y Scott (2009), las preguntas que se mantienen dentro de la estructura explicativa de la clase suelen ser bien recibidas por los docentes, en tanto las preguntas que generan desvíos suelen ser ignoradas o molestar a los docentes. Según los autores, el efecto positivo de las preguntas “de continuación” es reconocido incluso por los alumnos. Esto significa que los alumnos intentan formular este tipo de preguntas.

En relación con las categorías elaboradas por nosotros, desde el punto de vista del docente, las preguntas previsibles y pertinentes son las que siguen la lógica de la clase y, en algunos casos, las referidas a cuestiones aludidas por la norma (tipo 1 y 2). Expresiones como “siempre que doy este tema aparecen ese tipo de preguntas”, o incluso comentarios en clase del tipo “esa es una buena pregunta” dan cuenta de este rasgo. Sin embargo, desde la perspectiva del alumno, el desvío respecto del tema de la clase se percibe de manera diferente: quien formula una pregunta “desconcertante” cree estar preguntando por el tema de la clase. En este sentido, desde el punto de vista del alumno, tanto estas preguntas como las primeras se mantendrían dentro de la estructura explicativa de la clase (tipo 1 y 3) y no así las que indagan cuestiones aludidas por la norma (tipo 2)

A continuación, profundizaremos la caracterización de cada tipo de pregunta y brindaremos nuevos ejemplos, a efectos de analizar qué información aportan respecto de la estructuración del contenido y del tipo de construcción cognitiva.

6.3.1 Preguntas que siguen la lógica de la clase

Las preguntas que siguen la lógica programada para la clase están referidas explícitamente al artículo constitucional que se está tratando y exhiben construcciones cognitivas relativamente correctas en relación con él. Son preguntas que efectivamente “están en el tema de la clase”, ya que indagan acerca de la norma, y no presentan errores en su comprensión (si bien obviamente pueden detectarse diferentes niveles de comprensión dentro de esta clase de preguntas). Son, además, las preguntas que los docentes esperan y suelen ser celebradas con expresiones del tipo “esa es una buena pregunta”.

De modo que estas preguntas estarían en sintonía con la estructuración del contenido que hizo el docente, ya que en todos los casos se refieren al contenido de la norma o van más allá de él. Son todas preguntas que, en mayor o menor medida, podrían ser anticipadas por el docente, en el sentido de que son interrogantes que el derecho prevé en relación con la enseñanza de una norma (aunque no estén previstas para este curso en particular). Si bien pueden representar intervenciones fuera de libreto, en los términos de Kennedy (2005), todas son preguntas sobre el tema de la clase desde el punto de vista del docente. Son preguntas “de continuidad” en la clasificación de Aguiar, Mortimer y Scott (2009).

Por ejemplo, en un caso (Clase 35) se está trabajando el Artículo 88 de la Constitución Nacional que regula las situaciones de acefalia en el Poder Ejecutivo.

Artículo 88.- En caso de enfermedad, ausencia de la Capital, muerte, renuncia o destitución del Presidente, el Poder Ejecutivo será ejercido por el vicepresidente de la Nación. En caso de destitución, muerte, dimisión o inhabilidad del Presidente y vicepresidente de la Nación, el Congreso determinará qué funcionario público ha de desempeñar la Presidencia, hasta que haya cesado la causa de la inhabilidad o un nuevo presidente sea electo.

En este marco, un alumno formula la siguiente pregunta:

En caso de afección total, ¿el llamado a elecciones es después de los 4 años supuestos, o llaman a una elección extraordinaria?”.

En la entrevista, el alumno amplía su pregunta:

pregunté si la elección era cuando terminaban los cuatro años, o sea cuando terminaría normalmente el cargo del presidente, si ahí se hacía una elección y ahí se reemplazaba al presidente -bueno al presidente que elegiría el senado- o si directamente se llama a una elección extraordinaria para que se elija un nuevo presidente.

La pregunta evidencia que se comprende el sentido de la norma y se indaga por su alcance. El docente dice en la entrevista que es una buena pregunta.

Las preguntas que siguen la lógica de la clase también pueden referirse a cuestiones que la norma instituye. Estas preguntas por objetos que la norma instituye denotan comprensión del sentido de la norma. En el siguiente ejemplo (clase 27) se está trabajando el proceso de formación y sanción de leyes que establece la Constitución Nacional en su capítulo quinto, regulado por los siguientes artículos:

Artículo 77.- Las leyes pueden tener principio en cualquiera de las Cámaras del Congreso, por proyectos presentados por sus miembros o por el Poder Ejecutivo, salvo las excepciones que establece esta Constitución. [...]

Artículo 78.- Aprobado un proyecto de ley por la Cámara de su origen, pasa para su discusión a la otra Cámara. Aprobado por ambas, pasa al Poder Ejecutivo de la Nación para su examen; y si también obtiene su aprobación, lo promulga como ley.

La siguiente pregunta apunta a comprender distinciones que establece la normativa: “A mí no me quedó clara la diferencia entre cámara original y cámara revisora”. El docente dice que es una muy buena pregunta.

Por último, dentro de las preguntas de este grupo, podrían diferenciarse las preguntas según si requieren una aclaración acerca del alcance de la norma o expresan una reflexión acerca de ella. Las primeras apuntan a aprehender o comprender qué es lo que se prescribe. Las segundas evidencian una reflexión más allá de lo que prescribe: por ejemplo, para qué, por qué, cómo se usa esa norma, cuestiones por la efectividad de la norma, por su adecuación o conveniencia, o cuestiones por los valores que presiden la elaboración de la norma.

Estas preguntas, de algún modo, pretenden ir más allá del contenido, profundizarlo, “llevar la clase hacia adelante”, ya sea hacia temas que se verán más adelante o incluso hacia temas que no están previstos para el curso. Desde la perspectiva de Aguiar, Mortimer y Scott (2009), estas preguntas suponen un “desvío hacia temas más complejos”. Pero, a diferencia de las otras preguntas que suponen desvíos, éstas suelen ser bien comprendidas por los docentes y generalmente se entusiasman en responderlas, lo que incluso puede conducir a entablar un diálogo con el alumno, que no es comprendido por casi ninguno de los compañeros (o es comprendido erróneamente). En las entrevistas, los profesores suelen hacer comentarios respecto de la pregunta y del alumno que la formuló, que suelen ser elogiosos (“esta chica piensa mucho, es muy rápida”). En otros casos, pueden ser comentarios descalificadores (“lee antes de la clase y hace preguntas para desafiarme”). Pero en todos los casos, los docentes entienden la pregunta y reconocen el tipo de desvío que suponen.

En el siguiente ejemplo (Clase 23) la pregunta apunta a entender los fundamentos de la norma. Se está trabajando sobre los artículos de la Constitución relativos a la conformación del Poder Legislativo, como los requisitos para los cargos, la duración de los mandatos, etcétera. En este marco, se produce el siguiente diálogo en clase:

D: ¿Cómo se renuevan las cámaras?

As: Cada dos años.

D: Siempre cada dos años. Lo que pasa es que, para diputados, cada dos y duran cuatro, y senadores, como duran seis años, se renuevan cada dos, un tercio. En cambio, diputados, que duran cuatro años, se renueva la mitad cada dos.

AP: ¿Por qué no se renuevan todos juntos?

La pregunta de este alumno apunta a comprender los fundamentos de la norma, lo que denota comprensión del contenido. La pregunta es comprendida por el docente, lo que le permite ofrecer una respuesta acorde a la pregunta. Incluso el docente se explaya en consideraciones. La entrevista confirma que el alumno entendió el sentido de la normativa y comprendió la respuesta. Por su parte, el docente comenta en la entrevista que es una buena pregunta.

En otro ejemplo (clase 30), se observa que el docente entabla un diálogo con el alumno a partir de la pregunta. En este segmento, la pregunta inicial representa una reflexión a partir de entender el contenido de la normativa. Las siguientes preguntas refieren al contenido de la norma. Ambas preguntas son comprensibles para el docente. El tema es también el proceso de formación y sanción de leyes. Luego de que el docente explicara que, si la cámara revisora plantea modificaciones, el proyecto debe volver a la cámara de origen, hallamos las siguientes preguntas:

AP: ¿Las modificaciones siempre mantienen la esencia, no, del proyecto original? ¿O pueden cambiarlo radicalmente?

D: Mirá, si hay modificaciones que lo cambian radicalmente lo tendrá que estudiar la cámara de origen. No es lo mismo que una promulgación parcial, del ejecutivo, que es otra cosa. No hay ninguna obligación constitucional de que la cámara revisora no haga una modificación sustancial.

AP: ¿Pero puede no aprobarlo la cámara de origen después?

D: Exacto. Lo que hace la cámara de origen es revisar las modificaciones que hizo la revisora.

AP: ¿Pasa a actuar como una cámara revisora?

D: Exactamente.

Un último ejemplo de este grupo lo tomamos de una clase en se está trabajando el artículo 75 inciso 2, que prescribe el mecanismo de la coparticipación (Clase 37) El docente ha ido desglosando el texto con los alumnos. La pregunta surge en relación con la parte que dice:

La ley convenio tendrá como Cámara de origen el Senado y deberá ser sancionada con la mayoría absoluta de la totalidad de los miembros de cada Cámara, no podrá ser modificada unilateralmente ni reglamentada y será aprobada por las provincias”.

La pregunta de la alumna es:

AP: ¿Por qué se ponen tantas trabas? ¿Es porque no quieren que se haga esta ley?

En la entrevista, la alumna amplía su reflexión:

me pregunto cuál es el objetivo de que esta ley tenga tantas trabas. Yo entiendo que se pongan trabas para que se reforme la Constitución Nacional. Pero no entiendo por qué la Constitución Nacional dispone que sacar la ley de coparticipación no sea algo fácil. Cuál es el objetivo de que este artículo haga las cosas tan difíciles

La pregunta indaga por los fundamentos e incluso cuestiona a la intencionalidad de los constituyentes al dictarla. La pregunta es calificada como excelente por parte del docente, quien lo manifiesta tanto en la clase como en la entrevista posterior: “Es una pregunta que se hacen los profesores en la facultad”.

6.3.2 Preguntas por conocimientos de base

El segundo tipo de preguntas identificado remite a cuestiones aludidas en la norma. Estas preguntas se caracterizan particularmente por poner en evidencia un conocimiento previo que el estudiante necesita saber o comprender para poder entender la norma. Desde el punto de vista de la estructuración del

contenido, ofrecen al docente una información que le permitiría reconocer una laguna en los conocimientos o la comprensión de los alumnos y eventualmente tomar la decisión de posponer el tratamiento del tema de clase y explicar aquello que se desconoce o no se comprende (“parar y volver atrás”). Como señalamos, podemos diferenciar tres ámbitos o aspectos por los que suelen preguntar los alumnos: el vocabulario, el objeto del mundo social que la norma regula y la relación norma-objeto. Analizaremos en particular cada uno de ellos.

En las preguntas de vocabulario, el alumno consulta explícitamente por el significado de una palabra (“qué es” o “qué significa”); advierte que desconoce el término, o que no comprende su significado en ese contexto. Estas preguntas pueden referirse tanto a términos técnicos como a palabras cotidianas con significado técnico. Como ejemplo de las palabras o expresiones que han sido objeto de pregunta, presentamos las siguientes: “tipificado”, “quórum”, “coparticipar”, “delegar”, “idoneidad”, “consenso”, “propiamente legislativo”, “orden de la palabra”, “resarcimiento económico”, “regla general”.

Como puede observarse, si bien, por su forma, son preguntas de vocabulario, desde un punto de vista didáctico, requieren como respuesta una explicación de carácter conceptual. Tal como se explicó, en las ciencias sociales, las preguntas de vocabulario requieren una explicación conceptual y no solo una definición de diccionario. Como se ve en los ejemplos, ideas como “coparticipación”, o “actividad legislativa”, no constituyen términos “transparentes”, que puedan entenderse con solo conocer la definición, sino que su comprensión requiere un trabajo de construcción conceptual. Al tratarse de términos técnicos, o palabras cotidianas con significado técnico, la explicación de su significado implica definir las en el marco de una red de relaciones entre conceptos. Como señalan Camilloni y Levinas (2007), en relación con la enseñanza de las ciencias sociales, los alumnos deben enriquecer conceptos que creen manejar, o bien reemplazar un significado confuso o erróneo por uno más riguroso, preciso y correcto.

Un dato relevado que abona esta apreciación es el hecho de que los alumnos, si bien cuentan con un glosario, elaborado al comienzo del curso, no lo consultan e incluso preguntan por palabras que ya tienen definidas allí. Este fenómeno ha sido detectado en casi la totalidad de los cursos observados y ha sido referido por los docentes en las entrevistas: los profesores se quejan de que los estudiantes tienen el glosario y no lo usan. Ello pone en tela de juicio la validez didáctica de la definición de términos realizada de forma aislada de los contextos o de la red conceptual en que cobran sentido.

Asimismo, hemos detectado, en las clases observadas, que suele repetirse la pregunta por una palabra que ya ha sido definida. Ello significaría que cada sujeto otorga sentido al significado de un término solo cuando él mismo se ha preguntado por dicha palabra. La pregunta surge en el contexto en que aparece la palabra y es ese contexto lo que permite que se comprenda el significado. El aporte de la definición en forma aislada de preguntarse por ella tendría poco valor cognitivo.

Es por ello que, en nuestra tipología, las preguntas referidas a vocabulario se consideran como relativas a conocimientos de base, ya que entendemos que cumplen dicha función didáctica, si bien con diferente formulación e intención por parte del alumno. Es decir, ponen en evidencia una falta en los conocimientos previos, que permitirían al docente decidir “parar y volver atrás”.

Otra cuestión a considerar en relación con las preguntas de vocabulario es que, dentro de este conjunto, podemos diferenciar preguntas por términos estrictamente técnicos -por ejemplo, “tipificado”, “quórum”, “coparticipar”- y preguntas por palabras del lenguaje cotidiano que son utilizadas de manera técnica o en un contexto técnico, como por ejemplo “delegar”, “regla general”, “orden de la palabra”. La mayoría de las preguntas refieren al primer tipo de términos, lo cual resulta esperable, ya que se trata de palabras nuevas.

Sin embargo, el segundo tipo de palabras -cotidianas con significado técnico- son las que pueden ocasionar, en mayor medida, dificultades de comprensión. Como hemos explicado, en las ciencias sociales, el uso de términos del lenguaje cotidiano con significado técnico produce en el alumno una presunción de comprensión. Los alumnos conocen las palabras y las utilizan sin advertir que ignoran el significado técnico (Camilloni, 1994, 2010). Es decir, dado que los alumnos conocen (o más bien creen conocer) el significado de las palabras, no preguntan por ellas. Una consecuencia de ello será que puedan estar adjudicándole un significado erróneo y con ello formular preguntas desconcertantes.

Un último dato a considerar en relación con las preguntas de vocabulario refiere a su frecuencia de aparición en las clases. En tal sentido, llama la atención que, a pesar de la gran cantidad de términos técnicos o términos con significado técnico que utiliza el conocimiento jurídico (y que hemos observado en clases) las preguntas de vocabulario son pocas. De hecho, los docentes observados se quejan de que los alumnos no preguntan por las palabras que desconocen.

Ello puede explicarse, sin dudas, por el fenómeno señalado más arriba: el hecho de que las ciencias sociales trabajan, en gran medida, con términos conocidos por los alumnos. Y ello vale tanto para las palabras cotidianas con significado técnico como incluso para muchos de los términos técnicos. Las ciencias sociales, y en particular el conocimiento jurídico, construyen un saber especializado sobre objetos que son de la realidad social. Se trata de objetos que son tratados en la vida cotidiana y en los medios de comunicación. Es por ello que incluso los términos técnicos relativos al conocimiento jurídico no son completamente desconocidos o nuevos para los estudiantes (palabras como “derechos civiles”, “coparticipación”, “quórum”). En muy pocos casos los docentes de estas materias introducen palabras completamente nuevas para los alumnos. Las palabras que suenan familiares generan una impresión o presunción de conocerlas, en virtud de lo cual el sujeto utiliza, como primera estrategia cognitiva, el reconstruir su significado desde sus saberes previos. De allí que no se pregunte incluso por palabras técnicas.

En síntesis, la baja frecuencia de preguntas de vocabulario, frente al desconocimiento que luego evidencian los alumnos, se explicaría en parte por este efecto de ‘presunción de conocimiento’ que produce el lenguaje de las ciencias sociales y, en particular, del conocimiento jurídico. Otra parte de la explicación de esta baja frecuencia de preguntas de vocabulario respondería, sin dudas, a aspectos relativos al contrato didáctico que supone la cultura escolar. Las preguntas de vocabulario dejan en evidencia la ignorancia del alumno (no solo frente al docente, sino también frente al grupo de pares) Más aún en las ciencias sociales, en donde se trata con términos conocidos o relativamente conocidos, se acrecienta la impresión de que “uno debería saberlo”. El recelo a quedar como ignorante o ingenuo sería otro factor que explica la baja frecuencia de preguntas de vocabulario en relación con el desconocimiento real que se infiere de las entrevistas y de las preguntas desconcertantes.

Pasamos ahora a las preguntas relativas al objeto del mundo social que la norma regula, es decir, aquellas en las que el estudiante pregunta por el funcionamiento del proceso, problema o situación aludido en el artículo constitucional. Estas preguntas apuntan a delimitar el campo de fenómenos abarcados en el objeto de la norma. Entendemos que esto constituye un paso previo a entender qué es lo que se prescribe. En cierta forma, la pregunta apunta a comprender ‘de qué habla la norma’, como un paso previo para poder entender ‘qué dice la norma’. Veamos algunos ejemplos:

En un caso (Clase 34) se está tratando el Art. 75 de la Constitución Nacional que fija, entre las atribuciones del Congreso, la de definir los tributos. El docente ha diferenciado entre impuestos, contribuciones y tasas.

D: La tasa tiene que ver con la capacidad contributiva, pero hay una relación directa entre lo que se ofrece y cómo se divide entre los usuarios. Típico ejemplo: tasa de aeropuerto.

AP: Pero ¿qué es?

D: Es un tributo que le cobra el estado nacional a las personas, ya que salen... ¿Por qué? Por el servicio de mantenimiento del aeropuerto.

AP: ¿Pero el aeropuerto no es privado?

D: El aeropuerto está concesionado.

En este caso, se observa que el alumno pregunta por aquello que es objeto de la regulación, y no por el contenido de la norma. Se trata de una pregunta que resulta clara para el docente y que pone en evidencia que el alumno requiere ciertos conocimientos previos para comprender la normativa. Podría decirse que el alumno está chequeando su conocimiento o su comprensión acerca de un objeto del mundo social que cree conocer, pero advierte que su concepción no sería coherente con la explicación de la clase. La entrevista posterior permite apreciar que el alumno no concibe que los impuestos puedan ser cobrados a través de servicios “privados”.

Otro ejemplo, en esta misma clase, es la pregunta de un alumno acerca de la idea de “impuestos”. La pregunta surge luego de una explicación del docente en la cual, para diferenciar los impuestos de otros tipos de tributo (contribuciones y tasas) menciona como criterio que, en los impuestos, uno debe pagar “aunque no se utilice el servicio que se financia con ese dinero”. Frente a esta explicación se produce la siguiente pregunta: “¿Un impuesto sería lo que te cobra la tarjeta de crédito, aunque no la uses?”. Sin dudas la pregunta surge de tomar en forma literal la explicación, cuestión que analizaremos más adelante. Por ahora interesa resaltar el hecho de que la pregunta apunta a comprender el objeto del mundo social que la norma regula (los impuestos) y no el contenido de la norma.

En ambos casos, no se pregunta por el significado de la palabra. Los estudiantes preguntan, no porque desconozcan las palabras, sino porque advierten que el término refiere a algo más específico que lo que ellos entendían hasta el momento. Ello significaría que el conocimiento que el alumno reconoce necesitar no es el significado de una palabra, sino precisar el campo de fenómenos aludidos por el concepto. Por ello, estas preguntas implicarían procesos cognitivos más complejos que las de vocabulario. Por un lado, porque puede asumirse que el estudiante conoce las palabras, dado que no pregunta por ellas; en segundo lugar, el estudiante formula un interrogante de carácter conceptual, esto es, pregunta por un objeto de conocimiento, que supone una construcción cultural, y no por una palabra aislada. Incluso supone un proceso metacognitivo, dado que, registrando conocer el término, puede advertir que no lo comprende en contexto. En la pregunta sobre “impuestos”, igual que en la de “tasa de aeropuerto”, el estudiante conoce la palabra, pero se produce un conflicto cuando intenta compatibilizar su concepción previa con la explicación recibida en clase, o más bien, con su comprensión de la explicación ofrecida en clase.

Ambos ejemplos, asimismo, ponen de manifiesto el valor de estudiar las preguntas que reclaman aclaraciones en conocimientos de base (tipo 2) a los efectos de analizar las concepciones de los alumnos y el modo en que ellos entienden las explicaciones de los docentes. Estas preguntas permiten poner en evidencia las concepciones de los alumnos acerca de los objetos sociales aludidos por las normas. Las cuestiones de las que hablan las normas son generalmente objetos complejos, construcciones culturales, que no son evidentes a la experiencia, sino que requieren un aparato conceptual para ser ‘vistos’. Además de “tributos”, tómense por ejemplo ideas como “derechos” o “división política”. En estos casos, comprender de qué habla la norma requiere el manejo de un corpus conceptual. Justamente por eso, preguntar por ellos no es fácil, ya que, para hacerlo, es necesario delimitar qué es lo que no se entiende.

Ello explicaría que, en estos casos, los alumnos tengan dificultades incluso para formular la pregunta y que encontremos pocas preguntas de este tipo. En el siguiente caso (clase 36), el propio alumno reconoce que no sabe bien cómo formular su pregunta:

AP: ¿Habría como dos tipos no, de derechos? Unos que son como que defienden el estado natural... como el estado de..., como el derecho a la vida, por ejemplo, y otros como que implementan un sistema, como el derecho a la propiedad...

D: No, no veo la división ahí. A ver... ¿por qué? A ver...

AP: Porque... no sé cómo explicarlo. Si nosotros estuviéramos todos en el medio de la selva, estaríamos vivos, pero no por eso tendríamos derecho a la propiedad... no sé cómo explicarlo bien...

Esta pregunta aparece en una clase en que el docente ha presentado la primera parte de la Constitución Nacional, que se refiere a declaraciones, derechos y garantías y ha introducido “una de las grandes discusiones de los doctrinarios”, la relativa a si hay una jerarquía de derechos. En este marco, el profesor preguntó a la clase si creen que el derecho a la vida y el derecho a la propiedad son iguales. La pregunta del alumno aparece entonces como una necesidad de comprensión previa a esta discusión ya que trata de delimitar el objeto al que tales derechos se refieren. El alumno está efectuando una distinción, no entre derechos, sino entre la cosa que el derecho protege: si la cosa que se protege es “natural” o cultural, o, como explica en la entrevista, relativa al “sistema implementado”:

Yo lo que pensaba es que hay derechos... se me ocurre a mí ¿no? [...] que hay derechos que... o sea como que ya vienen con uno, que no tienen que ver con el tipo de sistema implementado... [...] yo lo que quería preguntar era... si había... si podían clasificarse en dos tipos de derechos de acuerdo a los que no tuvieran que ver con el sistema implementado.

De manera que las preguntas relativas al/los objeto/s del mundo social aludido/s por la norma buscan delimitar aquello de lo que habla la norma, podría decirse que “buscan el contorno”. Las cuestiones que indagan los estudiantes con estas preguntas son las que les permiten contextualizar el contenido del artículo: de lo contrario aquello de lo que habla la norma resulta intangible o inaprensible. Las cuestiones de las que hablan las normas son objetos sociales que no son evidentes para los alumnos, sino que justamente están construyendo cognitivamente. Nociones como “tributos”, “estado” o “división política” son conceptos que los adolescentes están empezando a construir. Tal como hemos explicado, se trata de conocimientos que suponen un proceso de construcción lento y progresivo, que se inicia con nociones naturalizadas y personalistas y que paulatinamente -en función de aproximaciones sucesivas- se alcanza a captar su institucionalidad y su carácter público.

En el siguiente ejemplo (Clase 29) la pregunta apunta a comprender el fenómeno de la delegación legislativa en el Poder Ejecutivo, independientemente, o previamente, a entender cómo está regulado este proceso en la Constitución Nacional.

AP: ¿Y para qué le sirve al Poder Legislativo darle sus poderes al Poder Ejecutivo?

La pregunta evidencia que la alumna no comprende por qué un cuerpo legislativo podría delegar atribuciones en un órgano ejecutivo. Más bien, requiere primero entender el acto de delegación legislativa y sus fundamentos, más allá de cómo lo regula la norma. También en este caso, la pregunta permite apreciar aspectos de las construcciones cognitivas de los alumnos.

Un último aspecto en las preguntas por conocimientos de base remite a la relación norma-objeto, como se observa en las siguientes preguntas (formuladas por dos alumnos diferentes en dos momentos de la clase) relativas también al artículo sobre delegación legislativa (clase 32). Recordemos que la norma habilita tal delegación legislativa “en materias determinadas de administración o de emergencia pública”.

AP: ¿Cómo se decide que hay un caso de emergencia pública? ¿Tiene que haber una votación también?

AP: ¿Para decidir que es emergencia se tienen que juntar? ¿Lo tienen que votar entre todos?

En estos casos, no se pregunta por el acto de la delegación, sino por cuestiones relativas a la relación entre la norma y el objeto: los alumnos deben entender que la existencia de la emergencia no será un dato objetivo, sino un estado definido por el Poder Legislativo. Solo si se comprende esto es posible entender el sentido de la norma.

Los ejemplos presentados ponen de manifiesto que la aparición de preguntas tipo 2 (por conocimientos de base relativos a cuestiones aludidas por la norma) conduce a formular interrogantes relativos a la estrategia de enseñanza desplegada en las clases en relación con estas nociones, concretamente a la estructuración del contenido. Cabe preguntarse si estos objetos sociales complejos son explicados en clase, ya sea previamente a la presentación de las normas -lo que genera consideraciones acerca de cuestiones de secuencia de enseñanza- o bien en el momento en que surgen -lo que implicaría analizar los tipos de respuesta. Si bien desde un punto de vista didáctico, un docente podría decidir expresamente, como estrategia de enseñanza, omitir un tema para que éste sea introducido a partir de la aparición de preguntas, no parece ser la situación de los ejemplos analizados. Más bien, en la mayoría de los casos, se trata de conocimientos que parecen no haber sido previstos, por lo que esta cuestión estaría relacionada con la estructuración del contenido por parte del docente. Las preguntas por cuestiones aludidas por la norma estarían poniendo en evidencia aspectos del contenido que el docente omitió explicar (u omitió chequear si se sabían) antes de presentar el artículo que es tema de la clase.

Esto constituye un aspecto de estas preguntas que explicaría también su baja frecuencia, ya que se está preguntando por un aspecto o idea que ha sido omitido en la explicación. Desde el punto de vista cognitivo, ello supone poder diferenciar e identificar ese aspecto omitido, lo que requiere procesos cognitivos complejos y una toma de conciencia sobre la propia comprensión. Por otro lado, implica preguntar por un tema que, desde la perspectiva del alumno, el profesor da por sentado que se sabe o se entiende, ya que, de lo contrario, lo hubiera explicado explícitamente. En ese sentido, formular este tipo de preguntas supone vencer cierto recelo a estar preguntando una obviedad, o bien a subvertir el registro temático impuesto por el docente. En relación con esto, sin duda, se pone en juego, no solamente una cuestión cognitiva, sino también aspectos relacionados con la cultura escolar, en sus componentes de poder y emocionalidad. En función de estas consideraciones, es posible que gran parte de los alumnos que tienen lagunas en relación con las cuestiones aludidas por la norma no formule este tipo de preguntas, sino preguntas que resultan desconcertantes.

6.3.3 Preguntas que parecen desconcertantes

Hemos definido a estas preguntas como aquellas que parecen seguir la lógica programada para la clase, ya que se pregunta por el alcance y/o la interpretación de la norma, pero que se fundan en una interpretación del contenido que no logra ser comprendida por el docente; asimismo, estas preguntas generalmente encubren dificultades en relación con conocimientos de base acerca de las cuestiones aludidas por la norma. Particularmente son casos en que el alumno no registra estar interpretando erróneamente el tema de la clase. Estas preguntas pueden encubrir dificultades o dudas en relación con el vocabulario, con el objeto del mundo social que la norma regula, con la relación norma-objeto, o con una combinación de ellos. A diferencia de las preguntas tipo 2, donde el estudiante se cuestiona acerca de su propia comprensión, en las preguntas “desconcertantes” el alumno no parece tener esta conciencia metacognitiva, sino que asume que conoce y que comprende, lo que no significa que ello sea correcto.

De manera que, por su forma (y para el alumno) estas preguntas se asemejan a las de tipo 1 (las que siguen la lógica de la clase) pero en cuanto a su función didáctica (o para la enseñanza) deben tomarse como de tipo 2, esto es, que requieren “parar la clase” para aclarar conocimientos previos. El alumno cree estar preguntando por el tema de clase, pero, si su interrogante es correctamente comprendido, permite al docente advertir dificultades de comprensión en los conocimientos de base relativos a las cuestiones aludidas por la norma. Como ya señalamos, entender de qué habla la norma -entender el funcionamiento del fenómeno o proceso que es objeto de la norma y entender por qué requiere ser regulado- constituye una condición necesaria para comprender qué es lo que prescribe: por eso los definimos como conocimientos de base para poder aprehender correctamente el artículo constitucional que es tema de la clase. Sin embargo, cuando el estudiante no pregunta directamente por ello, no necesariamente significa que lo entiende.

Por ejemplo, muchas preguntas en torno de la delegación de atribuciones del Poder Legislativo al Ejecutivo evidencian confusiones en relación con el objeto social que la norma regula; es decir, los alumnos no entienden la idea de “división del poder”: qué es lo que se divide, por qué y para qué. Si la división de funciones entre los poderes del Estado es comprendida como una “distribución de tareas”, difícilmente se pueda entender el sentido de la idea de delegación: ello explica que surjan preguntas como las expuestas anteriormente (Clase 29):

AP: Si le delegan el poder al presidente y el presidente actúa de una manera y el Congreso después no está de acuerdo, no puede hacer nada, ¿no?

AP: ¿El presidente tiene que sí o sí aceptarlo o se puede negar? (la delegación)

AP: Y si le delegan, ¿el Poder Legislativo puede hacer un DNU?

Nótese que, en estos casos, es posible advertir dificultades de comprensión en los conocimientos de base relativos a las cuestiones aludidas por la norma, pero los estudiantes no preguntan por ellos (como en las de tipo 2), sino que asumen que lo entienden y, en función de ello, indagan directamente por la normativa. Es decir, por su forma, son similares a las preguntas de tipo 1, ya que interrogan cómo resuelve la normativa determinadas cuestiones; la diferencia es que están en otra lógica. Si, como señalamos antes, la delegación se entiende como un acto de intercambio o redistribución de tareas, estas preguntas cobran sentido.

En otros casos, las preguntas desconcertantes se apoyan en confusiones respecto de la relación norma-objeto. En el siguiente ejemplo (clase 32) la pregunta pone en evidencia que el estudiante ve la delegación como un acto político a través del cual el propio Poder Legislativo define la “emergencia”, sino que cree que la emergencia constituye un dato externo e imparcial. En ese caso, resulta lógico preguntar:

AP: Si el plazo de la ley es de un año, pero si la crisis se resuelve en tres meses, ¿qué pasa?

En este caso, no se aprecia que, para la norma constitucional, la “emergencia” no es un dato objetivo a partir del cual se decide la delegación, sino un estado político definido por la propia ley de delegación. La idea de que la emergencia es un dato objetivo y no un estado de excepcionalidad que declara el Poder Legislativo también puede inferirse como confusión subyacente en las siguientes preguntas:

AP: ¿Puede ser que el Congreso diga, bueno, el plazo es hasta que... por ejemplo, hay una guerra, que el presidente dicte... administre el Poder Legislativo... hasta que termine la guerra? ¿Sin decir bueno, un año?

AP: Cuando el Poder Legislativo le delega el poder al Poder... o sea, le otorga... todo su poder al Poder Ejecutivo, no todo su poder, bueno... ¿no podrían tener... otorgarle la posibilidad de que declaren que la... que la urgencia ya pasó?

Estas preguntas evidencian confusiones respecto de la relación norma-objeto, pero ello implica de por sí, confusiones respecto del propio objeto del mundo social que la norma regula, y en estos casos, incluso,

dificultades de vocabulario. Para estos alumnos pareciera ser lo mismo que se delegue algo o una parte porque no terminan de entender el sentido de la delegación. Además, las preguntas exhiben un intercambio de términos que no son equivalentes: “que el presidente dicte... administre el Poder Legislativo”, “le delega el poder ... o sea, le otorga...”.

En términos psicológicos, las preguntas desconcertantes constituirían casos en que el objeto de conocimiento ha sido incorporado por el sujeto en una estructura equivocada, o bien casos en que se produce una presunción de comprensión por efecto del uso de un lenguaje que se cree conocido (o bien una combinación de ambos). Este tipo de comprensión, en la que el sujeto no registra su dificultad de interpretación, podría entenderse a través del concepto de “asimilación deformante”.

Las preguntas “desconcertantes” evidencian una dificultad por parte del alumno para reconocer que hay algo que no sabe o no entiende. Es por ello que exhibirían un nivel de comprensión más bajo que el resto de las preguntas, ya que los otros tipos parten de un reconocimiento de lo que se ignora o no se comprende. Como señalamos, las preguntas tipo 2 (por cuestiones aludidas por la norma) suponen cierta capacidad metacognitiva, debido a que el estudiante advierte que “hay algo que se le escapa” de su comprensión. Esta capacidad metacognitiva sería lo que está ausente en las desconcertantes.

Podría decirse que, en las preguntas desconcertantes, el estudiante está buscando comprender, pero no sabe bien qué es lo que no comprende, y por eso no tiene claro qué preguntar. Si bien pregunta por el tema de la clase, es decir, “qué dice la norma”, al comprender erróneamente su objeto y/o su relación con él, las preguntas resultan desconcertantes, siendo a veces absurdas o a veces obvias, para los docentes. Por ejemplo, véase el diálogo en la pregunta recién comentada:

AP: Cuando el Poder Legislativo le delega el poder al Poder... o sea, le otorga... todo su poder al Poder Ejecutivo, no todo su poder, bueno... ¿no podrían tener... otorgarle la posibilidad de que declaren que la... que la urgencia ya pasó?

D: No entiendo.

AP: Cuando el Poder Legislativo le da su poder...

D: Sí...

AP: ... le delega el poder...

D: ... Sí. Por un año. Sí.

AP: ¿No podrían otorgarle al Poder Legislativo...?

D: ¿Ejecutivo?

AP: No, al Poder Legislativo, la posibilidad de declarar que ya terminó la...

D: ¿En el mismo texto de la ley, es decir, que el Ejecutivo puede, el Legislativo puede, mediante otra ley, indicar que el plazo terminó antes?

AP: Que el plazo terminó antes porque ya no había necesidad...

D: Sería totalmente... para mí es innecesario, porque es una facultad que el Legislativo tiene.

La pregunta resulta desconcertante para el docente, quien aparece desorientado ante la duda del alumno. El análisis permite inferir, por parte del estudiante, una confusión o falta de conocimientos previos relativos a cómo funciona el sistema jurídico. Está preguntando algo que para el docente es una obviedad.

Las preguntas “desconcertantes”, entonces, reflejan intentos de comprender la norma y el objeto del mundo social que la norma regula al mismo tiempo, sin tener claro el objeto y/o sin diferenciar cabalmente objeto y norma. Dado que, en muchos casos, la norma define e instituye al objeto, no advertir esto genera preguntas desconcertantes. Son preguntas que interrogan tanto por el objeto como por la norma al mismo tiempo. Por ejemplo:

¿Uno no puede ser senador y diputado a la vez? (Clase 27)

¿Puede ser que uno no viva en ningún municipio? (Clase 28)

¿Se le puede impedir a alguien si es gobernador, ser diputado por otra provincia? (Clase 30)

Nótese que los municipios, los senadores, los diputados –así como la incompatibilidad entre ellos– existen porque los instituye la normativa: el objeto no es previo a la norma; de manera que comprender la relación norma-objeto es indisociable de comprender el objeto del mundo social que la norma regula. Cuando se pregunta si se puede ser senador y diputado al mismo tiempo, se estaría preguntando tanto si ello es posible como si la norma lo habilita. Hay aquí, por un lado, una cuestión de lenguaje ya que, en castellano, se utiliza el verbo “poder” en ambos casos. Pero, sobre todo, al tener la norma carácter performativo, es decir, que instituye al objeto que regula, el “poderse” como posibilidad y el “poderse” como autorización están solapados. Probablemente el alumno que hace la pregunta no advierte la diferencia entre ambos planos ya que ello supone, no solo comprender el objeto del mundo social que la norma regula, sino también la relación jurídica entre objeto y norma. De manera que, hay casos en que preguntan por el objeto, pero, por el modo en que la formulan (o por una cuestión de lenguaje, o por el propio contrato didáctico) el docente cree que preguntan por el contenido de la norma.

Las preguntas “desconcertantes” podrían caracterizarse, entonces, como rodeos alrededor del tema, que van y vienen de la norma al objeto, que buscan la comprensión ya sea del objeto del mundo social que la norma regula, ya sea la norma, sin tener claro por dónde avanzar. Son avances “a oscuras”, en donde no se tiene en claro el “contorno” del objeto de conocimiento. En este sentido, observamos muchos casos en que los alumnos parecen no saber ni siquiera cómo preguntar, o qué es lo que quieren preguntar. La impresión es que van formulando preguntas como rodeos para ver si con alguna de ellas obtienen una respuesta que les permita ordenar las piezas sueltas del rompecabezas y comprender el tema. Ello se evidencia en que cambian y reformulan la preguntas, que van y vienen de preguntas por el objeto a preguntas desconcertantes, y que a veces finalmente terminan en preguntas de vocabulario (“pero entonces, ¿qué quiere decir tal cosa?”).

En tal sentido, podría interpretarse que los alumnos estarían, de algún modo, en otra narrativa e intentarían aproximarse al tema de la clase a través de preguntas. Es decir, al no entender mucho de qué se trata, van preguntando sobre lo que se les ocurre, sin un plan de antemano, sin un esquema mental acerca del tema en donde puedan identificar un elemento faltante o incongruente. Más bien, en muchos casos, podría decirse que preguntan sobre lo único que entienden para ver si, a partir de ahí, pueden reconstruir el rompecabezas. En estos casos, preguntan cosas que no son importantes o centrales para el tema de la clase, pero que a la vez resultan obviedades a ojos del docente, o bien parecen estar preguntando porque sí, para ver si adivinan. En todos los casos, sus preguntas resultan desconcertantes:

AP: O sea, durante una emergencia, ¿el Congreso puede delegar sus atribuciones a cualquier miembro del Poder Ejecutivo?

D: No. El Poder Ejecutivo tiene un solo miembro, que es el presidente.

(Clase 32)

AP: Profesor, cuando hay un gobierno de facto, ¿se renueva el Congreso?

D: Cuando hay un gobierno de facto no hay Congreso.

(Clase 22)

AP: ¿Qué pasa si hay estado de sitio y justo hay una elección?

D: Se suspende.

(Clase 25)

Este rasgo es reconocido en cierta forma por los propios docentes, quienes señalan que muchas veces los alumnos hacen preguntas que los desconciertan. Por ejemplo, frente a la pregunta de si uno no puede ser senador y diputado a la vez -que además es recuperada y reiterada por otros alumnos- el docente dice: “Es muy raro, habitualmente no pasa, es una anomalía. Es que ustedes tienen una predilección morbosa por preguntar las patologías del sistema y no la fisiología o el buen funcionamiento. Primero veamos cómo funciona. Después vemos las patologías” (Clase 27).

De manera que, en muchos casos, parecería que los alumnos van formulando preguntas sin un plan cognitivo preciso: por un lado, porque no saben bien qué preguntar (no saben el tema, no saben qué es lo importante y qué es lo accesorio, o no saben por dónde pasa el eje de la cuestión). Podría establecerse una analogía con la situación en que se participa de una conversación o se ve una película en un idioma poco conocido: el oyente que tiene cierto conocimiento de la nueva lengua puede captar el sentido general e identificar si una palabra que no entiende es importante o no; en cambio, el oyente que conoce muy poco de esa lengua, solo capta palabras aisladas y pregunta por ellas, sin tener elementos para reconocer si son importantes o no.

Por último, también podría interpretarse que se trata de un aprendizaje del oficio de alumno de este tipo de clases: que las preguntas son bienvenidas y que éstas ayudan al docente a dar la información que ha omitido. Y efectivamente a veces eso ocurre ya que, a partir de una pregunta, el docente advierte que no se entendía algo que él daba por sentado y puede ofrecer una explicación.

En síntesis, al igual que en las de tipo 2, las preguntas desconcertantes estarían poniendo en evidencia que el docente dio por sentado en los alumnos un conocimiento que no tienen. Por ello también son casos que permiten analizar la adecuación de la estructuración del contenido al desarrollo conceptual de los alumnos. Tanto la forma de presentación de los temas (que generarían la aparición de estas preguntas) como el tipo de respuestas que los docentes brindan ante ellas constituirían indicadores de su manera de estructurar el conocimiento jurídico como objeto de aprendizaje y de enseñanza. A su vez, junto con las de tipo 2, el análisis de estos casos permitiría advertir cuáles son los aspectos del contenido omitidos, además de cuáles son los que generan los principales obstáculos para la comprensión en los estudiantes.

A su vez, consideramos que, desde el punto de vista didáctico, estas preguntas ofrecen una información que permitiría al docente captar que ha habido algo mal entendido previamente, y tomar la decisión de “parar y volver atrás” para explicar aquello que no se ha comprendido. Sin embargo, su diferencia con las anteriores es justamente que aquello que ignora el alumno no aparece en forma explícita. En este sentido, requieren, por parte del docente, una escucha particular, un detenerse a escuchar, pero también herramientas para interpretar cuál es el error de comprensión o interpretación que se oculta en la pregunta. El problema de si los docentes efectivamente lo hacen o no, guiará nuestros análisis de las respuestas y los diálogos.

6.4 Los docentes ante las preguntas de los alumnos

En relación con las respuestas que brindan los docentes ante los diferentes tipos de pregunta, no efectuamos una clasificación, sino un análisis, que es dependiente de la tipología de preguntas. Concretamente hemos construido un patrón de intervención didáctica frente a preguntas inesperadas, que funciona como parámetro para examinar las respuestas. Recordemos que, según nuestro marco teórico, la respuesta del docente implica una “interpretación retrospectiva” y una “toma de decisión didáctica”, tal como explicamos al presentar el modelo conceptual desde el cual analizamos las situaciones

de preguntas espontáneas. De modo que el “patrón de intervención” podría descomponerse en una serie de pasos que se diferencian analíticamente:

- Frente a una pregunta, la “interpretación retrospectiva” implica, en primer lugar, diferenciar el “presupuesto” y la “demanda”. Ello permite al docente apreciar qué está preguntando el alumno, pero, sobre todo, reconstruir el marco de significados desde el cual se genera su duda.
- Ello posibilita, en segundo lugar, evaluar pregunta y marco de significados, en función de los objetivos de enseñanza, para efectuar la “toma de decisión didáctica”: responder a la pregunta o si hace falta “parar y volver atrás”; y sobre todo “a dónde volver”. Es decir, identificar el error o la falta en el marco de significados del alumno.
- Por último, el docente elabora una respuesta que apunte a “enganchar” con el marco de significados del alumno y le permita la reorganización de sus ideas.

Sin dudas, en las preguntas que siguen la lógica de la clase, los docentes suelen resolver exitosamente las tres instancias: entienden la pregunta, pueden evaluarla en función de los objetivos de la clase y brindan una respuesta que ayuda al alumno a avanzar en su aprendizaje. Sin embargo, los casos en que los docentes “fallan” en el manejo de las dificultades ponen en evidencia que se trata de competencias diferentes, ya que hemos encontrado que las intervenciones docentes pueden “fracasar” a partir de la primera instancia, de la segunda o solo en la tercera. Esto significa que, cuando no se ofrecen buenas respuestas, ello puede deberse a que:

- el docente no reconstruye acertadamente el marco de significados del alumno. En tales casos, los docentes suelen interpretar lo que esa pregunta significa para ellos, no pudiendo apropiarse de la comprensión del alumno, de manera que la respuesta no está ajustada a la duda del alumno.
- el docente advierte que hay una dificultad en el marco de significados desde el cual el alumno construye la pregunta, pero no logra evaluarlo en relación con los objetivos de la enseñanza, ya sea para tomar la decisión de “parar y volver atrás” o bien para saber “a dónde volver”. Se trata de casos en que los docentes reconocen que la pregunta encubre una falta o confusión en los conocimientos de base, pero no logran identificar el error en el marco de significados del alumno.
- el docente entiende la dificultad del alumno y evalúa correctamente la pregunta en relación con los objetivos de la enseñanza, pero no logra construir una respuesta que “enganche” con el marco de significados del alumno sobre el tema y le permita una reorganización de sus ideas.

Sin dudas, esta distinción de competencias docentes es muy lábil y requiere una constante contextualización de cada caso; pero su distinción nos permite analizarlas en forma diferenciada para el examen de las respuestas de los docentes. Por ejemplo, hemos detectado, a través de las entrevistas, casos en que los profesores hacen una interpretación acertada de la comprensión del alumno, pero no logran ofrecer una respuesta que lo ayude a avanzar. En algunos de estos casos, en la entrevista, los docentes reconocen haber ofrecido una respuesta incorrecta y analizan cómo la reformularían, a partir de una buena evaluación de la pregunta; mientras que en otros casos se muestran incapaces de saber cómo podrían ayudar a los alumnos a avanzar desde su comprensión actual hacia la que se espera. Incluso también cabe la posibilidad de que, aunque el docente no entienda cabalmente una pregunta, su respuesta logre, a pesar de ello, brindar elementos que permitan al alumno solventar su duda. Sin embargo, en una gran mayoría de los casos, el docente “falla” en el primer paso, es decir, no logra apropiarse de la comprensión del alumno, sino que responde a lo que esa pregunta significa para él.

Esta distinción de competencias cobra sentido en relación con la tipología de preguntas precedente, en donde identificamos casos en que los alumnos no preguntan por el tema de la clase, sino por

conocimientos previos, o bien casos en que los alumnos interrogan por el tema de la clase, pero su pregunta permite inferir una confusión en los conocimientos de base relativos a las cuestiones aludidas por la norma. En todos estos casos, hemos destacado que se trata de preguntas que obligarían a efectuar un desvío del tema central de la clase, para aclarar los aspectos confusos en tales conocimientos de base.

De esta forma, el análisis de las respuestas es dependiente del análisis que hacemos de las preguntas. Se trata de una inferencia de segundo orden, ya que en una primera instancia se reconstruye “qué está preguntando el alumno” y a partir de allí, se pondera si el docente entiende la pregunta. Asimismo, también aquí, la categorización de las respuestas no es taxativa y requiere tener en cuenta tanto la pregunta, como el contexto de diálogo y el contexto de razonamiento del alumno y del docente (relevado a través de las entrevistas). Se trata de una categorización lúbil, dependiente del contexto y de la interpretación del analista.

En lo que sigue presentaremos algunos ejemplos de casos en que los docentes logran entender las preguntas, ya sea que brinden respuestas que permiten a los alumnos una reorganización de sus conocimientos, o bien que, aun habiendo ofrecido respuestas no tan buenas, logran, en la entrevista, advertir la confusión del alumno o alumna y reflexionar acerca de la estructuración del contenido, ya sea en relación con la selección como con la secuencia. En los capítulos que siguen, analizaremos en profundidad casos en que observamos dificultades en el manejo de las preguntas.

6.4.1 Ejemplos de casos en que los docentes entienden las preguntas

Los casos en que los docentes entienden las preguntas son, en su mayoría, los que siguen la lógica de la clase. Sin embargo, también hay casos de preguntas por conocimientos de base, e incluso desconcertantes que han sido bien interpretadas. En todos los casos los docentes las responden y efectúan una reflexión acerca de la enseñanza

Veamos un caso (clase 33) en la que se trabajaban los artículos relativos a la composición de las cámaras legislativas:

Artículo 51.- En caso de vacante, el Gobierno de provincia, o de la Capital, hace proceder a elección legal de un nuevo miembro.

Artículo 62.- Cuando vacase alguna plaza de senador por muerte, renuncia u otra causa, el Gobierno a que corresponda la vacante hace proceder inmediatamente a la elección de un nuevo miembro.

El docente explica que según la Constitución Nacional en caso de una vacante debe llamarse a elecciones. Pero agrega que, en la práctica, en tales casos asume el siguiente de la lista. En ese marco un alumno pregunta si esto no es inconstitucional. Se trata de una pregunta que sigue la lógica de la clase, que es correctamente interpretada por el docente. La pregunta además permite al docente cuestionarse acerca de la conveniencia de introducir el tema porque, al tratarse de un caso excepcional, puede generar confusiones. Veamos el diálogo:

D: Cuando se produce una vacante... atención... la Constitución Nacional dice una cosa y la ley dice otra. La Constitución Nacional dice que hay que llamar a nuevas elecciones. En realidad, lo que suele hacer es que en la misma lista estén los suplentes y además asciende el último, el que quedó ahí en la puerita.

AP: Entonces la Constitución Nacional dice que hay que llamar a una nueva elección, ¿y la ley?

D: La ley dice que asumen los que están en la lista cuando se votó por primera vez.

AP: ¿La ley o la costumbre?

D: La ley. Es una ley. Es un error grave en realidad porque es una mutación constitucional. Porque la Constitución Nacional no se aplica y se aplica un régimen diferente.

AP: Pero entonces, ¿aunque sea inconstitucional se aplica porque es más efectivo?

D: Me parece que sí... se aplica porque es una mejor solución... pero no puedo defender esa solución. Lo lógico es reformar la Constitución. Es una solución no constitucional. Ningún juez la declaró inconstitucional y nadie la presentó. Se aplica porque es mucho más práctico. En un caso sería totalmente imposible... fijate, no lo quiero hacer muy complicado, pero en un caso sería totalmente imposible aplicar la solución de la Constitución... que es el caso del Senado. ... (explica el caso de que podría no respetarse el principio de que haya dos por la mayoría y uno por la minoría) lo sensato sería reformar ese artículo.

En la entrevista el docente reflexiona sobre esta pregunta:

Es cierto. Ahí hay un problema. Uno brinda unos conceptos. Que las normas tienen una jerarquía. Y que el vigilante es el Poder Judicial. Y después te encontrás con que hay normas que son inconstitucionales y nadie hace nada. ¿Por qué? Porque en realidad el derecho es un valor, es una norma y es un hecho. Este tema de las vacantes es especialmente complicado. Yo me cuestioné si lo tenía que haber dicho. A veces digo más de lo que debería y confundo más, tendría que hacer algo más light.

Por su parte, el alumno, en la entrevista, evidencia haber comprendido:

Como el profesor dijo que la ley decía algo diferente de la Constitución, eso me llevó a preguntar si era inconstitucional. El profesor me dijo que ningún juez lo declaró anticonstitucional. La forma en que los suplentes estén en la lista es más efectiva que realizar elecciones. No es inconstitucional pero no sigue a la Constitución. Nadie lo condenó.

En el siguiente ejemplo (Clase 37) se está tratando en clase el tema de la coparticipación que ya había sido trabajando anteriormente. Se lee en clase el siguiente párrafo del artículo 75 Inciso 2:

La distribución entre la Nación, las provincias y la ciudad de Buenos Aires y entre éstas se efectuará en relación directa a las competencias, servicios y funciones de cada una de ellas contemplando criterios objetivos de reparto; será equitativa, solidaria y dará prioridad al logro de un grado equivalente de desarrollo, calidad de vida e igualdad de oportunidades en todo el territorio nacional.

Una alumna pregunta “cómo se miden las competencias”. En la entrevista posterior se advierte que en realidad no entiende la idea de “competencias”. Se trataría de una pregunta por conocimientos de base (tipo 2) ya que apunta a comprender el objeto regulado, antes que la regulación. El docente no brinda una buena respuesta en clase, pero en la entrevista lo reconoce y reflexiona acerca de la duda de la alumna. Veamos el diálogo y las entrevistas:

D: Esto significa que el reparto entre Nación, provincias y CABA será en relación directa a tres cosas. ¿Cuáles son las tres cosas?

As: Competencias, servicios y funciones.

D: Competencias, servicios y funciones. Entonces yo tengo que repartir lo recaudado en relación directa –regla de tres simple- a las competencias que vos como provincia tengas, las competencias que como Nación tengas o las competencias que como ciudad tengas. Te voy a repartir en relación directa a los servicios que vos prestes como Nación o vos prestes como provincia o vos prestes como ciudad y te voy a dar en relación directa a las funciones que vos cumplas. ¿Vamos bien? Ponemos ejemplos. La provincia de Catamarca, ¿tiene universidad?

As: ...

D: ¿Sí o no? Vamos a hacerla más fácil. ¿Quiénes viven en la Capital Federal? Bien. ¿Cuántos hospitales públicos hay en la Capital Federal?

A: 32

D: 31 hospitales muy bien. ¿Cuántos habitantes tenemos en la Capital?

As: 3 millones.

D: 3 millones de tipos. ¿Más o menos tengo un hospital cada? Cien mil tipos. ¿Vamos bien? Supongamos que yo voy a decir que voy a entregar por hospital mil, o diez mil pesos. Voy a hacer una relación directa. ¿Sí? Vos, provincia de Buenos Aires, tenés 500 hospitales, ¿cuántos pesos te tocan? ... 5 millones. ¿A la Ciudad de Buenos Aires que tiene 31? ... 310.000. Entonces yo te estoy dando, y yo te digo te doy tanto por cada universidad que

tenés, o tanto por cada colegio, o tanto por cada hospital que vos tenés. Estamos hablando de las competencias, los servicios y las funciones que vos me brindas... ¿Lo entienden o no?

As: Sí.

[...]

AP: Quería saber, ¿y cómo se miden las competencias?

D: Muy bien. ¿Vos vivís en la Ciudad de Buenos Aires?

AP: Sí.

D: Cuando vos robás en Córdoba, ¿quién te detiene?

AP: La policía de Córdoba.

D: Cuando vos matás en Entre Ríos, ¿Quién te detiene?

AP: La policía de Entre Ríos.

D: La policía de Entre Ríos. Cuando vos matas a alguien en la Capital. ¿Quién te detiene?

As: La Policía Federal.

D: Muy bien. La Policía Federal. Es una competencia de la Nación. Desde que la Ciudad es autónoma en el año 1996 y dejó el Presidente de nombrar en forma directa al intendente, es decir, la Ciudad no es provincia pero es autónoma, lo lógico es que, el que te detenga o el que cuida la seguridad tuya sea un policía, ¿de dónde?

As: De la Ciudad.

D: De la Ciudad. Para lo cual debía transferir la nación a la Ciudad las comisarías. No delitos complejos, no falsificaciones, no narcotráfico, que son delitos federales. Pero los que no son federales la competencia te la tendría que haber transferido. ¿Para que te las transfiera, qué tendría que pasar además de las 50 comisarías?

As: La plata.

D: La plata. ¿Te contestó entonces tu compañera? ¿Cómo mido las competencias? ¿Vos tenés policías? Sí. ¿Cuántos policías tenés? Vos tenés colegios. ¿Cuántos colegios tenés? ¿Eh? Esa es la competencia, los servicios y las funciones. Brindás servicios de justicia, no brindás servicios de justicia; tenés tal otro servicio o no lo tenés; tenés agua corriente o no tenés agua corriente; en la provincia tuya, esto es, de acuerdo a las competencias que vos tenés... La salud pública, la educación. ¿Vos brindás educación? ¿De qué nivel? ¿Primaria, o secundaria o terciario? ¿Qué tenés en tu provincia? De acuerdo a las competencias, los servicios y la función que brindás, yo te hago la cuentita. ¿Se entiende o no? ... Si yo te digo que voy a darte mil pesos por hospital, te cuento cuántos hospitales tenés, te multiplico y te mando la plata. ¿Si o no?

En la entrevista posterior, el docente dice:

Creo que en el fondo no entendía qué eran las competencias. La distinción de la Constitución Nacional entre los tres... a veces la diferencia es muy lábil. Si fuese un curso avanzado de derecho administrativo, lo explicaría. Por eso derivamos al ejemplo de la policía... o sea, yo creo que no entendía que eran las competencias y no cómo se medían.

Por su parte, la alumna en la entrevista dice: “me parecía que no se pueden medir en números, como algo tangible. Las competencias serían como capacidades, no se pueden medir”.

La siguiente es una pregunta por conocimientos de base referida a vocabulario, que es correctamente interpretada por el profesor, y respondida de modo tal que ayuda a la alumna en su aprendizaje. En la entrevista, la alumna evidencia haber comprendido los aspectos centrales de la explicación del docente, si bien un análisis de la respuesta completa permite advertir que el docente agrega más información que la necesaria, lo que podría confundir (profundizaremos más adelante en este rasgo de las respuestas de los docentes).

Veamos el diálogo en clase y luego la entrevista a la alumna (clase 30) Se está trabajando con un cuestionario que han realizado los alumnos acerca del funcionamiento de las cámaras legislativas. Concretamente, con los artículos 63, 64, 65 y 66 (Capítulo Tercero, *Disposiciones comunes a ambas Cámaras*). La pregunta que vamos a analizar surge cuando el profesor comenta el artículo 66:

Artículo 66: Cada Cámara hará su reglamento y podrá con dos tercios de votos, corregir a cualquiera de sus miembros por desorden de conducta en el ejercicio de sus funciones, o removerlo por inhabilidad física o moral sobreviniente a su incorporación, y hasta excluirle de su seno; pero bastará la mayoría de uno sobre la mitad de los presentes para decidir en las renunciaciones que voluntariamente hicieren de sus cargos.

D: Otro artículo importante en materia de privilegios colectivos es el 66. Cada cámara establece su reglamento, ¿qué es el reglamento de la cámara? Es la norma interna que regula su funcionamiento. Por ejemplo, cómo es el orden de la palabra en las sesiones, cuántos bloques puede haber, cuántas comisiones puede haber.

AP: ¿Cómo orden de la palabra?

D: Si vos tenés un cuerpo colegiado, para empezar a hablar no hacen un sorteo, hay un orden. Suponete que se va a tratar un proyecto... ¿eh? Digamos... hacemos una generalización, si el proyecto lo presentaste vos, vos estuviste en la comisión, se acuerdan que la comisión es como una cámara en chiquito dividida por temas que va tratando, va dictaminado diferentes proyectos. Cuando el proyecto está listo para ser tratado vos lo vas a plantear, después que vos lo planteás vos hablás sobre el dictamen de la mayoría diez minutos o veinte. Después habla diez o veinte ella por el dictamen de la minoría porque ella integraba la comisión con vos y estaban en desacuerdo. Después hablan, por ejemplo, los presidentes de los bloques parlamentarios, acuérdense que el bloque tiene que ver con una afinidad política. ellos tienen más tiempo. Después habla el presidente de la comisión. También tiene más tiempo. Después que hablan todos ellos; empiezan a hablar los legisladores que no integraban la comisión pero que piden utilizar la palabra. Ellos tienen menos tiempo. En el medio de eso pueden existir problemas, por ejemplo, que alguien diga... no sé... que vos no sabes nada. Cómo ella va a presentar el proyecto si no sabe nada. Bueno, en esos casos se plantea lo que se llama cuestión de privilegio, porque alguien te ofendió y hay que tratar si se va a sancionar a esa persona. Entonces vos hacés como un paréntesis. Entonces todas esas cosas, todas esas cuestiones están establecidas en los reglamentos de las cámaras. Cada reglamento tiene el suyo, no hay un reglamento del Congreso. Y el que dirige el orden de la sesión es el presidente, el presidente del Senado, que es el vicepresidente de la Nación o el presidente de la cámara de diputados. Esa es básicamente la finalidad o el sentido del reglamento. Un montón de cosas que no están previstas en la Constitución, están previstas en el reglamento de las cámaras, que no es una ley. Fundamentalmente porque, acuérdense que una ley, ¿qué puede pasar con una ley? Puede ser vetada. Para evitar entonces el veto es una resolución.

Veamos ahora la entrevista a la alumna, en donde evidencia haber comprendido los aspectos centrales de la explicación del docente:

E: Vos en un momento preguntaste: “¿qué es orden de la palabra?”. ¿Me explicas tu pregunta?

AP: No sabía que en el Congreso tenía que haber un orden, sino más como en el colegio, que levantás la mano... no así... pero no sabía que había un orden.

E: ¿Qué es? ¿Me lo explicas?

AP: Los que tienen más importancia. Si vos presentás un proyecto, vos sos el primero para presentarlo y después el que está en contra tuyo, la minoría, yo supongo que eso es para para que todos vean las dos posturas y después ellos opinan sobre las dos posturas.

E: Y ese orden de la palabra, ¿quién lo decide?

AP: ... No sé...

E: ¿Ya está escrito en la Constitución?

AP: ... No sé...

E: ¿Te acordás que dijo el profesor sobre eso?

AP: No.

E: ¿Creés que se decide para cada ley?

AP: Supongo que es como natural. Como que vos sabes que vos sos el primero si vos lo presentás.

E: ¿Vos decís como que habría un reglamento?

AP: Sí, claro, por ahí hay un reglamento de cada cámara.

Tomaremos ahora una pregunta por conocimientos de base, referida a la relación norma-objeto. El docente capta la dificultad presente en la pregunta y ofrece una buena respuesta y en la entrevista

posterior, la alumna evidencia haber comprendido la idea general. Se trata de una pregunta surgida en una clase relativa a la norma de delegación legislativa (Clase 31). Recordemos que la norma indica que la delegación está prohibida y fija sus excepciones. El docente ha explicado que la delegación, por regla general, está prohibida, pero que hay excepciones, entre ellas, las situaciones de emergencia pública. Una alumna pregunta: “¿a qué se refiere con regla general?”, pero no es escuchada por el docente. Más adelante la alumna formulará otra pregunta:

AP: ¿Para qué existe si está prohibida?

Otro A: Para emergencias.

Otro A: El presidente decide más rápido.

D: Eeeee, vamos a hacer una cosa... ¿acá está prohibido comer?

As: Sí, en el aula sí.

D: Usted viene y me dice, mire profesor, hace 72 hs. que no como...

As: Emergencia...

D: ... Hubo un problema en mi casa, mis padres no están, tengo hambre...(risas) ...me traje un sándwich.

Otro A: De milanesa.

D: De milanesa, si (risas)... completo (risas). ¿Yo qué hago? ¿Aplico la regla, que es que está prohibido?

As: Sí... no.

D: O le digo, mire, voy a hacer una excepción...

A: Voy a hacer una excepción.

D: ... póngase ahí al costado, le cambio de lugar... (risas) y coma tranquilo.... ¿qué sería lo razonable?

As: (risas) que lo coma.

D: Razonable sería establecer una excepción. Uno puede decir “espere hasta el recreo”. Pero digamos que en algún momento las reglas pueden tener excepciones. Lo que quiere plantear acá la Constitución es, “mirá vos no vas a poder delegar cualquier cosa, pero en una situación que tiene que ver con la administración pública, que depende del presidente, o que hay una emergencia social, o económica muy grande, vamos a permitir que nosotros te decimos sobre qué temas y con qué plazo y vos puedas dictar decretos delegados se llaman, decretos de materia legislativa, ¿sí? Ese es el sentido. De establecer la prohibición en términos generales y de poner alguna flexibilidad, alguna excepción.

Por último, veamos una pregunta de tipo desconcertante, ya que no sigue la lógica de la clase, pero que es comprendida por el docente. Se trata de una clase referida a “declaraciones, derechos y garantías” (Clase 36). El docente presenta la discusión relativa a si hay una jerarquía de derechos, y pregunta si creen que algún derecho tiene jerarquía sobre otro. Como respuesta, una alumna ofrece un ejemplo que evidencia que no entendió la discusión que el docente ha planteado:

Hay derechos que uno tiene que no se respetan, por ejemplo, cuando te redondean para arriba al darte el vuelto. Te tienen que redondear a favor del comprador

Se trata de una pregunta de tipo desconcertante ya que no sigue la lógica de la clase. Sin embargo, en este caso el docente la entiende y dice que no es ejemplo de lo que él plantea. En la entrevista analiza lo que entendía la alumna:

D: Yo la corté muy de plano.... Ella me parece que quería marcar una jerarquía en virtud de los que se cumplen y los que no se cumplen y no es, en este contexto de clase, una distinción válida de lo que yo preguntaba. Yo preguntaba si había derechos que resultaban más importantes que otros, pero no por su cumplimiento sino en virtud de que la sociedad le asigne más valor.

E: ¿En la Constitución?

D: En la Constitución. Ella me parece que lo que quiso mostrar es “bueno, saber si le asigna más valor es... bueno, si no se cumple mucho es porque nadie le va mucho valor, mucha pelota”. Pero yo no estoy seguro de que esto sea así. Puede haber muchos derechos no se cumplan pero son muy importantes y otros que... o sea, no es que la importancia la da la gente, en todo caso tiene que ver con la capacidad de presión... con pasar vergüenza...

E: Ajá, claro. Y te entendió, ¿no?

D: Sí, creo que sí.

En la entrevista con la alumna, ella manifiesta comprender que su ejemplo no iba en la línea del planteo del docente:

E: ¿Me explicás tu pregunta?

AP: Claro, sí, sí. Me expresé un poco mal. Lo que intentaba apuntar era que, por ejemplo, las personas muchas veces no hacen respetar ese derecho. Es decir, uno tiene un precio, por ejemplo, no sé, 4,97 y lo redondean a 5 y nadie dice nada. Entonces, no sé, para esa persona ese derecho no es tan importante y valoran mucho más otros derechos.

E: Ajá. Y, ¿qué te contestó el profesor? ¿Te acordás?

AP: Sí, que su preguntaba apuntaba hacia otro lado y era, digamos, dentro de la Constitución, qué era lo que el derecho consideraba como más importante.

E: ¡Ah! ¿Y lo que vos dijiste era?

AP: Más de la sociedad o propio de una persona.

Cuadro síntesis del capítulo 6

Tipología de preguntas de alumnos frente al aprendizaje de la Constitución Nacional en clases de EC		
Tipo de pregunta	Indica en relación con	
	❖ el aprendizaje:	❖ la enseñanza:
Preguntas que siguen la lógica de la clase → refieren al contenido, interpretación o alcance de la norma (artículo constitucional que es tema de la clase)	Construcciones conceptuales correctas según lo esperado en la clase.	Adecuación de la estructuración del contenido a los conocimientos previos de los alumnos
Preguntas que implican “detenerse” (de acuerdo con la lógica de la clase) para aclarar conocimientos de base → refieren a asuntos referidos o supuestos en el texto normativo	Construcciones conceptuales que evidencian dificultades relacionadas con: <ul style="list-style-type: none"> • el vocabulario • el objeto del mundo social que la norma regula • la relación entre la norma y el objeto 	Problemas en la adecuación de la estructuración del contenido a los conocimientos previos de los alumnos.
Preguntas que parecen desconcertantes en función de la lógica de la clase → refieren al contenido, interpretación o alcance de la norma, pero encubren una confusión o falta en los conocimientos de base.		
“Patrón de intervención didáctica” frente a preguntas espontáneas:		
<ul style="list-style-type: none"> • reconstruir el marco de significaciones que origina la pregunta • ponderarlo en función de los objetivos de enseñanza • decidir qué tipo de respuesta requiere (por ejemplo, “parar y volver atrás”) • elaborar una respuesta que “enganche” y traccione sobre el marco de significaciones del alumno en dirección a la reorganización conceptual. 		
El análisis integral de las “situaciones de preguntas” posibilita:		
<ul style="list-style-type: none"> • la reconstrucción de la red conceptual en que el alumno incluye el tema, lo que permite analizar aspectos del proceso constructivo, para identificar “restricciones” relativas a los objetos de este dominio de conocimientos. • la reconstrucción de aspectos de la estructuración del contenido, lo que permite analizar elementos de las representaciones de los docentes acerca del conocimiento jurídico como objeto de aprendizaje. • la puesta en relación -en casos concretos y puntales- entre las construcciones cognitivas de los alumnos y la estructuración del contenido, lo que permite un análisis del modo en que el andamiaje docente actúa como una “restricción” -que posibilita y limita- el desarrollo conceptual de las nociones de la clase por parte de los estudiantes. 		

Capítulo 7. Aprendizaje de conocimientos jurídicos: el lenguaje de las ciencias sociales y el desarrollo conceptual en el dominio político

En este capítulo realizamos una caracterización de algunos problemas que presenta el aprendizaje de conocimientos jurídicos en clase, elaborada a partir del estudio de los segmentos marcados por preguntas espontáneas de los alumnos. Al analizar las preguntas, hemos identificado tres ámbitos del contenido que generan dudas o dificultades en los alumnos: el vocabulario, los objetos sociales que las normas regulan y la relación norma-objeto. El análisis de estas dificultades en función del marco teórico construido para este trabajo permite considerar algunos factores que funcionarían como potenciales restricciones a la construcción del conocimiento jurídico. Recordemos que el concepto de restricciones remite a las condiciones que posibilitan y limitan la elaboración intelectual de los alumnos, y que responden, entre otros aspectos, a rasgos del propio objeto de conocimiento y a las condiciones didácticas desde las cuales son presentados y enseñados a los alumnos. (Castorina, 2005, 2010, 2017b; Castorina y Carretero, 2012).

En función de ello, en este capítulo identificamos y analizamos el efecto de dos importantes factores, relativos al aprendizaje en general del mundo social y político, que incidirían en la construcción cognitiva del conocimiento jurídico. Por un lado, la ambigüedad del lenguaje de las ciencias sociales y la familiaridad de los objetos con los que trata. (Camilloni, 1994, 2010; Camilloni y Levinas, 2007) El hecho de que las ciencias sociales utilicen términos cotidianos con significado técnico puede generar una presunción de comprensión para el estudiante, así como enmascarar errores conceptuales en el diálogo en clase, por lo que no serían advertidos por los docentes.

Por otro lado, analizamos restricciones relativas a la naturaleza del mundo político como objeto de conocimiento. De acuerdo con los estudios relevados, el desarrollo del conocimiento en este dominio exhibe concepciones naturalizadas y personalistas, y dificultades para captar sus aspectos estructurales y su carácter institucional (Carretero, 2009; Castorina, 2014, 2015; Castorina y Barreiro, 2014; Delval, 2017; Delval y Kohen, 2012; Lenzi, 2010; Lenzi y Borzi, 2016). En relación con el aprendizaje de la normativa constitucional, hemos detectado y analizado, en las construcciones cognitivas de los estudiantes, la presencia de rasgos como la personalización de las estructuras del Estado y la naturalización del orden social, que funcionarían obstaculizando su comprensión.

En relación con estas cuestiones, analizamos cómo la personalización de las estructuras del Estado se evidencia en concepciones de la división del poder político como distribución de tareas y de la recaudación tributaria como intercambio entre particulares, lo que obstruye entender el sentido de su regulación legal. A su vez, la naturalización del orden social conduce a concepciones que “brutalizan” el ordenamiento jurídico estatal, es decir que lo toman como algo dado (“hechos brutos”) y, al mismo tiempo, de la actividad legislativa como despojada de poder instituyente. Su análisis nos introducirá en aspectos más específicos de la construcción del conocimiento jurídico, como es la dificultad para diferenciar el plano legal y advertir el carácter instituyente de la normativa, cuestiones que profundizamos en el siguiente capítulo.

Por último, en relación con la actuación de los docentes frente a tales concepciones de los alumnos, analizaremos que pocas veces estas son advertidas, por lo que no siempre se ofrecen respuestas que logren reorientar la construcción cognitiva. En función de ello, en el desarrollo de los ejemplos, interesará caracterizar tanto las explicaciones que los alumnos brindan acerca de estos objetos sociales y políticos como los modos en que intervienen los docentes frente a ellas. Como se observará, en muchos casos, la

forma misma de las explicaciones o los ejemplos aportados por los profesores aparecen reforzando, en lugar de movilizando, las concepciones erróneas de los alumnos.

7.1 Ambigüedad y familiaridad del lenguaje

Una de las fuentes de dificultades advertidas en las preguntas está relacionada con el vocabulario: nos referimos no tanto a los casos en que los alumnos advierten que no conocen una palabra o que no comprenden su significado técnico sino justamente a los casos en que creen conocerlos y no preguntan por ellos. Recordemos que la ambigüedad terminológica y la familiaridad de los objetos y fenómenos sociales constituye una de las cuestiones más relevantes al considerar la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos sociales. Una de las problemáticas más importantes de la didáctica de las ciencias sociales remite a la confusión de significados que puede producir el hecho de que se utilicen términos cotidianos con significado técnico, así como la necesidad de construcción de conceptos sobre procesos y fenómenos conocidos. Estas cuestiones -señaladas por Camilloni (1998; 2010) y por Camilloni y Levinas (2007)- pueden conducir a que se produzca una presunción de comprensión que oculte una confusión en los significados.

Tal como ya hemos explicado, la enseñanza de conocimientos sociales requiere un trabajo especial por parte del docente para facilitar la redefinición de términos habituales, que son usados con un sentido diferente (Camilloni, 1998: 212). Esto ocurre porque las ciencias sociales utilizan muchas palabras que se emplean, por lo general, en el lenguaje cotidiano con un significado no técnico. Por ello, si bien en otras disciplinas “lo que se ignora no se puede decir” (Camilloni, 1994), en las ciencias sociales, las palabras no suelen ser nuevas para los alumnos y ello facilita la confusión de significados o el reemplazo del significado técnico por el cotidiano, sin que el sujeto logre advertir su ignorancia o confusión.

En nuestra investigación hemos hallado numerosos casos en que los alumnos utilizan términos en su acepción cotidiana, sin advertir que existe un significado técnico, o bien términos específicos que creen conocer, pero a los que adjudican significados erróneos o limitados. El análisis de los diálogos y las entrevistas permiten advertir las dificultades de los alumnos. Veamos algunos ejemplos para comenzar:

En el siguiente caso, el alumno pregunta por una palabra, pero su respuesta requeriría una explicación conceptual, que el docente no ofrece. El alumno cree haber entendido, pero incluye la respuesta recibida en un marco de comprensión incompleto; incluso se evidencia que trata de relacionarla con otras ideas trabajadas en la clase. Se trata de un caso en que el docente expone el artículo 75 de la Constitución Nacional y habla acerca de los impuestos (Clase 34).

D: Todo impuesto que se ponga por el hecho de exportar o importar, y acá están las retenciones, corresponden al gobierno federal y no se coparticipan.

AP: ¿Qué es coparticipar?

D: Que no se dividen entre el Estado nacional y las provincias.

Más adelante en la clase, el docente vuelve a usar la idea de coparticipación, al presentar la distinción entre contribuciones directas e indirectas. Leyendo el artículo constitucional, explica que las indirectas se fijan en concurrencia entre la Nación y las provincias, y las directas solo en circunstancias especiales. Todas estas cuestiones son incorporadas por el alumno en su concepción, pero de modo confuso. Sin embargo, el alumno considera que entiende el tema.

En la entrevista se interroga al alumno acerca de su pregunta.

E: ¿Preguntaste qué es coparticipar?

AP: Eso si lo entendía. Es la división del dinero que ingresa entre dos Estados o entre dos entes. Directas, entre el Estado Federal y el Congreso, y en las indirectas entre el provincial y el estatal.

E: ¿Me explicás un poco más?

AP: Es realizar una división de las ganancias de un impuesto entre dos entes del gobierno. Que podrían ser entre el Congreso y el gobierno federal o entre el gobierno federal y el provincial.

Este ejemplo pone de manifiesto que, muchas veces, los alumnos creen conocer el concepto aun cuando manejan un significado incompleto. En este caso, además, se evidencia cómo las preguntas de vocabulario requieren una explicación conceptual y no solamente una definición. Si bien parecen preguntas que comunican claramente al docente qué es lo que el alumno no sabe, es evidente que en muchos casos esto no es así. Los docentes pueden creer que el alumno ha preguntado todo lo que no sabía, pero la presunción de comprensión, y el propio recelo a seguir preguntando, generan que muy pocas veces los alumnos repregunten y expongan su concepción.

En otro ejemplo también se aprecia que el alumno maneja un significado erróneo, Obsérvese que incluso este resultaría incoherente, aun desde un punto de vista sintáctico, con el significado correcto; sin embargo, en ningún caso el alumno duda de su concepción.

Se trata de un caso (Clase 16) en que se desarrolla un repaso previo a un examen sobre el tema “derechos contemplados en la Constitución Nacional”. La profesora va pidiendo a los alumnos que recuerden lo que han visto y va armando un listado en el pizarrón. En el diálogo se van clasificando diferentes derechos según a qué aspecto de la vida social refieran. La docente ha anotado “derechos humanos, derechos del trabajador, derechos políticos”. Luego pregunta por los derechos civiles y pide que mencionen uno. En este marco un alumno pregunta “si los derechos civiles son los de la seguridad social”. Vale la pena comentar primero la entrevista, para advertir la confusión del alumno, ya que permite interpretar cómo, en el diálogo en clase, el alumno siempre se manejó con un significado erróneo y ello no fue advertido por la docente en función de la ambigüedad del lenguaje.

E: En un momento de la clase vos preguntaste si los derechos civiles eran los de la seguridad social. ¿Me podés explicar tu pregunta?

AP: No, porque ahí me equivoqué. Eso fue lo que pasó. Me equivoqué y...

E: Ajá, ¿qué creías?

AP: Eh... Para mí los civiles tienen que tener todo tipo de derechos... social, los del trabajador. Para mí el artículo bis...

E: ¿El 14 bis?

AP: El artículo 14 bis alberga todo... más que nada... lo que más importa acá es el pueblo y más que nada uno mismo, los derechos del ciudadano. Lamentablemente que... últimamente el país está muy mal. Nosotros nos enojamos con el Presidente, pero al final nosotros lo votamos. Son cosas que uno mismo... dice que... bueno, la próxima vez no lo voy a votar. Pero el próximo Presidente que vota va a ser igual. Nunca va a cambiar para mí...

E: Pero esperá, saliendo de la política, esto de los derechos, o sea: si tuvieras que hacer una clasificación, ¿hay derechos civiles y hay derechos de la seguridad social? Esos derechos, ¿cómo los unís? Porque la profesora decía “¿cuáles son los derechos civiles?”

AP: Si

E: Y vos dijiste, preguntaste, si eran los de la seguridad social.

AP: ...

E: ¿Vos decís que te equivocaste...?

AP: Si, me equivoqué porque los derechos de la seguridad social es algo como lo de... ehh...

E: ¿Qué son los derechos de la seguridad social?

AP: Los derechos de la seguridad social es tener un trabajo, tener un descanso, vacaciones pagas, tener un... una jornada media... todas esas cosas. Más que nada, la persona que va a trabajar, la que lleva la comida a la mesa de la familia, todas esas cosas.

E: ¿Y los civiles?

AP: Los civiles es algo más urbano, por decir así, ehh...

E: ¿Son derechos también? ¿A qué se refiere “civiles”? ¿A las personas o a los derechos?

AP: A las personas, más que nada, civiles. Civiles. Me parece que es más para las personas.

E: O sea, ¿se puede hablar de derechos civiles o que los civiles tienen derechos?

AP: Que los civiles tienen derechos, para mí. No de los derechos civiles. Para mí que los civiles tienen que tener derechos.

E: ¿Vos decís civiles cuando te referís a la diferencia entre un civil y un militar por ejemplo?

AP: Claro.

E: ¡Ah! En ese sentido estás utilizando la palabra civil... Que los civiles tienen derechos, ¿y tendrían derechos de la seguridad social?

AP: Sí. Eso.

E: ¿Y ahí te acordás que te contestó P?

AP: No, no me acuerdo.

Como puede apreciarse en este caso, el alumno confunde dos acepciones del término “civil”, en un sentido técnico y cotidiano: toma “civil” como un sustantivo que designaría a un grupo social y no advierte que, en la expresión “derechos civiles”, el término es un adjetivo que refiere a cierto tipo de derechos. Puede destacarse, además, que este significado es tan fuerte que el alumno no se cuestiona en ningún momento por qué todos usan la expresión “derechos civiles” y no “derechos de los civiles”, que sería lo correcto según su razonamiento y según él mismo expresa en la entrevista.

Sin dudas esta confusión constituye un obstáculo para que el alumno pueda entender la clasificación de derechos porque, desde su perspectiva, los civiles tienen que tener todos los derechos. De hecho, en varios pasajes de la clase, el alumno insiste con preguntar si esos derechos que se están mencionando son para los “ciudadanos”, ya que, en su concepción, ciudadano aparece como sinónimo de “civiles” (esto es, las personas que tienen derechos). Nótese que, frente a esto, la profesora responde distinguiendo “habitantes” de “ciudadanos”. A continuación, se transcribe parte del diálogo:

D: Vamos a hacer repaso. Van a tener que hablar un poco. (Ruidos) ¿A ver, sobre qué trataba la Unidad 4?

As: derechos humanos.

D: derechos humanos... ¿qué más? Fíjense al principio, qué trabajamos.

[...]

La docente escribe en el pizarrón lo que van diciendo los alumnos: “los derechos humanos”, “antecedentes”, “historia”, “revolución francesa”.

D: ¿Qué otros tipos de derechos vimos? Además de los derechos humanos. Esto es lo último que vimos, por eso lo recuerdan bien.

As: derechos ciudadanos...derechos del trabajador.

D: derechos del trabajador (agrega al pizarrón: “del trabajador”) Que estaba contenido... ¿en qué artículo de la Constitución?

As: El 14 bis.

D: El 14 bis (anota).

AP: derechos de seguridad social también.

D: Bueno, este artículo contenía varias cosas, ¿no? Que había que...

AP: Más que nada para los ciudadanos.

D: ¿Por qué para los ciudadanos?

As: No, para todos.

As: para todos los que habitan el suelo argentino.

D: Exacto. Para todos los habitantes, ¿eh? ojo con esto. O sea, el que no es ciudadano, alguien que viene de otro país, ¿qué pasa con este artículo? ¿no le representa nada? ¿El art 14 bis? ¿Pueden hacer lo que quieren con la persona que viene de otro país?

As: No. Los inmigrantes pueden trabajar y tienen derechos también.
D: Claro, ¿qué derechos tienen?
A: Tienen eh... a ejercer su propia profesión, pisar el... pueden ir por... pueden circular por cualquier parte del territorio argentino, pueden profesar su religión, eh... ¿qué más?
A: Nacionalidad...
A: Eso. Su nacionalidad.
A: ¿Tener una vivienda?
D: Tener una vivienda digna sí... ¿qué derechos no tienen? ¿Los que son inmigrantes y no son ciudadanos?
As: A votar.
D: Exacto. ¿Y qué tipo de derecho es?
AP: Civil...
D: ¿Votar qué significa? ¿Qué tipo de derecho es?
A: Elegir a sus representantes.
A: Bueno, entonces ¿qué tipo de derecho es?
A: Políticos.
D: Bien.
[...]
D: Entonces eso si tiene que ver con lo que vos decís (dirigiéndose a AP) que es para los ciudadanos. O sea, los ciudadanos son los que ejercen los derechos políticos. ¿Sí?
La docente agrega al pizarrón:
Políticos – ciudadanos – presentación en cargos públicos
- derecho al voto
D: ¿Qué otros derechos? Los derechos civiles, que me habían mencionado, ¿qué pasa con esos?
A: En realidad son habitantes que tienen derechos a habitar el territorio argentino.
D: Ajá. Y, por ejemplo, ¿qué derechos podríamos haber visto?
AP: ¿Los derechos de seguridad social son esos?
D: De seguridad social tienen que ver con esto (señala al pizarrón donde dice “derechos del trabajador”).
AP: Ah, sí.
D: ¿Sí? Acordate que art 14 bis se dividía en tres.
AP: Sí, sí.
A: Profe, ¿derecho de ejercer su religión?
D: Si, eso que habíamos hablado tiene que ver con derechos civiles. A ejercer la religión que quieran, estar juntos.
A: Tener una propiedad.
D: Tener una propiedad. A enseñar y aprender. ¿Se acuerdan que eso también?
A: Si. A la educación.
D: La educación. (Agrega al pizarrón: “Civiles: enseñar, aprender, vivienda, religión”) vivienda... bueno, el derecho de libre tránsito también. ¿Qué más? Si quieren trabajar también pueden trabajar [...] ¿Alguna otra cosa recuerdan de estos derechos civiles?
A: ¿Puede ser libertad a decir lo que ellos piensan?
D: Libertad de expresión (agrega: comercio, libre expresión).

Como puede apreciarse, en el diálogo en clase, la confusión del alumno no aparece con claridad por lo que la docente no puede advertirla. En tanto el alumno no duda de su concepción, no pregunta por el significado de la palabra, e interpreta lo que se explica en clase desde su marco de comprensión. Por su parte, la profesora no puede imaginar la confusión de significados del alumno y cuando él dice que los derechos “son para los ciudadanos”, ella lo interpreta desde el significado que ella otorga a “ciudadanos”, que no coincide con el del alumno. De este modo, la intervención de la docente no logra ayudar al alumno a clarificar el significado. En la entrevista con la docente, se le cuenta acerca de la confusión del alumno y eso le permite resignificar el sentido del diálogo en clase:

¿él está confundiendo civil con ciudadano? Ah, puede ser. Porque él lo dijo varias veces esto. Que yo lo tomé diciendo qué derechos tienen los que no son ciudadanos. Si... por ahí lo civil lo confunde con ciudadano...

En síntesis, la confusión entre las dos acepciones del término “civil” representa un obstáculo importante para poder comprender la clasificación de derechos. De manera que el ejemplo pone de manifiesto que la ambigüedad del lenguaje, en este caso la sustitución de un significado por otro, constituye una restricción para la construcción conceptual. Asimismo, que el uso de un lenguaje conocido y en común encubre las diferencias de significado y no permite a la docente ofrecer una respuesta que ayude al alumno a clarificar los conceptos.

De esta manera, puede apreciarse que nuestra metodología de estudio nos ha permitido advertir no solo la confusión entre significados técnicos y cotidianos, sino también la medida en que dicha confusión es o no advertida por los docentes. Cuando se utiliza un término en un contexto relativamente correcto, suele resultar muy difícil para los docentes advertir los errores, lo que además se suma a los propios rasgos de inmediatez y simultaneidad de la conversación en clase.

En el siguiente ejemplo (Clase 5), un alumno evidencia una confusión de significados y otro alumno interpreta el sentido que su compañero otorga al término y ello ayuda a la docente a entenderlo. En la clase se está tratando el artículo 14 bis y se habla del derecho de huelga. En este contexto, un alumno pregunta:

¿un particular puede hacer una huelga?

El análisis del diálogo y la entrevista posterior permiten advertir que en este caso el alumno está usando el término huelga, no para referirse al concepto social contemplado en el artículo, sino en un sentido cotidiano del término, para hacer referencia a un reclamo. En este caso, fue otro alumno quien interpretó el sentido con que su compañero usaba el término al comentar: “¿Como una huelga de hambre?”. Esto permitió a la docente a entender la pregunta del alumno. En la entrevista, la docente comenta que en otra clase un alumno se había referido a las huelgas de estudiantes y ella también tuvo que precisar el concepto. En este caso, esto permitió a la docente interpretar el error del alumno. En la entrevista, el alumno explica su pregunta y su percepción del diálogo:

AP: Me surgió la pregunta porque en un artículo que leí sobre el tráfico de medicamentos, se hablaba de un hombre que se encadenó al edificio de la municipalidad para que el gobierno le pague unos medicamentos. Él hizo su reclamo individual.

E: ¿Creés que la profesora entendió tu pregunta?

AP: Al principio, no, pero cuando otro habló de huelga de hambre entendió y me dijo que sí, pero que las huelgas se hacen en conjunto para que el reclamo sea más efectivo.

E: ¿Estaría contemplado en este derecho a huelga? ¿Acá habla de huelga colectiva e individual?

AP: Yo creo que sí, aunque en este caso hablaríamos de los gremios, yo creo que sí, que se contempla.

De manera que en las clases se utilizan, con mucha frecuencia, términos cuyo significado técnico no es dominado por los alumnos, pero, como los conocen en forma superficial, no preguntan por ellos, sino que les adjudican el significado que imaginan. Y al no preguntar por tales palabras o incluso manifestar conocerlas, los profesores no explicitan su significado técnico; aclaran solo los términos por los que los alumnos preguntan o bien los términos estrictamente nuevos.

Es por ello que en que tales casos, el diálogo se desarrolla en un plano sintáctico, no semántico. El diálogo en clase se sostiene en virtud de que “parece” que se habla de lo mismo, pero justamente esta apariencia enmascara las diferencias de significado. Como señala Castorina (1998; 2007), los alumnos pueden estar participando exitosamente de la conversación en clase por su manejo del vocabulario

específico, pero que esto enmascare su construcción conceptual; esto es, que las intervenciones de los alumnos pueden ser un “eco” de lo dicho por el docente, pero sin comprenderlo.

En nuestro trabajo hemos advertido justamente que, en ocasiones, el diálogo en clase se sostiene en un “como si” dado que hay una apariencia de comprensión mutua por el uso de un lenguaje en común, pero que encubre diferencias de significado. De modo que el diálogo se sostiene -y docente y alumnos quedan satisfechos-, pero al entrevistarlos, cada uno tiene una idea diferente acerca de lo que se estaba hablando. El caso recién comentado de las dos acepciones de “civiles” puede ser un buen ejemplo de ello. Veamos ahora otro ejemplo (Clase 10):

El docente ha solicitado a los alumnos llevar noticias del diario. Una alumna lleva una noticia relativa a que los diputados no dan quórum y dice que no entiende por qué esto es un problema tan grave como para salir en los diarios. El docente explica qué significa “dar quórum” pero omite aclarar el sentido técnico de la expresión “discutir las leyes”, que para él resulta obvio. Según se desprende de la entrevista, la alumna toma la idea de “discutir” en su sentido cotidiano, esto es, conversar acerca de algo, de modo que no registra el significado técnico de la idea de “discusión parlamentaria”. Veamos la entrevista:

E: ¿Te acordás lo que preguntaste acerca de lo que estaba pasando en el congreso? ¿Lo del quórum?

AP: Sí, que no entendía, que me lo explique.

E: ¿Qué parte no entendías? ¿qué es lo que no entendías?

AP: En general, qué estaba pasando, por qué había tanto problema en una cosa que me parecía normal. Había quórum... no se discutía la ley... y había muchas cosas en los medios y... no sé, no entendía.

E: Y... ¿qué entendiste ahora después de lo que te explicó la profesora?

AP: No entendí.

E: No entendiste. ¿Qué explicó él?

AP: Dijo qué es el quórum y eso, pero yo eso ya lo sabía. No entendía por qué había tantas cosas, tanto lío en los medios si era algo normal, algo que ya estaba...

E: ¿Entendiste qué es quórum?

AP: Sí.

E: ¿Qué es?

AP: Que tenían que estar la mayor cantidad de gente que había en el Senado y en el Congreso.... diputados y senadores, tenía que haber la mitad más uno presentes para poder discutir la ley.

E: Ajá. ¿Y lo que está pasando ahora qué tiene que ver con eso?

AP: Que está muy peleado el quórum... O sea, que están muy iguales y hay mucha, digo, hay poca diferencia entre los que quieren discutir las leyes y los que no quieren.

E: ¿Y el quórum?

AP: Eso, que está muy peleado el quórum... como que... a ver... como que no hay una cantidad muy marcada de gente que asiste y que no asiste, como que están parejos.

E: ¿Lo entendés?

AP: Sí, sí.

E: A ver, yo no.

AP: Como que hay casi la misma cantidad de gente que asiste para contarse en el quórum y los que no asisten... por eso hay... muchos problemas.

E: ¿Y por qué pasa eso? ¿por qué algunos asisten y otros no?

AP: Por decisión propia, por ideales...

E: Pero en relación con el tema de las leyes, qué consecuencias trae que no haya...

AP: Que no se dicten las leyes, que no se lleven a cabo.

E: ¿Que no se dicten o que no se discutan?

AP: Je, que no se discutan.

E: ¿Cuál es la relación entre discutirla y dictarla?

AP: Que cuando la discutís es una ley que ya está hecha y cuando la dictás pones una nueva, imponés una ley nueva.

E: ¿Entonces ahora no estarían dando quórum para...?

AP: Discutir.

El ejemplo presentado ilustra otro caso de confusión entre significados técnicos y cotidianos, y el hecho de que ello no es advertido por el docente. En este caso, el profesor se preocupa por definir la idea de quórum dando por sentado que todos los alumnos entienden que “discutir la ley” significa, en el ámbito político, dar tratamiento a un proyecto de ley. Sin embargo, claramente en este caso, la sustitución del sentido técnico de “discutir” por su sentido cotidiano obstruye la posibilidad de la alumna de comprender el sentido político del quórum.

Tanto en este caso como en el de “civil” se trata no solo de términos con más de una acepción, sino que, además, el propio significado técnico (jurídico) es muy conocido. De manera que aquí, además de la ambigüedad del lenguaje, se estaría combinando otro problema de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales como es el hecho de que el docente da por sentado ciertos conocimientos por parte de los alumnos. Al tratarse de cuestiones muy conocidas, también pasarían desapercibidas como objetos de enseñanza para el propio docente.

Estas diferencias entre lo que es obvio para el docente, pero no así para los alumnos remiten no solo a la ambigüedad del lenguaje sino también, como hemos mencionado, a la familiaridad de los objetos con que tratan las ciencias sociales, en donde juega un papel relevante la propia experiencia cultural (en este caso más bien, “experticia ciudadana”). Es decir, que las ciencias sociales traten con fenómenos conocidos y cotidianos resulta un obstáculo incluso para los propios docentes, en tanto ciertas cuestiones que resultan obvias y transparentes para los adultos no lo son siempre para los adolescentes. Sin embargo, el uso de términos conocidos oculta estas diferencias y genera una presunción de comprensión mutua, que redundará en un diálogo en un plano sintáctico.

Retomaremos ahora uno de los casos comentados en el capítulo precedente, cuando un alumno pregunta si un impuesto es lo que cobra la tarjeta de crédito, aunque no se use (Clase 34). Si se observa el ejemplo completo se aprecia que el alumno toma literalmente la exposición del docente, y que el diálogo en clase se sostiene en un plano sintáctico.

El tema de la clase es el Art. 75 de la Constitución Nacional que fija, entre las atribuciones del Congreso, la de definir los tributos. El docente inicia la clase presentando el tema y pregunta al grupo: “¿qué son los tributos?”. Varios alumnos responden: “impuestos”. El docente expone:

Impuestos son una categoría de tributos. Cuando decimos impuestos, hablamos de los tres, pero el lenguaje popular lo usa como general. El tributo es cuando una persona es obligada... a dar una cantidad de dinero por imperio de la ley, en función también de las atribuciones del estado. El estado te cobra dinero en virtud de la ley. ¿Por qué? En estas distinciones, está la razón. Impuesto: te cobra sin importar el beneficio que obtengas de la actividad total, sin vínculo. Por el solo hecho de vivir en sociedad y en base a tu capacidad contributiva. Con ese dinero financia el Estado. Por ejemplo, uso el dinero para el hospital público, aunque no vaya. Se lo cobro por su capacidad contributiva. Tasas: le cobro un servicio que brindo pero que lo divido entre los que lo reciben. Le cobro, además, por su capacidad contributiva. Ejemplo de impuesto: impuesto a las ganancias. Se financia el Estado, aunque no uses nada.

En este marco, aparece la pregunta y se produce el siguiente diálogo:

AP: “¿Un impuesto sería lo que te cobra la tarjeta de crédito, aunque no la uses?”

D: ¿Por qué decís que es un impuesto?

AP: Porque hay un dinero que por más que no lo uses tenés que pagar.

D: No. Pero eso sería un ente privado.

La pregunta toma literalmente la explicación -un dinero que pagás, aunque no utilices el servicio- y refleja que el alumno utiliza la palabra “impuestos” sin comprender conceptualmente la idea de “tributo”. El diálogo en clase constituye entonces un “como si” que genera para ambos una presunción de comprensión mutua.

Este ejemplo, permite, incluso, precisar más la idea de ‘diálogo en un plano sintáctico’ ya que no es igual para docente y alumno: lógicamente el docente no advierte no estar siendo comprendido (de lo contrario trataría de explicarse) mientras que, en general los alumnos sí suelen tener la impresión, muchas veces, de no estar siendo comprendidos en el diálogo en clase. Sin embargo, pocas veces solicitan detener la conversación para informar que no están entendiendo. Entre los motivos pueden estar el temor a exponerse, ya sea frente al docente o bien a los compañeros. Pero también es cierto que el propio ejercicio del oficio de alumno, esto es, ocupar la posición de alumno, implica aceptar la propia ignorancia y confiar en que la participación en el diálogo permitirá aclarar las dudas. De hecho, en el caso que estamos comentando el alumno comenta en la entrevista:

Por ahí es una cuestión de terminología. El profesor me dijo que lo de las tarjetas era privado. Con esa respuesta no me alcanzó. Por ahí el profesor dio por supuesto que yo entendía, pero no. Quizás es algo que yo no entendí de antes. En el momento no lo reflexioné y no le repregunté.

El estudio de las preguntas en clase y las explicaciones que, de ellas, dan los alumnos, nos permiten así apreciar, además, los significados que otorgan los estudiantes a las palabras del docente. Es decir, que los alumnos “escuchan” aquello que sus esquemas de conocimientos previos pueden aprehender y otorgar significado. Hay varios ejemplos en los que se pone en evidencia que los docentes explican una cosa y los alumnos interpretan otra en función de sus esquemas previos. En el caso que estamos comentando, el alumno toma literal, pero parcialmente, las palabras del docente: “un impuesto es algo que pagás, aunque no uses el servicio”. Eso lo conduce a construir una concepción errónea de “impuesto” y homologarlo con otro caso en que se paga, aunque no se utilice el servicio, como es el caso del canon de la tarjeta de crédito.

Los ejemplos en relación con el tema “impuestos” constituyen entonces buenos ejemplos en que los términos resultan conocidos para los alumnos y por ende no preguntan por ellos, pero les atribuyen significados erróneos. Por su parte, el docente se maneja en el diálogo dando por sentado que comparten el significado. Por eso, el diálogo avanza y el profesor no se detiene a aclarar el concepto “impuesto”.

En este caso queda muy claro el papel que juega el lenguaje en la formación de conceptos. Tal como hemos detallado, este proceso supone agregar predicados a los títulos, pero en las ciencias sociales ello implica, muchas veces, una “redefinición de términos habituales”, es decir, que el “título” del concepto sea revisado y enriquecido. Como señalamos, esta es una tarea que puede obstaculizarse cuanto más conocido resulta el término para el sujeto. Tal como sostienen Camilloni y Levinas (2007) en las ciencias sociales el alumno debe enriquecer conceptos que cree manejar ya adecuadamente, o bien reemplazar un significado (confuso o erróneo) por otro más riguroso, preciso y correcto.

Veamos otros casos en que los alumnos “creen manejar el concepto”. En el siguiente ejemplo (Clase 28) en relación con el concepto “institución”, un alumno lo homologa con “organismo”, y en la entrevista, incluso, con “establecimiento” y “edificio”. Se trata de un caso en que el alumno necesita seguir poniendo predicados, dado que maneja una definición muy restringida de “institución”. El ejemplo aparece en una clase en que se está haciendo un repaso acerca del tema “reformas constitucionales”; el docente está “tomando lección” y en este marco pregunta a un alumno:

D: ¿Qué sabés de la reforma constitucional del 94?

AP: En 1993 Carlos Menem quería su reelección, pero no llegaba a dos tercios del total [...] [y] se alió, por decirlo de alguna manera, con el radicalismo y se juntaron y firmaron objetivos comunes que para Carlos Menem era la reelección y para el radicalismo era que...atenuar el presidencialismo.

D: ¿Te acordás alguna cuestión que tuviera que ver con atenuar el presidencialismo? ¿Alguna institución?

AP: ¿Alguna institución?

D: Sí.

AP: No, no me acuerdo. [...]

El docente continúa con preguntas a otros estudiantes. Pero más adelante el alumno pregunta:

AP: ¿Qué organismo era... para atenuar el presidencialismo?

D: Ehh, el Jefe de Gabinete de Ministros.

AP: ¿Pero eso es un organismo?

D: Básicamente la institución principal para la atenuación del presidencialismo era ese... también se intentó ponerle límites a algunas facultades que el presidente usaba de manera discrecional con un éxito más que dudoso, por ejemplo, se intentó limitar los Decretos de Necesidad y Urgencia o la promulgación parcial de leyes...

En la entrevista con el alumno se le pregunta si recuerda la pregunta y si entendió la respuesta ofrecida por el docente:

AP: No...yo había pensado, como él dijo "institución", yo pensé que iba a ser una institución, por ejemplo, la cancillería o una institución así. Yo no pensaba que él se refería a un puesto, como por ejemplo el Jefe de Gabinete, que era la respuesta. Entonces después me dijo jefatura de gabinete y entonces ahí más o menos lo entendí.

E: ¿Me podés explicar mejor?

AP: Una institución, así como esto, el Colegio... Una institución, así como un ente, no una persona o un puesto político, como sería el Jefe de Gabinete. Un edificio, algo así.

El caso, entonces, constituye un ejemplo en donde el alumno maneja una definición restringida del concepto de "institución" y eso le impide comprender la explicación del docente. Las dificultades de lenguaje siempre implican dificultades conceptuales, por lo que detrás de las confusiones del lenguaje siempre hay una construcción conceptual que pretende darle sentido: cuando el sujeto reemplaza un significado por otro, a partir de ahí va forzando la nueva información para que encaje en su concepción. En este caso, el alumno parece entender la idea de "atenuar el presidencialismo" en el sentido de que el presidente decida menos cosas; es decir, limitar los ámbitos de decisión del presidente, más que su alcance. Por su parte, la respuesta del docente no lo ayuda, ya que no advierte la confusión; el docente no reconoce en qué sentido el alumno está entendiendo la idea de institución. En la entrevista con el docente, tampoco lo advierte: "No me di cuenta que usó la palabra "organismo". Yo respondí con qué atenuar el presidencialismo".

En el siguiente caso (Clase 16) el alumno también evidencia una dificultad que se relaciona con la ambigüedad de los términos. En este caso el alumno utiliza la expresión "derechos colectivos" para hacer referencia a derechos sociales. Se evidencia que no puede diferenciar desde lo conceptual los atributos que califican ambos tipos de derechos, por lo que constituye tanto un problema de vocabulario como conceptual. Se observa el siguiente diálogo en clase:

D: Los derechos subjetivos se dividen en individuales o colectivos. Bien. Habíamos visto que los individuales eran todos los que habíamos visto la clase anterior: civiles, políticos, ¿no? De trabajo, laborales... sociales.

AP: ¿Los colectivos no son derechos a entidades públicas?

D: ¿A entidades públicas? ¿Cómo sería?

AP: De su existencia.

D: Tiene que ver con derechos por ejemplo generales, como por ejemplo los derechos del consumidor, derechos al medio ambiente.

Otro A: O sea, ¿serían los derechos que tiene que ver con toda la comunidad, no con cada individuo? Eso sería, ¿no?

D: Exactamente. que afectan a toda la comunidad, a todo un colectivo.

Otro A: Es más generalizado para todos.

D: Exactamente. Es más generalizado.

En la entrevista puede apreciarse que el alumno define los “derechos colectivos” como “derecho a entidades públicas”, lo que correspondería (en cierta forma) a la idea de derechos sociales:

E: En un momento de la clase vos preguntaste algo relativo a los derechos colectivos, ¿si son los que tienen...?

AP: Entidades públicas...los derechos a asistencia... a entidades públicas.

E: ¿Cuál fue la pregunta entonces?

AP: Si están los derechos de existencia a entidades públicas.

E: ¿Esa fue la pregunta? ¿Si existen derechos de existencia de entidades públicas?

AP: Claro, como un hospital público, una salita, cosas como... municipalidades.

E: ¿Qué estás pensando con esos derechos?

AP: Porque tuvimos una prueba, el trimestre pasado, que nos preguntó sobre un polideportivo... que los vecinos hicieron un polideportivo. Entonces yo le pregunté si esto era algo público o privado. Por ejemplo, si era privado no podían entrar... tenían su privacidad, cierta gente podía entrar y si era público, era derecho de todos los vecinos. Entonces yo le pregunté si era un derecho de ser una entidad pública, por ejemplo, un hospital, un polideportivo, todas esas cosas.

E: ¿Esa era la pregunta?

AP: Claro, a eso me quería referir yo en realidad.

E: ¿Te entendió la profesora la pregunta?

AP: Si, más menos la entendió.

E: ¿Vos entonces preguntaste si hay derechos de entidades públicas, si los colectivos eran esos?

AP: Claro, y no, me dijo que no, que los colectivos eran los otros.

E: Ah, ¿y estos? ¿Cómo te los imaginás vos a estos derechos de entidades públicas?

AP: derecho a las entidades públicas, por ejemplo, por cada barrio, que sé yo, puede haber, no sé, un hospital...un centro asistencial... [...] Las personas, que tienen que tener el derecho de tener un centro de atención cercano, porque pasan urgencias y a veces uno vive por ejemplo en las provincias... y es inaccesible a hospitales y mueren. Puede ser fatal a veces. Por eso, lo pregunté.

E: Ajá, ¿y la profesora te contestó que no era exactamente eso?

AP: Que no era.

E: ¿Qué era lo de los colectivos?

AP: Eso me quedo un poco de duda, así que ahora cuando llegue lo voy a buscar bien.

Otro problema muy habitual relacionado con el lenguaje radica en la dificultad para advertir las relaciones entre conceptos, las jerarquías en las familias de conceptos. Por ejemplo, en más de un caso los alumnos han confundido los términos “legislador”, “diputado” y “senador”, lo que evidencia dificultades para ubicarlos en la estructura conceptual. Por ejemplo:

- No me había dado cuenta de que los legisladores eran los diputados y senadores. Después me pareció medio ingenua la pregunta. Creí que eran diferentes. Ahora yo los veo dentro de eso. (Clase 27)
- Yo pregunté si los legisladores son los senadores y diputados. Creí que eran 3 diferentes, otro grupo. Senadores y diputados discutían los proyectos de ley y los mandaban a los legisladores a que lo hicieran. Ahora entiendo que todos son legisladores. (Clase 24)

Por último, la ambigüedad propia del lenguaje de las ciencias sociales se combina, en este caso, además, con un rasgo de carácter más “evolutivo”, es decir, relacionado con la adolescencia. A partir de la aplicación de esferas de interés y desarrollo del pensamiento abstracto que ocurren en esta etapa, es propio de los adolescentes interesarse y querer participar en cuestiones del mundo adulto. Dentro de este marco, se entiende el interés por hablar de cuestiones políticas y por el uso de terminología específica.

Los adolescentes utilizan términos que refieren a conceptos abstractos y complejos, aun sin conocer claramente su significado. Incluso se trata de un rasgo general del aprendizaje del lenguaje en tanto herramienta cultural. En términos vigotskianos, se entiende que los sujetos no esperan a dominar una herramienta antes de usarla, sino que el uso ocurre antes del dominio.

En este sentido, podría decirse que los adolescentes “juegan con el lenguaje”, es decir, conocen algunas palabras “de oído” y las usan en contextos cercanos, pero no del todo correctos. Esto hace que resulte difícil para los docentes advertir el error. En los siguientes ejemplos, se observan este tipo de casos:

En un caso (clase 8), la docente pregunta a los alumnos cómo explicarían que es una constitución. Un alumno dice: “es como que expresa las leyes y también la manera de ejercer las leyes”. En la entrevista explica su concepción:

AP: Lo que quise decir era que...expresaba lo que tenían que ser las leyes en sí y también como ejecutarlas, como... las penas que se tenían que dar si no se cumplen, o... de qué manera....

E: Ajá, ¿que en la constitución están las leyes y...?

AP: La manera de hacer cumplirlas.

E: ¿Es lo mismo que la manera de ejercerlas?

AP: Si.

En esta explicación, el alumno utiliza varios términos diferentes, tomándolos como sinónimos, sin poder precisar su significado. Se trata en todos los casos de ideas relacionadas con las leyes, pero el alumno no parece advertir sus diferencias: ejercerlas, hacerlas cumplir, ejecutarlas, fijar las penas por su no cumplimiento. Puede interpretarse que el alumno desea usar estas palabras, las conoce y sabe que se relacionan con las normas y con la función de la Constitución. Pero el ejemplo pone en evidencia que el uso de las palabras no es reflejo de comprensión conceptual.

En otros casos observamos problemas que parecerían más terminológicos que conceptuales, ya que el razonamiento del alumno sería correcto, pero utilizaría palabras equivocadas. En un caso (clase 13) un alumno pregunta por la dificultad para “delimitar el mar argentino” para referirse a la dificultad para “patrullar o proteger las fronteras en el mar”. Se trata de una sustitución entre términos con significado diferente pero relativamente cercanos en su sentido. En otro caso (clase 12), una alumna dice que, ante un caso de mala atención comercial, el espacio al que ir a quejarse es una “empresa de derechos del consumidor, una empresa del gobierno”. En este caso, está utilizando el término “empresa” como sustituto de “oficina”, y “del gobierno” como “del Estado”.

En ambos casos, se trata de la sustitución de un término por otro con significado cercano, es decir, que refieren a cuestiones similares, aunque con otro sentido. Por ejemplo, delimitar y patrullar tienen que ver con las fronteras; empresa y oficina remiten a organizaciones; estado y gobierno a la gestión política. Una analogía puede hallarse con los casos de malas traducciones de un idioma extranjero, en donde se ha efectuado una traducción literal sin advertir diferencias de significado (los llamados “falsos amigos” en el ámbito de la didáctica de lenguas)²⁰ y es el contexto del discurso lo que permite advertir el término equivocado. De manera que estos problemas parecerían más terminológicos que conceptuales, dado que el recorte conceptual parecería ser correcto, pero se utiliza una palabra equivocada. Sin embargo, para quien escucha, puede resultar difícil advertir esto, porque implica un esfuerzo por reconstruir el sentido.

²⁰ En el ámbito de la didáctica de segundas lenguas, se conocen como “falsos amigos” o “palabras cognadas o engañosas”, los casos en que términos de distintas lenguas se parecen en la escritura o pronunciación, pero cuyo significado es parcial o totalmente diferente, por lo que pueden generar errores en la traducción.

Una escucha atenta permite entender lo que el alumno trata de decir y con ello ayudarlo a utilizar las palabras correctas. Sin embargo, el adulto puede no darse cuenta, ya que al escuchar “empresa”, el adulto enseguida piensa en su definición de “empresa” y le dice que está mal.

7.2 El mundo político como objeto de conocimiento

Una segunda fuente de dificultades advertida en las preguntas remite a la comprensión de los objetos del mundo social referidos en las normas; se trata principalmente de objetos políticos, que son definidos e instituidos por la normativa. Recordemos que el conocimiento de los adolescentes acerca del mundo político supone un proceso lento y paulatino: este consiste en ir captando gradualmente los criterios institucionalizados que regulan su funcionamiento, es decir, que el quehacer de los actores políticos debe comprenderse según lo estipulado para sus cargos. Inicialmente, los adolescentes entienden las relaciones políticas como si fueran personales y las acciones de las autoridades como orientadas hacia un sentido compartido del bien común, en función de intereses recíprocos. Progresivamente, los sujetos advierten la necesidad de limitar normativamente el ejercicio del poder político y recién después pueden entender los mecanismos vigentes para ello, es decir, la normativa que los regula.

En tal sentido, tal como explicamos, el desarrollo psicológico del conocimiento político progresa desde visiones que naturalizan el mundo social y lo ven como una armonía sin conflictos, desde una comprensión anecdótica, personalista y estática, hacia una progresiva comprensión de las instituciones y un reconocimiento de la conflictividad del mundo social, esto es, una mirada más abstracta, estructural y dinámica (Castorina, 2013; Carretero, 2009; Castorina y Barreiro, 2014; Lenzi, 2010; Delval y Kohen, 2012; Kohen et al., 2012). De acuerdo con la psicología del desarrollo del conocimiento social, la comprensión del núcleo duro de la política es relativamente “invisible” para los niños, ya que constituye un logro cognitivo que se alcanza durante la adolescencia avanzada. Esto significa que estas cuestiones no son evidentes ni claras para una importante mayoría de los alumnos de escuela secundaria.

En relación con ello, el estudio de las dificultades que exhiben las preguntas de los alumnos frente al aprendizaje de la Constitución Nacional nos ha permitido acercarnos a algunos elementos de sus concepciones acerca del mundo político. Recordemos que estas elaboraciones conceptuales se consideran constituidas por un “marco epistémico” -creencias básicas generales sobre el mundo social- y por “hipótesis específicas”, es decir, construcciones particulares sobre algún aspecto o problema de la realidad social. En este contexto, creemos que el estudio de las preguntas representa una posible vía de acceso a algunas hipótesis específicas, en relación con los temas de la clase. Concretamente, hemos hallado ejemplos de concepciones en donde puede apreciarse la personalización de las estructuras del Estado y la naturalización del orden social.

A los efectos de presentar los resultados en relación con esta cuestión, hemos agrupado los ejemplos en tres grupos en función del tema central que analizamos en ellos, aunque obviamente un mismo caso puede evidenciar ejemplos de más de un tema.

Por un lado, consideramos casos en donde analizamos la personalización de las estructuras del Estado en relación con la división de Poderes, lo que permitirá apreciar que esta es concebida como una distribución armónica de tareas. Por otro lado, la personalización de las estructuras del Estado también ha sido observada en relación con la recaudación tributaria del Estado, que parece no ser diferenciada del intercambio económico entre particulares. En el tercer grupo de ejemplos analizamos la naturalización del orden social en relación con concepciones acerca del ordenamiento jurídico que no advierten que éste ha sido instituido, así como de la tarea legislativa como actividad despojada de poder instituyente.

7.2.1 Personalización de las estructuras del Estado: división del poder político como distribución de tareas

Al tratarse en clase temas relativos a la división del poder político, los alumnos exhiben concepciones que lo entienden como una distribución armónica de tareas, en aras de lograr una mayor eficacia. A su vez, las estructuras del Estado, en este caso, los tres Poderes, aparecen personalizados, esto es, como si constituyesen un bloque uniforme, dotado de una única voluntad y que actúa de acuerdo con ella. Esta concepción evidenciaría la ausencia de una noción de poder político, en lo que diferenciaría a los tres Poderes serían sus tareas y no sus atribuciones. De manera que la división entre los poderes del Estado respondería a una distribución de tareas, armónica y equitativa, que provendría de un acuerdo previo en virtud del cual cada uno hace una parte, para beneficio del conjunto.

Asimismo, se evidencia una personalización de las estructuras de gobierno, donde cada Poder actuaría según una supuesta voluntad uniforme. Esta concepción personalizada no advierte que los órganos actúan de acuerdo con una normativa y que contienen en su seno intereses en conflicto. En tanto no se advierte el carácter político de estas estructuras, sus acciones no son entendidas como actos de gobierno sino solo en función de la distribución: cada uno tiene que hacer lo que le corresponde, como si eso que le corresponde fuera una tarea objetiva e inteligible.

Estas concepciones de los alumnos, además, podrían verse reforzadas en el diálogo en clase -en lugar de cuestionadas- ya que los docentes suelen recurrir a la personalización en sus explicaciones como recurso retórico (por ejemplo “yo soy el Congreso y digo...”) Se trata de un recurso común en la enseñanza, sobre todo del derecho, pero que en este caso podría actuar reforzando las concepciones erróneas de los alumnos.

También en relación con los andamiajes provistos por las clases, puede advertirse que los docentes parecen dar por sabidas algunas cuestiones conceptuales (por ejemplo, la idea de poder político) o bien algunos conocimientos previos generales (relativos por ejemplo a la estructura del Estado). Estas cuestiones no son objeto de una explicación específica y, sin embargo, se evidencia que resultaría necesaria para ayudar a los alumnos a entender el tema.

En una entrevista (Clase 7), un alumno da cuenta de la idea de distribución armónica de tareas:

E: En un momento explicaste cómo estaba constituido el Gobierno Nacional.

AP: Sí. Está dividido en 3 poderes... Poder Ejecutivo: presidente y vicepresidente. Poder Legislativo: Cámara de Senadores y Cámara de Diputados. Poder Judicial: Corte Suprema y tribunales.

E: ¿Qué rol cumple la Constitución en relación con estos tres poderes?

AP: La Constitución es la que contiene las leyes. Y los que se encargan de sancionar las leyes es la Cámara de Diputados primero y luego necesitan la aprobación del Senado. El Poder Ejecutivo es el que las pone en práctica. Y el Poder Judicial es el que castiga en el caso de que no se hayan cumplido correctamente.

E: ¿Cuál es la relación entre estos 3 poderes y la Constitución?

AP: Que todos cumplen una función en relación a la Constitución. Unos la sancionan, otros la ejecutan y otros la castigan.

Diversos temas abordados en las clases observadas permitieron poner de manifiesto esta concepción y recabar más datos acerca de los elementos que la componen. Un tema muy significativo al respecto fue el de “delegación legislativa”, regulado por el artículo 76 de la Constitución Nacional. El tratamiento de este tema, así como las preguntas que generó, los diálogos que se produjeron en torno a ellas y las explicaciones al respecto en las entrevistas, ofrecen un material interesante para analizar las concepciones relativas a la división del poder político como distribución de tareas y personalización de las estructuras del Estado. La cuestión de la delegación legislativa resultó un tópico especialmente fértil para

observar la presencia de estas concepciones en los alumnos. Además, el hecho de contar con el registro de diversos cursos en donde se trató este tema, permite disponer de una gran cantidad de material empírico (se trata de tres cursos del mismo docente: clase 29, 31 y 32). Por otro lado, este caso constituye también un buen ejemplo para analizar el andamiaje del docente, en cuanto a la secuencia y el tipo de respuesta. Recordemos el texto del artículo:

Artículo 76: "Se prohíbe la delegación legislativa en el Poder Ejecutivo, salvo en materias determinadas de administración o de emergencia pública, con plazo fijado para su ejercicio y dentro de las bases de la delegación que el Congreso establezca".

En relación con la secuencia, el docente ha introducido este tema para trabajar a partir de una noticia periodística (vencimiento de facultades delegadas) pero no había explicado previamente la división de poderes del Estado. En la entrevista posterior, el propio docente reconoce que tal vez haya sido un error:

Yo incorporé acá el tema de la delegación legislativa porque ahora vencían las facultades delegadas y quería que leyeran el diario, pero el tema era para más adelante. Después se produce una ensalada".

En la clase, la idea de delegación de poder no fue explicada conceptualmente, sino que se trabajó directamente con la noticia y con el artículo constitucional. Como información extra y/o a propósito de preguntas relativas al significado de "delegar", el profesor ha ofrecido algunas expresiones como equivalentes - "dar poder", "ceder competencias", "otorgar atribuciones"- pero sin indagar si los conceptos contenidos en tales expresiones eran conocidos por los alumnos.

De manera que, en relación con la estructuración del contenido, la clase está centrada en el tratamiento de la normativa sin explicarse previamente en forma conceptual el fenómeno que se regula: cuestiones relativas a la división del poder político. Sin dudas, ello genera que surjan diversas preguntas que indagan por el objeto del mundo social que la norma regula, así como muchas otras desconcertantes, que asumen entender la normativa, pero parten de una confusión respecto del objeto regulado. Comencemos por el análisis de la siguiente pregunta:

"Si le delegan el poder al presidente y el presidente actúa de una manera y el Congreso después no está de acuerdo, ¿no puede hacer nada, no?" (Clase 29).

La pregunta evidencia que la delegación es entendida como una orden y que se sostiene una concepción que personaliza las estructuras institucionales del Estado, en donde su accionar se guía por la voluntad, más que por la normativa. Esta pregunta reflejaría que el alumno no sabe qué es delegar, ni tiene muy en claro qué se delega, ni por qué ni para qué. La idea de "delegar el poder político" comporta una complejidad conceptual de envergadura, que requiere manejar la noción de poder político, así como de división del poder y su necesidad, para poder, en última instancia, comprender la situación de excepción contemplada el artículo 76.

En la entrevista, el alumno confirma esta concepción, y se observa además que realiza una asimilación deformante del contenido de la norma; éste es distorsionado en función de la concepción del alumno, quien incluso agrega elementos que no están presentes en el contenido presentado. Esto se evidencia cuando el alumno explica el razonamiento que sustenta su pregunta:

"[si] le da cláusulas de lo que tiene que hacer y después el Poder Ejecutivo hace lo que quiere. [...] Por ejemplo que le diga que se ocupe de la crisis y el Poder Ejecutivo declare una ley que lo beneficia a él mismo y no era lo que quería el Poder Legislativo".

Interrogado acerca de si eso es "delegar", si bien recurre a la definición aportada en clase, agrega elementos que dan cuenta de que atribuye voluntad al Poder Legislativo: "Le da el poder de hacer leyes. Parte de su poder. Las que quiere". Más adelante, agrega contenido a la norma, coherente con su concepción: la delegación habilita al Poder Ejecutivo para

“hacer una ley sin la aprobación de las cámaras” [...] “de emergencia pública o administrativo. No cualquier tema, solo lo que le delegó. Pero con las cláusulas que le haya dado, por ejemplo, que no puede beneficiar a los ricos, tiene que hacer eso”.

Otra pregunta en relación con la delegación de atribuciones legislativas en el poder ejecutivo fue la siguiente: “¿El presidente tiene que si o si aceptarlo o se puede negar?” (clase 29). Se trata de otra muy buena pregunta para analizar la concepción de la división del poder político como distribución de tareas. De esta pregunta inferimos que la división entre los poderes del Estado se entendería como una distribución de tareas, no solo armónica, sino justa y equitativa, quizás tomando como modelo la distribución de tareas domésticas que podría realizarse entre miembros de una familia (unos hacen las compras, otros cocinan, otros limpian). Esta distribución provendría de un acuerdo previo en virtud del cual unos hacen una parte y otros hacen otra, para el beneficio del conjunto. En tal marco de comprensión, la delegación legislativa constituiría una redistribución, pero decidida por una de las partes implicadas -el Parlamento- que estaría trasladando sus tareas a otra de las partes (se “sacaría de encima” su tarea, para que la hiciera el otro). Desde este marco, se comprende que la parte que “recibe” la nueva tarea pueda negarse.

Otra pregunta analizada pondría en evidencia la idea de que lo que se transfiere es la tarea completa: “¿Y puede seguir dictando leyes el Poder Legislativo?” (Clase 31). Por otro lado, esta concepción acerca de la división del poder como distribución de tareas obstaculiza comprender que la delegación de atribuciones legislativas es una potestad constitucional del Poder Legislativo y no una “decisión” de alguno de los “personajes”.

Por otro lado, la concepción de que los diferentes Poderes se dividen “tareas” y no atribuciones permite también deducir que, así como existe una posibilidad de “redistribución”, es posible imaginar que hubiera otras posibles “redistribuciones de tareas”. Ejemplo de ello es la pregunta: “¿Y el judicial a quién se lo delega?” (Clase 31). En la entrevista, al interrogarlo por su pregunta, el alumno explica:

A: Yo pensé que si el Legislativo [...] le delega al... Ejecutivo... pensé que el Judicial también.

E: ¿Y por qué pensaste eso?

A: No sé...

E: ¿Por qué se te ocurrió? ¿Qué le delegaría?

A: Y... las tareas que hace el Judicial, al presidente.

E: ¿Estabas preguntando si existía el caso?

A: Sí, si existía el caso.

Incluso otra pregunta se refiere a si el Ejecutivo podría delegar al Legislativo (Clase 29) Nuevamente, en la lógica de la “redistribución”, la delegación podría ir en ambos sentidos.

AP: Y si le delegan ¿el Poder Legislativo puede hacer un DNU?

D: No, porque los decretos los dicta el presidente. O sea, nunca el presidente le va a dar facultades al Congreso. ¿Eso es lo que vos querías preguntar?

AP: Si...o sea, ¿no podría cederle el Poder Ejecutivo al... Congreso?

Otro aspecto de esta concepción es que la “delegación” se entiende como una orden que impartiría un superior jerárquico a un subalterno. En el ejemplo ya analizado -“Si le delegan el poder al presidente y el presidente actúa de una manera y el Congreso después no está de acuerdo, ¿no puede hacer nada, no?”- se evidencia que la idea de delegar aparece como sinónimo de “dar una orden” o “instruir” (cuando un superior jerárquico instruye a un subalterno); es decir, expresaría la voluntad de Poder Legislativo de que el Poder Ejecutivo haga lo que se le encomendó. También esto se aprecia en el siguiente pasaje de entrevista:

“Yo creía que el Poder Ejecutivo tenía más poder. El profesor me dijo que la repartición de poderes se hace para que todos tengan las mismas atribuciones. [Yo no entendía] por qué un poder que era menor le daba atribuciones a uno mayor, pensé que era al revés” (Clase 29).

Estas ideas permiten interpretar que el sentido más institucional que parecerían otorgar estos alumnos a la idea de delegación es más parecido a “instruir”. Ello resulta más cercano a la experiencia adolescente, esto es, que se los “instruya” respecto de ocuparse de realizar una tarea determinada pero no que se les otorgue el poder de definirla (lo que sería más homologable a delegación de poder).

Otro aspecto de esta concepción de la división del poder político como distribución de tareas es la idea de que la delegación constituiría un mecanismo para lograr mayor eficacia en el desarrollo de las tareas. Por ejemplo, frente a la pregunta relativa a “para qué le sirve al Poder Legislativo darle sus poderes al Poder Ejecutivo”, varios alumnos respondieron en simultáneo: “Para que sea más rápido”. Otros agregaron: “Además, hasta que se pongan de acuerdo los legisladores...” (Clase 29 y 31). En las entrevistas también aparece esta concepción:

“Al Poder Legislativo le sirve para que lo que ellos quieren se haga más rápido porque el Poder Ejecutivo lo hace más rápido” (Clase 29, AP1).

“Le está dando por cierto período el poder. Si no, sería inconstitucional. Le da ciertas atribuciones. Las cosas que el Poder Legislativo en un caso de emergencia no puede manejar. Por ejemplo, por ahí, el Poder Legislativo, en el caso de una crisis debe.... No sé. Hay un tornado, el Poder Legislativo no se puede juntar a debatir, le entregan esa atribución para que el Poder Ejecutivo puede resolver más rápido, que no es mejor. Le da cierta parte de su poder” (Clase 29, AP2).

En síntesis, en relación con este tema, las concepciones de los alumnos reflejarían que la división del poder político consistiría en una “distribución de tareas en aras de la eficacia” y que los órganos que desarrollan estas tareas se entienden como “personas dotas de una voluntad única e intereses en común”.

Ahora bien, en relación con este tema, cabe preguntarse si el tipo de respuestas y explicaciones del docente no podrían estar reforzando, en lugar de cuestionando, estas concepciones. Por ejemplo, en las siguientes explicaciones el profesor refuerza la idea de que la delegación se fundamenta en una mayor eficacia:

“Se lo delega porque el ejecutivo suele ser más rápido para decidir y suele tener equipo técnicos más preparados o más capacitados” (Clase 29).

“Suponete, hay una epidemia. [...]. El Congreso sanciona una ley que delega por un año al presidente para que la administración pública resuelva la epidemia y que se yo, que se cuánto” (Clase 32).

En el siguiente pasaje (Clase 29) las explicaciones refuerzan la personalización. Obsérvese que el docente utiliza un lenguaje que personaliza las funciones de gobierno y los trata como dotados de voluntad. Si bien se trata de un recurso discursivo (que además es frecuente en las explicaciones en la enseñanza del derecho), en este caso el riesgo es que podría estar contribuyendo a reforzar concepciones personalizadas de las acciones de gobierno, y opacar la idea de que estas se rigen por la normativa.

D: [En] la delegación legislativa [...] es el Congreso el que está diciendo, “mirá, hay una emergencia, dictá decretos delegados, legislá vos”, en este tema, por este plazo. El DNU es al revés: es cuando el presidente dice “hay una emergencia”. Me reúno con mi gabinete y tiro un decretazo, un decreto... ley.

Otro A: ¿Sin que le hayan delegado el poder legislativo?

D: Exactamente, esa es la diferencia. Lo hago yo porque considero que hay una emergencia. Entonces como instrumento es mucho más peligroso el Decreto de Necesidad y Urgencia que la delegación legislativa. En la delegación legislativa es el Congreso el que está diciendo. Acá es el presidente que está usurpando la facultad del Congreso... [...] En la delegación es el Congreso el que dice “hay una emergencia y yo le doy facultades legislativas al presidente”. En el DNU es el presidente el que dice “miren, hay una emergencia”, dicto un DNU, lo pongo en vigencia y lo mando al Congreso para que el Congreso lo convalide [...].

En esta respuesta el profesor personaliza los órganos de gobierno y utiliza, en forma irónica, un término ambiguo que puede dar lugar a confusión, como es “usurpar”. Sin dudas, este tipo de lenguaje (personalista e irónico) constituye un recurso discursivo e incluso didáctico. Sin embargo, es posible que ello sea comprendido en forma literal por los alumnos. El docente parece dar por sentado que los alumnos entienden que esta “distribución” de tareas, así como su posible “redistribución” están previstas en la Constitución Nacional. Cuando el profesor dice que en el caso de los DNU el presidente está ‘usurpando’, no aclara que esto está previsto en la Constitución Nacional, es decir que el Poder Ejecutivo tiene una herramienta que le permite asumir funciones legislativas sin consultar al Poder Legislativo. En este caso, el profesor da por sentado que los alumnos van a entender que eso lo dice la ley. Sin embargo, las preguntas y razonamientos de los alumnos evidencian que no necesariamente advierten esto.

En este sentido, podría decirse que los alumnos parecen manejarse en un registro diferente al del docente porque no llegan a advertir cabalmente que quienes ocupan los cargos actúan de acuerdo con la normativa. Como ya se señaló, entender esta cuestión constituye uno de los aspectos más complejos para entender las funciones de gobierno; es decir, la posibilidad de advertir este componente institucional y jurídico de la tarea de gobierno representa un logro cognoscitivo que no todos los alumnos evidentemente han alcanzado; pero esto no es percibido por el docente.

Por último, obsérvese que, al responder a las preguntas, el docente lo hace solo a través de aportar la información correcta, pero sin indagar acerca del error. Generalmente lo que aporta la respuesta del profesor es nueva información acerca de qué dice la normativa, y no explicaciones de carácter conceptual. Claramente este tipo de respuestas no ayuda a los alumnos a modificar sus concepciones.

AP: Si...O sea, ¿no podría cederle el Poder Ejecutivo al... Congreso?

D: Al Legislativo nunca. Es el Legislativo el que cede. ¿Sí?

Esta respuesta da por sentado que el alumno entiende por qué solamente el Poder Legislativo tiene la atribución de ceder atribuciones al Ejecutivo; es decir, la respuesta solo apunta a recordar qué dice la normativa, dando por sentado que el alumno entiende conceptualmente el por qué. El profesor estaría dando por sentado que es obvio que quien tiene la facultad de delegar (es decir, hacer algún tipo de redistribución) es el Poder Legislativo. Sin embargo, esto no es obvio para los alumnos y gran parte de sus confusiones provienen de ahí. Esta forma de responder del profesor también se observa en el caso de la pregunta ya comentada (clase 29)

AP: Si le delegan el poder al presidente y el presidente actúa de una manera y el Congreso después no está de acuerdo, no puede hacer nada, ¿no?

D: Y, el presidente tiene que dictar los decretos en el marco que el Congreso le dijo.

AP: Pero igual, ¿y si no está de acuerdo en realidad?

Otros A: Pero es el Congreso el que eligió...

D: A ver... en ese caso el presidente no dictará los decretos... y si dicta decretos contrarios al espíritu de la ley del Congreso que delega, esos decretos pueden ser inconstitucionales. ¿Te das cuenta?... Además, todos los decretos delegados van a una comisión especial del Congreso que los analiza y que los puede rechazar.

A: Ah, ¿antes de hacerse el decreto lo analizan?

D: No, después. Entra en vigencia y lo analizan simultáneamente. Igual que el Decreto de Necesidad y Urgencia.

En la entrevista posterior el profesor mantiene el mismo tipo de respuesta, dentro de su lógica: “no sé si la respondí correctamente, creo que no. Los decretos delegados van a una comisión que es la que los aprueba o los deroga; además, puede ir a la Justicia. El Congreso puede rechazar el decreto delegado”. Como se observa, la duda del docente, en la entrevista, acerca de si respondió correctamente o no, radica en qué información extra brindó. Cuando se le sugiere que podría tratarse de que el alumno entendiera la delegación como una orden, el profesor parece resignarse:

“No entienden el tema de los márgenes de discrecionalidad. Es muy difícil de entender, sobre todo si sos chico”.

Esta referencia a la edad, sin embargo, no parece reflejar una consideración sobre rasgos de desarrollo, ya que a continuación homologa las dificultades de comprensión de los adolescentes con las de otros adultos (estudiantes de ciencias económicas):

Pero también pasa en Económicas. La gente espera blanco o negro. [...] Hay una necesidad de creer que el sistema resuelve todo. Y el nuestro es un sistema incierto. Un sistema con un tribunal constitucional como en España resuelve al menos una parte.

En síntesis, el profesor presenta el contenido de la norma en forma descriptiva, sin considerar qué conocimientos previos se requieren para comprenderlo. Si bien, posteriormente, reconoce que hubo dificultades en la comprensión, no logra identificarlas y reflexionar acerca de qué tipo de respuesta hubiera ayudado a superarlas. Al no entender los razonamientos de los alumnos, el docente no puede andamiar su construcción conceptual.

En el caso concreto de la pregunta que estamos analizando, se observa claramente cómo docente y alumnos se mueven en diferentes planos de significación; es decir, que no estarían hablando de lo mismo. Para el alumno, se trata de un caso en donde el Poder Ejecutivo estaría tratando de “burlar la orden” del Poder Legislativo, haciendo “lo que quiere”. La pregunta resulta disruptiva para el docente ya que la comprende en su propio marco de significaciones. Es por eso que, cuando el alumno repregunta diciendo “pero ¿y si el presidente no está de acuerdo?”, el profesor responde “en ese caso el presidente no dictará los decretos”.

Otros dos ejemplos, en relación con otros temas constitucionales, muestran también la personalización de las estructuras del Estado en las concepciones de los alumnos acerca de la división del poder político. Uno es el caso ya comentado en el capítulo precedente de la pregunta relativa a si uno puede ser senador y diputado al mismo tiempo (Clase 27). En este caso, el docente ha presentado como tema “Incompatibilidades”, relativo al ejercicio de cargos públicos, a partir del tratamiento de los artículos constitucionales referidos a los requisitos para asumir funciones de gobierno. En este contexto se genera la pregunta comentada. Como se verá en el diálogo, este interrogante es retomado por otros alumnos, lo que evidenciaría que son varios los que comparten esa duda.

D: Incompatibilidades. ¿Qué es una incompatibilidad? Una incompatibilidad es... (dictando) la prohibición de desempeñar simultáneamente, simultáneamente (enfático) dos cargos. Generalmente se hace para preservar el principio de separación de poderes...

AP: Ah, ¿uno no puede ser senador y legislador a la vez?

D: A ver, legislador es algo genérico...

AP: Ehh. Senador y diputado.

D: Senador y diputado a la vez no podés ser...

Otro A: Se puede postular a dos cargos, ¿no?

D: Pero no podés asumir más de uno. [...] Suponete una elección donde se eligen, presidente, senadores y diputados nacionales. Vos vas a tener: presidente y vice. [...] Podés ser candidato a senador, podrías eventualmente ser candidato a diputado. Candidato sí, lo que no podés es asumir los dos cargos a la vez.

Otro A: Vas a tener que renunciar a uno.

Otro A: ¿Si ganás la elección? (pregunta con sorpresa).

D: Si. Porque físicamente no podés estar en los dos lados y porque además iría en contra del principio de separación de poderes. Es muy común que los partidos chicos, que no tienen muchas posibilidades de llegar al gobierno, que presenten a la misma persona como candidato a presidente y a diputado.

La pregunta evidencia que el alumno no percibe el carácter político de los cargos, sino que los define únicamente por sus tareas, y por eso no advierte la incompatibilidad. En la entrevista posterior se refiere a la similitud de tareas e incluso a la cercanía espacial:

“Me parecía posible porque por ahí, como estaban dentro del Poder Legislativo, pensé que se ocupaban de ciertos temas similares y podía ser una misma persona”.

La respuesta del docente no recupera el caso planteado en la pregunta (incompatibilidad entre cargos legislativos) sino que ejemplifica con el caso de presidente y diputado, para el cual aporta una fundamentación (principio de separación de poderes) pero no la explica ni la articula con la pregunta. Cuando más adelante otro alumno vuelve a plantear el caso de que alguien se postule para senador y diputado, el profesor nuevamente no responde: “Es muy raro, habitualmente no pasa, es una anomalía”.

En su respuesta, el docente no explica conceptualmente la idea de incompatibilidad y separación de poderes. Los alumnos no perciben el problema y defienden el derecho individual de “haber ganado”, es decir, por qué uno no puede asumir todos los cargos si los ganó. De hecho, en el diálogo posterior alguien vuelve a preguntar por qué no pueden asumirse todos los cargos ganados. A pesar de que el profesor repitió varias veces su argumento, al finalizar la clase, el alumno mantiene su concepción y no pudo incorporar la explicación del docente:

Quería saber si una persona se presenta para diputado y legislador, digo senador, si puede asumir los dos cargos. El profesor me dijo que no porque... Me parecía posible porque por ahí, como estaban dentro del Poder Legislativo, pensé que se ocupaban de ciertos temas similares y podía ser una misma persona.

En este caso, también observamos la presentación del contenido de modo descriptivo, limitándose al contenido de la normativa. No se explica conceptualmente la idea de incompatibilidad y separación de poderes, sino que se da por sentado, por conocida.

En el análisis de la concepción que sustentan los alumnos se percibe, por un lado, la dificultad para concebir el componente de poder político en los cargos, que solo son definidos en función de sus tareas. La incompatibilidad constituye un rasgo muy específico de los cargos políticos, de difícil analogía con otros contextos (por ejemplo, se puede ser médico y director del hospital, profesor y rector; médico en dos especialidades, profesor de varias materias, etcétera). Por otro lado, la incompatibilidad de los cargos políticos es una construcción jurídica que se desprende únicamente del modo en que esos cargos son definidos en la normativa (analizaremos esta cuestión en el capítulo siguiente).

En tercer lugar, los alumnos defienden el derecho individual de “haber ganado”: por qué uno no puede asumir todos los cargos si los ganó. El hecho de que se utilice la idea y el término “ganar” para referir tanto una elección como a una competencia deportiva, o incluso a un juego de azar, facilita la confusión de los alumnos. Se trata aquí de un problema de la ambigüedad del lenguaje, y de cómo se utiliza un término cotidiano en el contexto jurídico.

Todas estas cuestiones no son advertidas por el docente, quien parece tener tan naturalizada su concepción que no puede dar significado a la duda planteada. De manera que tampoco en este caso el docente puede andamiar la construcción cognitiva de los alumnos, ya que no logra interpretar la confusión.

Por último, otro tema en relación con el cual pueden observarse concepciones de los alumnos que personalizan las estructuras del Estado es en relación con el juicio político. En este caso (Clase 20), la docente ha presentado el Art. 59 de la Constitución Nacional que detalla el proceso de juicio público al presidente.

Artículo 59: Al Senado corresponde juzgar en juicio público a los acusados por la Cámara de Diputados, debiendo sus miembros prestar juramento para este acto. Cuando el acusado sea el presidente de la Nación, el Senado será presidido por el presidente de la Corte Suprema.

En este marco, se genera la siguiente pregunta:

“Cuando hay un juicio político al presidente, ¿no tendría que juzgarlo alguien de otro país, como La Haya o algo así?”.

La pregunta evidenciaría un marco conceptual que personaliza las estructuras e instituciones del Estado, ya que aplica al juicio político la lógica del juicio civil, es decir, ante un conflicto entre dos partes, debe intervenir un tercero neutral; incluso equipara “otro país” con “La Haya” remarcando el carácter ‘ajeno al conflicto’ del juez. En la entrevista, el alumno confirma esta concepción: “pensé que si se hacía con gente de acá, podían tener simpatía con el presidente o no, y beneficiarlo o al contrario... [los de La Haya] me parece que serían más neutrales”.

La respuesta de la docente no ofrece herramientas conceptuales que permitan al alumno comprender la idea de juicio político y despersonalizar las estructuras del Estado. Por el contrario, sus respuestas se mantienen en el registro fáctico de los alumnos y solo agregan información sobre aspectos procedimentales de la normativa. Incluso la respuesta es confusa y no responde a lo que preguntaba el alumno:

“Bueno, en el caso de crímenes de lesa humanidad se forma un tribunal superior y bueno, se puede pedir la participación de la Suprema Corte, del tribunal de La Haya. Acá por ejemplo para los juicios a los militares de la época del proceso se hicieron juicios nacionales. Lo que se pueden presentar son recursos de amparo en casos en que no se esté de acuerdo con la decisión que se tome... se eleva eso a la corte internacional de La Haya a ver qué pasa. Puede que estén de acuerdo o no... Puede que se le dé la razón al gobierno o puede que se le dé al imputado. Pero acá en la Argentina no se hicieron nunca”.

En la entrevista posterior, se advierte que el alumno incorpora parte de esta información de manera fragmentada y reconoce no haber comprendido:

E: ¿Qué te respondió la profesora? ¿Te acordás?

AP: Que podía ser, pero que normalmente se hacían en el país. Que acá no había pasado nunca que llegue a esa instancia de la Corte, pero que lo habían juzgado personas de acá.

E: ¿Y entendés cómo es el mecanismo del juicio político?

AP: Sí... más o menos... te voy a decir.

E: ¿Cómo es?

AP: ¡Jo! Eh... no. Digamos que no.

En este caso, también la profesora presenta el contenido de la norma desde un lugar descriptivo, dando por sentado que los alumnos comprenden. La docente no advierte la confusión de planos en donde el alumno está aplicando al juicio político la lógica del juicio civil o penal. Esta confusión se ve facilitada por el hecho de que en castellano se usa la misma palabra –“juicio”- para dos actos políticos distintos, a diferencia de otras lenguas (por ejemplo, el término “impeachment” para el juicio político). Por otro lado, la confusión se refuerza porque efectivamente la definición de un juicio político está atravesada por adhesiones partidarias, de modo que si el partido gobernante tiene mayoría en el Congreso es muy difícil que se haga. Sin embargo, la respuesta de la profesora no advierte la confusión del alumno, sino que se refiere a en qué casos puede o suele recurrirse al tribunal de La Haya: es decir, no respondió a la inquietud relativa al juicio político, sino que tomó la otra parte de la pregunta.

7.2.2 Personalización de las estructuras del estado: recaudación tributaria como intercambio entre particulares

Al tratarse temas relativos a la recaudación tributaria del Estado, hemos detectado concepciones que evidencian dificultades para diferenciar el tributo estatal respecto del intercambio económico entre particulares. En algunos casos, se evidencia la ausencia de una noción de tributo, lo que supone desconocimiento de la facultad recaudatoria del Estado; en otros casos, el tributo es entendido como erogación monetaria para beneficio de los gobernantes en tanto personas. Sin dudas, este tipo de comprensión se ve reforzada por el tratamiento de esta cuestión en los medios de comunicación, e incluso por los casos reales de corrupción; pero, además, como se observa en las clases, el tipo de explicaciones brindadas por los propios docentes no siempre logra ayudar a los alumnos a reorganizar sus conocimientos.

En las clases en que se trataron temas relativos a “impuestos” se observa que los alumnos conocen el término, por lo que no preguntan por él, pero le atribuyen significados muy restringidos y en algunos casos erróneos. En la concepción que parecen manejar los alumnos puede interpretarse que estarían homologando la idea de “impuesto” a la de “sobreprecio” y ésta, a la de “ganancia”. Las dificultades de niños y adolescentes para comprender la idea de ganancia han sido advertidas por Delval (2017), que identifica cuestiones morales y cognitivas como obstáculos a su capacidad para ver los procesos económicos en su conjunto.

En nuestro trabajo, en varios de los casos analizados, los alumnos parecen incluir, bajo el término “impuestos”, a todo el sobreprecio de un producto y a este como ganancia completa del comerciante; así, estarían homologando impuesto con sobreprecio y con ganancia. Es decir, se ignoraría que una parte del sobreprecio está constituido por impuestos que el comerciante debe pagar al Estado, por lo que no representan ganancia. La concepción de “impuesto” como “sobreprecio que agrega el vendedor para su propia ganancia” evidencia que no se le adjudica una función política. Esto supone no advertir el rol recaudatorio del gobierno, lo que evidencia una concepción de Estado aún incompleta

Para poder entender la idea de tributo, haría falta comprender previamente este rol del Estado: entender que estos son instituidos por el Estado y por qué y para qué. Y diferenciar esta erogación monetaria de la que tiene lugar en el intercambio económico entre particulares. Recién después podría comprenderse cómo se define la cuestión de los tributos en nuestro país: por ejemplo, que ello está regulado por la Constitución Nacional, la que atribuye esta potestad al Poder Legislativo, etcétera. Sin embargo, según se desprende del análisis, los alumnos están aún intentando comprender el circuito comercial y el funcionamiento económico de la sociedad. Parecen lejos aún de poder diferenciar el intercambio económico entre particulares del que tiene lugar en relación con los tributos.

Retomemos un ejemplo ya comentado, relativo a la siguiente pregunta de un alumno: “¿Un impuesto sería lo que te cobra la tarjeta de crédito, aunque no la uses?” (Clase 34). Si bien, como ya señalamos, la pregunta toma literalmente la explicación del docente, también permite analizar su concepción de la idea de tributos. En la entrevista el alumno explica su razonamiento y se refiere a su pregunta y a la respuesta del profesor:

Tratando de entender, se me vino a la cabeza la imagen de una factura. Pensé que había algo que se cobraba más allá de que la tarjeta se use o no. Traté de compararlo con el impuesto. El profesor me dijo que el tema de las tarjetas es privado... se supone que el impuesto no lo cobra un privado, pero cuando yo compro un producto de una empresa privada también pago impuestos y eso no lo entiendo. No entiendo la diferencia entre impuesto

del Estado e impuesto del gobierno. Yo me imaginé impuestos privados e impuestos del gobierno. Yo sé que Visa por ejemplo te cobra un impuesto.

Por su parte, en la entrevista al docente, si bien reconoce la confusión del alumno, se refiere a ella como si se tratara de conocimientos previos en común, es decir, dando por sentado que el alumno comprende el concepto de “tributos”:

Se confundió porque él veía lo que te cobra una empresa privada por el no pago o algo así. Yo hablaba de los tributos claramente estatales. Ahí toma el hecho de pagar y no diferencia lo público de lo privado. No me acuerdo qué le respondí, supongo que esto mismo. Estamos hablando de impuestos que son los que cobra el estado. Ahí estás hablando de las relaciones entre particulares.

Esta distinción es obvia para el docente, pero no para el alumno, quien incorpora la respuesta a su marco de significación. En la entrevista se refiere a su pregunta y la respuesta del profesor:

El profesor me dijo que el tema de las tarjetas es privado... se supone que el impuesto no lo cobra un privado, pero cuando yo compro un producto de una empresa privada también pago impuestos y eso no lo entiendo. No entiendo la diferencia entre impuestos del Estado e impuestos del gobierno. Yo me imaginé impuestos privados e impuestos del gobierno. Yo sé que Visa por ejemplo te cobra un impuesto.

Veamos que el alumno construye un marco de significación para dar sentido a la respuesta del profesor, definiendo impuesto en referencia a un dinero extra al valor real de lo consumido, pero no comprende quién fija ese pago ni por qué. Asimismo, también se observa que el alumno utiliza términos técnicos con significados imprecisos para la construcción de este marco de significación. Si bien el docente, en la entrevista, reconoce este tipo de confusión, no ha podido dar una explicación que ayude al alumno a superarla. En este caso, incluso el alumno advierte las dificultades en la comunicación que el profesor no registra y es consciente de que le falta información. Recordemos que en la entrevista el alumno dice:

Por ahí es una cuestión de terminología. El profesor me dijo que lo de las tarjetas era privado. Con esa respuesta no me alcanzó. Por ahí el profesor dio por supuesto que yo entendía, pero no. Quizás es algo que yo no entendí de antes. En el momento no lo reflexioné y no le repregunté.

Como se ve en otros ejemplos, varios alumnos conciben la erogación de dinero solamente en el marco de transacciones comerciales y no tributarias; es decir, también se evidencian, en las concepciones de los alumnos, dificultades para advertir la estructura recaudatoria del Estado. A la vez, en las explicaciones y respuestas del docente, faltaría un mayor andamiaje conceptual que los ayude a revisarlas. Recordemos la pregunta de un alumno relativa a la tasa de aeropuerto y veamos el resto del diálogo (clase 34):

D: La tasa, tiene que ver con la capacidad contributiva, pero hay una relación directa entre lo que se ofrece y cómo se divide entre los usuarios. Típico ejemplo: tasa de aeropuerto.

AP: Pero ¿qué es?

D: Es un tributo que le cobra el estado nacional a las personas, ya que salen... ¿Por qué? Por el servicio de mantenimiento del aeropuerto.

AP: ¿Pero el aeropuerto no es privado?

D: El aeropuerto está concesionado. En el 2002, se pesificó todo. Menos -Duhalde hizo un decreto- la tasa de aeropuerto, que siguió siendo de 18 dólares, para el Sr. Eurnekian.

AP: ¿Por qué es en dólares?

D: Para cuadruplicar las ganancias del Sr. Eurnekian. No hay otra explicación. Vieron la veta, el que viaja tiene plata y no va a dejar de viajar por 18 dólares.

AP: ¿Está incluido en el pasaje?

D: No, es el único impuesto no incluido en el pasaje.

Sin dudas la respuesta del docente no apunta a modificar la concepción del alumno; incluso al mencionar al dueño de la empresa concesionaria, refuerza la concepción de los impuestos como un

intercambio entre particulares. Por otro lado, también aquí nuevamente se observa la personalización como un recurso discursivo tendiente a restar formalidad al derecho. En la entrevista con el alumno, éste mantiene la misma duda. Al solicitarle que recuerde y explique su pregunta, dice:

AP: Estaba incluido en la parte de impuestos (impuestos, tasas, contribuciones). Una tasa es lo que pagamos nosotros todos los días. Por ejemplo, en ABL. Es parte de lo que pagamos por contribución al estado, por vivir en sociedad.

E: el profesor te dijo por ejemplo la tasa de aeropuertos y vos preguntaste, “pero cómo, ¿no es privado el aeropuerto?”.

AP: Yo asocio Aeropuertos Argentinos con un ente privado. Igual creo que ahora está estatizado. No lo veo como una escuela o un hospital.

E: ¿Te llama la atención que algo privado cobre impuestos?

AP: Me parece bien que el Estado le cobre impuestos a algo privado. Pero si es una empresa privada no sé por qué tenemos que pagar un impuesto. Pero tendría que leer algo más. El profesor me dijo que antes se cobraban 18 dólares que iban directamente al Estado.

Aquí se observa que el alumno, si bien entiende que hay dinero “que pagamos por contribución al estado, por vivir en sociedad”, no advierte la existencia de vías mediadas de recaudación de tributos o agentes de retención, como es el caso de la tasa de aeropuerto. La respuesta del docente, por su parte, refuerza la confusión entre la erogación tributaria y la comercial ya que, si bien lo hace en broma, dice que el dinero va para el dueño de la empresa privada concesionaria del aeropuerto. Este tipo de comentarios, que apuntan a otorgar un manejo informal al contenido, o bien a mostrar también una lectura personal del tema, pueden generar obstáculos en la comprensión porque terminarían reforzando concepciones incorrectas. El utilizar la ironía o el chiste supone que el interlocutor maneja los mismos conocimientos que el emisor, es decir, da por sentado que los alumnos manejan la concepción correcta y por ello es posible hacer bromas sobre el tema. Sin embargo, los alumnos podrían no advertir que se trata de sarcasmo y entender en forma literal el comentario del docente.

Este caso también resulta interesante porque en él se observa que el alumno estaría en un momento de cuestionamiento de su concepción ya que prestó atención de que habría un dinero que podría cobrarse e ir directamente al Estado. Sin embargo, la confusa respuesta del docente no pudo ayudarlo a reorganizar su construcción cognitiva.

Pasamos ahora a otra pregunta que también evidencia que el alumno no comprende la cuestión del “traslado” de impuestos hacia el precio final y confunde la idea impuesto con la de ganancia (Clase 38).

AP: Según lo que está planteando usted, ¿puede llegar a haber gente que no pague ningún impuesto?

D: ¿Por ejemplo?

AP: Si yo soy un vendedor medio, tengo un comercio en un shopping, y a mí el que me lo distribuye me cobra un impuesto de 5\$, en una remera de 80\$, y yo, como estoy en un shopping, de un barrio cheto, que vende siempre las cosas más caras, la remera que en sí costaría 85 \$ y me dejaría alguna ganancia, yo la vendo a 130... eh...

D: Ahí vas a pagar Ganancias, Ingresos Brutos...

AP: ...le estoy cobrando más al cliente, con lo cual le estoy haciendo pagar más el impuesto...

D: A ver. Objetivamente cualquier comerciante, sabe que el negocio es comprar barato y vender caro, no agrega valor. Y en el sobreprecio están todos los impuestos.

AP: Pero sabiendo que hay gente que no paga los impuestos...

La concepción del alumno presenta claramente una confusión entre las ideas de “impuesto”, ‘sobreprecio’ y “ganancia”, por ejemplo, cuando dice: “Le estoy cobrando más al cliente, con lo cual le estoy haciendo pagar más el impuesto...”. En la entrevista el alumno agrega: “Si me la venden con cierto costo, con cierto impuesto... Aumentando el valor de mi producto, termino anulando ese impuesto”. Pero,

además, el alumno refuerza esta concepción con un dato empírico: “hay gente que no paga los impuestos”. La concepción del alumno es tan fuerte que por más que el profesor ofrece algunas respuestas que podrían contradecirla, el alumno no las registra. De hecho, el profesor dice “en el sobreprecio están todos los impuestos”. Sin embargo, esta información no es recuperada por el alumno.

En este caso también se observa que el alumno parece estar cuestionándose el funcionamiento de un sistema que no termina de comprender: él advierte que el vendedor podría tener un modo de recuperar o compensar la erogación que supone el impuesto, a través de aumentar el valor de venta del producto, frente a la imposibilidad de hacer esto que tiene el comprador final. Por ejemplo, cuando dice que el comerciante “termina anulando ese impuesto”, de manera que “habría gente que no pagaría nada”. Esta concepción podría ser reflejo de una “creencia en un mundo justo” que el propio adolescente estaría cuestionándose.

Las respuestas del profesor en este diálogo no cuestionan la concepción del alumno ya que no apuntan a desarmar la idea de que el impuesto es algo diferente a la ganancia; para el alumno, la relación entre el comerciante y el cliente sigue apareciendo como una relación sin la mediación del Estado. En la entrevista, el profesor reconoce este tipo de confusión, pero no se pregunta qué tipo de explicación podría haber ayudado a los alumnos a superarla. Más bien, parece resignarse a que el tema es complicado.

E: ¿Entendiste la pregunta del alumno? ¿Se refería a que el que está en el medio de la cadena no paga?

D: Si, en algunos casos no sos agente de retención, ni la ves pasar. Pero estás pagando por otro. No ven la totalidad del sistema. Ese paga por otro lado, Ingresos Brutos, etc.

E: ¿Lo entendió?

D: No. Pero el tema tributario es difícil, engorroso.

En todos los casos, se observa que el profesor explica el contenido de la norma desde un lugar descriptivo, dando por sentado que los alumnos entienden qué son los tributos y por qué el Estado tiene potestad para fijarlos. Por el contrario, en todos los ejemplos analizados, se observa que los alumnos están intentando entender el circuito comercial y no están advirtiendo cuál es el tema de la clase.

Veamos otro ejemplo (Clase 39) en que se aprecia que el alumno está preocupado por entender cuestiones acerca del circuito comercial, lo que incluso es advertido por el docente. El profesor ha presentado la distinción entre impuestos directos e indirectos y comenta que esa distinción “está mal”. El alumno comenta que lo que estaría mal es el traslado de impuestos, desde un punto de vista ético.

D: ¿Quién le paga el IVA al Estado?

AP: Las personas...

D: El primero, el productor... retiene el IVA y va pagando... pero se lo va trasladando... al mayorista... etc. Lo termina pagando el que compra el producto. Pero, al Estado, a la ventanilla del Estado fue otra persona. ¿Se entiende la diferencia? Y el primer comerciante, agente de retención, el kiosquero...

AP: ¿Es un cobro escalonado?

D: Pero termina pagando... yo lo puedo trasladar, si, yo lo puedo trasladar, lo traslado... hasta el consumidor final. La verdad es que esto es relativo. ¿Por qué? Si yo fuese kiosquero, a ver cuánto tengo que pagar, y lo vendo un poco más caro...

AP: ¿Está mal desde el punto de vista ético ese traslado?

D: ¿Qué? ¿Qué cosa? No, está mal establecer la distinción de que los directos no se trasladan y los indirectos sí, porque los directos también se pueden trasladar. Como por ejemplo el escribano que te cobra calculando los impuestos que tiene que pagar, de algún modo los traslada.

En la entrevista el alumno explica su pregunta:

AP: El que produce es el que tiene que pagar el impuesto, le cobra eso al que le sigue. Así se va trasladando hasta que llega al consumidor. Quería saber si para el profesor eso estaba mal porque él había dicho que había algo que estaba mal.

E: ¿Eso creés que pensaba el profesor o vos?

AP: Tengo que pensarlo. El que consume es el consumidor final. Es un impuesto que tiene que pagar el productor y lo paga el consumidor final. El profesor dijo que no le parecía correcta la distinción entre directos e indirectos porque al final se terminan trasladando todos.

Por su parte, el docente en la entrevista también reconoce que la inquietud del alumno está referida a entender el circuito comercial.

D: yo quise decir que lo que estaba mal era la distinción [entre directos e indirectos]. Pero el entendió que trasladarlo estaba mal. Así que lo volví a explicar y lo entendió.

Y: A él si le hacía ruido trasladarlo.

D: Sí, esto es más complejo. Ellos creen que los costos tienen que ver con la justicia. El comerciante empieza al revés, cuánto quiero ganar y a cuánto debo cobrar la Coca para eso... Él quería llegar al valor de la Coca desde los valores, el bien, la verdad, la justicia, ya va salir al mundo. Ética e impuestos no se llevan...

Veamos un último ejemplo en donde también se observan, en los alumnos, concepciones que personalizan el intercambio económico entre los particulares y el Estado, así como intervenciones del docente que dan por sentado que los alumnos manejan la concepción correcta y en función de ello, hacen comentarios irónicos en relación con el destino del dinero. En el siguiente pasaje (Clase 10) el docente menciona el impuesto al cheque haciendo comentarios irónicos respecto de que los gobiernos “siempre inventan nuevos impuestos para sacarnos plata”. Los alumnos toman estos comentarios de manera literal. Al mismo tiempo, los alumnos parecen estar enterándose en ese momento de que las personas tributan al Estado, es decir, “entregan dinero al Estado sin una contraprestación aparente”. Por ello, los alumnos parecen entre sorprendidos e indignados por el hecho de que “el Estado se quede con tu plata”. Como el docente está también sorprendido e indignado por el establecimiento de un impuesto al cheque, en el diálogo en clase queda oculta la diferencia entre lo que entienden y lo que preocupa a uno y otros.

En este marco, las intervenciones del docente refuerzan esa concepción de que se trata de una suerte de usurpación del dinero de la gente por parte del Estado, ya que en ningún momento explica la idea de recaudación tributaria. Al igual que en el caso anterior, se maneja como si los alumnos supieran esto, es decir, manejaran el mismo código. Las intervenciones de los alumnos evidencian que no es así.

D: Lo que están discutiendo ahora en Diputados es el impuesto... al cheque. ¿Sabés lo que es el impuesto al cheque? Bueno...

A: ¿En serio?

D: Ese es el impuesto al cheque. Cada vez que cualquiera da un cheque, a través de una operación bancaria, tiene que dar una parte al Estado.

A: ¿En serio?

A: Igual que cuando ganas un premio de plata le tenés que dar una parte al estado. ¿No?

D: Sí.

A: Pero, ¿cuánto?

D: Creo que es el 33%

A: ¡Pero es un afano!

A: ¿Pero por qué? ¿Por qué le tenés que dar tu plata al Estado?

D: Porque hay una ley, en muchos países hay, que se llama Ganancias Eventuales. Ganancias Eventuales quiere decir que a vos te pueden regalar, que se yo, un transatlántico o podés ganar la lotería, o sea, una ganancia eventual.

A: Si gano... ponele... un millón...

D: 330 mil van para el Estado.

A: ¡Pero no!

D: Y bueno... decíselo al Estado...

A: ¡Pero es insólito!

A: ¿Me gano 10 mil pesos y 3.300 van a parar al Estado?

D: Sí. Se llama Impuesto a las Ganancias Eventuales.

[...]

D: Ahora si a uno le gusta una ley, vos sos ciudadana, tenés derecho a... reclamar. ¿Cómo hacés? vas al Congreso, pedís por un diputado o le dejás una carta, porque es un hombre muy ocupado... [...] Le dejás tu carta con tu inquietud y te contestan si les parece pertinente o no.

A: Pero a él le conviene que nosotros le demos más plata.

D: Yo estoy de acuerdo con vos.

A: Así que igual, si le escribe la carta, quejándose y diciendo de todo, igual no le va a importar...

D: Yo supongo que no... yo creo que estoy de acuerdo con vos, cuanto más recaudan, en general en eso no hay... por ejemplo este impuesto al cheque, vieron, que estamos hablando, era por tres meses. Había una emergencia, dijeron necesitamos más plata y era inicialmente por tres meses, solamente por tres meses... se quedó. Y así tantos otros impuestos. Por tres meses nada más, ¿eh? En tres meses lo sacamos... y nunca lo sacaron. Ahora, el impuesto al cheque no está en discusión, si lo sacan o no, sino quién se lo queda.

Otro A: ¿Cómo quien se lo queda? ¿El gobierno o...?

D: O las provincias. El gobierno central o las provincias.

A: Ah.

D: Muchos diputados de las provincias quieren que ese impuesto vaya a las provincias. Y el gobierno central se lo quiere quedar. ¿Saben cuánto recauda con el impuesto al cheque por año? 10 mil millones de pesos. Claro, porque mucha gente usa cheques y tienen que pagar el 1 y medio por ciento.

[...]

A: ¿Por qué salió todo esto del impuesto al cheque? ¿Por qué lo de los tres meses? ¿Por qué dijeron de poner el impuesto?

D: Ah. porque el Estado estaba gastando mucho dinero, más de lo que recaudaba. ¿Si? entonces, para conseguir el dinero, desesperadamente de algún lado, se les ocurrió poner este impuesto al cheque. De la misma manera que, por ejemplo, había un emperador romano, creo que fue Vespasiano, que estaba desesperado por conseguir dinero y... en Roma había baños públicos y le puso un impuesto al baño público. Cada vez que tenías ganas de ir al baño tenías que pagar. ¿Entienden? Los gobiernos se rompen la cabeza muchas veces para...

A: Sacarnos plata...

D: ¿Cómo?

A: Para sacarnos plata.

D: Para sacarnos plata.

En este ejemplo, entonces, puede observarse también la personalización de las estructuras del Estado en relación con la recaudación tributaria. Las intervenciones de los alumnos evidencian que, según su concepción, el dinero es para los gobernantes en forma personal y no para el Estado, ya sea en relación con el Impuesto al Cheque o a las Ganancias Eventuales. De hecho, cuando el docente dice que existe la posibilidad de hacer reclamos o peticionar ante las autoridades, los alumnos dicen que no van a atender a la solicitud "porque la plata es para ellos". La dificultad para advertir la estructura del Estado detrás de la recaudación también se observa cuando el docente dice que lo que está en discusión es "quién se queda con el dinero" y un alumno pregunta quién podría ser si no es el gobierno.

Por su parte, las intervenciones del docente no apuntan a aclarar que el Estado tiene potestad recaudatoria, sino que más bien parece dar por sentado estos conocimientos en los alumnos. Lo mismo ocurre en relación con la cuestión de si la petición no es atendida por el legislador: los comentarios irónicos del docente refuerzan la concepción personalizada de los alumnos.

7.2.3 Naturalización del orden social: “brutalización” del ordenamiento jurídico y actividad legislativa despojada de poder instituyente.

Al tratarse en clase temas relativos a cuestiones legislativas, hemos detectado concepciones acerca del ordenamiento jurídico que no advierten que éste ha sido instituido, así como de la tarea legislativa como actividad despojada de poder instituyente. Es decir, los sujetos tienen dificultades para advertir “lo instituyente” como una facultad del Estado, lo cual sería congruente con un rasgo ya detectado en los estudios precedentes: que toman las leyes como hechos brutos, sin reconocer que han sido instituidas en algún momento.

De esta manera, el ordenamiento jurídico aparecería como natural, como reflejo de un orden o armonía inmanente de la sociedad. Estas concepciones resultan coherentes con los otros rasgos relativos al conocimiento político, como la naturalización y la concepción armónica del mundo social (Castorina y Barreiro, 2014; Castorina 2017b; Carretero 2009; Delval y Kohen, 2012). Concretamente, resulta coincidente con los resultados descritos por Kohen (2005), quien señala que el plano jurídico es interpretado dentro de un marco epistémico basado en criterios morales genéricos y principios personalizados, lo que conduce a los sujetos a naturalizar el ordenamiento normativo y concebir a las leyes como hechos brutos.

Estrechamente relacionada con la concepción del ordenamiento jurídico como un orden inmanente a lo social, la tarea legislativa no logra ser concebida como acción de gobierno. Si el conjunto de normas refleja un orden inmanente, la actividad legislativa no aparece como instituyente. Sin dudas, esto es coincidente con la visión de que el gobierno es encarnado únicamente por el presidente y que la tarea de los legisladores aparezca como secundaria.

Pero no es solamente que la tarea legislativa no logra ser concebida como acción de gobierno: decíamos que no logra ser concebida como acción instituyente. Es decir, cuando se naturalizan las leyes, cuando se entiende a las leyes como hechos brutos, como leyes naturales, no puede advertirse el sentido de la actividad legislativa. Para comprender la actividad de los legisladores se debe entender que las leyes son hechos institucionales, que han sido creados; entender que la tarea de los legisladores es una actividad instituyente, de crear leyes donde no las había. Para ello el sujeto debe crear, como categoría, el carácter instituyente de la actividad legislativa como acción de gobierno.

Incluso cabe considerar que la actividad legislativa no lograría ser concebida como acción de gobierno, independientemente de quien la desarrolle (sean los legisladores u otras instancias del Estado, en los casos que corresponda). Es decir, si las leyes son hechos brutos, no se reconoce que alguien las instituyó. En este sentido observamos dificultades para concebir la actividad legislativa como acción de gobierno, lo cual es también coincidente con la concepción de que gobernar consiste en dar órdenes e imponer castigos (en función de leyes existentes).

Sin dudas, esta comprensión representa una base insoslayable para entender gran parte de la Constitución Nacional, dado que ésta regula la actividad de gobierno del Estado, en sus funciones legislativa, ejecutiva y judicial. Para entender la regulación de las tareas de gobierno y particularmente de la actividad legislativa, debe entenderse en qué consisten estas tareas. Aunque suene tautológico, entender la creación de leyes como actividad requiere comprender que las leyes han sido creadas.

Veamos algunos casos estudiados en los que, al tratarse temas relativos al ordenamiento jurídico estatal, éste parece entenderse como una suerte de orden inmanente a lo social. Con la idea de “orden”, nos referimos a que es concebido como un conjunto de normas armónico, no contradictorio, coherente,

y que, por esto mismo, no se advierte el conflicto social en la base de lo jurídico. Esta concepción, además, equipara lo legal con lo moral, no pudiendo distinguir ambos planos.

Por su parte, la idea de “inmanente” hace referencia a que este orden aparecería como natural y evidente; es decir, los sujetos no advierten que se trata de normas que han sido instituidas y que, en muchos casos, se han instalado sobre los conflictos. Ello dificulta diferenciar el plano jurídico del plano de los hechos, así como también obstaculiza comprender los casos en que las normas no se cumplen. En síntesis, tal como hemos señalado al reseñar los estudios previos sobre el tema, los alumnos parecen tener dificultades para advertir el plano legal como capa superpuesta a lo social, que lo regula, pero es diferente.

Como ejemplos en relación con la concepción del ordenamiento jurídico como armónico y no contradictorio, un tema observado en las clases que permite apreciar este tipo de concepciones es el relativo al control de constitucionalidad, en donde justamente se pondría de manifiesto que el orden jurídico puede ser contradictorio.

En este caso (Clase 33) el docente ha explicado que, cuando se considera que una ley del Congreso es inconstitucional, se prevé que las personas afectadas presenten ante un juez una solicitud de inconstitucionalidad. En relación con este tema, en una entrevista aparece la siguiente reflexión de un alumno: “pero el Congreso en el instante en que está sancionando la norma debería saber que está perjudicando a la gente”. El alumno no puede entender que los gobernantes dicten leyes contrarias a la Constitución ni que los jueces y legisladores no actúen en armonía. Veamos el ejemplo completo. El docente ha puesto como ejemplo de inconstitucionalidad, el caso del “corralito”. En este marco el alumno pregunta:

AP: ¿Pero las normas que eran inconstitucionales las había declarado el Congreso o habían sido por decreto?

D: Había de todo, había decretos y había normas del Congreso [...] La función de los jueces es defender los derechos de las personas y aplicar la Constitución. Y cuando hay una duda, cuando les parece que una ley va en contra de la Constitución, aplican la Constitución y no la ley. Vos venís y me lo pedís y vos no venís y no me lo pedís, y yo te doy la razón a vos y no a vos.

En la entrevista el alumno explica el razonamiento que condujo a su pregunta:

AP: Se estaba hablando respecto al corralito. Pregunté si eran normas las que habían declarado el corralito o era un decreto presidencial. Porque si eran normas me parece raro que una persona reclamase cuando el mismo Congreso la había declarado. O sea, le estaba dando la razón a alguien contradiciendo su propia decisión.

E: ¿Quién?

AP: El Congreso

E: ¿Qué te respondió el profesor?

AP: El profesor me respondió que había eso en parte decreto y en parte no.

E: ¿Me lo explicás de nuevo?

AP: Si era una norma la había declarado el Congreso. El profesor dio un ejemplo que si uno iba y le reclamaba al Congreso, el Congreso le decía, ah bueno, está bien, tenés razón, no sé qué querés que haga. Me pareció medio raro el ejemplo, porque si una persona iba al Congreso y le preguntaba eso, el Congreso se estaba contradiciendo a sí mismo.

E: ¿En los casos de reclamo por la constitucionalidad de una norma se va al Congreso a hacer ese reclamo?

AP: Mmm. No, primero a un juez... se va primero a un juez, si el juez no resuelve, se va a un juez de segunda instancia, si no, se va a la Corte Suprema... Pero no sé.. me pareció una contradicción del Congreso a su misma norma.

E: Pero el que dicta la excepción, llegado el caso... vos vas a presentar una demanda por la inconstitucionalidad de una norma que te está afectando a vos, te hacen lugar a tu pedido y hacen una excepción para vos ¿quién te está haciendo la excepción?

AP: No la dicta el Congreso. Ya lo sé. El juez. Pero también me parece raro... porque... el Congreso en el instante que está sancionando la norma debería saber que es inconstitucional porque no está favoreciendo al pueblo, que está perjudicando a la gente.

E: Entonces vos decís que no las deberían dictar...

AP: Claro.

Nótese que el alumno confunde, durante toda la entrevista el Poder Legislativo con el Poder Judicial. Si bien finalmente dice que no es el Congreso sino la Justicia quien debe pronunciarse acerca de la inconstitucionalidad de una norma, aun así, sostiene que le parece muy raro que los legisladores dicten normas contrarias a la Constitución o bien que legisladores y jueces no estén de acuerdo. Esto daría cuenta de una concepción del ordenamiento jurídico como no contradictorio, así como de una armonía en la acción de las diferentes instancias del gobierno.

Por su parte, el docente en la entrevista, al preguntarle si cree que los alumnos diferencian el Poder Legislativo y el Poder Judicial, responde que es un tema que todavía no trabajaron. "No di todavía la parte orgánica. Expliqué la teoría constitucional, que es algo abstracto". Esto abre un interrogante respecto de la secuencia de presentación de los temas, que desarrollaremos en profundidad más adelante; pero aquí cabe cuestionar si esta secuencia resulta adecuada y ajustada a la construcción cognitiva del alumno. Claramente comenzar por cuestiones abstractas como es la Teoría Constitucional, sin abordar antes temas más concretos (solo un poco más concretos) como es la parte orgánica de la Constitución Nacional, pone en duda que se trate de un andamiaje que contribuya a sostener y guiar adecuadamente la actividad constructiva de los alumnos, tal como se evidencia en este ejemplo.

En otros ejemplos en esta clase se observa que los alumnos han aprendido el "procedimiento" para hacer un "reclamo relativo a la inconstitucionalidad", pero sin entender aún el sistema jurídico. Ello daría cuenta de un aprendizaje que incurre en asimilaciones deformantes, en tanto se tiene la impresión de que se ha comprendido, pero se distorsionan las nociones para incorporarlas.

En el siguiente ejemplo de la misma clase, se observa una concepción de la idea de "inconstitucionalidad" como "contrario a la ley". Claramente la alumna no ha construido aún una representación de la pirámide jurídica. En la entrevista dice que lo que puede ser inconstitucional es una situación y no una ley (por ejemplo, que a uno no le paguen en su trabajo). Incluso, cuando se le pregunta si una ley puede ser inconstitucional ella dice que no. Del mismo modo, sostiene que en la Constitución están todas las leyes y que las reformas constitucionales consisten en ir agregando leyes nuevas. Sin embargo, a pesar de todas estas confusiones en los conceptos de base, la alumna puede dar cuenta del "procedimiento" para hacer un reclamo relativo a la inconstitucionalidad. De hecho, en la entrevista con el docente, él comenta que le pareció extraña la duda de esta alumna porque ya se había tomado una evaluación sobre este tema y ella había aprobado: "Me pareció extraña, porque eso ya lo tomé y a ella le fue bien". Veamos la entrevista a la alumna:

E: Vos preguntaste algo que no entendías sobre el control de la constitucionalidad. ¿Me podés contar qué es lo que se estaba hablando en ese momento y por qué preguntaste eso? ¿Qué no entendiste?

AP: Hoy estaba a estudiando las hojas y me surgió esta duda porque el profesor no lo había explicado. Yo no entendía cómo se maneja la inconstitucionalidad, porque es solamente para la persona que lo pide y no para todos... El profesor me dijo que era solo para las personas y si era colectivo como lo del riachuelo se llamaba al Defensor del Pueblo porque ya era una inconstitucionalidad que se reclamaba colectiva...

E: ¿Me lo podés explicar con tus palabras?

AP: Lo que yo no entendía es por qué es solo para una persona... y no para todos... Una persona va y le reclama al juez la inconstitucionalidad. Reclama que se respete lo que dice la const. Porque en alguna situación no se respetó. Reclama que se respete lo que dice la Constitución, que por x motivo no se respetó.

E: ¿Uno reclama la inconstitucionalidad de qué?

AP: De alguna cosa que le pasó en su trabajo. Va y le reclama al juez y esa causa se hace solo para esa persona, no para toda la sociedad.

E: Pero sería lógico, si a mi me pasó algo en mi trabajo, como por ejemplo que no me paguen el sueldo... es lógico... ¿por qué se aplicaría a otras personas?

AP: Claro.

E: ¿Qué es entonces lo inconstitucional? ¿Que el jefe no me pague el sueldo?

AP: Sí.

E: ¿No era que había leyes inconstitucionales?

AP: No, yo entendí que había situaciones inconstitucionales en las que pedía que se respetaran las normas de la Constitución.

E: ¿Te acordás del ejemplo que dio el profesor?

AP: El caso Marshall... el del Riachuelo...

E: ¿Y el corralito?

AP: Ah, sí, pero no me acuerdo bien. Lo que pasó fue que la plata quedó en los bancos y la gente no la podía sacar.

E: ¿Por qué?

AP: No sé... el gobierno se quedó con la plata y la gente reclamaba... eso es lo inconstitucional. El gobierno puede cobrar impuestos, pero no puede quedarse con la plata porque sí.

E: Y en el caso del Riachuelo, ¿qué es lo inconstitucional?

AP: Que no tiene oxígeno y que... que contamina y perjudica a la gente que vive en la zona... y hay muchos organismos que dijeron que iban a hacer algo al respecto y nadie hace nada. El caso sigue sin resolverse y el Riachuelo... sigue podrido.

E: ¿Por qué es inconstitucional eso y no solo "malo"?

AP: No leo mucho la Constitución, pero debe decir que los ríos deben estar en buenas condiciones, que el gobierno no puede quedarse con la plata porque sí... etc.

E: ¿Y lo del caso Marshall?

AP: No me acuerdo... creo que era que se le pedía al Congreso que hiciera algo que en realidad no debía hacer, según la Constitución.

E: ¿Quién se lo pedía?

AP: No sé... El profesor dijo que las leyes son voluntad del Congreso y la Constitución es la voluntad del pueblo. Las leyes cumplen la Constitución, son dictadas por un poder y están en la Constitución.

E: ¿Están en la Constitución todas las leyes? ¿Cómo lo entendés vos?

AP: Creo que hay un libro muy grande con leyes, y la Constitución aplica algunas. En la const no están todas, llega hasta la 300.

E: ¿Cuál es la relación entre la Constitución y las leyes?

AP: Se reclama que se haga una ley por un caso que se necesita y después se tiene que ver reflejado en la Constitución. Creo que tienen que aparecer algunas leyes en la Constitución... con las reformas se vuelve a escribir y con cada reforma se van escribiendo las leyes nuevas que se quieren aplicar.

E: ¿Y hay algún tipo de jerarquía?

AP: Sí, la Constitución va primero.

E: Pero entonces, ¿cómo puede ser que si yo armo leyes nuevas voy reformando la Constitución? ¿Las reformas constitucionales responden a que se van haciendo leyes nuevas?

AP: ...

E: ¿Las leyes pueden ser inconstitucionales?

AP: Podría ser, pero creo que no...

En otro ejemplo, también el alumno explica los aspectos más procedimentales relativos al mecanismo de control de constitucionalidad, pero sin entender la idea misma de inconstitucionalidad. De hecho, su explicación es muy confusa, al punto que resulta difícil reconstruir su concepción. Por ejemplo, se refiere

a esta cuestión como un “problema” que es propio del “federalismo”, lo que considera opuesto a “autoritarismo”: “en el federalismo hay ese problema... quizás en un gobierno más autoritario la gente no tenga esa posibilidad de declarar la inconstitucionalidad”. Tanto en este caso como en los anteriores, es evidente que los alumnos manejan aspectos superficiales del tema, pero sin haber construido el concepto de base.

E: En un momento de la clase preguntaste algo acerca del control de la constitucionalidad de las normas. Creo que dijiste que si una ley nacional afecta a todo el pueblo, siempre va a haber mucha gente afectada si la norma es inconstitucional. ¿Me explicás tu pregunta?

AP: Mi duda fue... como el ejemplo del corralito... Una duda de otra compañera fue si cualquier persona podía ir a declarar la inconstitucionalidad a cualquier juez. Pero el profesor dijo que no, que tenía que ser una persona que se viera afectada por esa ley que no era constitucional, no válida. Entonces yo pregunté que como rige una ley a toda la población, igual que la Constitución... si es una ley inconstitucional, va a serlo para mucha gente siempre... entonces puede haber un problema. El profesor dijo que a veces sí y a veces no, porque la gente no piensa toda igual, no todos van a declarar inconstitucional una ley porque no les parece... Igual tampoco lo terminé o terminé de entender...

E: ¿Qué cosa no entendiste?

AP: Cuál sería la solución para ese tema. Por qué en el federalismo hay ese problema... y no en otra forma de gobierno... quizás en un modelo más autoritario la gente no tenga esa posibilidad siquiera de declarar la inconstitucionalidad... eso es lo que no entiendo.

E: ¿La gente declara la inconstitucionalidad?

AP: La gente lo ve y va a hablar con un juez, y el juez es el que decide.

E: ¿Y puede darse el caso de que un juez me diga que esa ley sí es constitucional?

AP: Sí, es una atribución que le corresponde juez... Pero en el 2001, por ejemplo, intervino mucho más la política... en una crisis es diferente.

En el siguiente caso, en relación con otro tema, también aparece una confusión entre la tarea del Poder Legislativo y la del Poder Judicial. La confusión se plantea entre el dictado de una ley y el dictado de una sentencia. En este caso, la alumna entiende de modo personalista las funciones del Estado y distorsiona el sentido de la tarea legislativa y la judicial. La confusión entre el dictado de una ley y el dictado de una sentencia puede interpretarse considerando que la actividad de los jueces resulta un poco más asequible o conocida que la de los legisladores. Los jueces resuelven conflictos, dicen quién tiene razón ante un conflicto: se trata de una actividad más cercana a la experiencia cotidiana de niños y adolescentes. En cambio, la tarea de los legisladores es una actividad instituyente, de crear leyes donde no las había y esto resulta mucho más opaco a la experiencia adolescente, sobre todo habida cuenta de la naturalización del orden jurídico. Veamos la entrevista y luego el diálogo (Clase 6).

E: Vos preguntaste “¿Qué es tipificado?”. ¿Me explicás tu pregunta? ¿Te acordás que te respondió la profesora?

A: La profesora me dijo que era que tenía que estar por escrito. Antes de arrestarlo tenía que estar por escrito... por qué lo arrestaban... algo así...

E: Vos después dijiste algo así como que no se puede mandar preso a alguien si...

A: No se puede mandar preso a alguien si no está por escrito.

E: ¿Quién lo escribe?

A: No sé...

E: ¿Quién te imaginás?

A: El juez.

E: ¿Es lo mismo que haya una orden escrita y que esté tipificado?

A: Para mí es lo mismo...

Si ahora observamos el diálogo en clase, se evidencia que éste gira principalmente en torno de la actuación del juez. Si bien se da una definición de “tipificado”, es evidente que la respuesta de la docente

no logra ser comprendida por la alumna. Podría decirse que, si bien responde a la pregunta, el resto del diálogo, referido básicamente a la instancia judicial, de algún modo da por supuesto que la alumna sabe qué significa “tipificado”, o que lo comprendió rápidamente. Incluso más adelante la alumna vuelve a preguntar sobre el tema y dice que para ella es lo mismo “tipificado” que “orden del juez”. Sin embargo, la profesora no ofrece una respuesta que permita aclarar la duda.

Para entender la noción de “tipificado” debe entenderse que una conducta ha sido definida como delito por la normativa. Pero para ello es necesario entender que las normas jurídicas no son leyes naturales, sino que han sido creadas, es decir, que solo a partir de ser incorporado a la normativa, la conducta es definida como delito. Para la alumna, que matar o robar sean un delito no parece ser algo que requiera “estar escrito”, porque sería obvio. Por su parte, la docente, en la entrevista, dice que cree que la alumna no entendió: “ella dijo que entendió, pero, conociéndola, no sé si registró lo que yo dije. Creo que no”. La docente logró darse cuenta de la dificultad de la alumna; sin embargo, no pudo identificar el origen de la confusión y dar una respuesta que la ayudara a comprender el concepto.

Veamos el diálogo completo, dado que la alumna vuelve a preguntar por el tema varias veces. En clase están trabajado el artículo 18 de la Constitución Nacional.

Artículo 18.- Ningún habitante de la Nación puede ser penado sin juicio previo fundado en ley anterior al hecho del proceso, ni juzgado por comisiones especiales, o sacado de los jueces designados por la ley antes del hecho de la causa. Nadie puede ser obligado a declarar contra sí mismo; ni arrestado sino en virtud de orden escrita de autoridad competente. Es inviolable la defensa en juicio de la persona y de los derechos. El domicilio es inviolable, como también la correspondencia epistolar y los papeles privados; y una ley determinará en qué casos y con qué justificativos podrá procederse a su allanamiento y ocupación. Quedan abolidos para siempre la pena de muerte por causas políticas, toda especie de tormento y los azotes. Las cárceles de la Nación serán sanas y limpias, para seguridad y no para castigo de los reos detenidos en ellas, y toda medida que a pretexto de precaución conduzca a mortificarlos más allá de lo que aquélla exija, hará responsable al juez que la autorice

La docente pide a una alumna que lea el artículo. La alumna lee en voz alta:

A: Ningún habitante de la Nación puede ser penado sin juicio previo fundado en ley anterior al hecho del proceso...

D: Muy bien. Punto. Pará un minuto. ¿Qué quiere decir esto? Una persona que comete un delito, pero si ese delito no está tipificado. Ti-pi-fi-ca-do (enfaticando)...

AP: ¿Qué es tipificado?

As: escrito

As: Es que está puesto en un lugar.

D: Muy bien, que está escrito... para ustedes, que está escrito... esto para ustedes, después en el derecho es más complejo... Escrito en una ley previa. ¿Qué quiere decir? Supongamos que el matar a otro no estuviera escrito en ninguna ley.

A: Si después sale...

D: Si mata alguien a alguien, si comete homicidio, como no hay una ley que lo diga, que es un delito, no sería delito. ¿Sí? es un ejemplo muy grosero pero bueno.

AP: O sea que no se puede meter preso a alguien si antes no está escrito.

D: Si, la ley... la ley tiene que ser previa al hecho del delito, ¿sí? Ley previa. ¿sí? Escuchen, tipificado viene de “tipo”. “Tipo”, ¿qué es? “Tipo penal”... (escribe en el pizarrón “tipo penal”) ¿Qué es el tipo penal? El ejemplo de homicidio, el que matare a otro... El que matare a otro... tendrá tantos años, no sé, de 8 a 20 años de sanción. O sea, viene el tipo penal que es la conducta que se va a sancionar y luego viene la sanción, o sea, cuántos años, o qué multa, o lo que sea.

AP: ¿Y cuando mata al ladrón o al que mata?

D: ¿Cuándo matan a quién?

AP: Al ladrón o al que mata.

D: ¿En qué contexto?

Otro A: En legítima defensa.

D: Ahhhh, eso también es un tipo penal. La legítima defensa en realidad es un tipo penal porque está contemplado... si se comprueba.

AP: No, no, o sea. Lo mata... no sé cómo explicar.

D: Todo esto es cuestión de probar chicos, si se comprueba que el sujeto actuó en legítima defensa, se exime de responsabilidad.

AP: Pero está mal... matarlo.

D: Por eso dije, si se comprueba.

AP: El ladrón tendría que ir preso... no pena de muerte.

D: No, no, no, no. No confundamos. Una cosa es pena de muerte, otra cosa es homicidio y otra cosa es legítima defensa...(murmullos). La pena de muerte está prohibida por todos los tratados internacionales que tienen jerarquía constitucional.

A: En Estados Unidos hay pena de muerte.

A: En algunos Estados.

A: Pero está hablado en Argentina

D: Pero estamos hablando de Argentina

A: Mejor el cumplimiento y que se pudran en la cárcel.

A: Pero después salen y lo vuelven a hacer.

A: ¿Qué es más fácil? ¿Sufrir de 30 años en la cárcel antes que morir?

A: ¿Sabés cuál es el problema? Meten a alguien inocente, que es lo más probable acá y lo matan y después era inocente...

(Murmullos)

D: Bueno, esa es una de las críticas que se le hacen a los países que tienen pena capital o pena de muerte.

(Murmullos) [...]

D: ... La justicia está integrada por hombres y a veces pueden equivocarse. Entonces, quién es uno para matar a otro, ¿sí? Si puede haber un error. Entonces, la pena de muerte es una cosa. Está prohibida en nuestra Constitución, los tratados de derechos humanos que fueron incorporados en 1994 con jerarquía constitucional, ¿sí? ¿se entiende? están... vedan... no se puede... no puede... nuestro país incorporar la pena de muerte, así que esos que vienen con la bandera de la pena de muerte, así que, olvidenlo, hay que hacer una reforma constitucional para esto... Ahora bien, la legítima defensa está contemplada por el Código Penal. ¿Quién va a evaluar si fue en legítima defensa, ante un ataque? El juez. Con la prueba que haya. ¿Sí? ¿hasta acá? ¿sí? Bueno, sigamos leyendo.

A: (lee) "Ni juzgado por comisiones especiales".

D: Muy bien. Vamos a ir desmenuzando. Anoten ustedes. Comisiones especiales. No puede ser juzgado por comisiones especiales. ¿Qué quiere decir esto?

(Silencio de los A)

D: Si por ejemplo alguien comete un delito... no sé, un robo.

A: Mata a alguien.

D: No, no quiero matar a alguien. Un delito. Algo menor.

A: Un robo.

A: Me robé cien mil dólares.

D: Un delito, punto. Puede decir alguien... vamos a hacer una comisión, vamos a agarrar nosotros tres por ejemplo, vos Marina, que tenés buenas notas, Bruno, que es buena gente y yo... Y los juzgamos.

(Risas)

D: Chicos, podemos nosotros... ¿podemos nosotros, los ciudadanos, organizar una comisión?

A: No, porque no puede ser juzgado por comisiones especiales.

D: Porque lo dice la Constitución y porque tienen que ser los jueces... que va a decir, por ahí, los jueces naturales, los jueces que están establecidos previamente. Porque, si no, esto sería, se prestaría para que un tipo que piensa de forma distinta políticamente, por ejemplo, lo juzguemos... lo juzguemos con nuestro criterio, ¿sí? y esto no

sería, no pertenecería a un régimen democrático. ¿Se entiende para qué va por esto de las prohibiciones de las comisiones especiales? ¿se entiende?

AP: No.

D: ¿Qué es lo que no entendés?

AP: Nada.

(Risas)

D: ¿Cómo nada?

AP: No entendí.

D: ¿No entendiste?

AP: No.

(Risas)

D: Pero, ¿qué no entendiste? Vimos dos partecitas del artículo. Es bastante largo. ¿Qué es lo que no entendiste?

AP: (Se ríe) Nada.

D: Las comisiones especiales por ejemplo... Vamos a hacer un ejemplo bien burdo, para que vos entiendas... Marina comete un delito.

A: Jaja, ¿por qué yo?

D: Jaja, son todos mayores de edad. Entonces nosotros agarramos y hacemos... hacemos una comisión entre un grupo que le tenemos bronca a Marina y decimos, bueno, nosotros, a nuestro criterio y piacere, decimos que la juzgamos a ella. ¿Sí? Bueno, eso está prohibido por la Constitución.

(Risas)

D: Bueh, sigamos. ¿Entendiste ahora, te quedó claro, lo de las comisiones especiales?

A: (Lee) "O sacado de los jueces designados por la ley antes del hecho de la causa".

D: Muy bien, es los jueces naturales, lo que se dice que pertenece, va a corresponder al juez que está en turno en el momento del delito, el juez natural del caso, el que corresponda, no el que le convenga. Dale.

A: (Lee) "Nadie puede ser obligado a declarar contra sí mismo; ni arrestado sino en virtud de orden escrita de autoridad competente".

D: Pará un minuto ahí. Nadie puede ser arrestado sino en virtud de orden escrita de autoridad competente. Leelo de nuevo. (Escribe en el pizarrón: "Nadie puede ser arrestado sino en virtud de orden escrita de autoridad competente").

A: Falta lo de nadie puede ser obligado a declarar contra sí mismo.

D: Después lo vemos eso. A ver. Nadie puede ser arrestado sin orden escrita. Porque... Imagínense que, eh... la orden tiene que ser de un juez...

AP: ¿No es lo mismo que lo de tipificado?

A: No.

D: No, bueno, a ver, no entiendo la pregunta... Tiene que estar tipificado en realidad para que una persona que está cometiendo un delito, el delito tiene que estar tipificado.

A: Para arrestarlo tiene que estar la orden del juez.

AP: Pero, ¿por qué?

D: Si está la orden escrita podemos ver si realmente si es un juez. Si es una comisión especial, como decíamos recién, o es realmente el juez que corresponde, el juez natural que corresponde en ese momento por el turno. ¿Me siguen? ¿hasta ahí? y ¿por qué tiene que ser? Ahí constatamos que sea realmente el juez que pertenece, por la jurisdicción, por el horario, por el turno, ¿sí? ¿hasta acá? Nadie... seguí. Nadie está obligado a declarar...

A: (Continúa leyendo) "Nadie puede ser obligado a declarar contra sí mismo ni arrestado sino en virtud de orden escrita de autoridad competente".

D: Esperá. Vamos por pedacitos. (Habla mientras escribe en el pizarrón) "Nadie puede ser obligado a declarar contra sí mismo"... esto es lo de tiene derecho a guardar silencio... Muy bien... ustedes saben... y si no saben les informo... [...] el juicio..., tenemos los juicios (escribe en el pizarrón) penales... y civiles. En los penales... en el fuero penal se busca la sanción de la víctima, que puede ir preso, etcétera, y en el civil el resarcimiento económico.

Escribe en el pizarrón:

Penal	→	sanción
Civil	→	resarcimiento

A: ¿Qué quiere decir eso?

A: La recompensa, digamos, por lo que te hicieron.

D: Muy bien, el resarcimiento económico.

Otro A: Es retribución económica.

A: Te lo traduje, jaja.

D: ¿Por qué? porque el Estado la única forma que conoce de volver las cosas atrás es...

A: Es money.

D: Es a través del dinero. Muy bien. [...] Entonces, vamos a ver, tenemos (escribe en el pizarrón) en el juicio penal tenemos, una acusación ¿sí? una defensa...

A: Esto sería en los juicios, ¿no?

D: En un juicio penal. Hay una parte de la prueba, esto es muy sintético, les digo que mmm... y la sentencia. ¿Se entendió?

AP: Sí.

D: Acusación, donde se acusa a aquel que... cometió el delito, la posibilidad de defensa, que tiene que cumplir estos requisitos, la prueba, para probar que él hizo o no hizo, y la sentencia, que va a ser emanada por el juez, ¿sí? En el juicio civil tenemos la demanda, la contestación de la demanda, la prueba y la sentencia. En el fuero civil va a haber demandado, demanda, demandante... Los resultados van a ser... la sentencia, el resarcimiento económico en este caso y la pena, la sanción, la privación de la libertad en el caso que corresponda, de este lado. ¿Sí? ¿hasta acá?

La docente ha escrito en el pizarrón lo siguiente:

Penal	Civil
Acusación	Demanda
Defensa	Contestación de la demanda
Prueba	Prueba
Sentencia	Sentencia

D: Ahora... Nadie puede ser obligado a declarar contra sí mismo. Es un requisito, es una norma. Más que un requisito, es una norma que establece... en realidad que es una defensa del sujeto. ¿Por qué? porque ustedes saben que a veces hubo épocas, a veces pasa, pasadas, en que se los obliga, por medio de la fuerza, a declarar. Entonces, esto es lo que se está... lo que se está evitando con esto, esta norma es que pase eso, arrancarle, digamos una confesión, violenta. Nadie tiene... si no quiere declarar, está en todo su derecho. En el área civil, está lo que se llama confesión, es más, te pueden...en realidad cualquiera puede... confesar... pero... tiene otro ámbito, te llama el juzgado...

Otro A: ¿Te da un beneficio confesar?

D: Y si... si vos confesas que cometiste un delito, ya está, para qué vamos a usar la prueba, ya está.

Otro A: Pero dicen que si confiesa te saca...te saca tiempo de cárcel.

D: Bueno, esas son negociaciones que se hacen en el marco, a ver... de determinados delitos... no es tan común... tiene que ver con delitos por ahí federales, con el narcotráfico también... aquellos que se llaman arrepentidos donde, hay toda una ley, ¿no? donde por ahí se les da beneficios, se les cambia el nombre para que no sea perseguidos, digamos para evitar que se los mate... se los cambia de identidad a veces... es todo muy muy complejo, ¿sí? Con los delitos federales puede... tiene cierta protección, pero acá no, acá en la Argentina no hay tanta plata. No hay tanta infraestructura, la realidad es esa. En otros países es más... se negocian más todas estas cosas, "ah, yo me entrego, pero si vos me das tal cosa". Acá el margen de negociación no es tan amplio... ¿sí? A ver... sigamos.

La transcripción de este extenso diálogo permite apreciar que la mayor parte de la conversación gira en torno de la figura del juez, al mencionar que nadie puede ser juzgado por comisiones especiales, ni arrestado sino en virtud de orden escrita de autoridad competente. El hincapié en estas cuestiones sin

dudas contribuye a la confusión entre “tipificado” y “orden del juez”. A lo largo de todo el diálogo, la docente no agrega elementos que permitan a la alumna (y seguramente, a otros) entender la idea de “tipificado” y su diferencia con la de “sentencia judicial” (lo que resulta aún más llamativo dado que fue la propia docente quien destacó el tema). La docente solo agrega información normativa, que va complejizando y diversificando el tema. Si bien en la entrevista la profesora parece reconocer las dificultades de los alumnos, no logra ofrecer una explicación adecuada a ellas; podría decirse que, si bien reconoce las confusiones, las ideas que elige para sus explicaciones no apuntan a reorganizar las ideas previas de esta alumna. Incluso no se pone en el lugar de los alumnos, que ven películas norteamericanas y que de ahí toman la imagen de una negociación judicial. Podría decirse que la docente agrega información que solo le sirve al que ya entiende. Como desarrollaremos más adelante, la docente explica como si hablara con abogados, como si diera clase en la facultad.

Veamos otro ejemplo (Clase 24) en que hay una confusión entre sancionar leyes y dictar sentencias. En clase se está trabajando con el artículo 75 (atribuciones del Congreso). Se va leyendo el artículo en clase y la docente va comentando. Cuando se menciona el inciso 14 (“Arreglar y establecer los correos generales de la Nación”) un alumno pregunta: “¿Por qué hay que regular las cartas, el correo?”.

En la entrevista se aprecia que el alumno, cuando piensa en la idea de “regular el correo” se refiere a regular la comunicación entre dos personas concretas, como resultado de un juicio: que un juez dictamine que una persona no pueda mandar cartas a otra. Esto sería asimismo evidencia de que la regulación general acerca de la actividad epistolar la entiende como algo dado, no entiende que la regulación debe instituirse o ha sido instituida. Esto es evidencia de que el alumno no logra advertir la tarea de los legisladores como instituyente. La clase se refiere a las atribuciones del Congreso, y entre tales atribuciones está la de regular el correo. Para entender esto, hace falta entender que la regulación existente no es un hecho dado, sino que ha sido instituida.

Recordemos que a esta edad los sujetos tienden a naturalizar los hechos institucionales y tomar a las leyes como hechos brutos, como algo dado. Por eso es más opaca la actividad de los legisladores. Porque deben entender que las leyes son hechos institucionales, que han sido creados. La confusión entre la tarea de los jueces y la de los legisladores deviene que de ambos trabajan con las leyes, pero el juez las aplica y los legisladores las crean. Ambos declaran o crean un hecho institucional pero una sentencia es más comprensible que una ley, porque las leyes se asumen como hechos dados.

Veamos primero sus reflexiones en la entrevista y luego el diálogo en clase.

E: Vos preguntaste: “¿Por qué hay que regular el correo?” ¿Me explicás tu pregunta?

AP: Si, porque me pareció como que es privado el correo, no se por qué hay que regularlo.

E: ¿Seguís sin entender o con lo que te respondió la docente entendiste?

AP: No.

E: ¿Qué sería para vos regular el correo?

AP: Regular... No creo que lo lean. Pero regular quién lo manda, y eso.

E: ¿Qué te imaginabas vos como regular el correo?

AP: Saber cuántas cartas se mandaron tal día y eso.

E: ¿Eso es regular o eso es contarlas?

AP: Contar, es verdad...

E: ¿Qué sería regular el correo?

AP: Ehh no sé... regular, ver de quién a quién la manda, tener una base de datos sabiendo todo eso.

E: Eso igual sigue siendo recoger información. ¿Cuál podría ser una regla?

AP: Que si una carta de alguien a alguien no se pueda mandar, que de una persona a otra no se deba mandar por alguna razón, por algo judicial, no sé...

E: ¿Vos decís alguna causa para que ciertas personas no puedan mandar cartas a otras?

AP: Sí, como en las películas de Estados Unidos...

E: ¿Qué te respondió la profesora al respecto? ¿Te acordás?

AP: No, no me acuerdo, creo que me contestó algo sobre la privacidad, algo así.

Veamos ahora la respuesta de la docente y sus reflexiones en la entrevista, que ponen en evidencia que no advierte la duda del alumno, que no imagina cuál es el problema.

AP: ¿Por qué hay que regular las cartas, el correo?

D: Porque el correo es algo privado, información personal de cada uno, ¿sí? Si vos abris una carta, y la leés, estás violando mi privacidad. ¿Sí? Estás cometiendo una falta grave. De la misma manera, aunque no uses papel, lo podés hacer metiéndote con mi clave en mi correo electrónico. Por eso tiene que estar regulado y tiene que ser castigado, desde ya, la actividad de los hackers está legislada, hay dos o tres leyes sobre informática. Una de ellas incorpora el delito de los hackers...

En su respuesta en clase, la docente hace hincapié en los rasgos de “correo” y no en los de “regular” (que es el aspecto que el alumno no entiende). En tal sentido, podría interpretarse que la docente da por sentado:

- que los alumnos entienden qué es “regular”;
- que regular es algo que se hace por medio de la creación de leyes;
- que la creación de leyes es facultad de los legisladores y
- que esta facultad es la que está instituyendo y regulando la Constitución Nacional.

En la entrevista, la docente continúa en esta línea de considerar que la dificultad está en la idea de “correo”:

hay temas que los jóvenes no entienden. Ellos viven en otro mundo, a las cuestiones que se regulaban hace 50 años, que no entienden por qué... qué es correo para ellos... tienen la libertad internalizada. Nosotros no

Incluso más adelante, la docente remarca que regular el correo es una atribución del Congreso, “Porque el correo está regulado por ley nacional.” Con ello está apuntando a diferenciarlo de las atribuciones de otros poderes del Estado y de otros poderes legislativos, por ejemplo, provinciales. Sin embargo, muchos alumnos no llegan a entender la idea misma de “atribuciones”, ni de actividad legislativa, como también se ha apreciado en los ejemplos relativos a la delegación de atribuciones legislativas.

Por último, en otros ejemplos, se observa una naturalización y personalización del sistema jurídico, así como también desconocimiento de la pirámide jurídica. Veamos el siguiente ejemplo (clase 25):

E: En clase vos hiciste una pregunta acerca de los números de las leyes, acerca de si empezaron desde la 1.

AP: No sabía si eran 20 mil o si se salteaban algunos números. Sé que hay un montón de leyes, pero no se si hay... todas seguidas hasta el 26.000.

E: ¿Ahora lo entendés?

AP: A mí me parece que por como lo vimos hay algunas que faltan. Vimos el 1, el 2... y después el 4.

E: ¿Es “el” 1 o “la” 25.000?

AP: No, por “los” artículos. Eh... son los de la Constitución... las leyes son las que hace el Congreso. Pero lo de los artículos fue mucho más antes... Además, no fueron escritas por diputados y senadores, la Constitución y los códigos.

E: ¿Y por quién fueron escritas?

AP: Ehm... uno por Vélez Sarsfield, otro por Tejedor... pero no son diputados y senadores me parece, no sé.

En otro ejemplo, (Clase 8) las preguntas de los alumnos evidencian que el aporte de una definición sin haber presentado previamente elementos conceptuales que les permitan comprender la pirámide jurídica como hecho político, conduce a distorsiones en sus razonamientos. Por su parte, la respuesta de la docente no aborda las confusiones de los alumnos, como se observa en el siguiente diálogo. La docente

está presentando, como tema, el concepto de Constitución. Dice que las constituciones pueden clasificarse en “escritas” y “no escritas”, y dicta las características de cada una.

D (dictando): “Escrita: Las normas constitucionales están reunidas en un único texto escrito. No escrita: se basa en la tradición, costumbres y alguna norma dispersa. Un ejemplo de esta es la constitución inglesa”.

As: ¿En serio?

D: Sí.

A: Pero, ¿cómo hacen?

A: ¿Cómo es?

AP1: Por ejemplo, ¿consideran algo inmoral? Por ejemplo, matar...

AP2: Claro, por ejemplo, matan a alguien y lo tienen que sentenciar ¿de dónde sacan cuántos años de cárcel?

D: A ver, a ver, ordenémosnos, por favor no hablen todos juntos. Porque tienen esa costumbre... a ver, ordenémosnos... A ver, no te entendí, a ver.

AP1: Yo quería saber cómo es. Si se basan en hechos que son para ellos morales y no morales. Por ejemplo, ¿matar a una persona lo consideran inmoral, entonces va preso, porque merece un castigo?

D: Eeeeh.... A ver, la Constitución nuestra...

AP2: O sea, cuando llega el momento de juzgarlo, usted es...

AP1: Ahí se podría... En el caso que sea como digo yo ¿se podría separar cuando lo matan por defensa propia de cuando lo matan por...?

D: Es que no es así... a ver...

AP2: Pero no te metas tanto en eso, ponelo, estamos por juzgar... un robo más fácil.... Y van al juicio, todas esas cosas, ¿dónde dice bueno, te doy, tres años de cárcel...?

Otro A: Yo te hago otra pregunta, cuando hay pena de muerte...

AP2: No, pero dejá que me responda a mí.

[Diálogo entre los alumnos]

D: Eeeeh. (pide silencio) ¿Qué les parece si respondo a una pregunta? En este caso, de la Constitución no escrita, vos no podés tener el pensamiento como nosotros, porque vos te estás manejando con lo que es nuestra Constitución, vos me estás diciendo por ejemplo en el caso de algún delito, no hablemos cuál sea, no hablemos de dónde está establecido qué es lo que le corresponde a cada uno porque para eso están los Tribunales de Justicia. Lo que yo te estoy diciendo acá, ellos se rigen por otros códigos, eso no significa que, porque no esté escrito, que no se va a penalizar como corresponde. Ves que acá dice, tienen normas dispersas. Lo único que ellos no lo tienen es escrito. Las normas las tienen, pero no las tienen como nosotros en un texto, pero la Constitución existe.

AP1: ¿Y cómo se acuerdan?

A: Claro, ¿cómo es?

A: Escrito lo tienen, pero ¿no es un documento?

D: Vos no te olvidés que, el sistema de ellos, por cómo está organizado, es completamente distinto al nuestro. Cada uno va a cumplir una función. ¿Sí? Y vos no te olvidés también que el tipo y forma de gobierno que se tiene es una monarquía constitucional, que tiene otras características de lo que sería una república. Vos también tenés que pensar que son dos formas de gobierno completamente distintas.

Como se aprecia, la explicación de la docente no aborda las dudas de los alumnos, quienes incorporan la respuesta a su marco de significados previos. En la entrevista con uno de los alumnos (AP1), se pone en evidencia su concepción:

E: Vos preguntaste cómo sería una Constitución no escrita. ¿Me podés explicar tu pregunta? ¿Qué era lo que no entendías? ¿Cómo te surgió esa duda?

AP: Yo pensé en un país como Inglaterra, como una potencia, que funciona muy bien. Entonces pensé que si son tan estructurados y organizados, cómo hacen para que se cumplan las leyes sin tener una Constitución escrita... cómo sabían que algo estaba mal, en qué se basaban... en cosas morales, o en qué.

E: ¿Vos decís que se basarían en cosas morales?

AP: No sé, por ejemplo... si vos matás a alguien está moralmente mal, si vos robás, está moralmente mal...

E: ¿Y esas son las cosas que para vos aparecen escritas en la Constitución? ¿Qué pasaría si no está escrito eso?

AP: Sí... Porque robar es un delito fácil de acordarse... pero quizás cosas más específicas sobre la cantidad de años de cárcel para cada delito, no se lo podrían acordar si no está escrito.

E: ¿Las leyes se refieren solo a delitos o son también sobre otros temas?

AP: No. También sobre derechos de las personas, leyes de edificación, de tránsito, de todo.

E: ¿Y qué te respondió el profesor sobre la Constitución no escrita?

AP: Una compañera también preguntó, y le respondió a ella y más o menos a mi, que no se olvidaban porque cada miembro del Parlamento sabía una parte de la Constitución.

E: ¿Se la dividen?

AP: Claro, yo entendí eso, que cada uno tiene una función y esa función es saber todas las leyes sobre una cosa: por ejemplo, uno se encarga de saber todas las leyes de tránsito, otro de delitos, otro de derechos humanos... calculo que es así.

E: ¿Y te convence?

AP: Sí, no sé. Me parece que si está escrito es para reafianzar la confianza.... suponete que el día de mañana uno de los miembros del Parlamento no se acuerda de una ley y no tiene donde consultarla si no está escrito.

La concepción del ordenamiento jurídico estatal como una suerte de orden inmanente a lo social, armónico y no contradictorio también impide comprender que lo real puede no coincidir con lo legal. Se observan dificultades para comprender que hay casos en que las leyes no se están cumpliendo. Incluso en algunos casos, los alumnos reclaman que “se debería obligarlos” a cumplir con la ley, es decir, no advirtiendo que la ley obliga.

Por ejemplo, en otro caso (Clase 38) en que se está trabajando el tema de los impuestos, el docente se refiere al IVA y explica que, cuando se bajó del 21% al 18%, esto no se trasladó a los precios porque los comerciantes se quedan con ese valor. Frente a ello, un alumno pregunta: “¿No deberían obligarlos a bajar el precio?” Sin dudas, la pregunta evidencia que el alumno no advierte que la existencia de la ley obliga de por sí. La respuesta del docente da por sentado que el alumno entiende esto y le responde como a un par: “eso, si tenés un sistema de control de precios, sin ninguna duda, pero...”.

En relación con la dificultad para advertir el plano legal, observamos dificultades para entender que la legislación diga una cosa, pero en la realidad ocurra otra. Por ejemplo, en más de una ocasión, en las clases los alumnos efectuaron preguntas relativas al “trabajo en negro”.

- ¿Lo de la retribución justa es también para el trabajo en negro? [...] Quería saber si la retribución justa implicaba a los trabajos en negro. Si era un delito que no se respetara la retribución justa cuando se habla de trabajo en negro. (Clase 5)
- Si esto es en todos los trabajos (los 3 meses de prueba), ¿también en los que están en negro? (Clase 2)
- El deber del jefe, cuando el empleado trabaja, es pagarle. Sea en negro o en blanco, le tiene que pagar lo que trabajó. (Clase 2)
- [Trabajo en negro significa] que no están reconocidos por la AFIP. Que no están en el registro, ni sus sueldos; que el empleador le puede pagar lo que quiere. (Clase 5)

En tales casos, se advierte que resulta muy difícil entender que, en términos jurídicos, el “trabajo en negro” no existe, por lo que podría no cumplirse ninguna ley. En estos ejemplos, los alumnos están viendo lo moral, no lo legal. No pueden entender que las reglas no rijan. Pueden entender que, en el trabajo en negro, “no estás inscripto en la AFIP, no tenés obra social”. Definen así el trabajo en negro, pero no que no estén obligados por la ley. Al contrato de palabra se le da el mismo valor que al contrato legal. En este sentido, esto evidencia dificultades para entender lo legal como una capa superpuesta a lo social, no pueden concebir la idea de que algo exista y se acepte en la ilegalidad. El comentario de una docente en la entrevista advierte también esta confusión en los alumnos (Clase 5):

D: El artículo se refiere al trabajo en blanco. Por eso yo aclaré que es verdad, hay mucho trabajo en negro en Argentina, si bien se está tratando de minimizar. Pero la ley habla sobre el trabajo en blanco. Si no, cómo es justa.

E: Cuando le preguntaba le digo bueno, ¿pero los demás aspectos del 14 bis si están contemplados?

D: Claro, le saltó por esa norma, por ahí... se le representó eso, está bien, pero todo el artículo está referido... volvemos a lo mismo, al deber ser.

E: Me parece que le faltó darse cuenta de eso, de que todo el artículo se refiere...

D: Al trabajo en blanco... y tender a eso...

E: Les cuesta mucho entender el deber ser como diferente de lo que...

D: En realidad, o sea, los derechos están, pero si uno no los exige, no se respetan. Ese es mi mea culpa, que debería hacer hincapié en los chicos. Los derechos están preciosos, pero uno tiene que hacerlos valer, ejercerlos.

E: Claro, incluso la alumna después decía que en economía habían visto que en algunos trabajos se paga una parte en negro y otra en blanco, y eso confunde más.

D: Claro, la ley es para la parte en blanco. Si vos querés ejercer tu derecho, tenés todo el derecho. Pero después en Argentina te callás porque necesitás trabajar.

Por último, estrechamente relacionado con la concepción del ordenamiento jurídico como un orden inmanente a lo social, encontramos algunas concepciones acerca de la tarea legislativa, que evidencian que ésta no logra ser concebida como acción de gobierno. Como señalamos, si el conjunto de normas refleja un orden inmanente, la actividad del legislador no aparece como instituyente. Ello es coincidente con la visión de que el gobierno es encarnado únicamente por el presidente y la tarea de los legisladores aparece como secundaria. Esta concepción es reforzada además por una visión de la política -muy extendida en los medios de comunicación e incluso en algunos actores políticos- según la cual la función del Congreso consiste en convalidar los actos de gobierno del Ejecutivo, es decir, ayuda a gobernar o lo entorpece. Esta cuestión, sumada al fuerte presidencialismo del sistema político, obstruye el ver la tarea legislativa como actividad política, como acción de gobierno.

En este sentido, se concibe la tarea de los legisladores como un trabajo como cualquier otro. Al no advertirse el carácter de los cargos políticos, se los homologan con otros trabajos. En función de ello, puede concebirse, tal como lo reflejan algunas preguntas ya presentadas, la posibilidad de ser senador y diputado a la vez, o ser gobernador de una provincia y legislador por otra.

Asimismo, se entiende la asistencia a sesiones como asistir a trabajar (idea también reforzada por los medios de comunicación) y la discusión parlamentaria no puede verse como hecho político, es decir, dar o no quórum como acto de gobierno. Lo único que se concibe como actividad de los legisladores es votar, no el asistir o no. En este sentido, varias preguntas y reflexiones en relación con el tema del quórum reflejan estas dificultades en los alumnos. Al no advertir el dar quórum como acto de gobierno, confunden la mayoría para el quórum con los porcentajes de votos.

Un ejemplo es el caso ya presentado de la alumna que entiende “discutir una ley” como “conversar acerca de una ley existente” (clase 10). En función de ello, no puede concebir al quórum como un acto político. En otros ejemplos de otras escuelas, hallamos confusiones similares.

Por ejemplo, en una clase en que el docente explica la idea de quórum, un alumno pregunta si no hay una ley que les impida faltar a los legisladores y si no hay un límite de faltas (Clase 32) En este caso, el alumno no logra comprender el quórum como herramienta política (a pesar de que el tema ha sido explicado en clase) además de equiparar la tarea legislativa con otras actividades (por ejemplo, asistir a la escuela)

En otro caso, un alumno pregunta si en el receso se les sigue pagando. En la entrevista agrega: “Yo pensaba que eran vacaciones para los legisladores. El profesor me dijo que no, que trabajaban” (Clase 33). En otro

caso, un alumno pregunta: “¿Al echar a un diputado, no hay que indemnizarlo?” (Clase 30). El docente le responde que no, porque no es un “trabajador del Estado” sino un representante y, en la entrevista, el alumno dice no entender la diferencia. Por su parte, el docente reflexiona en la entrevista: “En la mente de los chicos está ‘trabajador y empresario’, ‘jefe y empleado’”.

En el siguiente diálogo las preguntas de dos alumnos diferentes evidencian que confunden los porcentajes para el quórum con los porcentajes para aprobar leyes (Clase 30). En la entrevista, el docente reconoce ese problema: “Confunden quórum para iniciar la sesión y mayorías para votar. Es un tema complejo y hay poco tiempo”.

D: Otro privilegio colectivo es que la cámara puede establecer sus reglas o fijar sus privilegios en función del quórum. Nosotros ya habíamos definido el quórum, ¿se acuerdan? es el número de legisladores para empezar a sesionar y tomar decisiones válidas, por ejemplo, sacar una ley. ¿eh? el quórum siempre es la mayoría absoluta, o sea, más de la mitad de los integrantes de cada cámara.

AP1: Hay veces que son dos tercios ¿puede ser?

D: Eso es para votar ciertas cosas, por ejemplo, si querés declarar la necesidad de la reforma de la Constitución. Pero en principio en general para empezar la sesión hace falta la mayoría absoluta. Lo que pasa es que si vos querés no sé..., darle jerarquía a un tratado internacional sobre derechos humanos o declarar la necesidad de la reforma de la Constitución y empezaste a sesionar con mayoría absoluta, no vas a poder

AP2: Pero, ¿la mayoría absoluta era sobre los presentes?

D: La mayoría absoluta es sobre el total, para empezar a sesionar.

AP2: Ah, yo entendí que era sobre los presentes...

D: Sobre los presentes para votar las leyes como vamos a ver después. Cuando te dicen mayoría absoluta de presentes están presumiendo que el quórum ya está. ¿Entendés? porque si no, no empieza la sesión. Es como si dijera “miren, la clase no empieza hasta que no esté más de la mitad de los alumnos”. Después contamos, que, suponete, para decidir el día de la prueba votan y... el día lo fijamos con la mayoría absoluta de los que están presentes, pero para eso tiene que haber empezado la clase, es previo, este quórum que yo estoy hablando es previo, es para empezar a sesionar.

Por último, en el siguiente ejemplo, el alumno parece estar construyendo la idea de quórum como herramienta política (Clase 22). El docente ha comenzado a exponer el tema “derecho parlamentario” y ha explicado la diferencia entre “sesión” y “reunión en minoría”. En tales reuniones, explica que los legisladores no pueden sancionar leyes, sino que solo pueden decidir acerca de la reducción de la dieta de los legisladores ausentes. En tal contexto, una alumna pregunta si los legisladores pueden llegar a faltar a propósito. El docente dice “Exactamente”, y felicitó a la alumna ya que pudo deducir lo que él estaba por explicar.

D: ¡Exactamente! El quórum es el número necesario de legisladores para que pueda existir una sesión. Salvo algunos casos especiales, el quórum es la mayoría absoluta, o sea más de la mitad. Por ejemplo, ¿acá cuántos son?

A: Treinta y tres.

D: Con 17 ya tenés el quórum. Más de la mitad. Como decía muy bien ella [señala a la alumna], el quórum se usa como arma política. Como nosotros no queremos que salga una ley determinada, ¿qué es lo que hacemos? Y bueno, que se junten los que quieren votarla. Nosotros nos quedamos escondidos. Estamos en el pasillo... Entonces ahí viene la televisión y dice: “¡no quieren trabajar!” Es más complicado el asunto, es un arma política.

En la entrevista la alumna explica su pregunta:

Medio tuve una duda con preguntarlo. Si faltan los que están en contra y son minoría, no afecta tanto. Y si faltan los que son mayoría, no tiene sentido porque si votan todos en contra ya está. Pero lo pregunté porque yo escucho en la tele que faltan mucho y el profesor dijo que tiene que ir un mínimo para aprobar una ley... relacioné todo eso y pensé que pueden faltar a propósito.

Cuadro síntesis del capítulo 7

Construcción de conocimientos jurídicos en clases de EC Análisis de factores comunes al conocimiento social y político	
<p><i>Las preguntas de los alumnos evidencian necesidades de comprensión “previas” al aprendizaje de las normas: comprender los procesos sociales, económicos y políticos que son objeto de las normas.</i></p>	
Problemas o restricciones relacionados con la ambigüedad del lenguaje y familiaridad de los objetos y fenómenos de las ciencias sociales	
<p>Relativos al aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presunción de comprensión • Términos en su acepción cotidiana. • Términos técnicos con significados incompletos o erróneos. 	<p>Relativos a la enseñanza:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escaso trabajo de reconstrucción conceptual • Diálogo en clase en un plano sintáctico que oculta diferencias semánticas.
Problemas o restricciones relacionados con la naturaleza del mundo político como objeto de conocimiento	
<p>Relativos al aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Personalización de las estructuras del Estado: <ul style="list-style-type: none"> ○ concepciones de la división del poder político como distribución de tareas ○ concepciones de la recaudación tributaria como intercambio entre particulares. • Naturalización del orden social: <ul style="list-style-type: none"> ○ concepciones acerca del ordenamiento jurídico estatal como algo dado y de la actividad legislativa como despojada de poder instituyente. 	<p>Relativos a la enseñanza:</p> <p>Explicaciones e intervenciones que reforzarían (o no movilizarían) las concepciones de los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicación de la normativa, sin explicar previamente el fenómeno que regula. • Parece darse por sentado que los alumnos dominan los objetos aludidos en las normas y la estructura del Estado. • Secuencia de presentación de temas que no tiene en cuenta la construcción conceptual. • Trato informal del contenido en clase (personalización de los órganos de gobierno como recurso retórico; uso de ironías, que suponen comprensión)

Capítulo 8. La construcción del conocimiento jurídico de las normas constitucionales y el rol del andamiaje docente

En este capítulo efectuamos un análisis específico de ciertas particularidades del conocimiento jurídico constitucional como objeto de aprendizaje, así como rasgos de las estrategias de enseñanza, complementando el desarrollo presentado en el capítulo precedente. Consideramos que algunos atributos de este tipo de conocimiento podrían funcionar como restricciones a la construcción conceptual de los alumnos, en el marco de las condiciones didácticas de las clases observadas.

Recordemos que una de las fuentes de dificultades de comprensión del discurso jurídico por parte de los estudiantes se refiere la relación norma-objeto. Hemos señalado que el problema radicaría en advertir que, en muchos casos, las normas no solo regulan, sino que además instituyen los objetos a los cuales se refieren. En el capítulo precedente, hemos analizado algunas dificultades relativas a esta cuestión, al examinar las concepciones de los alumnos acerca del ordenamiento jurídico estatal y de la actividad legislativa, en donde el primero aparece como algo dado y la segunda como despojada de poder instituyente.

En este capítulo profundizaremos esta cuestión a través de analizar otras problemáticas específicas de la Constitución Nacional como contenido de enseñanza y aprendizaje. Comenzaremos analizando que la normativa constitucional como objeto de conocimiento requiere, por parte del sujeto, la construcción de una ontología jurídica particular, diferente de aquella necesaria para la comprensión de otro tipo de discurso legal, dado que las normas constitucionales son hechos institucionales que se refieren a otros hechos institucionales. La Constitución Nacional instituye y regula una actividad instituyente, como es la actividad de gobierno, lo que implica que su construcción cognitiva requiere advertir su poder instituyente y el carácter performativo del sistema jurídico, así como diferenciar el plano político del plano legal. Consideramos que tales rasgos del conocimiento jurídico constitucional podrían analizarse como restricciones particulares de este tipo de saber a la elaboración intelectual de los alumnos.

En una segunda parte del capítulo, profundizamos el análisis de las estrategias didácticas observadas en clases, entendidas en su carácter de condiciones que restringen la construcción conceptual de los alumnos. Para ello, elaboramos un modelo de análisis de las dimensiones cognitivas que se pondrían en juego en el aprendizaje de las normas constitucionales. Luego utilizamos este modelo para examinar, desde una perspectiva didáctica, la estructuración del contenido hallada en forma recurrente en las clases observadas. Este análisis en el plano didáctico se completará en el próximo capítulo, al examinar tales modalidades habituales de enseñanza del derecho bajo la hipótesis de la reproducción del discurso pedagógico dominante de la formación de abogados.

8.1 Las dificultades en el plano de la relación norma – objeto

Muchos de los ejemplos ya presentados han puesto de manifiesto dificultades originadas en una confusión respecto de la relación norma-objeto. Éstas parecen originarse particularmente al tratar con normas que instituyen a su objeto, es decir, en las cuales el objeto no es anterior a la norma sino definido por ella, como sucede con frecuencia en las normas constitucionales.

Uno de los casos más claros es la pregunta y las reflexiones relativas a si se puede ser diputado y senador al mismo tiempo (Clase 27). La distinción entre senador y diputado surge de la propia normativa. Es una construcción jurídica que se desprende del modo en que esos cargos son definidos en la normativa

y, de hecho, la incompatibilidad entre senador y diputado solo existe en virtud de la composición bicameral de ese cuerpo legislativo.

Entonces, señalamos que aquí la pregunta tanto podría referirse a si ello es posible como si la norma lo habilita. Quedan confundidos el “poderse” como posibilidad y el “poderse” como autorización. Lo mismo ocurre con la pregunta relativa a si puede ser que alguien no viva en ningún municipio. La división política (en provincias y luego en municipios) es instituida por la normativa. Pero si los alumnos no lo advierten, no pueden entenderlo.

En relación con el tema “Municipios”, cabe comentar otras preguntas que también resultan muy elocuentes, en donde se confunde el poder como autorización y como posibilidad. En este caso (Clase 28) el profesor ha presentado el tema “municipios” y ha señalado que los rasgos que definen a un municipio, según la Constitución Nacional, consisten en que estos constituyen la unidad política mínima y que son de existencia necesaria, según lo regulado por los artículos 5 y 123. En relación con este tema, aparecen las siguientes preguntas:

AP: ¿Por qué su existencia es necesaria?

D: Porque no puede no haber municipios. Una provincia no puede tener una Constitución y decir “no hay municipios”. Esa constitución es inconstitucional [...]

AP2: Pero ¿por qué no puede no haber municipios?

Otra pregunta que aparece más adelante es si podría haber divisiones más chicas que un municipio. En todos los casos, los alumnos no captan que la necesidad viene determinada por la propia legislación, que los municipios existen en virtud de que así lo dispone la legislación.

Otros ejemplos representativos son las preguntas y reflexiones acerca del artículo constitucional relativo a la delegación legislativa (clases 29, 31 y 32). En tal caso, el objeto de la norma (la posibilidad de delegación del poder legislativo) es instituido por la propia norma. Ello significa que la Constitución Nacional podría no contemplar esta posibilidad; en tanto la contempla, la instituye y la regula. El análisis de varias de las preguntas y razonamientos de los alumnos en torno al tema evidencian que no advierten esta cuestión; incluso, en este caso, primero debe entenderse que la propia división del poder político ha sido instituida por la normativa, para poder comprenderse entonces la posibilidad de excepción que este artículo instituye.

En relación con este artículo hallábamos también la cuestión de la emergencia como situación de excepcionalidad que debe ser declarada, es decir, definida por la propia normativa. En relación con ello, hemos hallado preguntas que parecían comenzar a advertir esta cuestión, en tanto otras tomaban a la emergencia como un dato objetivo. Pero solo si se comprende esto, es posible entender el sentido de la norma. De lo contrario aparece casi como incomprensible para los alumnos y surgen preguntas desconcertantes como las comentadas.

En síntesis, en todos estos casos, se trata de objetos que existen porque los instituye la normativa: los municipios, la distinción entre senadores y diputados, la división de poderes, la delegación legislativa. En todos estos casos, el objeto no es previo a la norma, de manera que comprender la relación norma -objeto es indisoluble de comprender el objeto. Lo mismo ocurre con varios de los otros ejemplos analizados: las declaraciones, los derechos y garantías, los tributos, la distinción entre cámara original y revisora, son objetos instituidos por las normas. En todos estos casos, debe entenderse el objeto y la norma al mismo tiempo.

En lo que sigue analizaremos qué particularidades implica construir conocimientos acerca de normas que instituyen a los objetos que regulan. Consideraremos que esto entraña dificultades particulares para la construcción del plano jurídico.

8. 2 Las normas constitucionales como objeto de construcción cognitiva

¿Qué particularidades presentan las normas constitucionales como objeto de conocimiento? ¿Qué diferenciaciones cognitivas específicas supone su aprendizaje? ¿Qué implica la construcción del plano jurídico en relación con la Constitución Nacional? En las páginas que siguen pretendemos desarrollar estos interrogantes a partir del examen de nuestros resultados en función del enfoque teórico adoptado y los análisis de investigaciones precedentes.

Argumentaremos que, en tanto las normas constitucionales, en su mayoría, no solo regulan, sino que además instituyen los objetos a los que se refieren, su aprendizaje implica reconocer su poder instituyente, así como el carácter performativo del discurso jurídico. Analizaremos que ello supone, además, desde el punto de vista cognitivo, la exigencia de construir simultáneamente la norma y su objeto, así como diferenciar el plano jurídico del plano político.

8.2.1 Reglas regulativas y constitutivas

Para analizar los rasgos diferenciales de las normas constitucionales nos ha resultado adecuado recurrir a la caracterización de las reglas constitutivas (a diferencia de las regulativas) desarrollada entre otros por Searle (1986, 1987)²¹ y que es recuperada por Delval y Rodríguez (2013) en su análisis de la construcción del conocimiento social. Profundizaremos esta distinción a efectos de apreciar algunas notas definitorias de las reglas constitutivas, lo que nos permitirá analizar las dificultades particulares que aparecen en su construcción conceptual, así como la necesidad de elaborar un esquema teórico específico para dar cuenta de su construcción cognitiva.

Cabe aclarar, antes de continuar, que esta caracterización de las normas constitucionales como reglas constitutivas la efectuamos únicamente a los efectos de analizarlas desde el punto de vista de su construcción cognitiva y no aspiramos a proponer dicha caracterización en ningún otro sentido en el estudio del derecho. En este trabajo interesan las normas constitucionales en su carácter de objetos de conocimiento y es solamente desde dicha perspectiva que proponemos este análisis.

La distinción entre reglas regulativas y reglas constitutivas se explica, de acuerdo con la formulación de Searle, considerando que las primeras regulan “actividades previamente existentes. Así, la regla «conduzca por la mano derecha de la calzada» regula la conducción; pero la conducción puede existir antes de la existencia de esa regla. Sin embargo, algunas reglas no sólo regulan, sino que crean la posibilidad misma de ciertas actividades” (Searle, 1997: 45). El autor denomina a estas segundas como “reglas constitutivas”. En relación con ellas, Searle pone como ejemplo las reglas del ajedrez, las cuales

no regulan una actividad previamente existente. No es verdad que antes hubiera montones de gente desplazando pedacitos de madera sobre tableros y que, para prevenir colisiones continuas y embotellamientos de tráfico, tuviéramos que regular esa actividad. Ocurre más bien que las reglas del ajedrez crean la posibilidad misma de jugar al ajedrez. Las reglas son *constitutivas* del ajedrez en el sentido de que lo que sea jugar al ajedrez queda en parte constituido por la actuación según esas reglas (Searle, 1997: 45).

La distinción entre ambos tipos de reglas permite a Searle formular la tesis de que “los hechos institucionales existen sólo dentro de sistemas de reglas constitutivas. Los sistemas de reglas crean la posibilidad de hechos de este tipo” (Searle, 1997: 46). El dinero, el matrimonio o el gobierno son, según

²¹ Se trata de una distinción clásica en la moderna filosofía del lenguaje, semejante entre otras a la de la de Von Wright (1970) y también trabajada por Conte (1988)

Searle, ejemplos de hechos institucionales creados a través de reglas constitutivas. Se trata de hechos que son definidos por medio de la normativa: los hechos existen en tanto existe la norma. Estos se distinguen de otros tipos de hechos sociales, como el tránsito o el trabajo, que existen en forma independiente y anterior a las normas que los regulan, es decir, en esos casos las normas son analíticamente posteriores a los hechos que regulan.

De manera que serían “regulativas” aquellas normas que tratan acerca de cuestiones anteriores a la existencia de la norma; en cambio, son “reglas constitutivas” aquellas normas que crean las cuestiones que regulan, que instituyen los objetos mismos que regulan. Definidas de esta manera, puede sostenerse que las normas que tratan acerca del comportamiento de las personas en tanto agentes sociales constituyen reglas regulativas, en tanto las normas constitucionales corresponderían al tipo de reglas constitutivas. En relación con las regulativas, el propio Searle pone como ejemplo el derecho penal y dice que su propósito global es regulativo, aun cuando en su interior se requiera asignar un nuevo estatus a una conducta, lo que supone una regla constitutiva:

El propósito global del derecho penal es regulativo, no constitutivo. Consiste en prohibir, por ejemplo, ciertas formas de conducta previamente existentes, como asesinar. Pero para que las regulaciones funcionen, tiene que haber sanciones, lo que exige la imposición de un nuevo *status* a la persona que viola la ley. Así, a la persona que mata a otro (término X) bajo ciertas circunstancias (término C), y es hallada culpable de hacerlo, se le asigna el *status* de «asesino convicto» (término Y, y por ende, hecho constitucional); y con ese nuevo *status*, vienen las penas y los castigos apropiados. Así, la regulativa «No matarás» genera la constitutiva apropiada «Matar, bajo determinadas circunstancias, cuenta como asesinato, y el asesinato cuenta como un crimen punible con la muerte o con la cárcel». (Searle, 1997: 67).

En el mismo sentido, se entiende que el propósito global del derecho constitucional es constitutivo, aun cuando en su interior, una vez instituidos los objetos, puedan hallarse normas con forma regulativa. Así es considerado por Alarcón Cabrera (1991) en un análisis de filosofía del derecho a partir de la distinción de Searle. Según el autor, la “norma fundamental” de un ordenamiento es una regla constitutiva dado que crea y define nuevas formas de conducta, y constituye una actividad cuya existencia es dependiente -desde el punto de vista lógico- de la propia regla. Es decir, la norma es condición de aquello sobre lo que versa. El autor recurre al pensamiento de Kelsen para fundamentar que una Constitución, en tanto norma fundamental,

es el presupuesto jurídico fundamental del que se deduce todo el ordenamiento jurídico positivo. En palabras de Kelsen, ‘este presupuesto jurídico, este punto de partida, esta norma originaria que llamo constitución en sentido lógico jurídico -en cuanto que determina los órganos supremos del Estado, las fuentes jurídicas supremas- desarrolla plenamente la función de hipótesis fundamental’. Esto no significa que todas las normas jurídicas vienen presupuestas, sino que “la norma originaria hipotética es (sólo) una suprema regla de producción (Alarcón Cabrera, 1991: 282).

El autor recurre también al pensamiento de Amadeo Conte (1988), para señalar que:

la Norma Fundamental es la regla constitutiva del ordenamiento, no en el sentido de que origina diacrónicamente la validez normativa, sino en el sentido de que origina sincrónicamente cada juicio de validez normativa. En concreto, la Norma Fundamental es una regla noético-constitutiva, puesto que es la única condición necesaria de aquello sobre lo que versa; es de ello condición necesaria y suficiente (Alarcón Cabrera, 1993: 220).

En síntesis, las reglas constitutivas se caracterizan por mantener una relación de dependencia ontológica con el objeto regulado, a diferencia de las regulativas, en donde lo regulado es preexistente a la regla. Recurriendo a términos de Austin (1955), las reglas constitutivas representarían enunciados

performativos, que son aquellos que crean cosas a través de las palabras. Si bien el derecho en general puede ser considerado performativo, en función de su “fuerza simbólica” como “forma discursiva por excelencia capaz de producir efectos, capaz de “hacer” el mundo” (Orler, 2017), desde el punto de vista cognitivo interesa profundizar en la distinción entre ambos tipos de reglas, dado que implican exigencias diferentes en su aprendizaje.

8.2.1.1 La construcción de la ontología jurídica en relación con normas constitucionales

La distinción entre reglas constitutivas y reglas regulativas nos permite considerar la cuestión de la construcción de la ontología jurídica en relación con normas constitucionales. Para ello, consideramos como referente la investigación de Kohen (2003; 2005) acerca del desarrollo del conocimiento jurídico. De acuerdo con la autora, la construcción conceptual en ese subdominio de conocimientos implica que el sujeto debe construir una ontología de lo jurídico, esto es, “llegar a comprender que hay determinadas cosas que existen sólo porque así lo dispone el orden normativo vigente” (Kohen, 2005). Concretamente, ello implica construir la categoría de “deber ser” como plano independiente del “ser”.

La investigación de Kohen ha estudiado esta construcción de la ontología jurídica en relación con normas que constituyen reglas regulativas. El material jurídico con que trabaja dicho estudio son, como señala la autora, “intercambios entre agentes sociales que han sido transformados en relaciones jurídicas al ser positivizados”. Se trata de normas “de derechos”, que estipulan lo que está permitido y prohibido, por lo que constan de un precepto (que estipula cuál es el comportamiento prescrito) y una sanción. En tal sentido, se trata de normas que regulan la conducta de los sujetos, en donde la existencia de las conductas no depende de las normas, sino que son anteriores a ellas.

En nuestro trabajo, estudiamos la construcción del plano jurídico, pero en relación con normas que son reglas constitutivas. El material jurídico con que se relacionan nuestros sujetos son normas que instituyen objetos y funciones políticas, por lo que los objetos regulados son creados por la propia norma. Entendemos que ello implicará diferencias en relación con el tipo de construcción cognitiva, es decir, que la construcción del plano jurídico en relación con estas normas ocurre de manera diferente que la definida para aquellas normas. En las normas de tipo regulativas, el ser y el deber ser son cuestiones diferentes, por lo que es posible analizar que los sujetos confunden el ser con el deber ser; en las normas de tipo constitutivas, el ser está definido por el deber ser. Las diferencias entre ambos tipos de normas dan cuenta de la necesidad de construir una nueva explicación.

En relación con normas que son reglas regulativas, diferenciar lo jurídico de lo no jurídico (construir la ontología jurídica) radica, en particular, en “distinguir lo que es válido de lo que es justo”, diferenciar lo legal de lo moral. El estudio de Kohen permitió así arribar a la hipótesis de que el pensamiento jurídico aparece cuando los sujetos pueden identificar la norma como la fuente de la sanción, anterior al hecho y válida en función de criterios institucionales más que morales. En este estudio, como ya comentamos, se investigaron las concepciones de los sujetos relativas a la relación entre normas y sanciones y se pretendió “averiguar cuándo y cómo se reclama la existencia de normas –previamente dictadas por autoridad competente– como requisito para imponer sanciones institucionales. Este criterio permitiría inferir que los entrevistados establecen diferencias entre el plano jurídico y otros planos de los fenómenos humanos, en particular el moral” (Kohen 2005: 105).

En el caso de la comprensión de normas constitucionales, sostendremos que crear una ontología jurídica, es decir, diferenciar lo jurídico de lo no jurídico no radicará particularmente en “distinguir lo que es válido de lo que es justo” sino en distinguir lo que es instituido, esto es, advertir el poder instituyente

y carácter performativo de las normas. En este sentido, el pensamiento jurídico aparecería cuando los sujetos pueden advertir el carácter constitutivo de las normas constitucionales, por cuanto definen e instituyen su objeto; cuándo pueden diferenciar los hechos institucionales como tales y así advertir el carácter instituyente de las normas constitucionales.

Y si bien nuestro trabajo no apunta a elaborar una secuencia psicogenética del pensamiento jurídico como lo hace el de Kohen, podemos hipotetizar que la comprensión de las normas constitucionales avanzaría hacia una progresiva comprensión del carácter performativo de las normas, así como del poder instituyente de la Constitución Nacional. Concretamente, avanzaría desde una consideración de los objetos instituidos como hechos dados o brutos hacia una comprensión de que éstos son “hechos institucionales”; paralelamente, desde una consideración de las normas constitucionales como regulativas hacia una comprensión de su carácter constitutivo; incluso desde una no diferenciación entre ambos tipos de reglas hacia una diferenciación. En lo que sigue pretendemos fundamentar estas hipótesis.

8.2.2 Construir la norma y el objeto al mismo tiempo

Comencemos destacando algunas particularidades de las reglas constitutivas a diferencia de las regulativas. Tal como las presenta Searle, “las reglas regulativas regulan una actividad preexistente, una actividad cuya existencia es lógicamente independiente de las reglas. Las reglas constitutivas constituyen (y también regulan) una actividad cuya existencia es lógicamente dependiente de las reglas” (Searle, 1986: 43). En cuanto a su formulación, las regulativas tienen forma de enunciados imperativos del tipo de «haz X» o «si Y, haz X». Por su parte, las reglas constitutivas tendrían la estructura básica de «X cuenta como Y» o «X cuenta como Y en el contexto C».

De manera que una primera característica a destacar es la dependencia lógica del objeto respecto de la regla, es decir, la regla atañe a la constitución misma de la actividad reglada, a diferencia de las regulativas, en donde los objetos existen con independencia de la regla. Un criterio adicional de distinción que señala Searle es que, para describir la actividad a la que se refiere, es necesario recurrir a la regla, lo que no ocurre con las regulativas.

Donde la regla es puramente regulativa, la conducta que está de acuerdo con la regla podría recibir la misma descripción o especificación (la misma respuesta a la pregunta «¿Qué hizo él?») exista o no la regla, con tal de que la especificación o descripción no haga referencia explícita a la regla. Pero allí donde la regla (o sistema de reglas) es constitutiva (o), la conducta que está de acuerdo con la regla puede recibir especificaciones o descripciones que no podría recibir si la regla no existiese (Searle, 1986: 44).

De modo que cuando las reglas son constitutivas aquello a lo que se refieren no puede ser descrito si no es por referencia a las reglas que lo definen. Esta cuestión, como venimos sosteniendo, consideramos que representa una restricción particular a la construcción conceptual del sentido jurídico de las normas constitucionales. En el caso de las normas de derechos, el fenómeno regulado puede entenderse con independencia de la norma, por lo que la construcción del plano jurídico consiste en diferenciar el plano legal. Por ejemplo, en situaciones en que se vulnera un derecho, ello puede interpretarse con independencia de la norma: de hecho, tal como muestra la investigación de Kohen, los sujetos interpretan las situaciones en que están en juego derechos sin hacer referencia a las normas (las interpretan a través de criterios morales). Por el contrario, en las normas constitucionales, se requiere comprender la norma para dar cuenta del fenómeno. Esto significa que la comprensión del objeto se desarrolla en forma simultánea a la comprensión de la norma. En estos casos, la dificultad conceptual para los alumnos deviene de tener que comprender simultáneamente:

- Los fenómenos y elementos que son definidos por la norma (esto es, el Estado y sus instituciones).
- Lo que la norma prescribe respecto de los fenómenos.

Cabe una aclaración: cuando señalamos que, en las normas constitucionales, inteligir el fenómeno requiere comprender la norma, hablamos de un requerimiento “cognitivo” y no fáctico. Obviamente, los sujetos construyen concepciones acerca de los objetos constitucionales sin entender la norma, tal como se aprecia en nuestros resultados y en todos los trabajos relevados para esta investigación. Lo que señalamos es que, justamente, las dificultades de comprensión que exhiben los sujetos se deben, en parte, a esta particularidad de las normas constitucionales: la necesidad de construir cognitivamente, en forma simultánea, la norma y el objeto.

En este sentido, y tal como afirma Searle, las reglas constitutivas “tienen un carácter casi tautológico, pues lo que la 'regla' parece ofrecer es parte de una definición” (Searle, 1986: 43). Es por ello que sus enunciados podrían interpretarse como enunciados analíticos, es decir, como definiciones.

El hecho de que, por ejemplo, se logre un jaque-mate en ajedrez de tal y tal manera puede aparecer bien como una regla, bien como una verdad analítica basada en el significado de «jaque mate en ajedrez» [...] Las reglas del jaque mate y touchdown deben 'definir' jaque mate en ajedrez o touchdown en fútbol americano de la misma manera que las reglas del fútbol definen «fútbol» o las reglas del ajedrez definen «ajedrez» (Searle, 1986: 43).

En la misma línea, entendemos que cuando un artículo constitucional instituye, por ejemplo, un parlamento para ejercer el poder legislativo, está, a su vez, definiendo esta cuestión. Así, el artículo 44 de la Constitución Nacional dice:

Un Congreso compuesto de dos Cámaras, una de Diputados de la Nación y otra de Senadores de las provincias y de la ciudad de Buenos Aires, será investido del Poder Legislativo de la Nación.

La existencia del objeto regulado (el parlamento) depende de la norma: sin norma no habría parlamento. A su vez, el parlamento no puede describirse “correctamente” sin hacer referencia a las normas que lo instituyen. Subrayamos “correctamente” para destacar, otra vez, que obviamente el parlamento “podría” describirse sin hacer referencia a esas normas, pero en tal caso sería una descripción incorrecta, no adecuada al objeto. Con ello queremos señalar que una descripción del parlamento que omitiera mencionar que este es creado por -y depende lógicamente de- la norma que lo instituye, sería incorrecta porque lo estaría considerando un “hecho bruto” y no un “hecho institucional”. Claramente, muchas de las “descripciones” del parlamento que hallamos en los adolescentes resultan incorrectas desde este punto de vista ya que, como hemos visto, tienden a “brutalizar” los hechos institucionales.

De manera que, en materia constitucional, la construcción cognitiva de la norma y del objeto ocurren en forma simultánea. En las normas de derechos, por el contrario, el sujeto no necesita construir cognitivamente el objeto, ya que éste preexiste a la norma. Obviamente tiene que construir una nueva definición de una acción en un determinado contexto (tomar algo que no es propio se define como robo) pero la acción de “tomar algo que no es propio” puede describirse con independencia de la norma.

8.2.2.1 Diferenciar el plano jurídico del plano político

Es por eso que aquí debe agregarse otra cuestión: entender los objetos creados por las normas constitucionales requiere diferenciar el objeto creado idealmente de su concreción y su funcionamiento real. Pero aquí caben dos consideraciones, que recuperamos del análisis del desarrollo del conocimiento político. Los objetos regulados por las normas constitucionales son, todos ellos, objetos de conocimiento social, por lo que su comprensión está muy lejos de ser inmediata para los sujetos, particularmente niños

y adolescentes, tal como hemos desarrollado anteriormente. Los objetos creados por las normas son hechos institucionales, y tal como destacan Kohen et al. (2012), “los hechos institucionales adquieren autonomía en tanto son objetivados. Y por ello, es importante distinguir entre su creación y su funcionamiento una vez ‘cobran realidad’” (op.cit.: 149).

Recordemos que, frente a los hechos institucionales, los sujetos tienden a naturalizarlos y “brutalizarlos”, no advirtiendo que han sido creados; asimismo, frente a los hechos políticos, los sujetos tienden a personalizarlos, recurriendo a criterios psicológicos -no institucionales- para explicar el desempeño de los papeles sociales (Kohen et al., 2012). Por ello hemos señalado que la comprensión del núcleo duro de la política constituye un logro cognitivo que se alcanza durante la adolescencia avanzada (Lenzi, 2010). Asimismo, los gobernantes no se comportan todos ni siempre del mismo modo, por lo que, en relación con las instituciones políticas, siempre hay una distancia entre lo que estipula el deber ser y el plano de los hechos.

Las normas que regulan el funcionamiento de las distintas instancias institucionalizadas establecen un ‘deber ser’ que está sujeto a transformaciones históricas. Asimismo, incluso cumpliendo con las normas, los agentes disponen de un cierto margen de libertad al desempeñar los papeles institucionales (Kohen et al., 2012: 150).

Estas consideraciones son importantes para analizar la construcción del plano jurídico en relación con normas constitucionales, a diferencia de lo que ocurre con las normas de derechos. Hemos señalado que construir una ontología jurídica significa construir la categoría de “deber ser” como plano independiente del “ser”. Pero en las normas constitucionales, el ser y el deber ser no pueden diferenciarse claramente. En este caso, diferenciar lo real de lo legal no consistiría en diferenciar el “deber ser” del “ser” sino en diferenciar el “ser ideal” del “ser real”, esto es, distinguir el plano “ideal” de las instituciones creadas por las normas, del plano “real” de su funcionamiento; en definitiva, distinguir el plano jurídico del plano político.

En síntesis, observamos aquí una cuestión importante a considerar en relación con el aprendizaje de las normas constitucionales: la comprensión de lo jurídico requiere que el sujeto diferencie el plano jurídico del plano político. Consideramos que esto podría representar un rasgo particular de la construcción de la ontología jurídica en relación con normas constitucionales.

Ahora bien, la dificultad para distinguir el plano político del plano jurídico tiene otras consecuencias. Recordemos que los estudios acerca del desarrollo del conocimiento social explican los sujetos tienden a deducir las normas jurídicas a partir de observar regularidades en los fenómenos. Si esto es así, en relación con las normas constitucionales no solo hallamos el problema de que la deducción no es válida como camino de construcción de las normas, sino además, que estarían deduciendo a partir de una comprensión del objeto que presenta al menos dos limitaciones: por un lado, se trata de una comprensión sesgada o distorsionada en virtud del propio proceso constructivo de los objetos políticos; por otro lado, se trata de una comprensión a partir de observar la realidad política, que puede no coincidir con el objeto jurídico.

Los niños ofrecen explicaciones basadas en la regularidad que detectan en los hechos, pero transformando dicha regularidad en necesidad [...] Por ejemplo, explican que los chicos están obligados a ir al colegio porque concurren habitualmente, o justifican que se debe hacer caso a los profesores porque de hecho se los obedece. (Kohen et al., 2012: 156).

Ahora bien, cuando los sujetos deducen que ‘debe ser obligatorio ir a la escuela porque los alumnos suelen ir’, están partiendo de una comprensión del objeto de la norma relativamente correcta. Por el contrario, en las normas constitucionales, su comprensión del objeto regulado es aún incompleta y, además, el objeto real (en el plano político) puede no coincidir con el objeto ideal (en el plano jurídico). Esto representa entonces un obstáculo para la construcción del conocimiento jurídico. Por ejemplo, si el

sujeto entiende que los legisladores ayudan al presidente en su tarea, podría deducir que esa función es la que está contemplada y regulada en la Constitución. Tomando un ejemplo concreto de nuestra investigación: los alumnos no comprenden la norma que faculta al Poder Legislativo para ceder competencias al Ejecutivo, porque no coincide con sus concepciones acerca de estos órganos de gobierno y su relación; ellos conciben al Poder Ejecutivo con mayor poder y además no advierten que las atribuciones que ambos tienen devienen de la norma.

En cierta forma, construir el plano jurídico en relación con las normas constitucionales resultaría contra-intuitivo, o quizás mejor, 'contra-deductivo'. Es decir, en el plano jurídico, lo que está fuera de la norma no existe; sin embargo, en la realidad puede existir y de hecho sucede con frecuencia que algunos actos políticos públicos se desarrollen —e incluso con legitimidad— aun estando al margen de la ley²². Por eso se requiere diferenciar ambos planos para evitar “deducir” la norma a partir de los hechos observados. Si el sujeto observa (cree entender) que el presidente da órdenes a los legisladores, va a deducir que ese es el “deber ser”. Estas percepciones acerca de los fenómenos políticos están sesgadas, entonces, no solo por su desarrollo cognitivo sino también por la propia existencia social de los hechos políticos, esto es, el ejercicio del poder y las percepciones acerca de ellos (mediatizadas principalmente por los medios de comunicación). De manera que el material del que partirían los sujetos para “deducir” las normas —o al menos intentar comprender su sentido— podría estar muy lejos de coincidir con el objeto político ideal creado por la norma.

De esta manera, podría concluirse que cierta comprensión del plano político resultaría una condición para la construcción del plano jurídico; incluso también, que lo político aparecería como relativamente más asequible que lo jurídico. Esto significa que sería mínimamente posible manejarse en el plano político con una comprensión inacabada y sesgada de los hechos institucionales (considerando además que tales esquemas de comprensión generan una asimilación deformante de lo real para que encaje en sus estructuras) Pero, resultaría imposible utilizar dichas concepciones para comprender el plano jurídico; cuando los alumnos intentan comprender las normas constitucionales, estas les resultan incomprensibles porque perciben que no se adecuan a su percepción de lo real. El contenido de las normas, lo que prescriben, no encaja en la comprensión del objeto que tienen los sujetos. Por ello, la comprensión de lo político aparecería, en cierto modo, como requisito de comprensión de lo jurídico.

De hecho, en una entrevista un docente comentaba:

Estos chicos están preparados para un curso de política, pero no de derecho. Uno puede acercarse más a temas de política y reducir el contenido jurídico, eso me ata mucho [...] yo veo que hay una permanente confusión de lo político y lo jurídico. Primero porque el derecho es más abstracto, la política la ves en los diarios. Lo jurídico es un saber de pocos y está deslegitimado, un cinismo que viene los políticos y usan el derecho. Estos chicos vienen de escuelas de clase media en donde se habla de esto y es muy difícil poder distinguir los dos niveles. A veces tenés que contar normas o instituciones que después están desvirtuadas por la práctica (Clase 33).

En otra clase, el docente comenta:

Hay política y uso discrecional del derecho, pero si digo eso clausuramos la materia, yo tengo que demostrar que hay algo medianamente “científico”, para después destruirlo. Este es el problema de esta materia en un auditorio no jurídico. En derecho a nadie le importa nada, no es cinismo, pero se acepta como natural. Pero acá

²² Incluso podría agregarse que esto sucedería aún más en un contexto caracterizado por la “anomia boba”, tal como describiera Carlos Nino (1992) la tendencia a no cumplir las normas, observada en la realidad social y política argentina.

en [la carrera de Ciencias] Económicas tenés problemas. Los alumnos esperan del derecho algo que el derecho no puede dar” (Clase 27).

En síntesis, los alumnos están en proceso de construir su comprensión de los mismos objetos políticos que las normas regulan. Pero, tal como hemos desarrollado, para entender el sentido de las normas, debe partirse de cierta comprensión del objeto que regula. Dado que las reglas constitutivas son casi tautológicas, no puede entenderse el objeto sin la regla. Sin embargo, para advertir esto, el sujeto debería reconocer que está tratando con reglas constitutivas y no con reglas regulativas. Como veremos a continuación, otro de los rasgos que hemos detectado es que los sujetos suelen tomar las normas constitucionales como regulativas, justamente no advirtiendo su carácter performativo y su poder instituyente.

8.2.3 Reconocer un nuevo tipo de regla

Una importante cuestión que es apuntada por Searle en su distinción de las reglas, es que las constitutivas no se corresponden con el paradigma de reglas, el cual remitiría a las regulativas. Es por ello que, señala, las constitutivas, al ser no-imperativas, “probablemente nos sorprenderán como extremadamente curiosas. y difícilmente las reconoceremos incluso como reglas en absoluto” (Searle, 1986: 43). En este sentido, otra característica importante de las reglas constitutivas es que se invierte la relación habitual entre lo regulado y la regla. Tal como lo explica Alarcón Cabrera (1991):

En contraste con la significación común del término "regla", se invierte la relación entre ésta y aquello que regula. Las reglas constitutivas no son posteriores a las situaciones reguladas y, lo que es más destacable, no derivan lógicamente de la experiencia de las acciones que se realizan conforme a ellas, ya que precisamente son condiciones de posibilidad de esa misma experiencia. (op.cit: 277).

Esta cuestión resultará relevante desde el análisis cognitivo porque significa que la comprensión de estas normas supone construir un nuevo tipo de regla, un nuevo tipo de relación entre ella y lo regulado. De hecho, que las reglas constitutivas consisten en un tipo de reglas diferente -que supone una relación particular entre la norma y su objeto- se evidencia también en otras de sus características particulares. En esta línea, Searle identifica otros dos rasgos que diferencian a las reglas constitutivas: que no son susceptibles de cumplimiento o incumplimiento, y que no pueden ser antinómicas. En relación con que no son susceptibles de cumplimiento o incumplimiento, explica Alarcón Cabrera, parafraseando a Searle:

si yo muevo el peón en diagonal o si doy jaque mate amenazando a la dama en vez de amenazar al rey, no violo las reglas constitutivas del ajedrez, sino que me limito a mover las piezas al margen del juego del ajedrez. Igualmente, si yo reúno en mi casa a mis amigos y elaboramos normas para todo el país, no estamos violando la Constitución, sino que simplemente realizamos actos que nada tienen que ver con la ‘institución’ de la Constitución. (op.cit: 278).

En el mismo sentido, frente a la norma de que los diputados deben tener al menos 25 años, si un diputado tiene menos edad, no se trata de incumplimiento o violación de la norma, sino de que en tal caso la persona no sería diputado/a. De manera que, en las constitutivas, la actuación de un modo distinto al contemplado por la regla no es una violación, sino que dicha actuación tendrá por resultado algo distinto de lo instituido, es decir, una actividad ajena a la conducta referida por la norma.

En las reglas regulativas, es posible violar la norma: es posible pasar con luz roja o practicar un aborto, aunque esté prohibido. El objeto regulado existe con independencia de la norma. Pero en las normas constitutivas, el respeto de la regla supone la existencia misma del objeto. No es posible ser senador y diputado a la vez, así como no se puede ser alto y bajo a la vez, o gordo y flaco. Está inscrito en el lenguaje

que sean dos cosas diferentes, porque la norma que lo estipula es constitutiva. La Constitución Nacional define que haya un congreso integrado por dos cámaras diferentes, una de senadores y otra de diputados. Es constitutiva en el mismo sentido que en fútbol no se puede ser arquero y volante a la vez: el juego define estas posiciones y necesita que haya una persona diferente en cada función. Sin duda puede jugarse a que quien ataje sea, al mismo tiempo, volante, pero en ese caso deja de ser fútbol.

Relacionada con esta, otra característica de las reglas constitutivas es que no pueden ser antinómicas. Según explica Alarcón Cabrera,

al contrario de lo que ocurre con otras reglas de diferente naturaleza, una regla constitutiva no puede prohibir lo que otra permite ni obligar a lo que otra faculta. [...] Las reglas constitutivas 'El defensor del pueblo se ocupará de la defensa de los derechos y libertades de los ciudadanos' y 'El defensor del pueblo no se ocupará de la defensa de los derechos y libertades de los ciudadanos' no son contradictorias. Simplemente ocurre que, si las dos reglas son constitutivas, términos como 'defensor', 'pueblo' o 'defensa' tienen un sentido diferente en cada una de ellas (op.cit: 277).

De esta manera el carácter performativo de las reglas constitutivas implica también diferencias en cómo se concibe su necesidad: en las regulativas, las reglas podrían ser otras y ello no modificaría la actividad regulada; en las constitutivas, un cambio en la regla supone una modificación en el objeto regulado. Si se modificara la norma relativa a la edad para ser diputado, cambiaría la propia cámara.

Las reglas regulativas prescriben cómo tienen que comportarse sus destinatarios, y los hechos y comportamientos que regulan son «naturales», ya que su ejecución es «independiente lógicamente de las reglas», a las que además anteceden. Las reglas constitutivas también prescriben, en sentido amplio, cómo tienen que comportarse sus destinatarios, pero las relaciones entre regla y regulado son distintas, porque las actividades a las que se refieren no son naturales, sino que se realizan mediante acciones que deben estar de acuerdo con las reglas y que carecen de significado fuera de ese contexto. Las reglas constitutivas definen la actividad sobre la que versan como institución y «proporcionan las condiciones lógicamente necesarias para realizar esa actividad como tal institución». En palabras de Searle, los hechos que regulan no son «brutos» («brute facts»), sino «institucionales» («institutional facts»), en tanto que su existencia presupone la existencia de determinadas instituciones (Alarcón Cabrera, 1993: 217)

Una última cuestión en relación con este rasgo es señalada por Alarcón Cabrera a par partir de una idea de A. G. Conte. Este autor define a las reglas constitutivas diciendo que son el "prius" de aquello sobre lo que versan en el triple sentido de que son condición de concebibilidad, condición de posibilidad y condición de perceptibilidad.

No versan sobre actos, situaciones o entidades cronológicamente preexistentes ni ontológicamente independientes, sino que en sí mismas constituyen la actividad sobre la que versan y, en ella, su praxis (Alarcón Cabrera, 1993: 276)

Incluso, en esta línea, Conte distingue entre reglas constitutivas ónticas y reglas constitutivas deónticas, dado que la relación de condición necesaria entre la regla y lo regulado es diferente en un caso y en otro. En un caso, la relación de condición necesaria entre la regla y el objeto es simple, en tanto en el otro es doble. Tal como explica Alarcón Cabrera:

Observemos estas dos reglas constitutivas: a) "El Senado es la Cámara de representación territorial" (art. 69.1 de la Constitución Española); b) "El Senado es elegido por cuatro años. El mandato de los Senadores termina cuatro años después de su elección o el día de la disolución de la Cámara" (art. 69.6 de la Constitución Española). Ambas son sintácticamente descriptivas, pero mientras que la primera es una regla constitutiva óntica, la segunda es una regla constitutiva deóntica (Alarcón Cabrera, 1993: 281).

En síntesis, este rasgo de las reglas constitutivas de invertir la relación habitual entre la regla y lo regulado, y con ello representar un tipo de regla diferente de las paradigmática, tendrá consecuencias en

el plano cognitivo. Para inteligir correctamente el sentido de las normas constitucionales, se debe construir conceptualmente un nuevo tipo de regla. De modo que esto agrega un nuevo elemento para dar cuenta de la complejidad conceptual que supone su aprendizaje. Para aprender estas normas, los alumnos deben comprender simultáneamente:

- los fenómenos y elementos definidos por la norma (el Estado y sus instituciones)
- lo que la norma prescribe
- una nueva concepción de norma jurídica

8.2.3.1 Advertir el carácter performativo y poder instituyente de las normas constitucionales

Entender las normas constitucionales requiere la construcción conceptual de un tipo de regla diferente a las que son habituales. Sin embargo, nuestros resultados evidencian que los sujetos tienden a tomar a las normas constitucionales como regulativas, no advirtiendo su carácter performativo y su poder instituyente. Ello se explicaría tanto porque la forma regulativa constituye el paradigma habitual de reglas como por la tendencia a la “brutalización” de los hechos institucionales.

En relación con esto último, recordemos que, al caracterizar el desarrollo del conocimiento político, hemos señalado que los sujetos tienden a brutalizar los hechos institucionales, es decir, a considerarlos como hechos sociales ya que no advierten su carácter institucional e instituido. Por ello, reducen los actos de gobierno a relaciones personales (no institucionales); podría decirse que no advierten diferencias entre el gobierno y el tránsito como hechos sociales. Entonces, al enfrentarse a normas que se refieren a hechos institucionales reclaman de ellas la misma función que las normas tienen en tales ámbitos: regulativa.

Sumado a ello habría que agregar que la concepción del orden social como una armonía sin conflictos, en donde los gobernantes son concebidos como benefactores regidos por criterios morales, conduce a no advertir que las acciones políticas requieran siquiera algún tipo de regulación. Lo que queremos señalar es que, incluso, primero deben reconocer que se trata de una actividad pasible de regulación.

Por otro lado, la forma regulativa representaría de la única función que los sujetos conceptualizan hasta ahora para una norma. De modo que no solo no reclaman a la norma una función constitutiva, sino que quizás ni siquiera se imaginan esta función. Ello no significa que los niños y adolescentes no traten con reglas constitutivas en su experiencia cotidiana: claramente, en los juegos reglados, hacer algo diferente de lo estipulado es, en algunos casos, dejar de jugar ese juego (por ejemplo, jugar al fútbol sin algo que haga de “arco” no es fútbol). Pero manejarse con reglas constitutivas no equivale a poder conceptualizarlas; recordemos que el uso de una herramienta antecede a su dominio cognoscitivo. Lo que queremos señalar es que el concepto de ‘reglas regulativas’ resulta más cercano a su experiencia, y es menos abstracto. Las reglas que rigen las relaciones interpersonales en la vida cotidiana son regulativas y los niños aprenden incluso a formularlas desde muy temprana edad.

Un último factor que podría considerarse para explicar la dificultad para advertir el carácter performativo y el poder instituyente de las normas constitucionales estaría relacionado con la escasa experiencia política -en general- de los adolescentes. En tal sentido, los desarrollos de la pedagogía institucional (Lobrot, 1974; Lapassade, 1977) han llamado la atención hace ya tiempo acerca de la importancia de promover en la escuela oportunidades para que los alumnos definan las instituciones internas de la clase, como un modo de aprendizaje político. Desde esta perspectiva, otorgar a los estudiantes cierto poder instituyente a través de la autogestión pedagógica representa una vía de formación política. De acuerdo con las ideas actuales psicología del conocimiento, ello constituye también

un medio de desarrollo cognitivo, dado que las prácticas en que participa el sujeto son formativas de su pensamiento, en tanto actúan como restricciones que posibilitan y restringen la construcción conceptual.

En síntesis, cuando los sujetos no logran advertir el poder instituyente de la Constitución, ocurre que toman a las normas constitucionales como reglas regulativas, a partir de entender a los hechos institucionales como hechos sociales. En este sentido, podemos hipotetizar que habría una progresión de desde una consideración de las normas constitucionales como regulativas hacia una comprensión de su carácter constitutivo; incluso desde una no diferenciación entre ambos tipos de reglas hacia su diferenciación.

Estas consideraciones permiten, entonces, entender que, en muchas ocasiones, los alumnos solo ven el poder político como autorización y no como posibilidad de existencia. No advierten los dos sentidos de “poder”. En el ejemplo acerca “no poder ser, al mismo tiempo, senador y diputado”, ello no responde a que esté “prohibido” sino a que dejarían de ser diputados y senadores tal como los define la Constitución Nacional. La mayoría de las preguntas relativas a si algo “se puede o no” son formuladas como preguntas por “autorizaciones”, cuando la norma, lo que estipula, es su posibilidad de existencia.

8.3 El aprendizaje de las normas constitucionales y el andamiaje de los docentes

Las consideraciones desarrolladas en la sección precedente nos han permitido sostener que el aprendizaje de normas constitucionales debería partir de ciertas condiciones:

- desarrollar una relativa comprensión de los fenómenos que son objeto de las normas
- advertir el carácter performativo y sentido instituyente de las normas (reglas constitutivas)

Los datos recogidos en nuestro trabajo permiten formular la hipótesis de que se trata de dos condiciones que, de no contemplarse, representan obstáculos para el aprendizaje. Podrían entenderse como dos vectores que avanzan juntos en la construcción de la ontología jurídica en relación con normas constitucionales.

En los trabajos que hemos relevado acerca del desarrollo del conocimiento político y jurídico, se ha estudiado la construcción de nociones políticas (como el Estado o el gobierno), pero sin indagar específicamente por las normas que las regulan; por otra parte, la construcción de lo jurídico se ha estudiado en relación con normas de derechos. En el caso de las normas constitucionales habría dos niveles de hechos institucionales para construir cognitivamente ya que las normas constitucionales son hechos institucionales que se refieren a otros hechos institucionales.

Esta idea, entonces, resulta central para comprender las particularidades de esta construcción cognitiva: las normas constitucionales son hechos institucionales que se refieren a otros hechos institucionales. Recordemos, por ejemplo, el caso de la pregunta acerca de por qué hay que regular el correo. Para entender la norma constitucional que faculta al Poder Legislativo para regular en materia de correos, los alumnos deben entender las siguientes cuestiones:

- En primer lugar, que el correo está regulado, es decir que, si otra persona o el Estado no espía mi correspondencia, ello no responde solamente a criterios morales. En tal sentido deben entender la idea misma de “regulación jurídica” como algo diferente al orden moral. Este sería un primer nivel de construcción de una ontología jurídica, el que diferencia lo moral de lo legal.
- En segundo, lugar deben entender que las leyes que regulan, por ejemplo, el correo, fueron alguna vez instituidas, lo que supone una nueva descentración. Eso implica entender la creación de leyes como actividad humana y social (y luego, estatal); también, entender a qué responde que

ciertos ámbitos de la vida social sean regulados y otros no. Solo esta comprensión permite reconocer la creación de leyes como tarea en sí misma; y luego como tarea del gobierno, y en particular de los legisladores.

- Por último, deberá comprenderse que si el Estado tiene efectivamente esta potestad (de instituir leyes para regular, por ejemplo, el correo) y si esta es atribuida en este caso al Poder Legislativo nacional, es porque así lo dispone la Constitución Nacional; es decir, la propia actividad de creación de leyes es instituida y regulada por la Constitución Nacional.

De manera que entender que el Estado tiene poder instituyente (que el ordenamiento jurídico ha sido instituido alguna vez) constituye una base ineludible para dar sentido a gran parte de la Constitución Nacional, dado que esta regula la actividad de gobierno del Estado, en sus funciones legislativa, ejecutiva y judicial.

Consideramos que se trata de una dificultad muy particular de este tipo de conocimiento que resulta muy difícil de advertir para los alumnos, por lo que requeriría un andamiaje docente diseñado especialmente para sostener y guiar este tipo de construcción. En términos de una didáctica para el aprendizaje conceptual, esta comprensión podría interpretarse como un concepto estructurante (Gagliardi y Giordan, 1986) o un *“threshold concept”* (Meyer and Land, 2005, 2006). Tal como hemos explicado, estos se definen -en relación con la concepción de obstáculo epistemológico (Bachelard, 1974)- como conceptos con un alto nivel de abstracción, que subyacen a la organización conceptual de un área, aunque no siempre sean suficientemente explícitos y cuyo aprendizaje permite reordenar los conocimientos anteriores en una estructura coherente. Se trata de conceptos que implican una gran dificultad para ser aprendidos pero que funcionan como *“portales”* (*“gateway”*) para el aprendizaje de otros, en el sentido de que sin ellos no pueden comprenderse los que siguen.

Ahora bien, si la construcción de estos conceptos requeriría un andamiaje docente diseñado especialmente, se refuerza la consideración de que las dificultades de los alumnos no se explicarían solamente por la complejidad intrínseca del conocimiento jurídico sino también en virtud de factores inherentes a la estrategia didáctica. En tal sentido, hemos profundizado en la estructuración del contenido que exhiben las clases. Recordemos que ella refiere a la organización que el docente otorga al conocimiento para su enseñanza, de manera que la comprensión de los alumnos siempre está en función tanto de rasgos del propio dominio como del tipo de andamiaje que brinda una determinada estructuración del contenido.

Ello obliga, entonces, a dirigir la mirada a dicha cuestión. La estructuración del contenido del docente, es decir su representación del conocimiento como objeto de enseñanza y aprendizaje, está en la base de las decisiones que toma para presentarlo a través de una cierta estrategia didáctica, así como de las ideas que elige para responder a las preguntas de los alumnos, tal como ya desarrollamos. Cuando el docente organiza el conocimiento para la enseñanza, recorta ciertos aspectos y dimensiones del contenido en tanto omite otras, generalmente porque las da por sabidas o porque se desprenden de modo lógico de las anteriores. Es decir, la estructuración del contenido se basa en la consideración de qué hace falta saber para entenderlo, y de atribuir a los alumnos ciertas capacidades y habilidades cognitivas, así como aprendizajes anteriores y conocimientos en común necesarios para su aprendizaje.

En los datos de campo hemos advertido que generalmente las intervenciones de los docentes se centran en el contenido normativo, es decir, en el texto de los artículos constitucionales y que se ofrecen pocas explicaciones conceptuales relativas a los objetos políticos que las normas regulan. Es decir, se omiten las explicaciones acerca de los objetos políticos que las normas regulan y de la relación norma-

objeto. Tal como hemos señalado, la presencia de muchas preguntas relativas a estas cuestiones sería un indicador de estas omisiones en la estructuración del contenido por parte de los docentes.

A los efectos de analizar mejor qué es lo que los alumnos no “ven” (es decir, que no les resulta transparente o evidente) y qué es lo que los docentes omiten, nos proponemos, en lo que sigue, diferenciar ciertas dimensiones en la comprensión de las normas jurídicas, que pueden permitir el análisis en un nivel didáctico.

8.3.1 Dimensiones de comprensión de las normas para el análisis didáctico

Tal como hemos señalado, en relación con las normas constitucionales, la construcción de una ontología jurídica consistiría en advertir el carácter instituyente de las normas y distinguir el plano político del plano jurídico. En lo que sigue, nos proponemos diferenciar ciertas dimensiones en la comprensión de las normas jurídicas, para poder analizar qué aspectos del contenido resultan poco inteligibles u “oscuros” para los alumnos, así como qué aspectos los docentes omiten. Se trata de dimensiones de conocimiento en un sentido cognitivo (no epistemológico), entendiendo que ellas permiten el análisis en el nivel psicológico- didáctico. Se trata de un heurístico que puede aplicarse al análisis de normas jurídicas en general, pero que nos resulta especialmente útil en relación con las normas constitucionales.

Concretamente, propondremos que, en la comprensión de las normas, pueden diferenciarse (al menos) tres dimensiones, las que, a falta de una mejor denominación, llamaremos legal, pre-legal, y meta-legal.

En este sentido, consideramos que dada la una ley X, es posible diferenciar:

- Una dimensión pre-legal, de los supuestos, teorías, explicaciones o argumentos que dan origen a la ley X.
- Una dimensión legal, el contenido de la ley X propiamente dicho, lo que prescribe.
- Una dimensión meta-legal, de las teorías (o reflexiones o elaboraciones) acerca de la ley X.

Dada una ley X es posible identificar los supuestos, teorías, explicaciones o argumentos que dan origen a esta ley. No son no exclusivas de la ley X, pero permiten explicar por qué y para qué está la ley, qué función cumple, qué efecto se busca producir con ella, por qué hay que cumplirla, etcétera. En relación con los ejemplos que venimos comentando, por qué y para qué se decidió que hubiera dos cámaras legislativas o por qué y para qué existe la posibilidad de delegación legislativa; es decir, para promover qué y para prevenir qué. Al entenderse las teorías que dan origen a la ley es posible entender el sentido de la ley. Por ejemplo, si se desea entender por qué la Constitución Nacional decidió que hubiera dos cámaras legislativas, o que existiera la posibilidad excepcional de delegación legislativa en el Poder Ejecutivo, se debe explicar antes algo de teoría política y de teoría del Estado: por ejemplo, explicar que en ciertos regímenes políticos la tarea legislativa no está diferenciada en un órgano distinto que la ejecutiva (y qué ventajas tiene que si lo esté) o bien que puede haber una sola cámara legislativa, y por qué suele optarse por una u otra alternativa, etcétera. Sin dudas, esto se aplica a todas las normas, no solo las constitucionales: explicar por qué, o en virtud de qué se decide que algo esté permitido o prohibido, ya sea doblar a la derecha con luz roja, circular a determinada velocidad en ciertas calles o realizar un aborto.

En algunos casos, los argumentos que dan origen a la ley son más asequibles desde la experiencia cotidiana y, en otros casos se requiere un aparato conceptual más elaborado para entender los por qué y para qué de la ley. Por ejemplo, las normas de tránsito resultan comprensibles en forma más inmediata que las normas constitucionales. Incluso, dentro de estas últimas, algunas normas se apoyan en categorías

más simples y otras, en constructos más complejos. Aun en relación con las normas constitucionales, en algunos casos lo regulado resulta más claro que en otros; además, dentro de las normas constitucionales hay algunas normas con función regulativa, que pueden resultar más claras que otras. Recuperando ejemplos ya analizados, la distinción entre cámara de origen y cámara revisora resulta más comprensible que la excepcionalidad de la posibilidad de la delegación legislativa en el Poder Ejecutivo. Sin embargo, en todos los casos habrá diferentes niveles de profundidad en la explicación del origen de la norma

Pero lo que interesa destacar es que, en todas las normas (constitucionales o no) este aparato conceptual permite ver aspectos del objeto regulado que sin él no se verían. Destacar una dimensión relativa a los argumentos que dan origen a la ley permite advertir que los hechos regulados no son transparentes, que no siempre es posible comprender el sentido de la ley desde la comprensión espontánea de su objeto. De hecho, las teorías que dan origen a la ley no son necesariamente ni únicamente teorías jurídicas sino teorías elaboradas desde diferentes disciplinas para explicar ese fenómeno. La sociología, la antropología, la pedagogía, la economía, la medicina, etcétera, explican los hechos sociales y en tales explicaciones se basan los legisladores para la elaboración y aprobación de los proyectos de ley. En el caso de las normas constitucionales estas teorías son principalmente políticas, y los objetos regulados suelen ser hechos institucionales que suponen una construcción cognitiva progresiva.

El plano de las teorías que dan origen a la ley es también el que permite comprender que la ley toma una opción de entre otras posibles: por ejemplo, se opta por definir dos cámaras para el ejercicio del poder legislativo, y se opta por instituir la posibilidad de delegación legislativa en el Ejecutivo; también en este sentido, se opta por obligar a las Provincias a una división política en municipios. Todo ello del mismo modo que se opta por permitir o prohibir doblar a la derecha con luz roja o realizar abortos. La dimensión de la explicación del origen de la ley es la que permite comprender la norma dentro de otras alternativas posibles, es decir, “las opciones que tenía el legislador”. Por ejemplo, la ley decide, en virtud de determinadas consideraciones políticas, que el poder legislativo sea ejercido por un Congreso en donde se diferencian dos cámaras; pero con otros fundamentos podría haberse optado por una sola cámara; del mismo modo, la Constitución Nacional determina una cierta cantidad veces que un proyecto de ley puede volver a la cámara de origen, o que exista la posibilidad de delegación legislativa, siempre en virtud de un cierto modo particular de entender conceptualmente la actividad legislativa; pero desde otra perspectiva podrían haberse tomado otras decisiones.

En síntesis, al entenderse los argumentos y supuestos que dan origen a la ley, es posible entender el sentido de la ley; por eso la hemos denominado dimensión “pre” legal. Sin embargo, queda claro que definimos esta dimensión a partir de leyes existentes; es decir, no se trata de identificar cuestiones sobre las que no existen leyes, sino de, dada una ley X, comprender los argumentos que explican su origen, identificar su objeto y las teorías que lo explican. La dimensión pre-legal sería la relativa a la inteligibilidad del objeto de la norma, entendiendo que generalmente el objeto no es transparente, sino que para “verlo” o para “verlo bien” se requiere un aparato conceptual.

Pasemos ahora a la dimensión legal, entender el texto de la ley. Entender la norma es, como señalamos antes, entender qué opción elige la normativa dentro de las múltiples posibles. La comprensión de la norma surge de esta elucidación de los argumentos que le dieron origen. Ello supone reconocer que la norma define el fenómeno, es decir que, cuando prescribe, instituye algo que no existiría de no ser por la norma. Por ejemplo, la norma exige que el poder legislativo sea ejercido a través de dos cámaras, aunque

podría haber sido de otro modo, y al elegir esta opción, define una forma particular de ejercicio del poder legislativo: instituir un Congreso con dos cámaras que no existirían de no existir la norma.

Entender que la norma elige una opción en relación con el objeto es lo que permite reconocer la arbitrariedad de la norma ya que se estipula esto, pero podría ser o haber sido de otro modo. A tal punto es así que, desde un saber experto, es posible deducir o reconstruir los argumentos de origen a partir del texto de la ley. Pero esta comprensión no es evidente para el no experto, tal como ha quedado en evidencia en las preguntas y razonamientos de los alumnos en este trabajo. Por el contrario, entender que la norma elige una opción en relación con el objeto constituye, como hemos señalado, una suerte de concepto “estructurante” o “portal” en el sentido de que su comprensión abre la puerta a una nueva concepción de la cuestión, ya que permite diferenciar las dimensiones legal y pre-legal.

Cuando se pueden diferenciar las dimensiones legal y pre-legal resulta entonces posible razonar en el plano legal, y advertir, por ejemplo, que las leyes existen todas dentro de un ordenamiento jurídico, por lo que entender el contenido normativo implica entenderlas en sus relaciones con otras normas. De allí que las preguntas que denotan comprensión de la normativa son aquellas que interrogan por los alcances de la norma, por sus interacciones con otras normas. Por ejemplo: ¿Los decretos delegados tienen el mismo peso que las leyes del Congreso?

En síntesis, la construcción del plano legal depende cognitivamente de comprender lo pre-legal. Solo al advertir que los hechos institucionales son creados por las normas es posible reconocer en la norma su función constitutiva.

Por su parte, la construcción de lo legal habilita a comprender y razonar en relación con las teorías o elaboraciones “acerca de la ley”. Esto es, reflexionar acerca de la intención de la norma y su efectividad, de su adecuación y su vigencia, y aún más profundamente, acerca de los valores que presiden su elaboración. Una dimensión que, nuevamente a falta de una palabra mejor, podría denominarse meta-legal. Solo cuando se advierte y comprende el sentido de lo legal (en el marco de lo pre-legal) puede hacerse una crítica de la ley, llegar “al final del cuento”, al sentido acabado de la narrativa.

Esta dimensión es la que permite analizar la intencionalidad de la norma, preguntarse qué se logra con ella, si se logra realmente el propósito que se persigue, y con ello cuestionar su efectividad, su adecuación o su vigencia; también interrogarse qué se lograría con otra norma, y comparar qué ocurre en contextos donde rige una norma diferente. Asimismo, esta dimensión permite analizar críticamente las decisiones que dieron origen a la norma, advertir que las normas son construcciones culturales, y por ello, dependientes de valores. Con ello es posible preguntarse por los valores que presiden la sanción de la norma (por ejemplo, la libertad, la igualdad, la industrialización nacional, la apertura al mercado, etcétera) Esto es, analizar un “para qué” y “por qué” más generales y abstractos, de carácter político. En definitiva, cuestiones que permitirían plantear un acuerdo o desacuerdo con la norma.

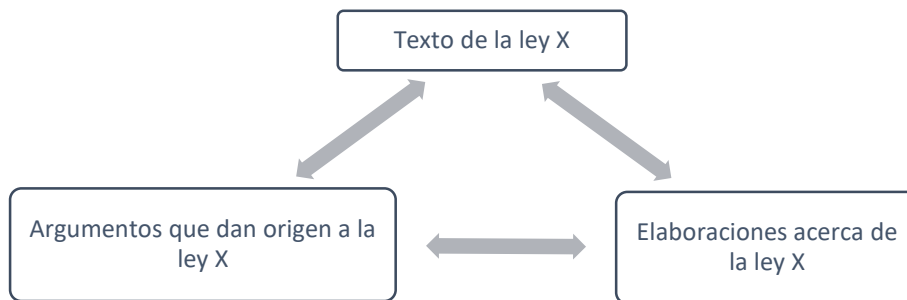
Sin dudas se trata de una dimensión que no es condición para entender la ley, y que incluso hasta puede cuestionarse si resultaría necesaria en una formación básica. Sin embargo, dado que es el plano de la crítica de la ley, a veces “parece” más transparente o accesible; de hecho, la crítica y el análisis de las leyes se realiza desde la sociedad en general, desde el ámbito de la política, desde los medios de comunicación. Y también, como evidencian los datos, la realizan los alumnos: cuestionan los alcances, pero también su efectividad, su adecuación, etcétera. Solo que, cuando esta crítica y análisis se realiza sin haber comprendido la norma en el marco de lo pre-legal, se producen reflexiones desconcertantes. Sin comprender realmente las teorías que dieron origen a la norma, no es posible analizar las teorías acerca

de la norma. Y entonces, por ejemplo, aparece como ‘injusto’ que uno no pueda ser senador y diputado, o incluso presidente y diputado, si uno ganó la elección para ambos cargos.

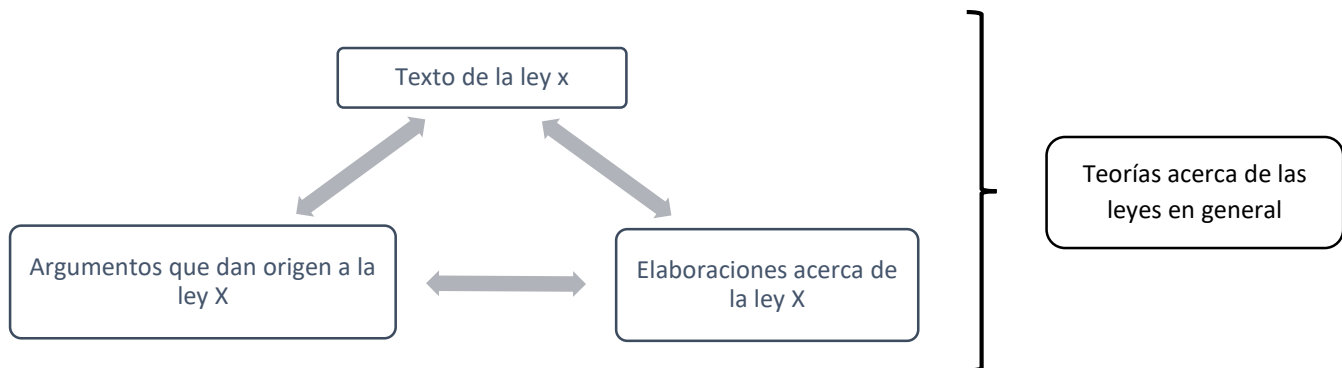
En síntesis, las tres dimensiones identificadas permiten categorizar distintas posibilidades de comprensión de las normas, lo que nos permitirá volver sobre las dificultades de comprensión detectadas. Antes de ello, cabe realizar unas últimas aclaraciones y observaciones acerca de esta distinción de dimensiones.

Por un lado, cabe destacar que este modelo no pretende agotar todos los planos de comprensión del discurso jurídico sino solamente representar y relacionar los diferentes sentidos hallados en el material estudiado. Tal como señalamos, se trata de un heurístico para analizar qué aspectos son los que los docentes parecen omitir en su exposición, así como aquellos que los alumnos parecen no reconocer. Sin dudas, un análisis exhaustivo de los diversos planos de comprensión de las normas debería incluir seguramente otras dimensiones. Entre los sentidos no contemplados en este modelo cabe mencionar, en un lugar destacado, una dimensión hermenéutica, relativa a la interpretación de la norma, así como de los casos a los que ella se aplicaría. Probablemente el hecho de trabajar con normas constitucionales, en relación con las cuales la tarea de los jueces es menos habitual, sea una explicación posible para la escasa aparición de esta dimensión en los casos estudiados.

Por otro lado, si bien hemos postulado que comprender las teorías que dan origen a la ley (la dimensión pre-legal) aparece, en cierta forma, como un requisito para entender la ley, lo cierto es que la relación entre las tres dimensiones no es jerárquica sino interdependiente. El siguiente esquema pretende graficarlas:



Una última puntualización nos obliga a introducir una dimensión más, ya no relacionada con “la ley X” sino con el conocimiento de las leyes en general (provisoriamente y a los efectos de este trabajo, la llamaremos ‘dimensión jurídica’). Es una dimensión de carácter general que permite advertir, en primer lugar, que algunas normas sólo regulan y otras, además, instituyen a su objeto. En un nivel mayor de profundidad, esta dimensión permite reflexionar acerca de las leyes en general como hechos institucionales. Nos referimos por un lado a cuestiones relativas a qué aspectos de la vida social están o merecen estar regulados, qué relación guarda la ley con su objeto (por ejemplo, si “surge” naturalmente del objeto o se asume que es una construcción), cómo se relaciona lo jurídico con lo moral, etcétera. Por último, otra cuestión central: esta dimensión es la que permite advertir el rol del Estado como creador de normas jurídicas, y con ello las diferencias entre las leyes y otro tipo de reglas institucionales (como un reglamento escolar, por ejemplo). En el gráfico que sigue, hemos agregado esta dimensión, como superpuesta a las anteriores.



Si utilizamos ahora esta clasificación de dimensiones para analizar los casos en estudio, podemos concluir con las siguientes consideraciones:

Observamos que los alumnos generalmente:

- No advierten la diferenciación de dimensiones: confunden el “poder” como posibilidad con el “poder” como prescripción.
- No logran “ver” el objeto regulado -la dimensión de las teorías que dan origen a la ley-, lo que representa una condición para diferenciar lo legal. No logran advertir las “opciones del legislador” al sancionar la norma.
- Por consiguiente, no pueden entender lo que la ley prescribe ni razonar correctamente en el plano legal.
- Como consecuencia, sus reflexiones “acerca de la ley” se desarrollan sobre una interpretación incorrecta del sentido de la ley.
- Por supuesto, no advierten diferentes formas de relación entre la norma y el objeto (regulativa y constitutiva) ni el carácter estatal de las normas jurídicas.

Observamos que los docentes generalmente:

- Centran el contenido de la clase la dimensión legal, esto es, en el texto de la normativa.
- Frente a las dudas o preguntas, suelen agregar más información normativa, por ejemplo, relativa a los alcances de la norma, o bien desviarse o fugarse hacia la dimensión meta-legal, ya que toman a las preguntas relativas al objeto o a la relación norma-objeto como cuestionamientos a la norma.
- Dan por sobreentendido lo pre-legal, es decir, el objeto regulado, como si este fuera transparente o evidente o pudiera deducirse fácilmente al transmitir la normativa (lo que queda oculto es el conjunto de opciones y definiciones en que se apoya)
- No explican o explican muy poco la relación entre lo pre-legal y lo legal, dando por conocida la dimensión jurídica, que implica considerar la relación norma-objeto así como el rol del Estado en la creación de leyes.

De este modo, las dos dimensiones que quedan omitidas en las clases son, principalmente, la pre-legal y la jurídica, dado que se dan por conocidas o fácilmente asequibles. En el caso de la dimensión prelegal –la cual, en relación con normas constitucionales, corresponde básicamente al plano político- los docentes parecen manejarse bajo el supuesto de que ello es fácilmente deducible a partir del texto de la norma.

Tal como hemos señalado, para un experto (y en este caso los docentes ofician como tales) puede ser posible inferir, a partir del texto de la norma, el sentido de los argumentos que le dieron origen. Lo que los docentes no advierten es que, para los alumnos adolescentes, la comprensión de los hechos políticos requiere un proceso progresivo de construcción cognitiva, no exento de dificultades y restricciones propias de este dominio del conocimiento. En relación con la dimensión jurídica, consideramos que el docente, como adulto experto, tiene tan naturalizadas las posibilidades de relación norma-objeto y la función del Estado en la creación de leyes, que omite explicarlas o lo hace muy rápidamente, y tampoco advierte la complejidad que entraña su comprensión por parte de los adolescentes.

De manera que, en las clases, la estructuración del contenido otorga prioridad a la dimensión legal (alcances de la ley) y en segundo término a la meta-legal (discusiones acerca de la ley), se desatiende la dimensión relativa a la explicación del objeto, esto es, a las teorías que dieron origen a la ley (pre-legal) y se subestima la complejidad de la dimensión jurídica, relativa al carácter de las leyes que se tratan. Estas omisiones se evidencian en la brevedad y fugacidad, o directamente ausencia, de explicaciones conceptuales relativas a estas cuestiones. A continuación, volveremos sobre algunos de los ejemplos y presentaremos otros nuevos, para ilustrar estas afirmaciones. En el próximo capítulo, sostendremos que estas tendencias detectadas en las clases responden, principalmente, a la reproducción, en la EC, de rasgos del discurso pedagógico jurídico dominante de la formación de abogados.

8.3.2 Análisis de ejemplos a través de las dimensiones de comprensión de las normas

Si retomamos la pregunta de por qué no se puede ser senador y diputado a la vez (clase 27) lo que la pregunta reclama no remite a qué dice la normativa sino a por qué lo dice. Sin embargo, esto no es advertido por el docente. Recordemos el diálogo:

D: Incompatibilidades. ¿Qué es una incompatibilidad? Una incompatibilidad es... (dictando) la prohibición de desempeñar simultáneamente, simultáneamente (enfático) dos cargos. Generalmente se hace para preservar el principio de separación de poderes...

AP: Ah, ¿uno no puede ser senador y legislador a la vez?

D: A ver, legislador es algo genérico...

AP: Ehh. Senador y diputado.

D: Senador y diputado a la vez no podés ser...

Otro A: Se puede postular a dos cargos, ¿no?

D: Pero no podés asumir más de uno. [...] Suponete una elección donde se eligen, presidente, senadores y diputados nacionales. Vos vas a tener: presidente y vice. [...] Podés ser candidato a senador, podrías eventualmente ser candidato a diputado. Candidato sí, lo que no podés es asumir los dos cargos a la vez.

Otro A: Vas a tener que renunciar a uno.

Otro A: ¿Si ganás la elección? (pregunta con sorpresa).

D: Sí. Porque físicamente no podés estar en los dos lados y porque además iría en contra del principio de separación de poderes. Es muy común que los partidos chicos, que no tienen muchas posibilidades de llegar al gobierno, que presenten a la misma persona como candidato a presidente y a diputado.

(Más adelante otro alumno vuelve a plantear el caso de que alguien se postule para senador y diputado)

D: Es muy raro, habitualmente no pasa, es una anomalía

Recordemos el análisis efectuado anteriormente:

- En la concepción que sustentan los alumnos se percibe, por un lado, la dificultad para concebir el componente de poder político en los cargos, que solo son definidos en función de sus tareas. La incompatibilidad constituye un rasgo muy específico de los cargos políticos, de difícil analogía con

otros contextos (por ejemplo, se puede ser médico y director del hospital, profesor y rector; médico en dos especialidades, profesor de varias materias, etcétera).

- Por otro lado, los alumnos defienden el derecho individual de “haber ganado”: por qué uno no puede asumir todos los cargos si los ganó. El hecho de que se utilice la idea y el término “ganar” para referir tanto una elección como a una competencia deportiva, o incluso a un juego de azar, facilita la confusión de los alumnos. Se trata aquí de un problema de la ambigüedad del lenguaje, y de cómo se utiliza un término cotidiano en el contexto jurídico.

En el análisis desarrollado anteriormente, señalamos que estas cuestiones no parecen ser advertidas por el docente, quien tendría tan naturalizada su concepción que no puede dar significado a la duda planteada. Si ahora analizamos el caso a partir de la distinción de las dimensiones, podemos señalar que la pregunta reclama una respuesta que ayude al alumno a entender, primero, la dimensión pre-legal, el plano político; es decir, explicar qué significa, desde la ciencia política, ser senador y diputado. Por otro lado, una explicación desde la dimensión jurídica, que le permita entender que la norma no permite o prohíbe, sino que instituye.

La incompatibilidad de los cargos políticos es una construcción jurídica que se desprende del modo en que esos cargos son definidos en la normativa. De hecho, la incompatibilidad entre senador y diputado solo existe en virtud de la composición bicameral de ese cuerpo legislativo.

Si bien el docente ofrece una respuesta de carácter conceptual (“iría en contra del principio de separación de poderes”) da por supuesto que los alumnos van a entender esta idea sin mayores explicaciones. De hecho, además, como ya señalamos, la respuesta del docente no recupera el caso planteado en la pregunta (incompatibilidad entre cargos legislativos) sino que ejemplifica con el caso de presidente y diputado. Si bien el principio de división del poder sería correcto para explicar por qué una misma persona no puede ser senador y diputado, el docente parece descansar en que ello es transparente para los alumnos y no ofrece una explicación que articule la dimensión legal (la prohibición) con su fundamento, es decir, con las teorías políticas que le dieron origen (la necesidad de división del poder como principio asumido por la Constitución Nacional). La otra parte de la respuesta del docente es una fuga hacia lo meta-legal, consideraciones acerca de la ley: si ocurre, si no ocurre, etcétera.

De manera que la estructuración del contenido se realiza priorizando la dimensión normativa, el texto de la ley. La pregunta, que reclama una respuesta desde lo pre-legal y oculta una confusión desde lo jurídico, descoloca al docente, que ni siquiera logra responderla: podría decirse que no estaba dentro del universo de preguntas posibles acerca del tema según la perspectiva del docente. Las preguntas “lógicas”, “esperadas”, como ya hemos visto, son las preguntas relativas a la normativa, al alcance de la norma o a lo sumo, relativas a las teorías acerca de la ley (dimensión meta-legal).

Otros de los ejemplos que hemos mencionado como significativos en relación con esta cuestión han sido los relativos al tema “Municipios” (clase 28). Si analizamos el diálogo completo puede observarse que no se brindan definiciones conceptuales y se hace depender la comprensión del texto de la normativa. Incluso será un alumno, a través de otra pregunta, quien ofrecerá una explicación de carácter conceptual en la dimensión pre-legal.

Recordemos que el docente ha presentado el tema “municipios” y ha señalado los rasgos que definen a un municipio, según la Constitución Nacional: constituyen la unidad política mínima y son de existencia necesaria.

AP: ¿Por qué su existencia es necesaria?

D: Porque no puede no haber municipios. Una provincia no puede tener una Constitución y decir “no hay municipios”. Esa constitución es inconstitucional.

A: ¿Un partido sería un municipio?

D: Si. En la Provincia de Buenos Aires son partidos.

[...]

AP2: ¿Por qué no puede no haber municipios?

D: ¿Por qué no puede no haber? (Leyendo el Artículo 5º) Artículo cinco, cada provincia dictará para sí una Constitución bajo el sistema representativo republicano, de acuerdo con los principios, declaraciones y garantías de la Constitución Nacional; y que asegure su administración de justicia, su régimen municipal, y la educación primaria. Bajo de estas condiciones el Gobierno federal, garante a cada provincia el goce y ejercicio de sus instituciones... Necesariamente una constitución provincial debe tener un sistema de municipios.

A: ¿Esto es porque nos encontramos en un sistema federal y no uno unitario?

D: Si. Y además hay una razón histórica. Vos pensá que la primera institución donde se canaliza la participación de la gente es el Cabildo, ya desde la época colonial. Y de alguna manera ya el Cabildo es el embrión del municipio y de la provincia. El 123 dice....

En el ejemplo, la respuesta del docente remite a la normativa y es otro alumno quien, al mencionar al federalismo, brinda una respuesta relativa al “por qué”, es decir, a las teorías que dieron origen a la norma. Es decir, la decisión de los constituyentes de adoptar un sistema federal es lo que explica que la constitución obligue a las provincias de ‘tener municipios’. La respuesta del docente parece limitarse a “porque lo dice la ley”. En este caso también, el docente responde a lo que la pregunta significa para él, sin advertir el tipo de dificultad del alumno. Incluso, no recoge la intervención del otro alumno para desarrollar la idea de federalismo. En este caso, nuevamente regresa a la normativa y habla acerca de la norma (su historia), lo que corresponde a la dimensión meta-legal. También en este caso, queda oculta la dimensión jurídica que para el docente es obvia.

Recordemos otro ejemplo en una clase acerca la primera parte de la Constitución Nacional, que se refiere a declaraciones, derechos y garantías (clase 36). El docente ha presentado la discusión la relativa a si hay una jerarquía de derechos. En este marco, un alumno efectúa la siguiente pregunta:

¿Habría como dos tipos no, de derechos? ¿Unos que son como que defienden el estado natural... como el derecho a la vida, por ejemplo, y otros como que implementan un sistema, como el derecho a la propiedad?”

Tal como analizamos, la pregunta del alumno aparece como una necesidad de comprensión en la dimensión pre-legal ya que trata de delimitar el objeto al que los derechos se refieren. El alumno está efectuando una distinción no entre derechos sino entre la cosa que el derecho protege: si la cosa que se protege es “natural” o cultural, o, como explica en la entrevista, relativas al “sistema implementado”:

Yo lo que pensaba es que hay derechos... se me ocurre a mí ¿no? [...] que hay derechos que... o sea como que ya vienen con uno, que no tienen que ver con el tipo de sistema implementado... [...] yo lo que quería preguntar era... si había... si podían clasificarse en dos tipos de derechos de acuerdo a los que no tuvieran que ver con el sistema implementado.

Sin embargo, el docente entiende la pregunta en la dimensión legal o meta-legal y desde ahí ensaya su respuesta, incluso reconociendo que no logra entenderla. El docente parece no tener otra herramienta, frente a la duda del alumno, que intentar encajarla en algunos de los debates o distinciones conocidos acerca de “tipos de derechos”. En este ejemplo, también la ambigüedad del lenguaje obstaculiza la comprensión mutua ya que, como el alumno preguntó si habría “dos tipos de derechos”, el docente rápidamente recurrió a “distinciones entre tipos de derechos” existentes en su repertorio. Incluso, en su respuesta, el docente se guía por los términos utilizados por el alumno: “usaste el término derecho natural, por eso”. Veamos el diálogo completo para advertir que, en su desarrollo se observa la dificultad también de otros alumnos para seguir la argumentación del docente (por ejemplo, cuando dicen que no entienden, o ante la referencia al derecho al nombre):

AP: ¿Habría como dos tipos no, de derechos? Unos que son como que defienden el estado natural... como el Estado... como el derecho a la vida, por ejemplo, y otros como que implementan un sistema, como el derecho a la propiedad...

D: No, no veo la división ahí. A ver... ¿por qué? A ver...

AP: Porque... no sé cómo explicarlo. Si nosotros estuviéramos todos en el medio de la selva, estaríamos vivos, pero no por eso tendríamos derecho a la propiedad... no se cómo explicarlo bien...

D: Todo derecho, entendido como derecho de la persona, es una construcción cultural...

AP: Sí...

D: El derecho a la vida... hay algunos autores filosóficos que interpretan que, independientemente que te lo reconozcan, que no lo reconozcan, que tu cultura permita abstraerte y ver de qué se trata... Entonces que tenemos que reconocerlo, bla bla bla... Digo, hablaste, la mención de la selva en una situación casi originaria... Dicen, esos filósofos del derecho que esas personas, que tal vez no tengan conciencia del derecho como tal, tienen derecho a la vida, pueden no saberlo, puede que no esté vigente, puede que no lo reconozcan, pero el derecho lo tienen porque es implícito al ser humano... ¿Es lo que estabas queriendo preguntar...?

AP: Sí más o menos... (duda de que la respuesta lo satisfaga).

D: Esos serían los iusnaturalistas... los derechos naturales... usaste el término derecho natural, por eso. Entonces, si, en ese sentido si, que más allá de que no te lo reconozca la ley [...] vos tenés derecho, aunque la ley diga lo contrario... vos seguís teniendo ese derecho... porque esa ley no puede ir en contra de ese derecho natural, en este caso la vida, y por lo tanto es una ley ilegal. Si es eso... si, pero no necesariamente... como que hay dos corrientes. El positivista no niega el derecho a la vida, simplemente dice que... tiene que ser reconocido.

A: No, no decía que hubiera dos corrientes. Digo como que, eso, como que hay derechos, como el derecho a la vida, no sé, no se me ocurre otro,

D: ¿Inherente a la persona?

A: Sí, claro eso.

D: Entonces es otra cosa... a ver... La primera... Vamos a ver el correlato histórico de los derechos. (Va al pizarrón). La primera corriente filosófica, corriente de derecho, que podés empezarla -si querés- en la Inglaterra de la Carta Magna de 1215 y poner la frutillita en Paris el 14 de julio de 1789 en la Revolución Francesa... Podés hablar de derechos humanos de primera generación... y lo que ahí reclamaban... lo que ahí reclamaba... la ciudadanía, o sea las personas, los ciudadanos, son derechos civiles y políticos. Dentro de los derechos civiles... digo dentro de los derechos políticos, ¿qué se pedía? Lo vamos a ver más adelante. Dentro de los derechos civiles, todos los autores entendían que había como dos grandes categorías. Los llamados derechos personalísimos, que son aquellos derechos que tiene la persona, lo más parecido a derecho humano, en mi percepción, que son aquellos derechos que tiene la persona por el solo hecho de ser persona, que no se lo podés sacar... sin limitar su condición básica de ser humano... derecho a la vida, derecho a la intimidad, libertad de expresión... Esos... hay coincidencia, son los más importantes y los que tienen que tener la menor cantidad de restricciones... Hay otros derechos civiles, donde entra la propiedad, que mencionaste vos, que requieren para su ejercicio, la correlación con un segundo o tercero. Propiedad... ¿de quién? En cambio, el derecho a la vida es conmigo mismo. O sea... Hace a la esencia de... yo puedo no ser propietario nunca y no por eso estar negado como persona. Ahora, si no tengo... libertad de expresión... si no tengo derecho a la intimidad, si no tengo, ni hablar, derecho a la vida, lo que está en discusión es mi condición de persona.

A: Pero el derecho a la libertad de expresión también implicaría a otros. ¿O no?

D: Sí... y el derecho a la vida también... que se limiten a no quitártelo... Pero hace a tu esencia de persona.

Otra A: No entendí.

D: ¿Se entiende la diferencia?

As: No.

D: A ver. Alguien puede no ser propietario en su vida... desde que nace... nunca fue propietario de la casa, por ejemplo. ¿La va a pasar peor? La va a pasar peor. Ahora, su condición de persona, de ser humano ¿estuvo en algún momento en discusión?

As: No.

D: No. Si vos le quitás alguno de los derechos personalísimos, y qué ponemos en derecho personalísimo es una discusión, ... el nombre.... derechos personalísimos... no tiene nombre... no es joda, ¿eh? acá, en este país, el tema del nombre no es un dato menor... no tiene nombre.

A: ¿Y cómo le dicen?

D: Perdón, tiene otro nombre... el de los apropiadores...

A: Ahhh.

D: O se niega a inscribirlo... en una época algunos se negaban a inscribirlo....Ese derecho que hace a la esencia de la persona que es un derecho personalísimo... me parece que iba por ahí tu separación entre un tipo de derecho y otro, el de la propiedad requiere que haya un tercero... la propiedad se la compré a alguien, la puedo vender... todos los autores entienden que los derechos personalísimos gozan de mucha más protección y tienen menos límites por parte del Estado que los derechos civiles propiamente dichos.

Por último, si recuperamos el ejemplo de la norma relativa a la delegación legislativa, encontramos el mismo tipo de recorte del contenido, centrado exclusivamente en la dimensión del texto de la ley, omitiendo explicaciones conceptuales relativas a las teorías que dan origen a la norma (clases 29, 31 y 32). Por ejemplo, en el siguiente diálogo (clase 29):

AP: Si le delegan el poder al presidente y el presidente actúa de una manera y el Congreso después no está de acuerdo, no puede hacer nada, ¿no?

Oros A: no...

D: Y, el presidente tiene que dictar los decretos en el marco que el Congreso le dijo.

AP: Pero igual, ¿y si no está de acuerdo en realidad?

Otros A: Pero es el Congreso el que eligió...

D: A ver... en ese caso el presidente no dictará los decretos... y si dicta decretos contrarios al espíritu de la ley del Congreso que delega, esos decretos pueden ser inconstitucionales. ¿Te das cuenta? Además, todos los decretos delegados van a una comisión especial del Congreso que los analiza y que los puede rechazar.

AP: Ah, ¿antes de hacerse el decreto lo analizan?

D: No, después. Entra en vigencia y lo analizan simultáneamente. Igual que el Decreto de Necesidad y Urgencia.

Recordemos que, en el análisis previo, señalamos que la pregunta evidencia que la delegación es entendida como una orden y que personaliza las estructuras institucionales del Estado, en donde su accionar se guía por la voluntad, más que por la normativa. En la respuesta del docente, se advierte que no percibe la dificultad conceptual de la alumna y responde a la pregunta desde su lógica, agregando más información sobre la normativa.

Como señalamos antes, el docente parece dar por sentado que los alumnos entienden que esta “distribución” de tareas, así como su posible “redistribución” están previstas en la Constitución Nacional. Sin embargo, las preguntas y razonamientos de los alumnos evidencian que no necesariamente advierten esto. Claramente, alumna y docente se están manejando en dimensiones diferentes de comprensión. La alumna no advierte que es la normativa la que instituye las opciones de actuación para los órganos del Estado.

El docente parece asumir que se pregunta por los alcances y consecuencias de la norma, cuando en realidad la alumna no ha captado el sentido y función de la norma, por lo que su pregunta reclama una respuesta en relación con las teorías que dieron origen a la norma (pre-legal) y en relación con cuestiones jurídicas que le permitan entender que la actuación de los órganos de gobierno está normada desde el Estado. En la entrevista posterior, el docente mantiene el mismo tipo de respuesta, dentro de su lógica, y atribuye la dificultad de comprensión al hecho de que el sistema no es coherente, en comparación, por ejemplo, con lo que ocurre en España. En síntesis, el docente atribuye su propia lógica a la pregunta ya que la entiende como un cuestionamiento al sistema, lo que corresponde al plano meta-legal (de teorías

acerca de la norma) Se trata de la pregunta que resulta esperable para el docente, es decir, la pregunta que él podría hacer: cuestionar la lógica del mecanismo de delegación de facultades en el sistema jurídico.

Por último, la norma relativa a la delegación legislativa también generó dificultades en relación con la idea de “emergencia”. Recordemos que la norma prohíbe la delegación legislativa, y postula como excepción las situaciones de “emergencia pública”. En este caso, debe comprenderse que la “emergencia” no será un dato objetivo sino una situación de excepcionalidad definida por la propia normativa. Muchas de las preguntas ya presentadas reflejaban dificultades para entender esta cuestión.

Veamos las diferentes preguntas sobre este tema y el modo en que las fue resolviendo el docente. La primera pregunta que aparece es “¿Qué quiere decir emergencia?”, y el docente dice que “es una excelente pregunta”. Sin embargo, queda claro que aquí el docente entiende la pregunta desde su propia lógica, es decir, en relación con la ambigüedad de que la ley deba definir la emergencia. Pero los alumnos están en otro registro: sus intervenciones ponen en evidencia la distancia entre su comprensión y la del docente.

D: A ver...queda claro que sabemos que algunas cosas son emergencias: una guerra, una peste, una crisis económica monumental, una quiebra masiva de bancos. Pero no queda claro algunas zonas grises, ese es el problema. Lo que pasa que acá es el mismo Congreso el que está diciendo “esto es una emergencia”. A partir de ahí yo le permito al presidente legislar.

Más adelante aparece el caso ya comentado de las preguntas ‘¿a qué se refiere con regla general?’ y ‘¿Para qué existe si está prohibida?’, en donde observamos dos tipos de dudas, que corresponden a la dimensión jurídica: la relación entre regla y excepción, por un lado, y la potestad del Poder Legislativo para declarar el estado de emergencia, por otro. La primera de estas dudas es advertida y respondida por el docente, pero la segunda pasa desapercibida. Veamos la respuesta del docente:

D: Eeeee, vamos a hacer una cosa... ¿acá está prohibido comer?

As: Sí, en el aula sí.

D: Usted viene y me dice, mire profesor, hace 72 horas que no como...

As: Emergencia...

D: ... Hubo un problema en mi casa, mis padres no están, tengo hambre...(risas) ...me traje un sándwich.

Otro A: De milanesa.

D: De milanesa, si (risas)... completo (risas). ¿Yo qué hago? ¿Aplico la regla, que es que está prohibido?

As: Sí... no.

D: O le digo, mire, voy a hacer una excepción...

A: Voy a hacer una excepción.

D: ... Póngase ahí al costado, la cambio de lugar... (risas) y coma tranquila.... ¿qué sería lo razonable?

As: (risas) que lo coma.

D: Razonable sería establecer una excepción. Uno puede decir “espere hasta el recreo”. Pero digamos que en algún momento las reglas pueden tener excepciones. Lo que quiere plantear acá la Constitución es, “mirá vos no vas a poder delegar cualquier cosa, pero en una situación que tiene que ver con la administración pública, que depende del presidente, o que hay una emergencia social, o económica muy grande, vamos a permitir que nosotros te decimos sobre qué temas y con qué plazo y vos puedas dictar decretos delegados se llaman, decretos de materia legislativa, ¿si? Ese es el sentido. De establecer la prohibición en términos generales y de poner alguna flexibilidad, alguna excepción.

En la entrevista posterior, la alumna evidencia haber comprendido las ideas de regla y excepción, pero sigue manteniendo la concepción de que las emergencias son situaciones objetivas.

Yo no entendía para qué está la regla si van a hacer excepciones. Si está prohibido, que hagan directamente que cuando hay una emergencia que el Poder Legislativo le delegue el poder al Poder Ejecutivo. [...] Ahora entiendo

que “la regla dice que no le puede delegar su poder. Se hacen excepciones cuando hay emergencias públicas o administrativas, como una crisis.

La dificultad para advertir que la “emergencia” no es un dato objetivo sino una situación de excepcionalidad definida por la normativa ha aparecido en muchas preguntas, tal como ya hemos presentado. En una entrevista un alumno reflexiona:

Yo pregunté si el plazo de la ley es de un año, pero si la crisis se resuelve en 3 meses, ¿qué pasa? Pensé que si después el presidente puede seguir dictando las leyes como si fuera el Poder Legislativo. Si después de resuelta la emergencia puede o si hay alguna ley que impida que el pte puede seguir dictando las leyes. El profesor me dijo que el congreso podía dictar otra ley para acabar con la delegación” (Clase 32).

Incluso se repiten preguntas ya respondidas como “¿Para decidir qué es emergencia se tienen que juntar? ¿Lo tienen que votar entre todos?” (Clase 29). El propio docente de esta clase, reconoce este problema. Sin embargo, no lo atribuye a dificultades de comprensión de los alumnos respecto de la dimensión jurídica, sino que busca la explicación en la dimensión legal o meta-legal, es decir, el uso que se hace de esta norma. En la entrevista dice:

Si, esto salió en varias clases. Para ellos es un problema de resolución. Como si se rompe un caño. ¿Para qué se queda el plomero si ya lo arregló? La tarea del gobierno es mucho más compleja. Por ahí si es una peste. Pero si es una crisis económica y social se termina cuando el Congreso dice que se termina. (Clase 31).

8.3.3 Jugar el juego de las preguntas en clase

En síntesis, en varios de los diálogos se observa que docentes y alumnos se mueven en diferentes planos o dimensiones de significación. Para interpretar el problema de estos diálogos puede recurrirse a la metáfora de Perkins (2010) acerca de entender el aprendizaje como “jugar el juego completo”. El aprendiz se involucra en el juego completo y es el docente quien debe ayudarlo a identificar sus aspectos difíciles o descubrir el juego oculto. Consideramos que, en muchos de los casos analizados, los alumnos se involucran en el juego completo, pero no lo entienden y los docentes no ofrecen un andamiaje que los ayude a entenderlo. Los alumnos parecen estar tratando de comprender las reglas de un juego del que desconocen el objetivo. Los docentes enseñan las reglas del juego y conocen el objetivo, y dan por sentado que los alumnos lo conocen. Los alumnos hacen preguntas del tipo “qué pasa si uno u otro hacen tal cosa”, “puede X hacer Z”, etcétera, sin advertir que el docente omitió decirles cuál es el objetivo del juego (ya sea porque cree que es de fácil deducción o porque lo tiene naturalizado). Los chicos tratan de adivinar el objetivo del juego mientras hacen preguntas acerca de las reglas del juego.

Por su parte, los docentes responden como si los alumnos fueran constitucionalistas, dando por sentado que entienden el origen y sentido de las normas, y que las preguntas refieren a sus alcances y aplicación. Los chicos inicialmente creen entender el objetivo del juego (cuando naturalizan los hechos políticos y asumen las normas como regulativas); pero a medida que avanzan en conocer las reglas del juego, se van dando cuenta de que no entienden el objetivo del juego, pero no saben cómo preguntar eso, o no se les ocurre que el problema es ese. Se van dando cuenta de que el juego es más complejo de lo que pensaban, pero esperan llegar a comprenderlo a través de entender las reglas.

Anteriormente hemos señalado que las preguntas de los alumnos parecen responder, en muchos casos a un “tiro al blanco a ciegas”. Podemos ahora retomar y profundizar este rasgo. Decíamos que, en muchos casos, los alumnos parecen no saber ni siquiera cómo preguntar, o qué es lo que quieren preguntar; es decir, que van formulando preguntas como rodeos para ver si con alguna de ellas obtienen una respuesta que les permita ordenar las piezas sueltas del rompecabezas y comprender el tema. Preguntas que evidencian que los alumnos están otra narrativa e intentan aproximarse al tema de la clase a través de

preguntas. Podemos ahora explicar estas dificultades a partir de la diferenciación de dimensiones de comprensión de lo jurídico, lo que nos permite ver que los alumnos toman como regulativas normas que son constitutivas, porque no solo no advierten su poder instituyente, sino que, además, tratan de deducirlas a partir de su comprensión (inacabada) del objeto regulado.

Por su parte, los docentes, responden todas las preguntas, porque parecen confiar en que el agregado de información redundará en que se comprenda. De modo que, en cierta forma, docentes y alumnos se embarcan en un juego de preguntas y respuestas constante, del que ambos confían que los conducirá a la comprensión.

Veamos los siguientes ejemplos, todos relativos a la norma de delegación (clases 29, 31 y 32) En todos ellos se observa que los alumnos creen hacer preguntas por la normativa, pero en todos los casos están partiendo de errores en su comprensión del objeto y sentido de la norma. Sin embargo, el docente responde como si los alumnos entendieran este objeto y sentido. Cuando los alumnos preguntan si tal cosa “se puede” o no, claramente preguntan por la “autorización”; sin embargo, la norma estipula su posibilidad y el docente responde desde la norma.

AP: ¿Y puede seguir dictando leyes el Poder Legislativo?

D: ¿Sobre el mismo tema?

AP: Cuando le delega al presidente.

D: Lo coherente sería que no lo hiciera.

AP: ¿Pero puede?

D: Podría eventualmente hacerlo. Le delegó. Lo que pasa es que produciría un choque, digamos no sería muy coherente. Se lo delega porque el ejecutivo suele ser más rápido para decidir y suele tener equipo técnicos más preparados o más capacitados.

AP: O sea, ¿durante una emergencia el Congreso puede delegar sus atribuciones a cualquier miembro del Poder Ejecutivo?

D: No. El Poder Ejecutivo tiene un solo miembro, que es el presidente...es unipersonal. Se lo delega al presidente.

AP: Y una pregunta, ¿puede ser que el Congreso diga, bueno, el plazo es hasta que... por ejemplo, hay una guerra, que el presidente dicte... administre el Poder Legislativo... ¿hasta que termine la guerra? ¿Sin decir “bueno, un año”?

D: No, eso es la suma del poder público. Puede darle sobre un tema, no sobre todos los temas. ¿Entendés?

AP: Sí pero Ud. había dicho que decía, ley con plazo, y que el Congreso diga bueno, el plazo es hasta que termine el problema, sin decir, un mes, un año...

D: Para mí una ley que no ponga un plazo concreto sería inconstitucional y como tal los jueces podrían declararla inconstitucional.

A: Habría que renovarla si no.

D: Claro, después la renovás...

A: ¿Se puede renovar una ley?

D: Si, claro. Por ejemplo, cuando fue la crisis del 2001, el congreso elige a Duhalde para terminar el mandato de De la Rúa, después de una serie de peripecias y este... sanciona una ley, 25.531 creo, que es la ley que se llama vulgarmente, en el periodismo, de superpoderes. En realidad es delegarle al presidente facultades de naturaleza económica y financiera para enfrentar la emergencia. Esas facultades especiales eran por un año y se fueron prorrogando todos los años. Se decía que había emergencia y el Congreso votaba nuevamente las facultades para el presidente. Así que perfectamente se puede prorrogar. Ahora establecerlo sin decir, decir “hasta que se resuelva el problema” en realidad es burlar la Constitución, porque vos no estás estableciendo un plazo y la constitución te pide un plazo. Así que lo más sensato es establecerla con tiempo y después renovarla si es necesario.

AP: ¿Para decidir qué es emergencia se tienen que juntar? ¿Lo tienen que votar entre todos?

D: Claro, si es una ley. Pero si es un DNU no. El DNU es el presidente el que dice hay necesidad y urgencia, lo sanciono, entra en vigencia y mientras tanto lo mando al Congreso para que el Congreso vea qué hace.

Otro A: ¿Sin que le hayan delegado el poder legislativo?

D: Exactamente, esa es la diferencia. Lo hago yo porque considero que hay una emergencia. Entonces como instrumento es mucho más peligroso el DNU que la delegación legislativa. En la delegación legislativa es el Congreso el que está diciendo. Acá es el presidente que está usurpando la facultad del Congreso.

Otro A: ¿Y puede el congreso negarse a...?

D: Puede declararlo inválido, pero mientras tanto el decreto está en vigencia. ¿Entendés? Hasta que lo deroga. Sin plazo. Hasta que... ahora va a haber una modificación legislativa.

.....
AP: Cuando el Poder Legislativo le delega el poder al poder... o sea, le otorga... todo su poder al Poder Ejecutivo, no todo su poder, bueno... ¿no podrían tener... otorgarle la posibilidad de que declaren que la... que la urgencia ya pasó?

D: No entiendo.

AP: Cuando el Poder Legislativo le da su poder.

D: Si...

AP: ... Le delega el poder...

D: ...Si. Por un año. Si.

AP: ¿No podrían otorgarle al Poder Legislativo...?

D: ¿Ejecutivo?

AP: No, al Poder Legislativo, la posibilidad de declarar que ya terminó la...

D: ¿En el mismo texto de la ley, es decir, que el ejecutivo puede, el Legislativo puede, mediante otra ley, indicar que el plazo terminó antes?

AP: Que el plazo terminó antes porque ya no había necesidad...

D: Sería totalmente... para mí es innecesario, porque es una facultad que el legislativo tiene. Porque el que delega es el Legislativo. ¿Entendés? Y puede reasumir sus competencias. Mediante una nueva ley. Es como si yo dijera, mirá, en vez de 40 minutos tardé media hora. Vengo, gracias, sentate. ¿Qué pasó? Y yo reasumo. ¿entendés?... es así...

AP: Claro... O sea... ¿se podría cortar en la mitad del plazo?

D: Si, habiendo una ley. Sin una ley, no. Si no hay una ley del Congreso, el plazo sigue. Si hay una ley del Congreso, el plazo reaparece.

Cuadro síntesis del capítulo 8

Construcción de conocimientos jurídicos en clases de EC Análisis de factores específicos del conocimiento jurídico constitucional
Problemas o restricciones relacionados con la <u>construcción del plano jurídico constitucional</u>
<p>Las normas constitucionales son hechos institucionales que se refieren a otros hechos institucionales.</p> <p>La Constitución instituye y regula una actividad instituyente, como es la actividad de gobierno. Su comprensión requiere diferenciar distintos niveles de hechos institucionales. La pregunta “por qué hay que regular el correo” implica comprender: 1) que el correo está regulado por normas jurídicas además de morales; 2) que esa regulación ha sido instituida; 3) que quien instituye esta regulación es el poder legislativo; 4) que el poder legislativo tiene estas atribuciones porque así lo instituye la Constitución.</p>
<p>Exigencias para la construcción conceptual:</p> <ul style="list-style-type: none">• Construir la categoría de “instituyente”. Las normas constitucionales son en su mayoría “reglas constitutivas”: tienen carácter instituyente -no solo regulativo-, lo que significa que el objeto regulado no es anterior ni independiente de la norma. Por ejemplo, el Congreso existe en virtud de que lo instituye la norma.• Construir la norma y el objeto conjuntamente. Entender la norma implica distinguir el plano jurídico del plano político: diferenciar el plano “ideal” de las instituciones -que va ligado al “deber ser”- del plano “real” de su funcionamiento. Una relativa comprensión del plano político aparecería como condición para la construcción del plano jurídico• Construir un nuevo tipo de regla. Las reglas constitutivas no se corresponden con el paradigma habitual de reglas, que remite a las regulativas. Las reglas constitutivas no son posteriores a las situaciones reguladas y no son susceptibles de cumplimiento o incumplimiento.
<p>→ Los sujetos tienden a tomar a las normas constitucionales solamente como regulativas, en virtud de la “brutalización” de los hechos institucionales (regular el gobierno sería lo mismo que regular el tránsito) La pregunta “por qué no se puede ser al mismo tiempo senador y diputado” refleja una concepción de la norma como “autorización” y no como performativa.</p> <p>→ Los sujetos tienden a deducir las normas jurídicas a partir de observar regularidades en los fenómenos. Pero al deducir con base en una comprensión errónea del objeto, construyen un significado erróneo de la normativa. Ejemplo: no se comprende la norma que faculta al Poder Legislativo para ceder competencias al Ejecutivo desde una concepción donde el Ejecutivo tiene mayor poder.</p>
<p>Hipótesis de progresión psicogenética:</p> <p>El aprendizaje de las normas constitucionales implicaría el desarrollo de un pensamiento jurídico particular (diferente que para normas de derechos) cuya construcción avanzaría:</p> <ul style="list-style-type: none">➤ hacia una progresiva comprensión del poder instituyente de las normas constitucionales y el carácter performativo del discurso del derecho como herramienta del Estado➤ hacia una progresiva diferenciación entre el plano jurídico y el plano político➤ hacia una progresiva distinción entre reglas regulativas y constitutivas

Cuadro síntesis del capítulo 8 (continuación)

Construcción de conocimientos jurídicos en clases de EC Análisis de factores específicos del conocimiento jurídico constitucional	
Problemas o restricciones relacionados con el <u>tipo de andamiaje por parte de los docentes</u>	
→ La necesidad de diferenciar distintos niveles de hechos institucionales constituye una comprensión conceptual compleja -en términos didácticos, un concepto estructurante- por lo que requeriría un andamiaje específico.	
Dimensiones cognitivas de comprensión de las normas para el análisis didáctico	
Pre-legal: inteligibilidad del objeto de una norma. Supuestos, teorías, explicaciones o argumentos que dan origen a una determinada ley (“opciones del legislador”)	Legal: Texto normativo propiamente dicho. Depende cognitivamente de la dimensión pre-legal, porque el texto legal es producto de la elección de una opción en relación con el objeto.
Meta-legal: Elaboraciones acerca de una ley determinada. Plano de la crítica de la ley. Requiere haber comprendido el sentido de esa ley en relación con su objeto (lo legal en el marco de lo pre-legal).	Jurídica: Elaboraciones acerca de las normas en general (por ejemplo, distinción entre regulativas y/o constitutivas; leyes como hechos institucionales; rol del Estado como creador de normas jurídicas)
→ Este modelo permite analizar: Que los alumnos generalmente: <ul style="list-style-type: none"> • no logran diferenciar lo que la ley prescribe de lo que es el objeto de ley. No pueden reconstruir las “opciones del legislador”. • sus reflexiones “acerca de la ley” se desarrollan sobre una interpretación incorrecta del sentido de la ley. • al hacer una crítica de la ley sin haber comprendido la norma en relación con su objeto, realizan reflexiones desconcertantes (ejemplo: es injusto que alguien no pueda ser presidente y diputado si “ganó” la elección para ambos cargos) • no advierten diferentes formas de relación entre la norma y el objeto (regulativa y constitutiva) ni el carácter estatal de las normas jurídicas. 	Que los docentes generalmente: <ul style="list-style-type: none"> • otorgan prioridad a la dimensión legal (alcances de la ley) y en segundo término a la meta-legal (discusiones acerca de la ley). • dan por sobreentendido lo pre-legal, la explicación del objeto regulado, como si fuera evidente o pudiera deducirse fácilmente de la normativa (queda oculto el conjunto de opciones y definiciones en que se apoya la norma) • Subestiman la complejidad de la dimensión jurídica, acerca de la relación norma-objeto y el rol del Estado en la creación de leyes.

Capítulo 9. Enseñanza de conocimientos jurídicos: la reproducción del discurso pedagógico dominante del derecho

En este capítulo desarrollaremos en profundidad una caracterización de la enseñanza de conocimientos jurídicos en las clases observadas. Consideraremos que la modalidad que asume la enseñanza refleja una reproducción del discurso pedagógico jurídico dominante en la formación de abogados, pero que asume rasgos propios en su recontextualización en la escuela secundaria.

Tal como señalamos en los capítulos precedentes, el rasgo dominante en común que hemos identificado en la enseñanza de conocimientos jurídicos consiste en una estructuración del contenido centrada principalmente en el texto normativo. Concretamente, hemos señalado que, al enseñarse una norma, se otorga prioridad al texto legal, y en segundo lugar a sus alcances; que se desatiende la dimensión relativa a la explicación del objeto de la ley, esto es, a los supuestos, argumentos y opciones que dieron origen a la norma; y que se da por sobrentendida la comprensión de la dimensión jurídica, relativa al carácter de las leyes que se tratan.

Ello redundaría en que las clases ofrezcan escasos apoyos conceptuales, que podrían ayudar a los alumnos a comprender el significado y sentido de las normas que se enseñan. Más bien parece darse por sentado que los estudiantes ya dominan, o bien que podrán deducir, la organización del Estado y sus estructuras, así como los hechos institucionales referidos en la normativa. A su vez parece darse por sobrentendida la relación entre la norma y el objeto que regula y el rol del Estado en la creación de leyes.

En las páginas que siguen, profundizaremos el análisis de estos aspectos bajo la consideración de que ellos responden a una reproducción del discurso pedagógico dominante en el ámbito de la formación de abogados, el cual asumiría rasgos particulares en el marco de la educación secundaria y de la EC en particular.

9.1 La expresión en la EC de los rasgos del discurso pedagógico jurídico dominante

Comenzaremos por recuperar la caracterización del discurso pedagógico jurídico dominante en la formación de abogados. Recordemos que este análisis se efectúa en el marco de estudios de Sociología Jurídica interesados en la enseñanza y el aprendizaje en la formación de abogados (González, Lista et al., 2011; Beloff y Clérico, 2011; Pezzetta, 2011). Tal como ya señalamos, dentro de estos trabajos se examinan, en particular, “los rasgos dominantes del discurso que se considera válido en la transmisión pedagógica” en la carrera de abogacía. En este marco, se caracteriza al derecho que se enseña desde la perspectiva del “formalismo” o “positivismo jurídico”, cuyas características recurrentes podrían sintetizarse como “centralidad de los textos jurídicos como significado privilegiado y privilegiante”, “separación y aislamiento de los textos de sus contextos de producción y aplicación”, “escaso interés por la historicidad del fenómeno jurídico; énfasis en la lectura y análisis del texto jurídico con fines instrumentales y no con fines críticos” (Lista y Begala, 2003: 151). Tal como reseñamos, entre sus resultados, los investigadores destacan que:

los contenidos son jerarquizados y mantenidos separados y en relación cerrada entre ellos, con un fuerte aislamiento entre sí. Lo que se enseña son “ramas del derecho”, como conocimientos especializados aislados en materias, cuya separación es observable dentro de una misma línea curricular (derecho privado, derecho público, derecho penal, derecho procesal, etc.). [...] Estos conocimientos, que toman fundamentalmente a la

ley como objeto, son definidos como lo jurídicamente relevante y su enseñanza es privilegiada [...] frente a estos conocimientos cuantitativa y cualitativamente dominantes, encontramos un abanico de saberes que, por oposición, son definidos como extrajurídicos (filosofía, economía, sociología, historia, ciencia política, etc., estén o no referidos al derecho). Aun cuando integran los planes de estudio, son circunscritos y aislados en materias o cursos especializados, a veces opcionales, con lo cual su eficacia pedagógica es reducida por separación y desjerarquización (Lista, 2006: 4).

En nuestro trabajo, nos interesó recuperar la caracterización del código educativo subyacente al discurso pedagógico jurídico con el propósito de analizar si estos rasgos pueden detectarse en su enseñanza en la escuela secundaria, y en caso de que sí, qué modalidades particulares asume. Recordemos que el discurso pedagógico jurídico dominante:

determina lo que puede ser legítimamente transmitido como derecho y, por lo tanto, ser parte de los contenidos de la formación jurídica, así como lo que resulta excluido de ella, también legítimamente. El discurso pedagógico constituye un mecanismo de control de la brecha entre lo que puede ser nombrado como derecho y lo que no, a través de la transmisión de lo primero y la exclusión de lo segundo (Lista y Begala: 156).

Nuestra hipótesis –en coincidencia con otros análisis en el campo (Cardinaux, 2006; 2015; Mastache y Devetac, 2017) es que la operación de definición del derecho “en tanto contenido de enseñanza” que desarrolla el discurso pedagógico jurídico dominante se reproduce en la EC de la escuela secundaria. El análisis realizado en este trabajo acerca de los rasgos que asume la enseñanza de conocimientos jurídicos nos permite suscribir -y profundizar- esta hipótesis, tal como desarrollaremos en las páginas que siguen. Sin embargo, antes de comenzar, corresponde efectuar algunas aclaraciones para precisar el sentido en que señalamos esta reproducción.

Por un lado, no postulamos esta reproducción como rasgo totalizante y único de la enseñanza del derecho en la EC. Más bien consideramos que el examen y contraste con el discurso pedagógico jurídico dominante constituye una hipótesis para el abordaje de los datos que, en nuestro análisis, ha resultado muy productiva para explicar algunos rasgos encontrados de las clases. Pero cabe señalar que no se trata de todos ni de los únicos rasgos. De hecho, en nuestro trabajo hemos hallado rasgos que no responden a esta reproducción, así como casos que constituyen excepciones.

Por otro lado, cabe destacar que no todos los rasgos del discurso pedagógico dominante en la formación de abogados pueden hallarse en la enseñanza del derecho en la escuela secundaria. Como ya adelantamos, habría ciertos rasgos del código educativo de la carrera de abogacía que no resultan pertinentes para analizar la enseñanza en la EC. Nos referimos concretamente a las características relacionadas más directamente con el ejercicio de la profesión y el desempeño en el campo jurídico. En nuestro trabajo interesan los rasgos más “didácticos” de este discurso –aspectos relativos a la definición de “lo que cuenta como conocimiento válido en derecho”– que los de carácter sociológico –relativos al modo en que el paso por la carrera modela la “conciencia jurídica” de los egresados.

Además, consideramos que la reproducción del discurso pedagógico jurídico dominante en la EC se altera por la variación del contexto pedagógico y curricular: de la formación universitaria a la educación básica. En la escuela secundaria no se enseña “igual”, sino que se reproducen rasgos que son descontextualizados y recontextualizados. En esta adecuación, se transforma la expresión de los rasgos, de manera que hallamos ciertos aspectos que son similares en su base, pero su expresión es diferente. Ello nos obliga a analizar la forma particular que asume el discurso pedagógico jurídico dominante en la EC como un caso especial.

En tal sentido el discurso pedagógico jurídico dominante se reproduciría principalmente en la estructuración del contenido y no tanto en las estrategias didácticas, las cuales se adecuarían más a las características de la escuela secundaria. Recordemos que el concepto de estructuración del contenido refiere a la organización que el docente otorga al conocimiento para su enseñanza, en virtud de la cual prioriza ciertos aspectos del contenido y omite otros, en función de su consideración respecto de su importancia, así como de su dificultad. En un nivel mayor de profundidad, la idea de estructuración del contenido remite a la representación del conocimiento como objeto de enseñanza y aprendizaje, que estaría en la base de las decisiones que toma el docente tanto para su presentación como para sus intervenciones en clase, por ejemplo, ante las preguntas de los alumnos.

En síntesis, el discurso pedagógico jurídico dominante en la EC asume rasgos propios que merecen un análisis particular para analizar su impacto sobre el aprendizaje de los alumnos. A dicha tarea nos abocamos en las páginas que siguen. ¿Qué forma asumen estos rasgos cuando se enseña derecho en el marco de la EC en la escuela secundaria?

9.1.1 Contenido centrado en el texto normativo y deducción como modo de acceder al sentido la norma

El rasgo principal, y que ya hemos comentado y documentado, es que se enseña el derecho positivo, esto es, las clases se centran en transmitir el texto de la normativa. Este recorte del contenido da cuenta de qué aspectos del tema son priorizados para incluirse como contenido de la clase. Ello constituye, muy claramente una reproducción del discurso pedagógico jurídico dominante. La idea de que el conocimiento jurídico se reduce exclusivamente a lo normativo y que puede entenderse de manera autorreferencial, aparece, como “regla omnipresente” de este discurso, según los investigadores. Como ya señalamos, “la separación y el aislamiento de los textos jurídicos de sus contextos fácticos de producción y aplicación, contribuyen, como pauta socializadora, a fundamentar una visión que escinde el derecho de los procesos políticos, económicos y sociales que son su origen y a desinteresarse por las consecuencias fácticas de aquél” (Lista y Brigido, 2004: 431).

En las clases de EC analizadas se delimita el texto normativo como el aspecto central del tema, y prácticamente no se incluyen elementos conceptuales relativos a las teorías que dieron origen a la ley, lo que permitiría a los alumnos entender el sentido y objetivos de la norma. Con ello, se estaría dando por sentado que los estudiantes saben o comprenden (o podrían deducir a partir del texto normativo) tanto los procesos sociales, económicos, políticos, etcétera, que las normas regulan, como la función y el carácter del ordenamiento normativo estatal (rol del estado, relación entre la norma y su objeto). Las explicaciones ofrecidas a los estudiantes consisten, principalmente, en ampliaciones del texto normativo, referidas ya sea a los alcances de la norma como a teorías acerca de la norma.

Por ejemplo, recordemos uno de los casos presentados donde el contenido es el Art. 75, inciso 2 de la Constitución Nacional que fija, entre las atribuciones del Congreso, la de definir los tributos. (Clase 34) Los elementos explicativos que se ofrecen a los estudiantes refieren a diferencias entre tipos de tributo (impuestos, contribuciones y tasas), distinción entre contribuciones coparticipables y no coparticipables y directas e indirectas (y críticas a esta distinción), referencias a cómo funciona esta regulación en la práctica (que el congreso todavía no sancionó la ley de coparticipación, que no se cumple la distribución de la recaudación entre las provincias, etcétera). Sin embargo, las cuestiones que reclaman las preguntas de los alumnos y que no son explicadas en la clase remiten a qué se entiende por tributo, cuál es rol del Estado en su definición y cuáles las responsabilidades de los habitantes, así como elementos sobre el

funcionamiento económico-político de la sociedad en donde el establecimiento de tributos cobra sentido; esto permitirá explicar por qué la Constitución Nacional regula este asunto y por qué se atribuye esta facultad al Poder Legislativo. Al no explicarse estas cuestiones, los aspectos que sí son explicados no tienen un marco para comprenderse.

En otro de los casos ya presentados donde el contenido presentado es la posibilidad de delegación legislativa, prevista en artículo 76 de la Constitución Nacional, podemos efectuar un análisis similar (clases 29, 31 y 32). Los elementos explicativos que se ofrecen a los estudiantes (es decir, que se supone que el docente valora como pertinentes) refieren a cuestiones “acerca de la ley” y no a las teorías que dieron origen a la ley. En tal sentido, los temas que se incluyen remiten a los alcances, a la validez jurídica de los decretos delegados, la ambigüedad de la idea de emergencia, y el hecho de que en la práctica la norma no se utiliza como excepción. Por el contrario, no se desarrolla la noción de poder político y los conflictos que conlleva su ejercicio, la división de funciones de gobierno entre los Poderes del Estado instituida por la propia normativa, y el modo en que esta división apunta a resolver algunos conflictos en el ejercicio del poder político; tampoco se trabaja sobre la idea de que la emergencia no es un dato objetivo, sino que “declarar la emergencia” constituye una atribución del Poder Legislativo.

En otro ejemplo, tomado de una clase de la materia “derecho”, el contenido de la clase está constituido por el atributo del “nombre”, dentro de los propósitos de la persona contemplados en el Código Civil (clase 40). Para desarrollar el tema, se presenta el contenido normativo del artículo y los elementos explicativos que se ofrecen a los estudiantes remiten a ello: por un lado, a quién corresponde poner el nombre, cuántos nombres pueden ponerse, si pueden ser nombres aborígenes, extranjeros, etcétera, y por otro lado, al marco normativo en el que esta norma se incluye (dentro de los atributos de “persona humana”). Sin embargo, no se ofrecen explicaciones acerca del origen de la ley, que expliquen por qué y para qué está, para promover qué y prevenir qué: no se explica, sino que se da por sentado por qué el Estado define los atributos de la persona y en particular por qué la cuestión del nombre es de interés público y se encuentra regulada.

Estos pocos ejemplos, más los presentados en los capítulos anteriores dan cuenta de que el rasgo general observado en las clases radica en la centralidad del derecho positivo, esto es, del texto normativo. Este es el elemento principal de apoyo a la hipótesis de la reproducción del discurso pedagógico jurídico dominante de la formación de abogados. La reducción al texto normativo es, de hecho, el rasgo central observado en aquel: “De acuerdo al discurso dominante el fenómeno jurídico se reduce al derecho y éste a la legalidad vigente” (Lista y Begala, 2003:157). “El significado privilegiado es el contenido de las normas” (Lista y Brigido, 2004: 424).

En sintonía con ello, otro de los rasgos observados es que parece darse por sentado que los alumnos comprenden (o podrían deducir) los procesos sociales, económicos, políticos etcétera, que las normas regulan (por ejemplo: qué es un impuesto o por qué hay una división del poder político) y que conocen y dominan la estructura del Estado Nacional (por ejemplo, en la división vertical y horizontal del poder). Ligamos este dato con otro de los rasgos del discurso pedagógico jurídico dominante: “El aislamiento del texto normativo del contexto (social, económico, político, moral, etc.) que lo genera y al que dicho texto debe regular” (Lista y Brigido, 2004: 424). Tal como hemos presentado anteriormente, en el discurso pedagógico jurídico dominante,

no se vincula el derecho y los conflictos que se generan en su ámbito con las estructuras de poder y los procesos sociales, políticos y económicos. Esto se relaciona con el aislamiento y el carácter marginal de los estudios históricos, económicos, antropológicos y sociológicos en el discurso dominante, más aún cuando en ellos se adoptan perspectivas críticas” (Lista y Begala, 2003: 164).

De la misma manera, las clases se desarrollan dando “por sentado” la existencia del Estado como creador de las normas. Ello también podría interpretarse como reflejo del discurso pedagógico jurídico dominante de la formación de abogados:

...no consideran al texto jurídico como dependiente de los contextos y procesos organizacionales de los cuales emana (los legislativos), es ejecutado y reglamentado (los políticos) y a través de los cuales es aplicado (los judiciales). Dentro del marco dominante, lo jurídico no es visto como un fenómeno resultante de relaciones (generalmente asimétricas y por lo tanto conflictivas) en las que el Estado tiene un rol protagónico [...] en la creación de las normas generales...” (Lista y Begala, 2003: 165).

Así, en las clases de EC, el derecho se enseña aislado de conceptos de otras ciencias sociales que permitirían comprender el sentido de las normas, es decir, las leyes se enseñan aisladas de las teorías que es dieron origen. De acuerdo con el análisis del discurso pedagógico jurídico dominante de la formación de abogados, esta es una dimensión subvalorada en la carrera: tal como señalamos los conocimientos de las ciencias sociales aparecen como auxiliares o periféricos para la comprensión de la normativa, en forma concomitante con la jerarquización del saber jurídico (Cardinaux y González, 2003; González, Lista et al., 2011). Podría decirse que la carrera de abogacía transmitiría la idea de que la ley puede enseñarse sin referencia a las teorías que le dieron origen (por ejemplo, que pueden enseñarse leyes laborales sin ofrecer un análisis del trabajo como hecho social). Por ello, la elucidación de las dimensiones que atraviesan al hecho regulado descansa en gran medida en la deducción.

La deducción, como modo de acceder al sentido y comprensión de la norma, también está presente como otro de los rasgos del discurso pedagógico jurídico dominante. Así, se otorga al texto legal, no solo centralidad pedagógica sino una suerte de carácter autoexplicativo. El análisis que puede hacerse del contenido de una norma, derivaría, principalmente, de la interpretación de dicha norma. “Dentro de los textos jurídicos, es dominante la presencia de la ley y las interpretaciones doctrinarias en relación a los textos jurisprudenciales” (Lista y Brigido, 2004: 424). En el mismo sentido, pareciera que, en el discurso pedagógico jurídico, la comprensión no es un objetivo privilegiado de la enseñanza Según Lista y Brigido (2004), “la ‘regla de reconocimiento’ académico es conocer la ley, y la consecuente ‘regla de realización’ es poder recitarla de memoria” (op.cit.: 430).

Ahora bien, estos rasgos, reproducidos en la enseñanza de la Constitución Nacional en la escuela secundaria, obligarían a los alumnos a tener que deducir, a partir de las normas constitucionales, la lógica de los hechos políticos regulados, así como el carácter particular del ordenamiento jurídico estatal. Ello requeriría, por parte de los alumnos, unos conocimientos previos y un desarrollo del pensamiento abstracto que no todos tienen. Incluso cabe preguntarse si ello no implicaría, en cierta forma, desatender los objetivos propios de la formación jurídica en la escuela secundaria, homologándola con la de las carreras de abogacía. Volveremos sobre estas cuestiones más adelante en este capítulo.

En síntesis, la centralidad del texto normativo (y con ello, la ausencia de consideraciones “pre-legales”, la fuga hacia lo meta-legal y lo sobreentendido de lo jurídico) aparece, en nuestro análisis, como rasgo central de la enseñanza de conocimientos jurídicos en la escuela secundaria. Es, a su vez, el indicio principal de la reproducción del discurso pedagógico jurídico dominante de la formación de abogados en la EC de la escuela secundaria.

Ahora bien, si el recorte de contenidos constituye el principal indicador de esta reducción a lo normativo, el análisis de este rasgo central ha permitido además detectar otros efectos, que se generarían como implicaciones, consecuencias o corolarios de aquellos, o bien, como otras formas de expresión, de la reproducción del discurso pedagógico jurídico dominante. La centralidad del texto normativo -

concomitante a la brevedad y fugacidad, o directamente ausencia, de explicaciones conceptuales, sobre todo relativas a las teorías que dieron origen a la ley y a la dimensión jurídica- se observa además en otras cuestiones, que desarrollaremos a continuación. Analizaremos que, frente a dificultades o dudas, se responde agregando información más que explicaciones, es decir, se asume como un “problema de diccionario”. Por otro lado, hemos identificado otros rasgos que también estarían relacionados con la limitación de las explicaciones conceptuales; estos son: la desconsideración de la secuencia en el aprendizaje, la sobrevaloración de la opinión del sentido común, y la perplejidad (y resignación) ante las dificultades de los alumnos.

9.1.2 Comprensión “por decantación, por saturación de información”.

Un rasgo recurrente en las clases estudiadas (muy evidente en virtud de habernos centrado en las preguntas de los alumnos) es que, muy frecuentemente, estas son respondidas aportando más información normativa. Se confiaría en “la deducción a partir del texto de la ley” como vía para alcanzar la comprensión, es decir, una suerte de efecto cognitivo de ‘decantación por saturación de información’. Incluso, sin que medien preguntas, si se advierten dificultades de comprensión en los alumnos, estas se abordan brindando más información, principalmente sobre el alcance de la norma. Sin embargo, el agregado de información sin haber trabajado los marcos conceptuales de asimilación de los alumnos, muy difícilmente permita que puedan despejarse las dudas. Veamos las respuestas del docente en algunos de los ejemplos ya presentados:

- la pregunta acerca de si en el juicio político no debería intervenir “otro país o el Tribunal de La Haya”, se responde brindando más información acerca de en qué casos corresponde intervenir a dicho tribunal (Clase 20).
- la pregunta acerca de la incompatibilidad entre los cargos de senador y diputado es respondida con información acerca de los casos de incompatibilidad contemplados en la legislación (Clase 27).
- preguntas acerca de la delegación legislativa se responden explicando que los decretos delegados van a una comisión que es la que los aprueba o los deroga (Clase 29).

En el siguiente ejemplo, la pregunta se refiere también a la posibilidad de delegación de facultades legislativas. El docente advierte que la alumna no comprende la división de poderes y procede a explicarla. La pregunta concreta que dispara la explicación es la siguiente: ¿Y por qué el poder legislativo le da al poder ejecutivo si el ejecutivo tiene mayor poder? (Clase 29).

Frente a la pregunta, el docente celebra su aparición porque dice que se trata de un mito alimentado por los medios de comunicación, y agrega: “Yo estoy acá para desmitificar eso”. Sin embargo, la respuesta no recupera la confusión reflejada en la pregunta, sino que enumera los diferentes tipos de división del poder político que prevé la legislación.

D: En la Constitución no está tan claro que haya un Poder que tenga mucho más poder que los otros, lo que hay es una perversión, una patología del sistema que hace que habitualmente termine el presidente teniendo más poder que el Congreso, pero es una desviación, no es lo que el sistema quiere... ¿sí? Tiene que haber equilibrio de Poderes, donde el poder está dividido... Hay dos tipos de divisiones. [...] Una división de poderes que vamos a llamar horizontal, que es la división entre Poder Ejecutivo, Poder Legislativo y Poder Judicial. [...] ... esto lo llamamos división horizontal. Dos cosas: al dividir el poder vos tenés cosas para hacer (atribuciones) y además una misión, que es vigilar a los otros poderes. Parte de tu trabajo es vigilar a los otros. Cuando los jueces declaran la inconstitucionalidad de una ley están ejerciendo control sobre actos del ejecutivo y del legislativo. [...] La otra división de poderes que tenemos la vamos a llamar vertical y es la división entre la Nación y las provincias. Ambas son divisiones el poder. Podría haber una más. Entre poderes constituyentes y poderes constituidos. ¿Se

acuerdan? El poder del pueblo que crea la Constitución y los poderes creados por la Constitución que los llamamos poderes constituidos. Tres divisiones del poder. Entonces, para respetar la división del poder, yo no puedo hacer una delegación completa del poder. ¿Sí? El Congreso no puede decirle al presidente “usted legisle”.

En este ejemplo, la explicación acerca de la división de Poderes es enmarcada en la legislación, señalando los diversos tipos de división del poder previstos, en lugar de recurrir a un marco conceptual acerca de, por ejemplo, qué es el poder político y cómo se fundamenta su división. Es decir, no se trata de que la información no pueda ser relevante pero la pregunta evidencia una dificultad de comprensión acerca del hecho político regulado, que no es abordada en la respuesta. Si bien enuncia que “no hay un Poder que tenga más poder que otro” y que “el poder está dividido”, no desarrolla conceptualmente esta idea: por ejemplo, a través de elementos de teoría política o teoría del Estado. El desarrollo de la normativa no necesariamente permitirá a los alumnos comprender la cuestión.

Además, en este caso no solamente la explicación abrevia en la normativa, sino que parecería que el docente no puede “escapar” del texto normativo y parece tener que desarrollarlo de manera completa; esto es, expone todas las posibilidades de división del poder contempladas en la Constitución Nacional (división horizontal del poder y la distinción entre poderes constituyentes y poderes constituidos). Este agregado de información extra, coherente con la norma, pero no relevante para la pregunta del alumno y/o el desarrollo del tema, no solo tal vez no ayude a la alumna con su duda, sino que además podría generar aún mayor confusión, al entorpecer a los alumnos diferenciar lo importante de lo accesorio.

Veamos otro ejemplo (clase 30) en docente brinda información extra a lo solicitado por la alumna, si bien en este caso, responde a la pregunta. En la clase se está trabajando con el artículo 85, que instituye las funciones de la Auditoría General de la Nación.

AP: Una pregunta acerca de la Auditoría General de la Nación. Dice [el cuestionario] que no integra el Poder Legislativo pero que lo asiste técnicamente y que tiene una autonomía funcional. ¿Qué es eso?

D: Bien. El artículo 85 regula la Auditoría General de la Nación; la Auditoría lo que hace fíjense (leyendo el artículo) El control externo del sector público nacional en sus aspectos patrimoniales, económicos, financieros y operativos será una atribución propia del Poder Legislativo. Esto es, está en cabeza del Poder Legislativo y lo hace la Auditoría. ¿Por qué control externo? La administración pública o sector público se lo entiende como dependiente del Ejecutivo y no del Legislativo. Por eso es control externo. El control interno de la administración pública lo hace un organismo que se llama SIGEN, Sindicatura General de la Nación. Desde afuera entonces control el Congreso, ¿a través de qué? de la Auditoría General de la Nación, quien tiene autonomía funcional porque es un órgano extrapoderes también. [Antes se había hablado del Defensor del pueblo] no recibe órdenes del Congreso. depende del Congreso sin recibir órdenes expresas del Congreso. Entonces lo caracteriza como es el organismo que tiene que emitir dictámenes. Acuérdense que un dictamen es una opinión con fundamento. Y nunca es obligatorio. Un dictamen es una cuestión formal. La decisión la toma otro, la decisión de, suponer, sancionar o no sancionar o iniciarle el juicio político a un ministro es una decisión del Congreso. Puede fundarse en dictámenes de la Auditoría. La Auditoría dice “miren, esta actividad que hizo este ministro nos parece que está mal, hay irregularidades... acá se procedió mal”. Y lo mando. después es el Congreso el que dice “Ah mirá, la auditoría denuncia esto. Vamos a investigar algo o vamos a promover una sanción para ese funcionario, o vamos a denunciar esto a la justicia para que intervenga la justicia”. La función de la Auditoría General entonces es un control administrativo, un control contable, un control de procesos, un control de gestión digamos, ¿sí? y un control de legalidad, es decir, que las decisiones que van tomando los diferentes integrantes de la administración pública se ajusten a las leyes, a los decretos y a las resoluciones vigentes. ¿Se entiende algo? ¿Sí? Saben que no creo que se entienda nada, jajaja.

As: Algo.

D: Claro, pregunté si se entendía algo, jaja. Vamos a leer todo lo de la Auditoría. (El docente continúa leyendo el texto de la norma) Este organismo de asistencia técnica del Congreso, con autonomía funcional, se integrará del modo que establezca la ley que reglamenta su creación y funcionamiento, que deberá ser aprobada por mayoría

absoluta de los miembros de cada Cámara. El presidente del organismo será designado a propuesta del partido político de oposición con mayor número de legisladores en el Congreso.

A: ¿Cómo de la oposición?

D: Claro, acá lo que quiso hacer la reforma constitucional es otorgarle un rol de control desde afuera y que lo maneje justamente el partido que no gobierna, ¿para qué? para que haya más control. [...] (continúa leyendo) “Tendrá a su cargo el control de legalidad, gestión y auditoría de toda la actividad de la administración pública centralizada y descentralizada”, que pueden ser empresas del Estado, por ejemplo. “Intervendrá necesariamente en el trámite de aprobación o rechazo de las cuentas de percepción e inversión de los fondos públicos”. ¿Qué significa esto? Que vos... Esto si me interesa porque lo tienen que saber. El plan de gastos y recursos que tiene el Estado se organiza a través de una ley, que es el presupuesto. Antes de cada año, en este mes, septiembre, octubre, se presenta en el Congreso, lo presenta el Poder Ejecutivo, este plan. “Mire, nosotros vamos a recibir tanta plata de impuestos y vamos a gastar de esta manera, va a haber tanto nivel de inflación, vamos a pagar tanto de deuda externa e interna, y vamos a hacer estas obras”. Eso es el presupuesto. El que aprueba el presupuesto es el Congreso. Aprobado el presupuesto, al año siguiente se hace lo que se llama la ejecución del presupuesto. O sea, se lo pone en práctica a este plan de gastos y de recursos. ¿Qué sucede? Después que terminó el presupuesto, que se ejecutó, se investiga cómo se gastó. Porque, por ejemplo, supónete, acá teníamos para gastar en esta materia, no sé, mil pesos durante todo el año en... material bibliográfico, tiza, no se... los sueldos del profesor, sanguchitos, coca cola, no sé... Vemos si la partida nos alcanzó, si nos faltó plata y tuvimos que, en octubre, ir a pedirle al presidente que le pida al Congreso que nos quedamos sin fondos, se acabó, no hay más Coca Cola... O.... se subejecutó, gastamos 800 pesos y nos sobraron 200. Esa investigación la hace después el Congreso, a través de los dictámenes de una comisión, que es la comisión mixta revisora de cuentas, que recibe los dictámenes de la auditoría. La auditoría tiene que revisar cómo se ejecutó el presupuesto.

A: ¿Lo que sobró hay que devolverlo?

A: ¿El presidente se lo puede guardar en el bolsillo?

D: En realidad todo esto que les conté está pervertido. Acá hay una patología del sistema y es la siguiente. En las leyes de presupuesto, vos tenés un artículo que lo que le permite es, al Jefe de Gabinete de ministros, modificar las partidas. Entonces, ¿qué es lo que pasa? El Congreso dice gastá en esto, en esto y en esto de determinada manera, y el Jefe de Gabinete de ministros, como tiene este poder especial, hace lo que quiere. Entonces la plata en vez de ir a pedírsela al Congreso hay que ir a pedírsela el Jefe de Gabinete. Desgraciadamente ahí está el tema. Generalmente se gasta todo, es muy raro que haya dinero que sobre y cuando sobra se va redistribuyendo.

En este caso, la pregunta estaba referida a aclarar la idea de “autonomía funcional”, en relación con la dependencia de la Auditoría General de la Nación respecto del Poder Legislativo. Si bien la respuesta en parte aclara este punto, también agrega información extra como el rol de la SIGEN y los tipos de controles que hace la Auditoría (administrativo, contable, de gestión, de legalidad), y luego, para explicar la última parte, desarrolla toda la explicación acerca de la ley y control de presupuesto. Sin dudas, puede haber alumnos que sigan la línea argumental del docente, pero este agregado de información genera un desvío del tema que está explicando que puede confundir a los alumnos. Incluso, el propio docente, duda de que lo que está explicando sea comprendido por los alumnos (“¿Se entiende algo? ¿Sí? Saben que no creo que se entienda nada, jajaja”).

En otro ejemplo en donde el docente solo brinda información y da por sentado que los alumnos entienden es uno de los comentados relativo al tema “quórum” (clase 10) Recordemos que es una clase en donde el docente ha solicitado a los alumnos llevar noticias del diario y una alumna no entiende por qué es un problema tan grave que los diputados no den quórum. El docente explica qué significa “dar quórum” pero omite explicar el sentido técnico de la expresión “discutir las leyes”. Según se desprende del diálogo y de la entrevista, la alumna toma la idea de “discutir” en su sentido cotidiano, esto es, conversar acerca de algo, de modo que no advierte el poder instituyente de la idea de “discutir la ley”. La explicación del docente consiste en dar definiciones y comentar el comportamiento de los partidos

políticos frente a la discusión de leyes, pero da por sentado que los alumnos entienden el sentido político de la discusión parlamentaria. Veamos el diálogo en clase, dado que antes se ha comentado solo la entrevista a la alumna:

AP: ¿Puedo hacer una pregunta? No entiendo qué está pasando en el Congreso. Leí la noticia, pero no entiendo.

D: No entendés...

AP: Algo que no van... pero no se... quórum...

D: Que no dan quórum...Vamos a aclarar. Anoten en el glosario "quórum" [...] Primero, vamos a aclarar lo que vos querías escuchar. ¿Pusieron "quórum"? Un sinónimo de "quórum" pongan, para no anotar tanto... Conseguir la "mayoría" (anotan).

Otro A: ¿Pongo de votos?

D: No, no. Conseguir la mayoría reglamentaria.

Otro A: ¿De asistencia?

D: Sí, conseguir la mayoría de asistencia. [...] Entonces, hay una Cámara de Diputados, otra de Senadores y discuten proyectos de ley. Pero para discutirlos tiene que haber quórum. ¿Qué quiere decir esto?

A: Que la mayoría tiene que estar de acuerdo...

D: Eh...no. Por supuesto tiene que haber una mayoría para sancionar la ley... Pero, para que se pueda discutir... ¿sí? la ley... tiene que haber... se dice que tiene que haber quórum, o sea, en diputados tiene que haber por lo menos...

A: Más de la mitad...

D: Sí

A: ¿La mitad más uno?

D: A ver... 129... Tiene que haber 129, la mitad más uno es eso. Entonces... hay diputados que... defienden al gobierno. ¿Estás de acuerdo conmigo? Están de acuerdo.

As: Sí.

D: A veces hay excepciones, pero en general es así. Y hay diputados que son de la oposición, que no están de acuerdo con... por ejemplo, el partido justicialista y el partido radical...

A: Sí, sí.

D: Bueno, entonces, si no querés que se sancione la ley, no, perdón, si no querés que se discuta la ley, no das quórum, ¿entendés? Tus diputados no bajan al recinto, y entonces se levanta la sesión porque... no hay quórum, ¿entienden? No está la minoría reglamentaria exigida para... sesionar. Entonces...

[...]

Otro A: Pusimos que era conseguir la mayoría reglamentaria. ¿La mayoría de qué?

D: Cuando esté la mitad más uno... de asistencia... si no, no podés sesionar. Y en... la Cámara de Senadores es lo mismo. Tiene que haber... creo que son 37, si hay 36 no hay quórum, entonces no hay sesión. Entonces, lamentablemente, en vez de ponerse de acuerdo los partidos, por decirlo así, unos traban a otros, ¿entendés? No me interesa discutir esta ley, no bajo al recinto y trato de que no haya más de 36, y así... Entonces el Congreso está muy trabado. Me parece que lo que debieran hacer es... antes, del tema de si bajamos o no bajamos es discutir antes, "bueno muchacho pongámonos de acuerdo" ...

[Alguien pregunta sobre qué ley y el docente pasa a explicar eso. Más adelante la alumna retoma la pregunta]

AP: Sigo sin entender por qué hay tanto problema en el Congreso... si están para eso. Si no quieren discutir una ley ya está, pasen a otra ley.

D: Muy bueno el punto de vista, pero... una parte quiere discutir la ley...

AP: Bueno, pero ya está, ya perdieron...

D: No, porque... ayer, por ejemplo, sin ir más lejos, ayer inesperadamente, había 36, en el Senado ¿sí? no había quórum ¿sí? y una senadora del gobierno inesperadamente, fue y se sentó. Y dio quórum.

AP: Listo ya está, la discuten.

D: Y ahí empezaron a discutir.

AP: Y pero discuten la ley y ya está. ¿Pero por qué tanto problema? No entiendo. Sale en las noticias, en los diarios, que se yo.

D: Bueno, justamente porque algunos dan quórum y otros no.

AP: Pero pasa todos los días...

D: ¿Cómo?

AP: ¿Pasa todos los días con todas las leyes?

D: Sí, y yo creo que pasa todos los días porque... como están muy parejas las fuerzas, ¿viste? A veces algunos convencen a uno del otro y a veces no. ¿Entendés? Entonces están muy ahí. Están muy parejas las fuerzas en este momento en la Cámara de Diputados y en el Senado. Entonces no es fácil sacar leyes porque te traban unos o te traban otros. ¿Entendés? te traban, está muy trabado el Congreso en este momento. Por eso te decía la solución me parece que sería que digan "bueno, mirá, en este, no nos vamos a poner de acuerdo". Como decís vos, "no lo tratemos". Vamos a tratar de ponernos de acuerdo en lo que más o menos podemos negociar...

En este ejemplo, en el diálogo en clase puede apreciarse que algunos alumnos siguen el hilo argumental del docente, pero otros, como ya hemos analizado, no advierten el sentido político de la tarea legislativa. Se observa que a los alumnos les cuesta seguir el hilo argumental del docente; por ejemplo, cuando un alumno pregunta "Pusimos que era conseguir la mayoría reglamentaria. ¿La mayoría de qué?" El docente se preocupa por definir la idea de quórum dando por sentado que todos los alumnos entienden que "discutir la ley" significa, en el ámbito político, dar tratamiento a un proyecto de ley. Sin embargo, en la entrevista con esta alumna, ella manifestó que, a pesar de la respuesta del docente, seguía sin entender por qué esto del quórum era un problema. Desde su concepción, no entiende que 'discutir la ley' constituye un acto de gobierno, sino que entiende la idea de discutir en su sentido cotidiano. "Cuando la discutís es una ley que ya está hecha y cuando la dictás pones una nueva, imponer una ley nueva". De hecho, como ya analizamos, muchos alumnos que no logran entender la idea de quórum lo que evidencian son confusiones respecto de la tarea legislativa como actividad instituyente, a partir de entender al orden jurídico como natural e inmanente a lo social.

Veamos ahora otros ejemplos en que los docentes entienden que la duda de los alumnos refiere a lo que hemos llamado "dimensión pre-legal" y sin embargo no ofrecen respuestas en esta línea; parecería como si las explicaciones sólo pudieran provenir de la normativa. En un ejemplo ya presentado, también en relación con la delegación, una alumna pregunta "¿Y el judicial a quién le delega? (Clase 31). En la entrevista, el docente dice, respecto de la pregunta, "está bárbara. Estricta lógica". Esto evidencia que entiende el origen del razonamiento de la alumna (aplicar una lógica cotidiana), lo que le permitiría advertir una confusión respecto del objeto regulado y no de la regulación. Sin embargo, la respuesta se mantiene en el plano de la normativa ("el judicial no delega nunca su poder, que es el poder jurisdiccional") y en la entrevista agrega nuevas reflexiones desde la normativa ("La única excepción es que hubiera tribunales administrativos, aunque después se tiene que convalidar").

Asimismo, en la pregunta relativa a la tasa de aeropuerto (Clase 34) el docente, en la entrevista, advierte que la dificultad de comprensión no refiere a la normativa. Sin embargo, su respuesta no apunta a que comprenda el objeto regulado. Recordemos la pregunta y la respuesta:

D: La tasa, tiene que ver con la capacidad contributiva, pero hay una relación directa entre lo que se ofrece y cómo se divide entre los usuarios. Típico ejemplo: tasa de aeropuerto.

AP: Pero, ¿qué es?

D: Es un tributo que le cobra el Estado Nacional a las personas, ya que salen... ¿Por qué? Por el servicio de mantenimiento del aeropuerto.

AP: ¿Pero el aeropuerto no es privado?

D: El aeropuerto está concesionado.

En la entrevista el docente hace un análisis de la dificultad y reconoce que su respuesta no fue adecuada:

Ellos son hijos de las privatizaciones. No han vivido un país público, siempre privado, les sorprende... el aeropuerto sigue siendo estatal, está concesionado. Por ahí no fue lo suficientemente claro, yo por ahí no me doy cuenta que ellos no saben esto que para mí es obvio, el aeropuerto es público, está concesionado.

Cabe recordar también el ejemplo en que una alumna pregunta qué significa “tipificado” (Clase 6). Allí la docente, si bien advierte que la duda es de carácter conceptual, no logra dar una respuesta que permita aclarar esta cuestión. Tal como hemos analizado, en ese caso, la alumna entendía “tipificado” como “estar por escrito” pero no podría diferenciar entre la ley y la sentencia de juez. La duda fue planteada expresamente por la alumna en clase. Vale la pena recordar todo el diálogo, ya que, si bien es extenso, permite advertir cómo el docente, ante la reiterada dificultad de la alumna, va agregando más información normativa e introduciendo nuevos temas. Es decir, la docente busca la respuesta dentro de la normativa y no logra dar una respuesta satisfactoria. Recordemos que en la entrevista la docente dice que cree que la alumna no entendió.

En clase están trabajado el artículo 18 de la Constitución Nacional. La docente pide a una alumna que lea el artículo. La alumna lee en voz alta:

A: Ningún habitante de la Nación puede ser penado sin juicio previo fundado en ley anterior al hecho del proceso...

D: Muy bien. Punto. Pará un minuto. ¿Qué quiere decir esto? Una persona que comete un delito, pero si ese delito no está tipificado. Ti-pi-fi-ca-do (enfaticando)...

AP: ¿Qué es tipificado?

As: escrito

As: Es que está puesto en un lugar.

D: Muy bien, que está escrito... para ustedes, que está escrito... esto para ustedes, después en el derecho es más complejo... Escrito en una ley previa. ¿Qué quiere decir? Supongamos que el matar a otro no estuviera escrito en ninguna ley.

A: Si después sale...

D: Si mata alguien a alguien, si comete homicidio, como no hay una ley que lo diga, que es un delito, no sería delito. ¿Si? es un ejemplo muy grosero, pero bueno.

AP: O sea que no se puede meter preso a alguien si antes no está escrito.

D: Si, la ley... la ley tiene que ser previa al hecho del delito, ¿si? Ley previa. ¿si? Escuchen, tipificado viene de “tipo”. “Tipo”, ¿qué es? “Tipo penal” ... (escribe en el pizarrón “tipo penal”) ¿Qué es el tipo penal? El ejemplo de homicidio, el que matare a otro... El que matare a otro... tendrá tantos años, no sé, de 8 a 20 años de sanción. O sea, viene el tipo penal que es la conducta que se va a sancionar y luego viene la sanción, o sea, cuántos años, o qué multa, o lo que sea.

AP: ¿Y cuando mata al ladrón o al que mata?

D: ¿Cuando matan a quién?

AP: Al ladrón o al que mata.

D: ¿En qué contexto?

Otro A: En legítima defensa.

D: Ahhhh, eso también es un tipo penal. La legítima defensa en realidad es un tipo penal porque está contemplado... si se comprueba.

AP: No, no, o sea. Lo mata... no sé cómo explicar.

D: Todo esto es cuestión de probar chicos, si se comprueba que el sujeto actuó en legítima defensa, se exime de responsabilidad.

AP: Pero está mal... matarlo.

D: Por eso dije, si se comprueba.

AP: El ladrón tendría que ir preso... no pena de muerte.

D: No, no, no, no. No confundamos. Una cosa es pena de muerte, otra cosa es homicidio y otra cosa es legítima defensa...(murmullos). La pena de muerte está prohibida por todos los tratados internacionales que tienen jerarquía constitucional.

A: En Estados Unidos hay pena de muerte.

A: En algunos Estados.

A: Pero está hablado en Argentina

D: Pero estamos hablando de Argentina

A: Mejor el cumplimiento y que se pudran en la cárcel.

A: Pero después salen y lo vuelven a hacer.

A: ¿Qué es más fácil? ¿Sufrir de 30 años en la cárcel antes que morir?

A: ¿Sabés cuál es el problema? Meten a alguien inocente, que es lo más probable acá y lo matan y después era inocente...

(Murmullos)

D: Bueno, esa es una de las críticas que se le hacen a los países que tienen pena capital o pena de muerte.

(Murmullos) [...]

D: ... La justicia está integrada por hombres y a veces pueden equivocarse. Entonces, quién es uno para matar a otro, ¿sí? Si puede haber un error. Entonces, la pena de muerte es una cosa. Está prohibida en nuestra Constitución, los tratados de derechos humanos que fueron incorporados en 1994 con jerarquía constitucional, ¿sí? ¿se entiende? están... vedan... no se puede... no puede...nuestro país incorporar la pena de muerte, así que esos que vienen con la bandera de la pena de muerte, así que, olvídenlo, hay que hacer una reforma constitucional para esto... Ahora bien, la legítima defensa está contemplada por el Código Penal. ¿Quién va a evaluar si fue en legítima defensa, ante un ataque? El juez. Con la prueba que haya. ¿Sí? ¿hasta acá? ¿sí? Bueno, sigamos leyendo.

A: (lee) "Ni juzgado por comisiones especiales".

D: Muy bien. Vamos a ir desmenuzando. Anoten ustedes. Comisiones especiales. No puede ser juzgado por comisiones especiales. ¿Qué quiere decir esto?

(Silencio de los A)

D: Si por ejemplo alguien comete un delito... no sé, un robo.

A: Mata a alguien.

D: No, no quiero matar a alguien. Un delito. Algo menor.

A: Un robo.

A: Me robé cien mil dólares.

D: Un delito, punto. Puede decir alguien... vamos a hacer una comisión, vamos a agarrar nosotros tres por ejemplo, vos Marina, que tenés buenas notas, Bruno, que es buena gente y yo... Y los juzgamos.

(Risas)

D: Chicos, podemos nosotros... ¿podemos nosotros, los ciudadanos, organizar una comisión?

A: No, porque no puede ser juzgado por comisiones especiales.

D: Porque lo dice la Constitución y porque tienen que ser los jueces... que va a decir, por ahí, los jueces naturales, los jueces que están establecidos previamente. Porque, si no, esto sería, se prestaría para que un tipo que piensa de forma distinta políticamente, por ejemplo, lo juzguemos... lo juzguemos con nuestro criterio, ¿sí? y esto no sería, no pertenecería a un régimen democrático. ¿Se entiende para qué va por esto de las prohibiciones de las comisiones especiales? ¿se entiende?

AP: No.

D: ¿Qué es lo que no entendés?

AP: Nada.

(Risas)

D: ¿Cómo nada?

AP: No entendí.

D: ¿No entendiste?

AP: No.

(Risas)

D: Pero, ¿qué no entendiste? Vimos dos particitas del artículo. Es bastante largo. ¿Qué es lo que no entendiste?

AP: (Se ríe) Nada.

D: Las comisiones especiales por ejemplo... Vamos a hacer un ejemplo bien burdo, para que vos entiendas... Marina comete un delito.

A: Jaja, ¿por qué yo?

D: Jaja, son todos mayores de edad. Entonces nosotros agarramos y hacemos... hacemos una comisión entre un grupo que le tenemos bronca a Marina y decimos, bueno, nosotros, a nuestro criterio y piacere, decimos que la juzgamos a ella. ¿Si? Bueno, eso está prohibido por la Constitución.

(Risas)

D: Bueh, sigamos. ¿Entendiste ahora, te quedó claro, lo de las comisiones especiales?

A: (Lee) "O sacado de los jueces designados por la ley antes del hecho de la causa".

D: Muy bien, es los jueces naturales, lo que se dice que pertenece, va a corresponder al juez que está en turno en el momento del delito, el juez natural del caso, el que corresponda, no el que le convenga. Dale.

A: (Lee) "Nadie puede ser obligado a declarar contra sí mismo; ni arrestado sino en virtud de orden escrita de autoridad competente".

D: Pará un minuto ahí. Nadie puede ser arrestado sino en virtud de orden escrita de autoridad competente. Leelo de nuevo. (Escribe en el pizarrón: "Nadie puede ser arrestado sino en virtud de orden escrita de autoridad competente").

A: Falta lo de nadie puede ser obligado a declarar contra sí mismo.

D: Después lo vemos eso. A ver. Nadie puede ser arrestado sin orden escrita. Porque... Imagínense que, eh... la orden tiene que ser de un juez...

AP: ¿No es lo mismo que lo de tipificado?

A: No.

D: No, bueno, a ver, no entiendo la pregunta... Tiene que estar tipificado en realidad para que una persona que está cometiendo un delito, el delito tiene que estar tipificado.

A: Para arrestarlo tiene que estar la orden del juez.

AP: Pero, ¿por qué?

D: Si está la orden escrita podemos ver si realmente si es un juez. Si es una comisión especial, como decíamos recién, o es realmente el juez que corresponde, el juez natural que corresponde en ese momento por el turno. ¿Me siguen? ¿hasta ahí? y ¿por qué tiene que ser? Ahí constatamos que sea realmente el juez que pertenece, por la jurisdicción, por el horario, por el turno, ¿si? ¿hasta acá? Nadie... seguí. Nadie está obligado a declarar...

A: (Continúa leyendo) "Nadie puede ser obligado a declarar contra sí mismo ni arrestado sino en virtud de orden escrita de autoridad competente".

D: Esperá. Vamos por pedacitos. (Habla mientras escribe en el pizarrón) "Nadie puede ser obligado a declarar contra sí mismo"... esto es lo de tiene derecho a guardar silencio... Muy bien... ustedes saben... y si no saben les informo... [...] el juicio..., tenemos los juicios (escribe en el pizarrón) penales... y civiles. En los penales... en el fuero penal se busca la sanción de la víctima, que puede ir preso, etcétera, y en el civil el resarcimiento económico.

Escribe en el pizarrón:

Penal	→	sanción
Civil	→	resarcimiento

A: ¿Qué quiere decir eso?

A: La recompensa, digamos, por lo que te hicieron.

D: Muy bien, el resarcimiento económico.

Otro A: Es retribución económica.

A: Te lo traduje, jaja.

D: ¿Por qué? porque el Estado la única forma que conoce de volver las cosas atrás es...

A: Es money.

D: Es a través del dinero. Muy bien. [...] Entonces, vamos a ver, tenemos (escribe en el pizarrón) en el juicio penal tenemos, una acusación ¿si? una defensa...

A: Esto sería en los juicios, ¿no?

D: En un juicio penal. Hay una parte de la prueba, esto es muy sintético, les digo que mmm... y la sentencia. ¿Se entendió?

AP: Sí.

D: Acusación, donde se acusa a aquel que... cometió el delito, la posibilidad de defensa, que tiene que cumplir estos requisitos, la prueba, para probar que él hizo o no hizo, y la sentencia, que va a ser emanada por el juez, ¿si? En el juicio civil tenemos la demanda, la contestación de la demanda, la prueba y la sentencia. En el fuero civil va a haber demandado, demanda, demandante... Los resultados van a ser... la sentencia, el resarcimiento económico en este caso y la pena, la sanción, la privación de la libertad en el caso que corresponda, de este lado. ¿Si? ¿hasta acá?

La docente ha escrito en el pizarrón lo siguiente:

Penal	Civil
Acusación	Demanda
Defensa	Contestación de la demanda
Prueba	Prueba
Sentencia	Sentencia

D: Ahora... Nadie puede ser obligado a declarar contra sí mismo. Es un requisito, es una norma. Más que un requisito, es una norma que establece... en realidad que es una defensa del sujeto. ¿Por qué? porque ustedes saben que a veces hubo épocas, a veces pasa, pasadas, en que se los obliga, por medio de la fuerza, a declarar. Entonces, esto es lo que se está... lo que se está evitando con esto, esta norma es que pase eso, arrancarle, digamos una confesión, violenta. Nadie tiene... si no quiere declarar, está en todo su derecho. En el área civil, está lo que se llama confesión, es más, te pueden...en realidad cualquiera puede... confesar... pero... tiene otro ámbito, te llama el juzgado...

Otro A: ¿Te da un beneficio confesar?

D: Y si... si vos confesas que cometiste un delito, ya está, para qué vamos a usar la prueba, ya está.

Otro A: Pero dicen que si confiesa te saca...te saca tiempo de cárcel.

D: Bueno, esas son negociaciones que se hacen en el marco, a ver... de determinados delitos... no es tan común... tiene que ver con delitos por ahí federales, con el narcotráfico también... aquellos que se llaman arrepentidos donde, hay toda una ley, ¿no? donde por ahí se les da beneficios, se les cambia el nombre para que no sea perseguidos, digamos para evitar que se los mate... se los cambia de identidad a veces... es todo muy muy complejo, ¿si? Con los delitos federales puede... tiene cierta protección, pero acá no, acá en la Argentina no hay tanta plata. No hay tanta infraestructura, la realidad es esa. En otros países es más... se negocian más todas estas cosas, "ah, yo me entrego, pero si vos me das tal cosa". Acá el margen de negociación no es tan amplio... ¿si? A ver... sigamos.

Pasemos ahora a otro ejemplo en donde también se observa que el docente entiende que la pregunta apunta a lo conceptual pero no ofrece su respuesta en ese plano; es decir, no salda el problema conceptual (Clase 28). Se trata de una clase donde se trabajan el tema "municipios" (artículos 5 y 123).

A: Un municipio... ¿puede ser una subdivisión de una provincia?

D: Exactamente. Si lo tuviéramos que hacer a través de un dibujito... esta es la Nación, esto es una provincia, y esto es un municipio. (En el pizarrón hace un dibujito de tres círculos concéntricos, en donde escribe "Nación" en el de afuera, "Provincia" en el del medio y "Municipio" en el de adentro). Estos son los tres niveles de gobierno que hay en la Argentina.

A: ¿Los municipios son autárquicos?

D: Son autónomos. Ahora vamos a ver.

AP: No era Nación soberana, provincia autónoma y creo que... ¿no que había dentro de la provincia algo que era autárquico?

D: Me gustó la forma de razonar y de hecho, yo no lo quería hacer muy largo pero la gran discusión que hubo durante mucho tiempo en la Argentina era si los municipios eran autónomos o autárquicos. Y finalmente se fijó la posición de que tienen que ser autónomos. Pero porque hubo una decisión política de darles esta autonomía.

A: ¿Pero pueden fijar sus propias normas?

D: Si, claro.

En la pregunta que analizamos, la alumna aplica una lógica que hace coincidir los tres niveles de gobierno (Nación, Provincia, Municipios) con soberanía, autonomía y autarquía. El docente lo entiende, pero su respuesta no apunta a aclarar la cuestión ya que no explica los significados de estos conceptos. Incluso en la entrevista, el docente evidencia que entiende el razonamiento desde la lógica, pero mantiene su argumentación en el plano de la normativa:

La chica pensó bien: Soberanía la nación, autonomía la provincia, autarquía el municipio. Es muy lógico. Pero políticamente hubo una discusión durante mucho tiempo acerca de si las constituciones provinciales tenían que tener municipios autónomos o autárquicos. La Corte Suprema al principio decía que puede tener tanto autónomos como autárquicos. Hubo un fuerte movimiento a favor de la autonomía municipal, de los mismos municipios, de los tratadistas de derecho Municipal. Y muchas provincias empezaron a reconocer voluntariamente sus constituciones la autonomía municipal. Finalmente hubo un caso en el año 89, que es el caso Rivademar, en que la Corte Suprema indica que los municipios deben ser autónomos. Y esa causal como muchas otras cosas que decía la Corte se incorporaron después al texto de la constitución nacional en la reforma”.

En todos estos casos lo que se observa es que, frente a preguntas o dificultades de comprensión se aporta más información normativa o acerca de la normativa. Los docentes buscan la respuesta en el texto de la ley, incluso cuando se dan cuenta de que el problema está en otro lado. Parecería que es tan fuerte la confianza en la deducción a partir de lo jurídico, que no advierten que podrían recurrir a otro tipo de explicaciones por fuera de lo jurídico. En este sentido, como ya comentamos, en los casos en que los docentes reconocen que el problema de comprensión está en el plano político, manifiestan que están “atados” a lo jurídico. En un ejemplo ya presentado un docente dice:

Estos chicos están preparados para un curso de política, pero no de derecho. Uno puede acercarse más a temas de política y reducir el contenido jurídico, eso me ata mucho (Clase 33)

La idea de que la comprensión surgiría desde el propio texto de la norma podría interpretarse también como reproducción del discurso pedagógico de la formación de abogados: la presentación del orden jurídico como autónomo y autosuficiente, una normativa que se explica de manera autorreferencial, a partir del aislamiento del fenómeno jurídico (Lista y Begala, 2003).

La reducción del fenómeno jurídico al derecho vigente y el abordaje dogmático de su enseñanza e investigación limitan severamente tanto la definición del objeto de estudio como la metodología con la que se lo aborda. Bajo tales condiciones es obvio que las posibilidades de integración pluri o multidisciplinar, tanto teóricas como metodológicas, se ven marcadamente reducidas y hasta imposibilitadas. Al reducir el fenómeno jurídico a la pura legalidad se legitima su aislamiento de otros conocimientos... (Lista, 2006: 3).

Como la estructuración del contenido se realiza priorizando la dimensión normativa, las preguntas que reclaman una respuesta desde la dimensión pre-legal, descolocan a los docentes. Como ya señalamos, no estarían dentro del universo de preguntas posibles acerca del tema según la perspectiva del docente. Las preguntas “lógicas”, “esperadas”, como ya hemos visto, son las preguntas relativas a la normativa, al alcance de la norma o a lo sumo, relativas a las teorías acerca de la ley (dimensión meta-legal). La reducción del contenido de clase al texto normativo, implica no considerar necesario explicar el fundamento político de por qué dice eso la normativa, es decir, explicar las “opciones que tenía el

legislador”. Las preguntas que indagan los por qué y para qué de una ley terminan siendo respondidas de manera casi circular: porque lo dice la ley.

Este modo de concebir la comprensión sería habitual en la formación de abogados: el estudiante sabe que al principio no entiende, pero confía en que más adelante llega la comprensión. En entrevistas informales con egresados y docentes de abogacía, este rasgo aparece enunciado a través de comentar que, en algún momento de la carrera, el estudiante alcanza el “razonamiento jurídico”, aunque no pueden dar cuenta de cómo se logra; es decir, comprensión aparece como un estado que en algún momento se produce a partir de la acumulación de información. De hecho, la carrera prevé recurrencias que aseguran la reiteración de ciertas ideas -por caso, la distinción entre iusnaturalismo y positivismo-, lo que abonaría esta forma de concebir la comprensión.

Sin embargo, como ya señalamos, confiar en la deducción como forma de comprensión de la normativa resulta muy diferente en el ámbito de la carrera de derecho que en la escuela secundaria. Allí se cuenta con alumnos adultos con desarrollo del pensamiento abstracto, con una motivación especial y con un código educativo organizado en forma completa bajo este supuesto, lo que supone intensidad de la exposición al discurso jurídico, reiteraciones y especialización durante muchos años, además de un ambiente de socialización orientado a este tipo de trabajo cognitivo. Por el contrario, en la escuela secundaria, estos rasgos no están presentes y los alumnos no tienen las herramientas ni la experiencia para deducir a partir de la normativa.

De manera que la reproducción de este rasgo de enseñanza del derecho en la escuela secundaria produce, como hemos visto en las secciones precedentes, importantes dificultades de comprensión en los alumnos. Como ya señalamos, su incipiente desarrollo del pensamiento abstracto y los rasgos propios del desarrollo del conocimiento político (como la personalización y naturalización, la comprensión anecdótica y estática) conducen a que la comprensión de las instituciones políticas requiera un proceso lento y progresivo.

9.1.3 Conceptos como información que se intercala según lo requiere el texto normativo (problema de diccionario)

Estrechamente relacionado con el anterior, puede identificarse otro rasgo de la enseñanza de conocimientos jurídicos en la escuela secundaria: en muchos casos, los conceptos son tratados como información que se va intercalando a medida que el texto normativo lo requiere. Cuando se advierte desconocimiento de las instituciones que la norma menciona, suele considerarse un problema “de diccionario”, que se resuelve con información que se expone rápidamente pasando por alto la complejidad conceptual que supone comprenderlas.

Recordemos el caso ya presentado en que se pregunta si un impuesto sería lo que cobra la tarjeta de crédito, aunque no se utilice (clase 34). Si bien el docente en la entrevista reconoce que el alumno no entiende la idea de “tributos”, responde a través de brindar información y no aborda la dificultad de comprensión. Recordemos el diálogo:

AP: ¿Un impuesto sería por ejemplo en el caso en que yo no use una tarjeta de crédito?

D: ¿Por qué decís que es un impuesto?

AP: Porque hay un dinero que por más que no lo uses tenés que pagar.

D: No. Pero eso sería un ente privado.

Como ya analizamos, la pregunta del alumno refleja una dificultad de carácter conceptual que confunde el tributo con el canon de un servicio. El hecho de que el docente repregunte incluso permite

que el alumno exprese el origen de la confusión y con ello, brinda mayor información para reconstruir su dificultad de comprensión. Sin embargo, la respuesta del docente es de carácter informativo; por lo que suponemos que da por sentado que, con ello, el alumno va a entender, o sea, que podrá reconstruir el concepto con esa información.

Incluso, recordemos que en la entrevista el docente reconoce la dificultad de comprensión del alumno; pero aún en esta instancia no menciona que podría haber elaborado otra respuesta, sino que mantiene su explicación en el plano de brindar información:

Se confundió porque él veía lo que te cobra una empresa privada por el no pago o algo así. Yo hablaba de los tributos claramente estatales. Ahí toma el hecho de pagar y no diferencia lo público de lo privado. No me acuerdo qué les respondí, supongo que esto mismo. Estamos hablando de impuestos que son los que cobra el estado. Ahí estás hablando de las relaciones entre particulares.

Otro ejemplo ya analizado, la pregunta “qué es coparticipar” (clase 34) también permite advertir este rasgo. Recordemos el diálogo:

D: Todo impuesto que se ponga por el hecho de exportar o importar, y acá están las retenciones, corresponden al gobierno federal y no se coparticipan.

AP: ¿Qué es coparticipar?

D: Que no se dividen entre el Estado Nacional y las provincias.

Obsérvese que el docente no responde a la pregunta, sino que aclara su oración anterior (incluso termina dando una definición incorrecta). La respuesta parece apuntar solo a recordarle al alumno el significado, dando por sentado que lo domina. Incluso en la entrevista, al preguntarle si cree que el alumno entendió la idea de coparticipación, el docente señala: “es un problema de diccionario. El término lo han escuchado de refilón veinte veces”. Sin embargo, tal como ya analizamos, la concepción del alumno es solo una aproximación muy superficial al concepto.

En otro ejemplo también ya comentado, el docente discute ante los alumnos la validez o utilidad de diferenciar tajantemente “declaraciones”, “derechos” y “garantías” (Clase 36); pero lo hace sin definir previamente estos conceptos, sino que lo da por sentado o los trata solo como información. De hecho, el docente pregunta “¿hicimos la distinción entre declaraciones, derechos y garantías ya?” y los alumnos responden que no. Sin embargo, no explica la distinción, sino que directamente propone discutir la distinción a partir de analizar los artículos.

D: Tenemos la primera parte que son declaraciones, derechos y garantías [...] la primera discusión teórica que se da al respecto es... bueno acá hay montón de derechos... Hicimos la distinción entre declaraciones, derechos y garantías ya, ¿no?

As: No.

D: ¿No? La verdad es que la Constitución habla de declaraciones, derechos y garantías. Y muchos autores en esta parte del libro [...] empiezan a explicar cuáles son declaraciones, cuáles son derechos, cuáles son garantías... en una forma muy normal de razonar de los abogados... Que si lo dice la Constitución hay que hacerlo y... La verdad es que tiene más bien poca utilidad práctica esta distinción... Sí, está claro... el artículo primero, si ustedes lo buscan, de la Constitución, es una clara declaración...

A: ¿Una clara declaración?

D: Una clara declaración... ¿qué dice? (pide a un alumno que lo lea)

A (lee): La Nación Argentina adopta para su gobierno la forma representativa republicana federal, según la establece la presente Constitución.

D: Tenés declaraciones, derechos y garantías... ¿Qué está haciendo acá? Desde la Constitución se anuncia algo... Lo que pasa es que las declaraciones que no tengan correlato práctico, efectos concretos, sobre los derechos de los ciudadanos, o alguna otra cosa, no tienen sentido... Es como declarar la declaración de ley de la gravedad, no tiene ningún sentido hacerlo. Esteee... Entonces, los autores que critican esta distinción dicen “bueno,

declaraciones... el artículo primero es una declaración...". En todos los textos lo van a encontrar. Muy bien, ahora, ¿Qué dijiste, forma de gobierno qué?

A (vuelve a buscar el texto y lo lee): Representativa, republicana, federal.

D: Muy bien. Que haya un gobierno republicano ¿no implica necesariamente, entre otras cosas, por ejemplo, la publicidad de los actos de gobierno? (los alumnos murmuran, la pregunta deja en evidencia que la respuesta es afirmativa). Bien, y esto que acabamos de declarar, ser un gobierno republicano, tiene sentido desde el momento en que, a mí, ciudadano, se me permita reclamar, porque me hago cargo de que tengo el derecho a obtener la publicidad de los actos de gobierno... Si no... no somos una república... ¿Se entiende? Los autores que critican la distinción es porque no tiene correlato práctico... Si no se hace carne en la vida de la gente y.... efectos concretos... Desde el punto de vista semántico es cierto, es una declaración... Ahora, es una declaración que...

A: Da derechos...

D: ... Que da derechos y que, es más, tiene implícita una garantía... porque un sistema republicano habla de la división del poder y eso te da a vos la garantía de... ¿se entiende? Entonces, podemos casi de una manera etimológica discutir cuál es cuál... pero no tiene tanto...

A: ¿Cuáles serían derechos?

D: derechos, bueno, casi todos, el 14, 14bis... son los más conocidos... Y en garantías, podemos encontrar por ejemplo el 43 donde dice bueno, qué pasa si a vos te violan esos derechos. Y te da la garantía de que el Estado te brinda el mecanismo, el instrumento de cómo reclamar... (se interrumpe la clase por un problema con la puerta y luego el docente retoma). Pero la verdad es que mal podemos hablar de derechos si no tenés la garantía de que van a poder defender esos derechos, con lo cual tampoco hay una distinción tan grande... O sea, la garantía en si ¿no es un derecho...? (Varios alumnos responden que sí, pero porque el discurso del docente sugiere que esa es la respuesta). Es más, es mi derecho a ejercer mis derechos. Entonces hay autores que dicen, bueno, en definitiva, son todos derechos... Pero bueno, la Constitución habla de declaraciones, derechos y garantías, así fue enunciado en 1853, la distinción es esta. Cuáles artículos son cada cosa... servirá para meter en un problema en el examen a alguno ¿esta es una declaración, un derecho? Si, pero no... [Algunos alumnos van preguntando por diversos artículos, si son declaraciones, derechos o garantías]. Es más... (recitando) "Nadie puede ser obligado a declarar contra sí mismo" ... No me acuerdo en cuál está, si en el 18 o el 16, es una garantía constitucional en el proceso penal. Ahora, ¿no es un derecho?

En el ejemplo, el docente se propone introducir a los alumnos en un debate político- jurídico acerca de la validez de la distinción que establece la Constitución entre declaraciones, derechos y garantías. Sin embargo, da por conocidos los tres conceptos, a tal punto que propone el ejercicio de ir analizando los diversos artículos para mostrar que, en todo caso, una declaración supone un derecho y una garantía. En ningún momento brinda una definición sino solamente ejemplos; en el mejor de los casos, quien esté muy atento y en sintonía con el razonamiento del docente podrá ir deduciendo los atributos distintivos de una declaración, un derecho y una garantía. Para la mayoría, solo quedará la idea de que la distinción está en debate, pero no podrán comprender qué es lo particular de cada uno (y con ello asumir una posición respecto de la validez o no de la distinción). De hecho, las preguntas de los alumnos apuntan justamente a diferenciar los tres conceptos. Incluso en entrevistas posteriores con diferentes alumnos, manifiestan preocupación por no haber comprendido la distinción y dicen que les resultan semejantes: "Quizás declaraciones me doy cuenta, pero entre garantías y derechos no se..."

En síntesis, en todos los ejemplos anteriores, es muy evidente cómo los profesores parecen considerar que los alumnos comprenden las instituciones con solo mencionarlas y cuando no se saben, se explican rápidamente, obviando su complejidad conceptual (por ejemplo, conceptos como "tributo" o delegación de poder"). Asimismo, en el ejemplo presentado en el apartado precedente, la explicación que brinda el docente acerca del tema "división del poder político" pasa por alto su complejidad conceptual: la idea de que hay diferentes tipos de "división del poder" requiere el manejo de categorías conceptuales abstractas.

De manera que el rasgo de tratar a los conceptos como un 'problema de diccionario', como información que se va intercalando conforme lo requiera el desarrollo del tema, estaría evidenciando que no se advierte o que se soslaya la complejidad conceptual de las cuestiones que se enseñan, esto es, que estos objetos de enseñanza no son únicamente términos ni que el recorte de fenómenos que estos designan no es evidente o transparente.

De esta manera, la falta de trabajo conceptual aparece como un rasgo propio de la enseñanza del derecho, incluso más evidente en comparación con las tradiciones de enseñanza de otras ciencias sociales. La ausencia de un trabajo conceptual sobre los contenidos puede considerarse un reflejo del discurso pedagógico jurídico dominante de Abogacía. En su análisis del discurso instruccional de la formación de abogados, Lista (2000) señala:

Los conocimientos extralegales que no se centran en los contenidos legales y doctrinarios serían marginales en el proceso de enseñanza- aprendizaje jurídico. Estos conocimientos son aquellos que permiten visualizar y comprender las múltiples relaciones existentes, por un lado, entre el mundo normativo del derecho y sus interpretaciones y los procesos y estructuras sociales, económicas, políticas y culturales y por otro lado, entre las teorías jurídicas y otras disciplinas, como son la historia, la economía, la sociología y la psicología. Los conocimientos que en el contexto de este trabajo se denominan extralegales (no extrajurídicos) son aquellos que permiten observar al derecho en relación y comprenderlo no solo *en y por* su texto, sino *en y por* su contexto. En tal sentido contribuyen a generar otra manera de estudiar y comprender lo jurídico. (op. cit.: 400. Cursivas en el original).

Ello responde, como ya señalamos a la centralidad del texto legal, entendido como autosuficiente y autoexplicativo, y a la concepción de que la comprensión no constituye el objetivo privilegiado de la enseñanza", sino que su fin radica en "el conocimiento de la ley". Pero creemos que también estaría operando una falta de distinción entre información y conceptos como dos tipos de conocimiento diferentes. Se trata de un rasgo no mencionado en los estudios consultados acerca del discurso pedagógico de las carreras de abogacía, lo que permite construir la hipótesis de que esta indiferenciación estaría naturalizada en el propio campo.

Nótese que, en la cita precedente, la idea de "conceptos" no aparece en el análisis, sino que se denomina "saberes", tanto a los contenidos legales y doctrinarios como a los denominados extralegales (que corresponderían a los conocimientos conceptuales). Es decir, la investigación engloba, sin distinción, tanto a los textos legales y doctrinarios como a los extralegales en términos de "saberes". La única distinción entre tipos de conocimiento que aparece en dicho estudio se efectúa entre los "saberes" y el "saber hacer". Esto resulta llamativo ya que parecería que la propia investigación considera a los conceptos como saberes de igual carácter y función que los textos legales y doctrinarios.

La distinción entre "saber" y el "saber hacer" como única diferenciación entre tipos de conocimiento, de hecho, orienta una de las conclusiones más relevantes del estudio: "Los contenidos teóricos (saber) serían prioritarios en relación a los contenidos prácticos (saber hacer)" (Lista, 2000: 399). La investigación señala que la tendencia a priorizar los "contenidos teóricos" sobre los "prácticos", es un rasgo "observable en todas las carreras de abogacía del país" y que "es a la vez objeto de severas y frecuentes críticas por parte de los mismos docentes que la reproducen", así como por estudiantes y graduados" (Lista, 2000: 399).

Ahora bien, desde nuestro análisis, entendemos que, en ciertos casos, la ausencia de conceptos como contenidos de enseñanza suele confundirse con la falta de destrezas cognitivas. Recordemos que el conocimiento conceptual comporta una dimensión procedural (en el sentido de su funcionalidad para aplicarse a distintos contextos y situaciones) por lo que podría confundirse con un "saber hacer".

Consideramos que este podría ser el caso del análisis de discurso pedagógico del derecho: que se esté equiparando ‘enseñar a razonar’ con enseñar un procedimiento.

Por ello, cabe preguntarse si lo que se echa en falta no es el componente conceptual, más que o además de, el conocimiento procedimental. Lo que se denuncia como ausencia de saberes prácticos o de destrezas cognitivas, sería más bien ausencia de explicaciones conceptuales. En la misma línea, cuando se critica la centralidad del derecho positivo bajo el argumento de que se trata de “conocimiento teórico”, cabe señalar que el contenido de la legislación no son teorías. La enseñanza centrada en el texto normativo pecaría más de ausencia que de exceso de conocimientos teóricos, es decir, un discurso instruccional demasiado ligado al derecho en uso, que no enseñaría a pensar acerca del derecho.

Retomando el análisis de la enseñanza en la EC, la fugacidad o casi ausencia de explicaciones conceptuales y la reducción de los conceptos a mera información tiene otras implicancias en el tratamiento del contenido de enseñanza, como veremos en los siguientes apartados. Por un lado, supone desconocer que la construcción conceptual demanda tiempo y no se realiza en forma aislada, lo que impacta en la no consideración de la secuencia necesaria para su aprendizaje; supone, además, desconocer el papel de los conceptos en la construcción del razonamiento, lo que se evidencia en una sobrevaloración de la opinión del sentido común; por último, implica desconocimiento del desarrollo cognitivo de los conceptos que se enseñan -una suerte de adultización del pensamiento de los alumnos- lo que se evidencia en cierta perplejidad e inacción ante la falta de comprensión. En lo que sigue desarrollamos estas cuestiones.

9.1.4 Desconsideración de la secuencia en el aprendizaje y desatención de la complejidad del proceso de formación de conceptos

Una importante cuestión relacionada con esta suerte de “invisibilización” de los conceptos es que implica desconocer la complejidad que entraña su formación. La falta de consideración de los conceptos como un tipo de saber diferente trae como consecuencia la ausencia de un trabajo didáctico expresamente dirigido a promover su adquisición, que es diferente del que tiene por objeto la incorporación de información. Tal como explicamos, la formación de conceptos es un proceso progresivo y complejo, durante el cual el significado de un concepto va emergiendo lentamente a partir de la relación con otros (Camilloni, 1998). Como ya hemos ejemplificado, ideas como “Estado”, “coparticipación”, “actividad legislativa”, no poseen significados “transparentes” para los adolescentes, que puedan resolverse con solo conocer la definición. Su comprensión requiere un trabajo de construcción conceptual que no puede abordarse como información.

Recordemos que el aprendizaje de conceptos en ciencias sociales sigue un proceso evolutivo, a través del cual sus notas definitorias se van haciendo progresivamente más analíticas, variadas y estructuradas. De acuerdo con Camilloni y Levinas (2007), se trata de un proceso que no es lineal, sino que tiene marchas y contramarchas, contradicciones internas, dudas, confirmaciones, reconfirmaciones y desconfirmaciones. Para el alumno, ello implica enriquecer conceptos que cree manejar, a través de reemplazar un significado previo -erróneo o confuso- por uno más riguroso, preciso y correcto. Constituye un proceso de exploración que requiere, por parte del docente, estímulo y respeto de su carácter evolutivo, a efectos de alcanzar una integración de sus notas significativas y un nivel de comprensión mayor. De acuerdo con los autores, este propósito no puede lograrse solamente por medio de adquirir la definición en forma mecánica, sino a través de una acción de discriminación y generalización, que requiere tiempo de enseñanza y aprendizaje.

Ahora bien, en las clases estudiadas se advierte una ausencia o desconsideración de la secuencia conceptual en el aprendizaje. Si bien este rasgo está estrechamente relacionado con los anteriores, merece un tratamiento particular en tanto refiere no a la forma que asumen las explicaciones sino a la oportunidad de presentación de los temas. En este sentido, en muchos casos, la secuencia de presentación de los temas no parece seguir una lógica conceptual, es decir, responder a la pregunta relativa a “qué se necesita saber para comprender esta norma”.

Hemos presentado ya algunos casos en que los docentes introducen temas sin advertir que los alumnos necesitaban conocimientos previos. Por ejemplo, en una clase relativa a control de constitucionalidad, un alumno confunde al Poder Judicial con el Poder Legislativo ya que no tiene claro si es la Justicia o el Congreso quien resuelve casos de inconstitucionalidad (Clase 33). El docente en la entrevista, al preguntarle si cree que los alumnos diferencian el Poder Legislativo y el Poder Judicial, responde que es un tema que todavía no trabajaron. “No di todavía la parte orgánica. Expliqué la teoría constitucional, que es algo abstracto”.

En otros casos, si bien existía una planificación que fijaba un orden para la presentación de los temas, hemos observado en varias ocasiones la introducción de temas en función de las preguntas de los alumnos en clase. En tales casos, se observa que los docentes “aprovechan” la aparición de la pregunta para presentar un tema. En función de ello, un rasgo observado en forma recurrente en las clases estudiadas es la desviación del tema central de la clase en función de las preguntas que efectúan los alumnos. Ya hemos señalado la enorme cantidad de preguntas que aparecen en las clases y el comentario de que estas parecen un “consultorio jurídico”. También señalamos que pocas veces los docentes dejan preguntas sin responder: esto es, casi no se han registrado casos en que los profesores contesten “eso es otro tema”, “concentrémonos en esto”, “eso lo vamos a estudiar más adelante”. Por el contrario, prácticamente todas las preguntas son respondidas, aunque ello implique desviar la clase hacia otro tema.

Por ejemplo, veamos el caso ya analizado de la pregunta de una alumna que no entiende la noticia relativa a que los legisladores no daban quórum (clase 10). Si analizamos el diálogo en clase, observamos que el docente va introduciendo temas conforme van preguntando los alumnos. Incluso en la entrevista comenta esta modalidad:

primero me sorprendió gratamente, digamos que estuviera enterada de esos asuntos y después, por ahí por un defecto profesional, uno siempre piensa, yo por lo menos, qué le puede ser útil aprender. Entonces dije acá puedo aprovechar para que sepa lo que es quórum.

Al analizar el diálogo, observamos que, al explicar la idea de quórum, el docente también explica algunas cuestiones del funcionamiento del parlamento, porque aún no lo ha enseñado. Luego, ante la pregunta de cuál era la ley que estaba en tratamiento en la noticia, el profesor responde que es una relativa al impuesto al cheque y explica en qué consiste este impuesto. Un alumno lo relaciona con el impuesto “cuando ganás la lotería” y el docente introduce la ley de ganancias eventuales. Algunos alumnos manifiestan contrariedad frente a estos impuestos (“cómo puede ser que el Estado se quede con tu dinero”) por lo que el docente explica que, cuando uno no está de acuerdo con una ley, puede ir a quejarse e introduce la idea de peticionar ante las autoridades. Pero además el docente explica que lo que está en tratamiento no es el establecimiento del impuesto al cheque sino el destino de los fondos recaudados, con lo que introduce ideas relativas a coparticipación. Un alumno le pregunta por su opinión en ese debate y el docente dice que, para él, debería eliminarse ese impuesto, que el Estado debería ser más ahorativo. Se inicia una conversación sobre esto, en función de la cual, el profesor introduce los temas de déficit fiscal y superávit fiscal.

Como puede observar en esta descripción, en solo quince minutos se pasó por temas como actividad legislativa y funcionamiento del parlamento, discrecionalidad en la actividad recaudatoria del Estado, alcances y límites de peticionar ante las autoridades, coparticipación y equilibrio fiscal. Este rasgo de desviarse del tema a partir de las preguntas de los alumnos es reconocido por los propios docentes, incluso con cierta impotencia. Recordemos que una docente señalaba: “En mi disciplina es muy común que se convierta la clase en un consultorio jurídico. Y si no, se van por las ramas” (Clase 23). Asimismo, uno de los ejemplos comentados más arriba puede interpretarse también en este sentido: ante la pregunta relativa a la división del poder entre Legislativo y Ejecutivo, el docente introduce temas como división vertical y horizontal del poder, y entre poderes instituidos e instituyentes.

En otra clase ya comentada, la relativa a la delegación de facultades legislativas en el Ejecutivo, un alumno pregunta acerca de los decretos de necesidad y urgencia (Clase 29). El docente primero dice que es un tema para más adelante, pero sin embargo termina explicándolo. Dice: “No quiero, pero me llevan. Me arrastran ustedes”. En el diálogo en clase, que transcribimos a continuación, se observa que algunos alumnos lo entienden y pueden seguir la explicación, pero otros siguen sin entender el sentido mismo de la división de atribuciones de gobierno, sus excepciones, su posible delegación. De manera que el docente sigue agregando información normativa, frente a alumnos que aún no entienden el objeto mismo de la norma, el hecho institucional que la norma regula. A la vez, no advierten que la norma instituye, sino que la toman como regulativa y tratan de ver cómo se relaciona con una actividad (la de gobierno) que todavía no entienden bien.

A: Pero el presidente también tiene la posibilidad de hacer un DNU. [El alumno dice la sigla]

D: Sí, exactamente.

A: ¿Qué es un DNU?

D: Sí, eso lo vamos a ver más adelante. No quiero, pero me llevan. Me arrastran ustedes a comentarios más teóricos. Si vos te fijás, en realidad es más compatible con el presidencialismo y la división de poderes, la delegación legislativa porque es el Congreso el que está diciendo, mirá, hay una emergencia, dictá decretos delegados, legislá vos, en este tema, por este plazo. El Decreto de Necesidad y Urgencia es al revés: es cuando el presidente dice hay una emergencia. Me reúno con mi gabinete y tiro un decretazo, un decreto... ley.

[...]

A: ¿Sin que le hayan delegado el poder legislativo?

D: Exactamente, esa es la diferencia. Lo hago yo porque considero que hay una emergencia. Entonces como instrumento es mucho más peligroso el Decreto de Necesidad y Urgencia que la delegación legislativa. En la delegación legislativa es el Congreso el que está diciendo. Acá es el presidente que está usurpando la facultad del Congreso.

Otro A: ¿Y puede el Congreso negarse a...?

D: Puede declararlo inválido, pero mientras tanto el decreto está en vigencia. ¿Entendés? Hasta que lo derogan. Sin plazo. Hasta que... ahora va a haber una modificación legislativa.

A: ¿No eran diez días para que el congreso haga su modificación?

D: No, no, en realidad ese plazo... como no hay sanción específica para ese plazo... Está y no está. En otros países lo que pasa es que pasado un plazo el decreto queda, carece de vigencia.

A: ¿El órgano ejecutivo puede solicitarle al Congreso que evalúe sobre la situación y que...?

D: No, lo que hace el Poder Ejecutivo es lo siguiente...

A: Le dice que haga...

D: Esperen, esperen, en la delegación, así cerramos el tema, en la delegación es el Congreso el que dice hay una emergencia y yo le doy facultades legislativas al presidente. En el DNU es el presidente el que dice “miren hay una emergencia”, dicto un DNU, lo pongo en vigencia y lo mando al Congreso para que el Congreso lo convalide. Pero, ¿cuál es el tema? Como está regulado ahora el sistema, con que una de las Cámaras no diga nada, el decreto sigue vigente porque lo tienen que rechazar las dos, y no hay plazos precisos para el rechazo. Entonces

es mucho más práctico dictar un DNU que mandar un proyecto de ley al Congreso. Porque para que un proyecto de ley sea aprobado necesito la voluntad de las dos cámaras. Con lo cual, como está mal armado el sistema, no porque son malos, no porque son intrínsecamente malos y nosotros somos intrínsecamente buenos, ¿eh? ¿Si? No es una cuestión moral, es una cuestión práctica.

A: ¿De cómo está organizado?

D: Exactamente, como esto está organizado así, es más fácil para un presidente, más eficaz, muchas veces, dictar un DNU, que mandar un proyecto de ley al Congreso.

A: ¿Qué es un DNU?

D y As: Decreto de Necesidad y Urgencia.

A: Ay, perdón...

Recordemos otro ejemplo (Clase 36) en donde también podemos observar el rasgo que estamos analizando: el tema son los derechos consagrados en la Constitución Nacional y el docente ha preguntado a los alumnos si les parece que hay derechos más importantes que otros, con la idea de introducirlos en el debate acerca de la jerarquía de derechos. La pregunta del alumno no resulta clara para el docente por lo que va ensayando posibles respuestas, que lo conducen a introducir nuevos temas. Recordemos el diálogo:

AP: ¿Habría como dos tipos no, de derechos? Unos que son como que defienden el estado natural... como el Estado... como el derecho a la vida, por ejemplo, y otros como que implementan un sistema, como el derecho a la propiedad...

D: No, no veo la división ahí. A ver... ¿por qué? A ver...

AP: Porque... no sé cómo explicarlo. Si nosotros estuviéramos todos en el medio de la selva, estaríamos vivos, pero no por eso tendríamos derecho a la propiedad... no se cómo explicarlo bien...

D: Todo derecho, entendido como derecho de la persona, es una construcción cultural...

AP: Si...

D: El derecho a la vida... hay algunos autores filosóficos que interpretan que, independientemente que te lo reconozcan, que no lo reconozcan, que tu cultura permita abstraerte y ver de qué se trata... Entonces que tenemos que reconocerlo, bla bla bla... Digo, hablaste, la mención de la selva en una situación casi originaria... Dicen, esos filósofos del derecho que esas personas, que tal vez no tengan conciencia del derecho como tal, tienen derecho a la vida, pueden no saberlo, puede que no esté vigente, puede que no lo reconozcan, pero el derecho lo tienen porque es implícito al ser humano... ¿Es lo que estabas queriendo preguntar...?

AP: Sí más o menos... (duda de que la respuesta lo satisfaga).

D: Esos serían los iusnaturalistas... los derechos naturales.... usaste el término derecho natural, por eso. Entonces, si, en ese sentido si, que más allá de que no te lo reconozca la ley [...] vos tenés derecho, aunque la ley diga lo contrario... vos seguís teniendo ese derecho... porque esa ley no puede ir en contra de ese derecho natural, en este caso la vida, y por lo tanto es una ley ilegal. Si es eso... si, pero no necesariamente... como que hay dos corrientes. El positivista no niega el derecho a la vida, simplemente dice que... tiene que ser reconocido.

A: No, no decía que hubiera dos corrientes. Digo como que, eso, como que hay derechos, como el derecho a la vida, no se, no se me ocurre otro,

D: ¿Inherente a la persona?

A: Sí, claro eso.

D: Entonces es otra cosa... a ver... La primera.... Vamos a ver el correlato histórico de los derechos. (Va al pizarrón). La primera corriente filosófica, corriente de derecho, que podés empezarla -si querés- en la Inglaterra de la Carta Magna de 1215 y poner la frutillita en Paris el 14 de julio de 1789 en la Revolución Francesa... Podés hablar de derechos humanos de primera generación... y lo que ahí reclamaban... lo que ahí reclamaba... la ciudadanía, o sea las personas, los ciudadanos, son derechos civiles y políticos. Dentro de los derechos civiles... digo dentro de los derechos políticos, ¿qué se pedía? Lo vamos a ver más adelante. Dentro de los derechos civiles, todos los autores entendían que había como dos grandes categorías. Los llamados derechos personalísimos, que son aquellos derechos que tiene la persona, lo más parecido a derecho humano, en mi percepción, que son aquellos derechos que tiene la persona por el solo hecho de ser persona, que no se lo podés

sacar... sin limitar su condición básica de ser humano... derecho a la vida, derecho a la intimidad, libertad de expresión... Esos... hay coincidencia, son los más importantes y los que tienen que tener la menor cantidad de restricciones... Hay otros derechos civiles, donde entra la propiedad, que mencionaste vos, que requieren para su ejercicio, la correlación con un segundo o tercero. Propiedad... ¿de quién? En cambio, el derecho a la vida es conmigo mismo. O sea... Hace a la esencia de... yo puedo no ser propietario nunca y no por eso estar negado como persona. Ahora, si no tengo... libertad de expresión... si no tengo derecho a la intimidad, si no tengo, ni hablar, derecho a la vida, lo que está en discusión es mi condición de persona.

A: Pero el derecho a la libertad de expresión también implicaría a otros. ¿O no?

D: Si... y el derecho a la vida también... que se limiten a no quitártelo... Pero hace a tu esencia de persona.

Otra A: No entendí.

D: ¿Se entiende la diferencia?

As: No.

D: A ver. Alguien puede no ser propietario en su vida... desde que nace... nunca fue propietario de la casa, por ejemplo. ¿La va a pasar peor? La va a pasar peor. Ahora, su condición de persona, de ser humano ¿estuvo en algún momento en discusión?

As: No.

D: No. Si vos le quitás alguno de los derechos personalísimos, y qué ponemos en derecho personalísimo es una discusión, ... el nombre... derechos personalísimos... no tiene nombre... no es joda, ¿eh? acá, en este país, el tema del nombre no es un dato menor... no tiene nombre.

A: ¿Y cómo le dicen?

D: Perdón, tiene otro nombre... el de los apropiadores...

A: Ahhh.

D: O se niega a inscribirlo... en una época algunos se negaban a inscribirlo... Ese derecho que hace a la esencia de la persona que es un derecho personalísimo... me parece que iba por ahí tu separación entre un tipo de derecho y otro, el de la propiedad requiere que haya un tercero... la propiedad se la compré a alguien, la puedo vender... todos los autores entienden que los derechos personalísimos gozan de mucha más protección y tienen menos límites por parte del Estado que los derechos civiles propiamente dichos.

Como se observa el docente no entiende la pregunta del alumno. Pero elabora su respuesta agregando información sobre la normativa. Como señalamos, el docente parece no tener otra herramienta, frente a la duda del alumno, que intentar encajarla en algunos de los debates o distinciones conocidos acerca de "tipos de derechos". Esto lo conduce a introducir nuevos temas: por un lado, explica la diferencia acerca de cómo se concibe el derecho a la vida en el iusnaturalismo y en el positivismo. El alumno dice que no era eso lo que estaba preguntando. El docente, entonces, explica la distinción entre dos tipos de derechos civiles. Incluso, parece ir probando con diferentes distinciones ya que dice "¿es eso?" y luego "Ah, entonces es otra cosa", "me parece que iba por ahí tu separación entre un tipo de derecho y otro". El docente no realiza nuevas preguntas para tratar de entender la duda del alumno o para aclarar el significado que el alumno podría estar otorgando a los términos. Tampoco relaciona la pregunta con el tema que estaba desarrollando.

Incluso, según nuestro análisis, la pregunta de "si habría dos tipos de derechos" parece referir más bien a una distinción en el carácter o naturaleza de la cosa regulada (la vida como "algo natural" y la propiedad como relativa "al sistema implementado") que entre tipos de derechos. Aquí el docente no logra interpretar la duda del alumno, no logra identificar el momento de su proceso de construcción conceptual, sino que asume que el alumno se refiere a "dos tipos de derechos".

Más allá de cuál fuera el sentido de la pregunta del alumno, el docente desvía el eje temático de la clase al introducir nuevos temas. Incluso, podría haber utilizado argumentos tomados de los debates que menciona (entre iusnaturalismo y positivismo, o entre diferentes tipos de derechos civiles) pero sin introducirlos como temas. El docente no solo parece no poder decir "eso no es lo central" sino que es él

mismo quien desvía el eje de clase. Incluso, recuperando otros de los rasgos mencionado, el docente parece dar por conocidos los debates del derecho que menciona ya que prácticamente no los desarrolla. Por ejemplo, el hecho que de, al explicarlos, diga “bla, bla, bla” para dar cuenta de una de las posiciones, sería indicador de que los da por conocidos.

En síntesis, los ejemplos comentados pretenden dar cuenta de este rasgo relativo a que los docentes parecen no advertir la necesidad de seguir una secuencia conceptual para la introducción de los contenidos. La constante introducción de temas nuevos puede obstaculizar el aprendizaje. Por un lado, sin dudas, porque genera distracción y los alumnos pueden no saber de qué se está hablando: como las clases suelen ser muy animadas, y todos hablan y preguntan a la vez, los alumnos suelen distraerse con facilidad y no advertir que el docente ha cambiado de tema a partir de una pregunta que ellos no escucharon.

Pero en particular, en términos de andamiar el aprendizaje de los alumnos, la introducción de temas nuevos en función de las preguntas de los alumnos, supone la concepción de que cualquier tema puede ser enseñado en cualquier momento. Es decir, no habría un orden con base en la dificultad que supone su aprendizaje, o en relación con conocimientos previos que servirían de anclaje a los nuevos. En tales casos, entonces, se estaría omitiendo seguir una lógica de aprendizaje conceptual para presentar los temas, o como, ya señalamos, se está soslayando la pregunta relativa a “qué se necesita saber para comprender esta cuestión”.

En este sentido, Nespereira y Camilloni (2004) destacan que la secuencia de presentación de los temas constituye un aspecto central en la definición de una estrategia de enseñanza:

Un contenido enseñado antes o después de otro contenido se presenta en un escenario diferente en la mente del alumno. El orden en que el docente decide enseñar los contenidos de su asignatura determina, por lo general, las relaciones que los estudiantes son alentados a establecer entre, por ejemplo, los conceptos y los principios que aprenden. Siempre los aprendizajes anteriores sirven de soporte a los nuevos ya que la comprensión de los conceptos, acontecimientos y situaciones se construye sobre la base del establecimiento de relaciones entre esos contenidos y otros contenidos ya conocidos por el alumno. En consecuencia, la comprensión de un concepto o de un principio depende de lo que ya se conoce. El orden de presentación influye en el nivel y forma de la comprensión. [...] La secuencia en la que son enseñados puede facilitar el aprendizaje cuando la articulación entre las etapas programadas apunta al establecimiento de aquellas relaciones conceptuales que tienen prioridad en la asignatura. Por el contrario, puede obstaculizar el aprendizaje cuando induce a trabajar a partir de contenidos cuyos significados no han sido apropiadamente elaborados previamente por los alumnos o les son todavía desconocidos. (op. cit.: 8 - 9).

En un sentido similar, Castorina (2015) señala que

la intervención didáctica debe suponer que cada noción previa de los alumnos está vinculada a otras. Por lo tanto, la actividad centrada en ideas aisladas no es suficiente para obtener una transformación del sistema conceptual. De la misma manera, tampoco hay esperanzas de cambiar cada noción por separado, ya que su significado depende de sus relaciones con las demás” (op.cit: 13).

Ahora bien, la desconsideración de la secuencia de aprendizaje conceptual se evidencia principalmente en la introducción constante de nuevos temas en función de las preguntas de los alumnos. Pero, además, se evidencia también en otras cuestiones: por ejemplo, en los casos en que se organiza la enseñanza en función de noticias periodísticas. El recurso a noticias periodísticas es frecuente en la enseñanza de las ciencias sociales y varios de los docentes entrevistados manifestaron que constituye una práctica habitual en sus clases. Se considera que con ello se fomenta la lectura del diario y el interés de los alumnos por los temas político – jurídicos y además, permite apreciar la utilidad de los conocimientos que se enseñan.

Pero desde la Didáctica, se considera que la utilización de noticias como organizador de la enseñanza requiere una planificación previa por parte del docente, identificando qué conocimientos serán necesarios para la comprensión de los diferentes hechos mencionados. En los casos observados, parecería que tal planificación no ha tenido lugar, lo que constituye otra evidencia de la falta de consideración a la secuencia conceptual en el aprendizaje.

En uno de los ejemplos presentados, hemos visto que el docente propone trabajar en clase noticias acerca del vencimiento de las facultades delegadas (hecho que había ocurrido en esos días) pero no había abordado todavía con los alumnos la división del poder político (Clases 29, 31 y 32). Como él mismo docente señala en la entrevista:

“Yo incorporé acá el tema de la delegación legislativa porque ahora vencían las facultades delegadas y quería que leyeran el diario, pero el tema era para más adelante. Después se produce una ensalada”.

Tanto en este ejemplo como en otros de los presentados, se observa que la introducción de temas según lo requiera la comprensión de la noticia constituye una práctica frecuente, a pesar de que los mismos docentes reconocen que no siempre resulta efectiva ya que la mayoría de las veces los alumnos no comprenden la noticia; además, la explicación de los diversos temas requeridos para entenderla constituye más una complicación que un facilitador. Sin embargo, la organización de la clase completa a partir de noticias periodísticas ha sido observada en diversas ocasiones. En algunos casos, a partir de una nota en particular aportada por el docente; en otros casos, a partir de notas aportadas por los alumnos ya sea en relación con un tema en particular, o bien acerca del tema que quisieran. Un docente manifestó (clases 11 y 14) directamente no contar con una planificación previa sino trabajar todo el programa a partir de noticias periodísticas aportadas por los alumnos. En cualquier caso (ya sea para una clase como para todas) la utilización de noticias como organizador de la enseñanza omite considerar una secuencia conceptual en el aprendizaje ya que supone que cualquier tema puede ser introducido en cualquier momento, es decir, se omite considerar qué conocimientos previos se requieren para su aprendizaje.

Por último, puede considerarse que la falta de atención a la secuencia conceptual en el aprendizaje también constituye un rasgo de reproducción del discurso pedagógico jurídico dominante. En dicho discurso instruccional, la secuencia de la enseñanza sigue habitualmente el orden de los textos normativos: por ejemplo, se comienza el estudio del derecho civil por los derechos personalísimos aun cuando su comprensión supone una abstracción mayor que, por ejemplo, la requerida para entender contratos: la relación entre la norma y la cosa regulada, así como la necesidad de su regulación es mucho más evidente en materia de contratos que de derechos humanos. En la EC, el estudio de la Constitución Nacional comienza por el artículo 1, no porque sea el más fácil de comprender sino para seguir el orden; es decir, suele seguirse el orden de los artículos aun cuando la parte dogmática resulta más compleja que su parte orgánica, ya que implica mayor capacidad de abstracción.

9.1.5 Trato informal del contenido en clase y “sobrevaloración” de la opinión del sentido común

Otro rasgo que hemos construido para caracterizar la enseñanza del conocimiento jurídico en la EC, y que, como explicaremos, resulta coherente con los anteriores, consistiría en un trato informal del contenido y una suerte de sobrevaloración, por parte de los docentes, de la “opinión” de los alumnos. Concretamente, en el diálogo en clase, los docentes estimulan a los alumnos a opinar acerca de la normativa, pero sin ofrecer conocimientos acerca de las teorías que dieron origen a la ley, lo que conduce a que argumenten desde el sentido común.

En las clases observadas, es frecuente que se habilite la expresión espontánea de inquietudes acerca de las leyes o que directamente se pida a los alumnos su opinión sobre los temas. Sin dudas ello tiene un aspecto positivo, en tanto los docentes valoran las opiniones de los alumnos; es decir, no solamente no las descalifican, sino que incluso pueden manifestar su acuerdo con ellas o resaltarlas hacia el resto de la clase. En la misma línea, los docentes brindan muchos ejemplos y tratan de “humanizar” las estructuras de gobierno, por ejemplo, a través de plantear casos hipotéticos e ilustrar los objetos jurídico-políticos que menciona la normativa con situaciones conocidas. Sin dudas, con ello se apunta a “restar formalismo” al derecho y hacerlo más cercano.

Sin embargo, en las clases observadas, esta estrategia se implementa sin haber brindado suficientes elementos conceptuales que permitan a los alumnos fundamentar sus ideas. Como ya se ha señalado, las clases dan por supuesto que los alumnos poseen (o podrán deducir) los conocimientos necesarios para entender el sentido de las normas. Ello conduce a que los alumnos fundamenten su opinión desde el sentido común, o bien que solo puedan beneficiarse aquellos que tienen conocimientos previos correctos o han logrado deducir los conceptos que el docente omite. Es decir, como no se les enseñan las teorías que dieron origen a la ley y no se les ayuda a dilucidar el componente jurídico, las intervenciones de los alumnos constituyen opiniones sin mayor fundamento que el sentido común. Como señalamos anteriormente, para poder entender el sentido de una norma y los argumentos acerca de ella, es preciso comprender las opciones que tuvo el legislador para establecerla.

En uno de los ejemplos ya comentados, el docente se propone introducir a los alumnos en debates constitucionales como la validez de la distinción entre declaraciones, derechos y garantías o bien acerca de si puede haber una jerarquía de derechos (clase 36). Sin dudas se trata de un objetivo de alto rango para el nivel secundario y evidencia confianza en las capacidades y conocimientos de los alumnos. Pero al no brindar herramientas que permitan a los alumnos comprender el debate, dando por sentado que lo comprenden, solo se genera una impresión de mayor confusión. De hecho, en la entrevista una alumna dice que no entendió la distinción y queda claro que es ella quien debería “darse cuenta: “Quizás declaraciones me doy cuenta, pero entre garantías y derechos...”.

En relación con si hay una jerarquía de derechos, el diálogo en clase (que transcribimos a continuación) pone en evidencia la introducción de temas muy complejos sin aportar elementos explicativos, así como intervenciones de los alumnos que evidencian que no comprenden el núcleo del tema (Clase 36). Anteriormente ya presentamos algunas intervenciones desconcertantes por parte de los alumnos que generó la introducción de este tema. Veamos el diálogo en clase completo. De hecho, una alumna en un momento dice: “yo creo que el derecho a la vida sería más importante que el de la propiedad, pero... porque sí...”. La propia estudiante reconoce no tener elementos para fundamentar sus opiniones.

D: La otra gran discusión de los doctrinarios fue... Tenemos ese montón de derechos. ¿Cuál vale más? ¿Hay jerarquía? Ustedes piensen.

(murmullos)

A: Hay derechos que uno tiene pero que no se respetan... por ejemplo, el hecho de que siempre se tiene que redondear en favor del comprador, y nadie lo respeta.

D: Hay una ley que es de defensa al consumidor, una norma que está basada en la Constitución, en los derechos que tienen los consumidores a la información, y etcétera, y cómo el sector débil en la relación contractual entre dos... el prestador de servicios y el consumidor, se entiende, que no está protegido, la norma dice que sí... [...] Si ustedes ven dos derechos constitucionales, ¿establecen jerarquía o no? (murmullos)

A: Sí...

Otro A: No, yo creo que no...

D: ¿El derecho a la vida y el derecho a la propiedad son iguales?

As: No.

A: Primero están, por ahí, los derechos personales...

A: Los derechos humanos.

(Hablan muchos alumnos a la vez)

D: Pero ¿qué dice la Constitución Nacional? Estamos tratando de evaluar con qué criterio ético construimos la república.

A: Yo creo que el derecho a la vida sería más importante que el de la propiedad, pero porque si...no porque...

D: "Porque si" no es un argumento válido.

A: Moralmente es más importante la vida que un auto...

D: ¿Siempre?

A: Supuestamente, no sé.

(Hablan varios a la vez)

D: Entonces, si yo en mi domicilio encuentro una persona armada y amenazante y decido matarlo... no digo que venía a matarme, simplemente digo que venía a robar. (Hablan muchos alumnos a la vez, El docente le da la palabra a un alumno)

A: Que la persona que es robada valore más sus bienes materiales que la vida de la persona que le viene a robar, bueno... Pero la Constitución no debería valorar más eso.

D: No, pero yo estoy basándome en la normativa vigente aplicable, es decir, el Código Penal, permite... la legítima defensa... No es que la persona vino armada con un escarbadientes y yo le tiré con una ametralladora... Estamos hablando de una persona con un arma de puño, yo tengo un arma de puño, lo mato, y la legislación me ampara con lo cual...

(Murmullos)

D: ¿Vida o dignidad? Esa es la pregunta.

A: Depende de cada uno.

D: No, está en la Constitución, si depende de cada uno, digamos... Ustedes son pequeños burgueses, deberían decir todos "dignidad". ¿Vida o dignidad? ¿Qué merece mayor defensa?

As: La vida...

As: Dignidad...

D: (en tono sarcástico) ¿Qué ha pasado con la afrancesada cultura de este Colegio? ¡Tenían que elegir dignidad!

A: si no hubiera dicho...

D: jaja, no les gusta que les diga que son pequeños burgueses...No creo que nadie quiera vivir sin dignidad ¿ustedes aceptarían ser esclavos? Yo creo que si alguno de ustedes se desempeña en su trabajo, y tiene un problema, debo decir que estarán siempre del lado de la dignidad... Van a decir, a mí me van a echar... algo que el resto de los mortales teme... El tema dignidad acá cambia mucho... Pero bueno, vamos a despejar un poco. La Corte Suprema de Justicia ha dicho que ningún derecho constitucional superior a otro (enfaticando) Todos tienen la misma jerarquía. [...] Ahora bien, ¿Por qué dicen eso? Porque si uno establece una jerarquía previa, nunca puede apartarse de ella, si la vida siempre le gana a la dignidad... En cada caso se ve cuáles de esos derechos están en juego y cuántos de esos derechos están en discusión en cada caso, no cuánta vida porque obvio... Pero a ver, ¿podés resignar un poco de libertad en aras de otro valor? ¿sí o no? Y, va a depender de la balanza, y de los tiempos, y va a depender también de los valores sociales... Dice que a nosotros nos pareció razonable, y este es otro principio que ustedes tienen que recordar, así como el de legalidad ¿sí? Que todos podemos hacer aquello que no está prohibido... existe el principio de "razonabilidad". ¿qué quiere decir esto? En primer lugar, que los límites que se les ponen a las normas, a los derechos, a las normas general ya los derechos que estamos mirando, tienen que ser un límite ra-zo-na-ble. Es decir, no hay ningún derecho absoluto, ninguno.... Todo derecho puede tener un límite. ¿Qué requisito tiene el límite? Que se ra-zo-na-ble. ¿Quién decide qué es razonable? Aquí entramos en un terreno... Bueno, en principio los legisladores, y en definitiva los jueces. Pero también tiene que ver mucho la sociedad: si a la sociedad le empieza a parecer razonable una cosa, termina siendo razonable jurídicamente; si la sociedad dice "esto no es razonable, no está bien", ese límite que había, ya pasa a hacer ruido, a crujir, a necesitar revisión.

A: ¿Cómo la pena de muerte?

D: Vamos al ejemplo: hace cincuenta años, venían dos señores que querían casarse y les decían “está prohibido”, y ¿cómo que está prohibido?, a todo el mundo le parecía razonable que estuviese prohibido que dos señores se casen. Y hoy, ya no parece RA ZO NA BLE esa prohibición. Hubo modificación en la norma, pero si no lo hubiese habido, no hay problema, lo que hubo, sin dudas, fue una modificación cultural... en la manera en que entendemos los derechos. ¿Tengo derecho a casarme? Si, pero tengo un límite, no puedo casarme con alguien del mismo sexo, decía la ley, ese límite era razonable hasta hace un tiempo, y hoy ya no lo es.

(murmullos)

D: ¿Alguna duda hasta acá? Entonces, lo que dicen los autores es...está bien, no hay jerarquía, la Corte Suprema lo dice, pero no podemos decir que la propiedad y la vida son lo mismo... Debe haber algunos derechos que requieran más protección que otros, algunos que acepten más límites que otros... y esto es lo que hace a la diferencia, ¿entienden? Una cosa es qué derecho le gana al otro si tenemos una discusión entre dos personas, en la que cada uno menciona su derecho. derecho a la propiedad y derecho a la vida, por ejemplo. Imaginemos que se incendia el lugar en el que yo estoy y para salvarme mi vida tengo que pasar por la propiedad del vecino. Está claro, no resiste al menor análisis, que no puede invocar a su derecho a la propiedad... ¿sí?

(Murmullos y chistes)

D: Ahora bien, ¿cuál es la fórmula para saber cuál es más importante o cuál admite más o menos restricciones? Hay autores que dicen mire, si el derecho del cual hablamos es de los más importantes, el Estado tiene que limitarlo en lo mínimo posible. No puede haber un límite muy grande. El derecho a la vida tiene límites casi inexistentes. En cambio, otro derecho que sería el derecho a la propiedad, admite mayor restricción, sin vulnerar. Esa es la fórmula que algunos autores utilizan: ¿el Estado, razonablemente, puede limitar cuánto? Mucho, poquito... cuanto más esencial sea a la persona, menos límites tiene que tener.

En otro ejemplo ya presentado, el docente intercambia con los alumnos acerca del impuesto al cheque como si todos manejaran las mismas concepciones al respecto (clase 10). Tal como ya analizamos, el docente está cuestionando la imposición de este impuesto; sin embargo, los alumnos parecen estar enterándose en ese momento de la potestad recaudatoria del Estado porque no dominan las estructuras políticas. Así, el docente está cuestionando el establecimiento de un impuesto al cheque, en tanto los alumnos estarían cuestionando, o no entendiendo, la potestad tributaria en sí misma (no entiende por qué “tenés que darle plata al Estado”). Como ya analizamos, en el diálogo en clase queda oculta la diferencia entre lo que entienden uno y otros. Sin embargo, esto no es advertido por el docente, por lo que se genera un intercambio basado en opiniones de sentido común. Recordemos parte del diálogo. Nótese que el docente trata de valorar las opiniones de los alumnos (varias veces les dice “yo estoy de acuerdo con vos”). Sin embargo, la clase deja a los alumnos más confundidos que antes, e incluso refuerza sus opiniones de sentido común. Introducir a los alumnos en debates políticos sin brindar herramientas para que puedan entenderlos termina invalidando la estrategia misma de promover debates ya que se pierde el valor formativo que pudiera tener.

D: Lo que están discutiendo ahora en Diputados es el impuesto... al cheque. ¿Sabés lo que es el impuesto al cheque? Bueno...

A: ¿En serio?

D: Ese es el impuesto al cheque. Cada vez que cualquiera da un cheque, a través de una operación bancaria, tiene que dar una parte al Estado.

A: ¿En serio?

A: Igual que cuando ganas un premio de plata le tenés que dar una parte al estado. ¿No?

D: Sí.

A: Pero, ¿cuánto?

D: Creo que es el 33%

A: ¡Pero es un afano!

A: ¿Pero por qué? ¿Por qué le tenés que dar tu plata al Estado?

D: Porque hay una ley, en muchos países hay, que se llama Ganancias Eventuales. Ganancias Eventuales quiere decir que a vos te pueden regalar, que se yo, un transatlántico o podés ganar la lotería, o sea, una ganancia eventual.

A: Si gano... ponele... un millón...

D: 330 mil van para el Estado.

A: ¡Pero...!

D: Y bueno... decíselo al Estado...

A: ¡Pero es insólito!

A: ¿Me gano 10 mil pesos y 3.300 van a parar al Estado?

D: Sí. Se llama Impuesto a las Ganancias Eventuales.

[...]

D: Ahora si a uno le gusta una ley, vos sos ciudadana, tenés derecho a... reclamar. ¿Cómo hacés? vas al Congreso, pedís por un diputado o le dejás una carta, porque es un hombre muy ocupado... [...] Le dejás tu carta con tu inquietud y te contestan si les parece pertinente o no.

A: Pero a él le conviene que nosotros le demos más plata.

D: Yo estoy de acuerdo con vos.

A: Así que igual, si le escribe la carta, quejándose y diciendo de todo, igual no le va a importar...

D: Yo supongo que no... yo creo que estoy de acuerdo con vos, cuanto más recaudan, en general en eso no hay... por ejemplo este impuesto al cheque, vieron, que estamos hablando, era por tres meses. Había una emergencia, dijeron necesitamos más plata y era inicialmente por tres meses, solamente por tres meses... se quedó. Y así tantos otros impuestos. Por tres meses nada más, ¿eh? En tres meses lo sacamos... y nunca lo sacaron. Ahora, el impuesto al cheque no está en discusión, si lo sacan o no, sino quién se lo queda.

Otro A: ¿Cómo quien se lo queda? ¿El gobierno o...?

D: O las provincias. El gobierno central o las provincias.

A: Ah.

D: Muchos diputados de las provincias quieren que ese impuesto vaya a las provincias. Y el gobierno central se lo quiere quedar. ¿Saben cuánto recauda con el impuesto al cheque por año? 10 mil millones de pesos. Claro, porque mucha gente usa cheques y tienen que pagar el uno y medio por ciento.

[...]

A: ¿Por qué salió todo esto del impuesto al cheque? ¿Por qué lo de los tres meses? ¿Por qué dijeron de poner el impuesto?

D: Ah. porque el Estado estaba gastando mucho dinero, más de lo que recaudaba. ¿Si? entonces, para conseguir el dinero, desesperadamente de algún lado, se les ocurrió poner este impuesto al cheque. De la misma manera que, por ejemplo, había un emperador romano, creo que fue Vespasiano, que estaba desesperado por conseguir dinero y... en Roma había baños públicos y le puso un impuesto al baño público. Cada vez que tenías ganas de ir al baño tenías que pagar. ¿Entienden? Los gobiernos se rompen la cabeza muchas veces para...

A: Sacarnos plata...

D: ¿Cómo?

A: Para sacarnos plata.

D: Para sacarnos plata.

En síntesis, según nuestro análisis, los docentes parecerían tener una gran confianza en la expresión de ideas y la discusión en clase como metodología didáctica. En todas las clases hay mucha participación de los alumnos, quienes constantemente son estimulados a preguntar y opinar, y prácticamente todas las preguntas son respondidas. Creemos que un motivo del atractivo de esta estrategia didáctica para los docentes que enseñan conocimientos jurídicos es que con ella se estaría incorporando un saber “de carácter práctico”: ejercitar el debate y la argumentación. Ello sería coherente con la aspiración de “hacer menos teórica” la enseñanza del derecho, la cual, como ya comentamos, constituye la crítica más frecuente de los abogados hacia su formación.

Así, el “permitir opinar” aparecería como un principio didáctico de importancia para regir la interacción en clase, esto es, la idea de que expresar sus reflexiones acerca del contenido va a posibilitar un mejor aprendizaje en los alumnos. Como dijo un docente: “preguntá, preguntá, no te quedes con nada” (Clase 28). Esta estrategia didáctica -la estimulación a expresar las ideas y discutir en clase- aparecería además aún más necesaria en la escuela secundaria, donde se evidencian mayores dificultades de comprensión en los alumnos y, con ello, mayor perplejidad y desconcierto en los docentes respecto de cómo abordarlas. Es decir, en la escuela secundaria, los docentes ensayarían más alternativas didácticas que en la carrera de abogacía, en aras de hacer más accesibles los contenidos.

Como dijimos, la estrategia de estimular a opinar a los alumnos tiene el atractivo de que permitiría restar formalismo y acartonamiento al derecho, lo cual es coherente con el otro dato comentado: el trato coloquial del contenido en clase, que pretendería hacerlo más cercano. Tal como hemos visto, los docentes utilizan un discurso que personaliza e ironiza acerca de los actos de gobierno, lo que hemos interpretado como un recurso explicativo que trata de restar formalismo al contenido.

Ahora bien, la estrategia de estimular que los alumnos opinen constituye un principio bien fundamentado en la didáctica, pero solo si esta propuesta va acompañada del aporte de conocimientos desde los cuales construir tales opiniones; de lo contrario, los alumnos solo pueden usar los saberes que ya poseen. De hecho, de acuerdo con nuestras observaciones, estas discusiones en clase no logran producir cambios en las concepciones de los alumnos, es decir, no serían estrategias de enseñanza exitosas. Incluso, se podrían estar reforzando las concepciones de sentido común de los alumnos, ya que estas se estarían legitimando como saber válido en la medida en que se insta a usarlas en clase como fundamento para construir opiniones.

Según nuestro análisis, este rasgo también daría cuenta de la primacía del texto normativo y la invisibilización de los conceptos en tanto parecería que todo lo que queda por fuera del texto normativo, tiene igual valor, se trate de conceptos, ejemplos u opiniones. En esta línea, este rasgo también sería evidencia de la reproducción del discurso pedagógico jurídico dominante de la formación de abogados, en el sentido de que luego del texto normativo, sigue, en importancia, su interpretación: los estudios antecedentes relevados en sociología jurídica dan cuenta del lugar preponderante que tienen la doctrina y la dogmática en los textos que componen el discurso instruccional de las carreras de abogacía.

En este marco, el “abrir el debate” en clase para incorporar las opiniones de los estudiantes podría parecer, a primera vista, contrario a un código educativo que sitúa a la autoridad como fuente de validez. Sin embargo, creemos que el modo en que es planteado este “debate en clase” resulta funcional a dicho código instruccional ya que, al no brindar a los estudiantes herramientas que les permitan construir opiniones fundadas, estas siempre serán superadas por aquellas elaboradas por la autoridad (el autor de la doctrina o la dogmática, o -en clase- el profesor).

La expresión de opiniones aparece, así como una metodología didáctica ritualizada, un ejercicio vacío de contenido real, pero que se reitera en las clases en virtud de la confianza en que conducirá a un mejor aprendizaje. Ello podría relacionarse con un dato comentado anteriormente: la confusión o no distinción entre lo procedimental y lo conceptual. Esto es, parecería suponerse que, a través de la expresión de ideas, se fomenta la discusión y con ello se enseña a razonar. Si bien nuevamente se trata de un principio didáctico fundado, resulta cuestionable en este marco, en donde no se brinda la materia prima para el razonamiento. Para discutir jurídicamente, además de “practicar la discusión”, hay que tener con qué discutir. De lo contrario, el ejercicio del debate queda vacío y se refuerza la idea de que el derecho es ininteligible para los no legos.

9.1.6 Perplejidad y resignación ante las dificultades de comprensión

Un último rasgo que hemos identificado podría enunciarse como una suerte de perplejidad y resignación ante las dificultades de comprensión de los alumnos. Los docentes parecen desconcertados ante las dificultades, pero el análisis muestra también que perciben no tener herramientas para interpretarlas. Esto pone en evidencia un desconocimiento del desarrollo cognitivo de los conceptos que se enseñan.

A través de las entrevistas con los docentes, hemos detectado este tipo de discurso en diversas oportunidades y con los diferentes cursos. Por un lado, cierta perplejidad o desconcierto ante las dificultades de comprensión de los alumnos, que va seguida de una suerte de resignación, es decir, una incapacidad para pensar intervenciones para abordarlas. Registramos en varias oportunidades comentarios relativos a que estos temas son demasiado difíciles como para que estos alumnos los aprendan, con lo que parece renunciarse a la comprensión como objetivo: los docentes manifiestan que “ya saben que los alumnos no les entienden”, lo que justifican considerando en que se trata de temas muy complejos, y que aspiran a que “algo les quede” y que “lo entenderán más adelante”. Como ya señalamos, los docentes buscan la respuesta en la normativa, y no suelen recurrir a explicaciones por fuera del texto legal, aun en los casos en que reconocen que la confusión está en la dimensión pre-legal. Es por ello que, a la perplejidad sigue la resignación, es decir, la impresión de que los alumnos no van a poder entender a partir de las herramientas que ellos les ofrecen. Por ejemplo, en una entrevista un docente comenta:

ellos esperan del derecho precisiones que el derecho no tiene. El derecho se presenta a sí mismo como formal, racional, completo, coherente y no lo es. Y en este tema más. Vos podés tener una ley que un juez la considere inconstitucional y otro no, y eso para los chicos es tremendo. Por qué para mi si y para otro no...Además hay un problema de vocabulario, general...Tengo que encontrar la forma de decir las cosas más simples, aunque lo que diga no sea exactamente la verdad...” (Clase 33).

En el siguiente ejemplo, la docente reconoce que los temas que enseña son también objeto de tratamiento cotidiano y en los medios de comunicación. Sin embargo, frente a ello, no parece tener otra herramienta que la resignación. Ella misma señala que “ya lo enseñó” pero parece no poder hacer nada porque “está instalado socialmente”:

A veces usan expresiones inapropiadas. Para todo usan ley. [...] Confunden norma con ley. Pero ya lo vimos en la unidad 1. La definición de norma y la clasificación de las normas, para que no confundan las normas jurídicas con las normas. Pero está tan instalado socialmente.... (Clase 25).

En otro caso (Clase 35) en que, en la entrevista al docente, se le cuenta un error de un alumno en la entrevista, parece resignarse y comenta:

D: Eso aparece en los exámenes.

E: ¿No saben que no lo saben?

D: El peor de los mundos. Ignoran lo que ignoran.

En otro caso, un docente comenta:

Hay un problema con el vocabulario de la materia que es de especial dificultad. Las dudas las plantean los que estudian, lo que se interesan. O al que le sonó algo... Y después tenés un grupo que estudia de memoria, es doloroso, pero es así (Clase 33)

En otro caso, en relación con el proceso de formación de las leyes, el docente muestra su perplejidad ante las dudas de los alumnos:

A ellos les cuesta pensar que un proyecto empiece en cualquier cámara. Hay una idea de que todo entra por Diputados. Confusiones que yo no me hubiera imaginado: como que un proyecto no pasa simultáneamente en

las dos cámaras. Ignorancia total de que las dos cámaras revisan los proyectos. Algunos no entienden nada. Confusión total (Clase 22)

Como ya comentamos, este rasgo es reconocido en cierta forma por los propios docentes, quienes señalan que muchas veces los alumnos hacen preguntas que los desconciertan. Por ejemplo, frente a la pregunta de si uno no puede ser senador y diputado a la vez, recordemos que el docente dice:

Es muy raro, habitualmente no pasa, es una anomalía. Es que ustedes tienen una predilección morbosa por preguntar las patologías del sistema y no la fisiología o el buen funcionamiento. Primero veamos cómo funciona. Después vemos las patologías” (Clase 27)

En otros ejemplos relativos al tema impuestos en donde nuestro análisis de las dificultades de los alumnos evidencia que confunden la idea de “impuesto” con las de sobreprecio y ganancia, en la entrevista, el docente reconoce este tipo de confusión, pero no se pregunta qué tipo de explicación podría haber ayudado a los alumnos a superarla, sino que más bien, parece resignarse a que el tema es complicado. Recordemos que el análisis de las concepciones de los alumnos indica que ellos parecen estar tratando aun de entender el circuito comercial y no logran ver la mediación del Estado en la relación entre el comerciante y el cliente. Recordemos lo que decía en la entrevista el docente (Clase 38):

No ven la totalidad del sistema... [...] el tema tributario es difícil, engorroso. Tengo pretensiones más bajas de lo que tienen que saber...

En uno de los ejemplos ya presentados, relativo a la delegación de atribuciones legislativas en el poder ejecutivo, el docente comenta en la entrevista:

No entienden el tema de los márgenes de discrecionalidad. Es muy difícil de entender, sobre todo si sos chico. [...] La gente espera blanco o negro. [...] Hay una necesidad de creer que el sistema resuelve todo. Y el nuestro es un sistema incierto. (Clase 32)

En otro caso un docente comenta:

Hay chicos a los que les interesa y leen (un 15%) y entonces les surgen preguntas. Al que le interesa y va un paso más allá no le cierra un sistema que es complejo. No se entiende la política argentina si no se entiende el federalismo. El control de constitucionalidad de los jueces... es complejo... el juez no la deroga... no lo terminan de incorporar, solo para lo que pide el requisito académico” (Clase 33).

En una clase sobre el tema federalismo, surgieron preguntas que evidenciaban dificultades para entender el estatus de la Ciudad de Buenos Aires. Frente a ello el docente comenta:

No entienden que la Ciudad de Buenos Aires se ubica entre provincia y municipio. Ellos manejan provincia y Nación, y aparece un nuevo sujeto del federalismo. Eso si la pueden distinguir de la provincia, porque algunos ni la deben distinguir (Clase 28)

En algunos casos, los docentes, ensayan ciertas reflexiones acerca de la inadecuación del recorte de contenidos o de las estrategias que utilizan. En el siguiente caso (Clase 27) el docente da cuenta de la perplejidad y de la resignación e incluso comenta que él trae de la facultad la estrategia de la deducción, que en este caso no puede usarla.

E: Cuando explicaste la forma representativa, ¿lo entendieron?

D: No creo. Hay un grupo que entiende y otro que nunca va a entender. Repetirá de memoria para aprobar. Eso siempre va a pasar. Es un secundario. [...] Yo voy al sentido, la finalidad... que el tipo empiece a pensar que la única forma de organizar un sistema democrático es con la representación política... si no viviríamos en la polis, que implica darle mucho poder a pocas personas.

E: ¿Cuándo explicaste la organización del Estado...?

D: A mayores niveles de abstracción, mayores niveles de dificultades. Cuando explicás algo concreto, por ejemplo, el procedimiento de formación y sanción de las leyes, que para mí es algo complejo, que yo no quería explicarlo en tanto detalle...surgió y lo expliqué... parecido a cómo lo explico en la facultad, no tanto, pero ahí.

Ese tema acá va mejor que si pregunto la forma representativa, o republicana. Si yo pregunto cosas generales, les cuesta más.

E: Es una cuestión conceptual más fuerte. Describir un proceso, de la ley que va y viene es como vos dijiste antes, como explicar química [en la conversación informal antes de la entrevista]

D: Claro, A B C... hacer una teoría, de qué sentido tiene esto, a quién beneficia, a quien perjudica... alguno por ahí llegaron a esta idea... inducida, claro... Yo trato de demostrar que la reforma constitucional le da más poder a... Cuando vos vas viendo estas pequeñas cosas, podés construir un edificio arriba. Uno trae de la facultad esta cosa que es más deductiva. Si vos acá empezás con los principios generales, estás edificando en la arena. Van a copiar sin entender. Si empezás de cosas más concretas, tal vez llegás a comprender algún principio general porque es como ponerle techo a una casa.

Veamos también las reflexiones del docente a partir de las preguntas relativas al tema “municipios” (por qué su existencia es necesaria, por qué no se puede subdividir un municipio, puede ser que uno no viva en ningún municipio, etcétera) las cuales, según nuestro análisis, evidencian dificultades que derivan de no advertir que tal división política es instituida por la normativa (Clase 28).

La superposición de jurisdicciones, o de competencias sobre personas similares o territorios similares produce mucha confusión. Permanente. Que es lógica. Yo trato de plantear como si hubiera una respuesta correcta y cuando tenés un caso judicial, por ejemplo, aparecen problemas. Es un tema complicado. Si no, no habría problemas de inconstitucionalidad.

E: Varios preguntaron si se podía subdividir un municipio. ¿Qué estarían pensando?

D: Creo que no les cerraba porque empezamos en el municipio. En los viejos programas de formación cívica, yo estudié esto en la época de los militares... se veía la familia, el barrio y de ahí se pasaba al municipio. Por ahí facilitaba la comprensión, aunque no es una cuestión jurídica. Cuando uno es chico, va de lo menor a lo mayor. Tenés alguna referencia. Yo empiezo ahí, y se quedan ahí. Además entienden muy poco, es un problema de definiciones, de conceptos, que es muy complicado de explicar.

E: Varios volvieron a preguntar si se podía dividir un municipio. ¿Lo entendieron?

D: Yo creo que no.

La perplejidad también se observa en la dificultad para elaborar respuestas frente a preguntas que no terminan de entender. En este sentido se observa cómo los docentes van “probando” si la respuesta satisface la duda del estudiante, y luego en las entrevistas dudan acerca de lo que dijeron. Pocas veces en las entrevistas, los docentes reconocen las dificultades de los alumnos como confusiones frecuentes y esperables, las cuales ya saben cómo abordar. Tal como ya se observó en algunos ejemplos, muchas veces en que el docente no logra entender la pregunta, en su respuesta va ensayando explicaciones.

En el mismo sentido, el entrecruzamiento entre lo jurídico y lo político es algo que lamentan, que no saben cómo manejar. Es decir, en lugar de considerarlas dificultades frecuentes y analizar qué tipo de estrategia requeriría su abordaje, más bien parecen resignarse. De hecho, con frecuencia los docentes reconocen que el problema de comprensión está en el plano político, pero en lugar de plantearse hacer un desvío y explicar algunos temas de política antes de continuar, lo presentan como un obstáculo que no saben cómo abordar. Como ya señalamos, manifiestan estar “atados” a lo jurídico. Ello, además, como dijimos, es reflejo de una concepción que mantiene límites fuertes entre ambos campos, es decir, que no puede ver a lo jurídico como político. Recordemos algunas expresiones ya comentadas de los docentes:

Estos chicos están preparados para un curso de política, pero no de derecho. Uno puede acercarse más a temas de política y reducir el contenido jurídico, eso me ata mucho (Clase 33)

Hay política y uso discrecional del derecho, pero si digo eso clausuramos la materia, yo tengo que demostrar que hay algo medianamente “científico”, para después destruirlo. Este es el problema de esta materia en un auditorio no jurídico. En derecho a nadie le importa nada, no es cinismo, pero se acepta como natural. Pero acá o en económicas tenés problemas. Los alumnos esperan del derecho algo que el derecho no puede dar” (Clase 27)

Se cruza lo normativo con lo político, yo eso no se los puedo explicar. Los conflictos de conocimiento que tienen es por las informaciones cruzadas que escuchan fuera de la escuela. (Clase 24)

En otro caso, en relación con el tema del juicio político, una alumna pregunta si en caso de una causa penal contra un gobernante, esta puede seguir en caso de que el juicio político no prospere. En la entrevista, la docente comenta:

Si hay un expediente judicial, es muy raro que no lo destituyan. Me parece que les da a los senadores más facultad que a los jueces. Se les confunde por cómo ven la política. [...] Ahí se cruza lo normativo con la política y ahí se confunden. (Clase 23)

Este rasgo de perplejidad y resignación frente a las dificultades de comprensión resulta coherente con los anteriores. Hemos señalado que los docentes manifiestan que los alumnos “le buscan la lógica al derecho, que no se rige por la lógica”. Sin embargo, como hemos analizado, lo que los docentes parecen no advertir es que la lógica que buscan no es la lógica interna de la norma, sino la razón misma de existencia de la norma. Se trata de una cuestión que va más allá de comprender tal o cual ley, y está relacionada con las posibilidades de los adolescentes de construir una ontología del discurso jurídico. Como analizamos al caracterizar el aprendizaje de conocimientos sociales, políticos y jurídicos, la construcción de nociones en este dominio supone un proceso paulatino de diferenciación conceptual a través de cual la comprensión va emergiendo como producto de sucesivas interacciones con el objeto de conocimiento. Es decir, no se trata de un discernimiento espontáneo y sin mediaciones sino de una construcción conceptual que demanda tiempo y está, además, ligada al desarrollo cognitivo de los alumnos. Como explicamos anteriormente, la comprensión de conceptos de ciencias sociales progresa conforme progresa el pensamiento conceptual global del sujeto (Carretero, 2009).

En este sentido, los docentes exhiben cierto desconocimiento de los rasgos evolutivos de los alumnos en lo que respecta a los procesos cognitivos particulares puestos en juego para aprender los contenidos que enseñan. Tal como explicamos, la comprensión por medio de la deducción a partir de la norma requiere un pensamiento abstracto desarrollado, que a veces no se alcanza hasta la adolescencia tardía. En ese sentido, la escasez de explicaciones conceptuales relativas a las teorías que dieron origen a la ley se combinaría aquí con una tendencia adultomorfista en tanto se estarían atribuyendo a los adolescentes capacidades cognitivas propias del pensamiento adulto desarrollado. El “adultomorfismo”, no exclusivo de la enseñanza de estos contenidos, constituye justamente un riesgo advertido por (y superable a través de) la psicología del desarrollo del conocimiento. Tal como lo explica Emilia Ferreiro, este consiste, según Piaget, en “atribuir al niño categorías de pensamiento que se presentan como las más elementales y básicas a la introspección adulta” (Ferreiro, 1999: 100).

La adultización de los alumnos ya había sido advertida también en otro rasgo de las clases observadas, esto es, la tendencia a estimular a los alumnos a opinar desde el sentido común, acerca de las leyes. Sin duda, se trata de rasgos que son concomitantes y todos ellos efecto de la reproducción del discurso pedagógico jurídico dominante en la formación de abogados. Es decir, consiste en trasladar, al ámbito de la educación secundaria, las prácticas de enseñanza del derecho propias de la carrera de abogacía: prioridad al texto normativo, deducción como estrategia de comprensión, consideración de las normas como autoexplicativas.

Ahora bien, como ya señalamos, en tanto la comprensión descansa en la deducción, el pensamiento abstracto constituye una condición. Esta condición se cumpliría en el ámbito de la formación de abogados ya que trabaja con adultos: tal como ya señalamos, se considera que, más tarde o más temprano, todos terminan logrando comprender. Sin embargo, no puede aspirarse a este resultado en la escuela secundaria ya que no todos los estudiantes habrán desarrollado el pensamiento abstracto. La falta de un

pensamiento abstracto desarrollado limita las posibilidades de lograr la “comprensión por decantación” y determina que, para muchos alumnos, los contenidos resulten prácticamente incomprensibles, si no se les ofrece un andamiaje que explícitamente los ayude a construir los conceptos.

En varios de los casos analizados precedentemente, por ejemplo, la información brindada por el docente podría permitir al sujeto adulto ir rellenando los vacíos en la explicación e ir reconstruyendo los conceptos faltantes. Pero no ocurre lo mismo con los estudiantes de escuela secundaria –adolescentes– quienes se quedan con la impresión de un sinsentido, ya que, si la información no se relaciona con conceptos, no se entiende. Las intervenciones de los alumnos (en clase o en las entrevistas) que evidencian dificultades de comprensión, distorsiones y preguntas desconcertantes, dan cuenta de que no han logrado construir los conceptos necesarios para comprender los temas de las clases.

Ello se traduce, en la práctica docente, en falta de herramientas para interpretar las dificultades de comprensión, lo que produce perplejidad o desconcierto, en la medida en que sus estrategias habituales resultan ineficaces. El discurso de los docentes en las entrevistas, como se ha observado, denota esta preocupación frente al reconocimiento de su no saber cómo abordar los errores, cómo elaborar explicaciones, cómo secuenciar los aprendizajes.

Por último, así como la falta de conocimiento del desarrollo conceptual del contenido enseñado explicaría la perplejidad de los docentes, el rasgo de la resignación podría relacionarse también con un problema abordado por la filosofía de derecho y los análisis del discurso jurídico, como es el de la ‘opacidad del derecho’ (Cárcova, 1996). Desarrollar esta cuestión excedería los alcances de este trabajo, pero cabe señalar que este rasgo suele invocarse como explicativo de las dificultades para comprender el derecho, sobre todo en alumnos no especializados. Una crítica frecuente entre quienes se dedican a la enseñanza del derecho radica en señalar al lenguaje jurídico como compuesto de formalismos y tecnicismos que dificultan la comprensión. De manera que la representación social de que el derecho es opaco y está plagado de tecnicismos funcionaría para justificar, y con ello soslayar, las dificultades conceptuales bajo el argumento de que el derecho no es una disciplina lógica (Cardinaux, 2007). Como si la “no comprensión” fuera, en cierta forma, inherente al aprendizaje del derecho. De este modo se estaría atribuyendo a la complejidad y opacidad del lenguaje jurídico la responsabilidad por las dificultades de comprensión de los estudiantes. Con ello no se advertiría o no se reflexionaría acerca de la función mediatizadora de la estructuración didáctica del contenido.

9.2 Epílogo: implicaciones y alternativas para la enseñanza del derecho en la EC

Para finalizar, nos proponemos desarrollar algunas reflexiones en torno a ciertas consecuencias de la reproducción del discurso pedagógico jurídico dominante en la EC, así como examinar algunas posibilidades para la construcción de propuestas alternativas. Se trata obviamente de ideas esbozadas solo a título de hipótesis y que no constituyen el objeto central de este trabajo, pero que surgen de los diferentes análisis desarrollados en esta tesis y que oficiarían como conclusiones específicas en relación con la cuestión de la enseñanza. En tal sentido, interesa específicamente poner en relación la reproducción del discurso pedagógico jurídico y la importancia de la dimensión prelegal como requisito para la comprensión de las normas, advertida en el capítulo precedente.

Comencemos por considerar que la operación de descontextualización y recontextualización de una modalidad de enseñanza muy ligada a su contexto de origen (la formación de abogados) tiene consecuencias en términos de pérdida de sentido y eficacia. En la carrera de abogacía, la prioridad

otorgada al derecho positivo parece hallar sentido en el marco del perfil de abogado que se forma, es decir, el código educativo dominante resultaría funcional a la dinámica del campo jurídico. En la formación de abogados, el discurso pedagógico jurídico dominante puede ser criticado, pero sería exitoso en relación con ciertos propósitos implícitos.

Ahora bien, este discurso instruccional, llevado a la EC carecería de este aspecto de eficacia simbólica, lo que explicaría su pérdida de sentido. Tal como se ha analizado, la EC aparecería como una “asignatura sin mucha lógica”, por diferentes motivos para docentes como alumnos: produce resignación en los profesores y sinsentido para los alumnos. La resignación de los docentes surge, como vimos, frente al reconocimiento de que los alumnos no entienden y que a la vez ellos no saben cómo ayudarlos. En cuanto a los alumnos, se trata de un discurso instruccional muy alejado de sus posibilidades de comprensión.

En la escuela secundaria, el discurso pedagógico jurídico dominante no se insertaría en un contexto que le otorgue sentido, tanto en términos de perfil del egresado (y su estrecha vinculación con el funcionamiento del campo jurídico) como en términos de un marco curricular como el de la carrera que, al aportar cierta redundancia, parece suplir en cierta forma la falta de apoyos conceptuales. En la EC no se enseña el derecho para el ejercicio de labores jurídicas sino para la formación de una conciencia democrática. Ello sin dudas plantea un interrogante respecto de la utilización de las mismas concepciones que cuando el objetivo es la formación profesional.

De hecho, cuando los docentes entrevistados por nosotros señalan, con cierta resignación, que deberían “enseñar política antes que derecho” están dando cuenta de una concepción del contenido que escinde ambas cuestiones: es decir, enseñar política sería “no enseñar derecho”. En tal sentido se hace patente hasta qué punto el discurso pedagógico jurídico dominante define lo pensable y lo no pensable, define qué es jurídico y qué no es jurídico. Queda clara la forma en que este enfoque dominante opera en EC: los docentes transmiten el conocimiento jurídico tal como ellos lo entienden, esto es, el derecho positivo.

Incluso es necesario analizar el peso y fuerza determinante que parece tener el derecho en la configuración del contenido de la EC, cuando se trata de una materia en donde confluyen diversas disciplinas. En este marco, cabe preguntarse por qué la enseñanza del derecho tiene tanto peso en marcar su impronta en la estructuración del contenido, más que otras ciencias sociales. Responder esta cuestión excede los límites de este trabajo, pero sin duda parte de la respuesta debería buscarse en los rasgos del discurso pedagógico jurídico dominante y su relación con el campo del derecho como actor político. El hecho de que la enseñanza del derecho tenga un desarrollo desde la antigüedad clásica, y que haya sido, ella misma, poco permeable a renovarse a partir de cómo se enseñan las ciencias sociales, serían datos a considerar²³.

Sin dudas, la función que cumple el aprendizaje de conocimientos jurídicos en la EC difiere cualitativamente de la que tiene en la formación de abogados, por lo que exigiría necesariamente una modalidad instruccional alternativa. Obviamente, en todas las áreas, la enseñanza escolar y profesional requieren enfoques distintos y comparar la situación del derecho con otros campos escapa a las posibilidades de este trabajo, pero creemos que la falta de una didáctica específica del “derecho en la EC” -sumado a la presencia de un discurso pedagógico muy dominante en abogacía- generan una dificultad mayor para generar propuestas alternativas. Incluso cabe pensar que tal vez en materias jurídicas de carácter más técnico, aun dentro de la escuela secundaria (por ejemplo, en el ciclo orientado) podría resultar más factible (si bien igualmente cuestionable) la reproducción de la concepción de enseñanza del

²³ Esta idea fue sugerida por Nancy Cardinaux en una conversación personal.

derecho de las carreras de abogacía. Pero en la EC esta concepción falla, por su carencia de explicaciones conceptuales, por su falta de objetivos relativos a la comprensión del fenómeno jurídico.

Esta forma de enseñar derecho no sería adecuada a los objetivos que persigue la EC y ni al perfil de alumno de escuela secundaria. En la escuela secundaria la enseñanza de conocimientos jurídicos requeriría necesariamente un trabajo didáctico destinado explícitamente a la formación de conceptos. En este sentido la falta de explicaciones conceptuales (que podría ser cuestionable en la formación universitaria) resultaría aún más problemática en la escuela secundaria, ya que, en función de la etapa evolutiva de los alumnos, su capacidad de pensamiento abstracto se halla en desarrollo y ello, directamente, limita sus posibilidades de aprendizaje.

Ya hemos señalado que la formación del pensamiento conceptual y el desarrollo de la capacidad de abstracción constituyen logros concomitantes en el desarrollo cognitivo y son propios de la adolescencia. Pero, a su vez, que estos requieren, para su desarrollo, de un contexto que brinde oportunidades de interacción con lenguajes abstractos y con conceptos; es decir, deben ser objeto de trabajo didáctico en la escuela secundaria. En el caso de la enseñanza de conocimientos jurídicos, de acuerdo con los datos relevados por nosotros, parecería que ni uno ni otro son considerados en forma suficiente por los docentes. A la escasez de explicaciones conceptuales (rasgo del discurso pedagógico jurídico dominante) se suma la tendencia al adultomorfismo (no exclusiva de la enseñanza de estos contenidos) que conduce a que se desatiendan ambos lados del proceso de desarrollo cognitivo: la formación del pensamiento conceptual y de la capacidad de abstracción.

La ausencia de un trabajo didáctico destinado explícitamente a la formación de conceptos en el marco de un nivel educativo que trabaja con sujetos que justamente están en vías de desarrollar el pensamiento abstracto conduce, entonces, casi obligatoriamente, a un callejón sin salida. Ya que si bien podría objetarse que la atribución de capacidades superiores al aprendiz constituye una vía para ayudar en la construcción de esas capacidades-en virtud del trabajo conjunto en la zona de desarrollo próximo- en estos casos se trata de un andamiaje demasiado alejado del nivel cognitivo de la mayoría de los sujetos. Como decíamos, constituye una estrategia de sostén didáctico que puede resultar adecuada con alumnos adultos pero que aparece poco apropiada con adolescentes. La falta de explicaciones conceptuales determina que solo algunos puedan entender los contenidos de la materia, pero deja afuera a gran parte del alumnado.

Esto pone en riesgo la eficacia de la materia, pero también incluso su sentido y razón de ser, en tanto y en cuanto el desarrollo del pensamiento conceptual constituye un objetivo de este nivel educativo. La EC no tiene el objetivo explícito ni implícito de que los alumnos aprendan el derecho positivo; su fin es la formación de una conciencia democrática, lo que requiere comprensión a través de la formación de conceptos. Al reproducir el discurso pedagógico jurídico dominante y omitir un trabajo didáctico explícitamente dirigido a la formación de conceptos, la enseñanza de conocimientos jurídicos no solo estaría desatendiendo el aprendizaje de muchos alumnos que aún no han alcanzado el pensamiento abstracto, sino que, además, en tanto este constituye un objetivo de la escuela secundaria, se estaría truncando parte del propio sentido de la idea de educación ciudadana. De manera que la desatención a la comprensión conceptual en la enseñanza del derecho en la escuela secundaria no debería leerse solamente como una “ausencia curricular” sino como un elemento que transforma cualitativamente los contenidos y objetivos de la materia.

Frente a este estado de cosas, surge entonces la exigencia de explorar las posibilidades de generar propuestas alternativas para la enseñanza de contenidos jurídicos en la EC. En relación con ello, una

importante cuestión a considerar que se desprende también del trabajo realizado en esta tesis, radica en cierta dificultad advertida en los docentes para tomar distancia del modo canónico de estructuración del contenido propia del discurso pedagógico jurídico dominante; distancia que permitiría cuestionarlo y modificarlo. En este sentido, el discurso pedagógico jurídico dominante estaría tan naturalizado que obstaculizaría pensar en otras formas de enseñanza del derecho. Como sostuvimos anteriormente, cabe la hipótesis de que, así como el discurso pedagógico jurídico dominante tiene un efecto en la formación de la conciencia jurídica, probablemente lo tenga también en la formación de una “conciencia pedagógica jurídica”, esto es, una concepción acerca de cómo se enseña y se aprende el derecho.

La idea de que el discurso pedagógico jurídico dominante reproduce una conciencia pedagógica, y no solo profesional, podría estar incluso más invisibilizada en tanto la enseñanza no representa la labor principal de los abogados. Es decir, la construcción de una forma particular de conciencia profesional puede ser cuestionada, en tanto el abogado puede plantearse otros modos de ejercer la profesión que es su “métier” específico; pero resultaría más difícil cuestionar la construcción de una conciencia pedagógica, es decir, que el abogado se plantee otros modos de ser docente. Ello da cuenta entonces de la relevancia de una formación pedagógica que cuestione no solo las metodologías sino aspectos más profundos como es la estructuración del contenido. Ello resulta coincidente con otros análisis en el campo de la formación docente en derecho (Cardinaux, 2015; Mastache y Devetac, 2017).

En tal sentido, cabe considerar que en muchos casos las innovaciones suelen referirse a cuestiones de “métodos” (como el trabajo a partir de noticias periodísticas o fomentar la participación de los alumnos en la exposición dialogada) sin que ello altere la definición y estructuración del contenido. Incluso el hecho de que, en los trabajos de sociología jurídica, las críticas al enfoque dominante vayan generalmente unidas al cuestionamiento de la clase expositiva como estrategia didáctica, podría interpretarse como un dato también en este sentido. Es decir, la crítica a la metodología, y las innovaciones centradas en ese aspecto, podrían invisibilizar un problema que radicaría más bien en la estructuración del contenido. Desde la didáctica, la distinción entre estas dos cuestiones es muy relevante, ya que permite diferenciar dos aspectos de la programación de la enseñanza. Incluso, retomando el caso de la clase magistral como estrategia, se entiende que la enseñanza expositiva puede diseñarse de manera constructivista -esto es, de modo que promueva el aprendizaje significativo- si en la estructuración del contenido ha sido considerado el proceso que sigue la construcción conceptual de esas nociones por parte de los alumnos (por ejemplo, ideas como la de ‘organizador previo’ de la teoría de Ausubel constituyen propuestas en esta línea)

Consideramos incluso que esta forma de enseñar derecho podría estar no solo naturalizada en la conciencia de los egresados, sino además inscrita en el propio campo de enseñanza del conocimiento jurídico. En tal sentido la reproducción del discurso pedagógico jurídico dominante de la formación de abogados operaría en el nivel del campo pedagógico de enseñanza de conocimientos jurídicos, y no (solo) de los sujetos individuales. En nuestra investigación hemos hallado rasgos que se corresponden con dicho discurso también en docentes que no han transitado la carrera de abogacía. Ello evidenciaría que la especial estructuración didáctica del conocimiento –particular de la formación de abogados- parecería inscrita en el propio campo de enseñanza del conocimiento jurídico.

En síntesis, podría decirse que en la EC los docentes deberían enseñar un derecho que quizás no aprendieron nunca, un derecho que casi no se enseña en ninguna parte, basado en explicaciones conceptuales más que en el derecho positivo. Se trataría de una forma de enseñanza del tipo de “análisis crítico” según la tipología de Cardinaux (2015) o de los modelos “por fuera de la profesión” en la

clasificación de Gordon (2002), una enseñanza que asuma formatos narrativos (Ruiz, Douglas y Cárcova, 2014) y que implique el pensamiento creativo en términos de Camilloni (2019).

Para finalizar, entonces, y en el marco de pensar alternativas, creemos que el derecho que se enseña en la EC requeriría más una explicación que una descripción: una explicación del sentido del discurso jurídico más que una descripción del derecho positivo. Muy particularmente, el tipo de enseñanza del derecho que reclama la EC debería asumir formatos más narrativos que paradigmáticos, para usar la expresión de Bruner (1988b, 1997, 2003) En su libro “La educación, puerta de la cultura”, el autor destaca la importancia de organizar la enseñanza y el aprendizaje, sobre todo escolar, desde el punto de vista del pensamiento narrativo y no solo lógico. Según sus palabras:

La narración se justifica o autoriza por el hecho de que la secuencia de acontecimientos sea una violación de la canonicidad: informa de algo inesperado o de algo que el oyente tiene razones para dudar. El «interés» de la narración es resolver lo inesperado, aclarar la duda del oyente o en cierta manera replantear o explicar el «desequilibrio» que originó el relato de la historia en un primer momento. [...] Lo que es particularmente interesante de un relato como estructura es la calle de dos direcciones que comunica sus partes con el todo (Bruner, 1997: 143)

En este sentido, la forma narrativa posibilitaría una enseñanza del derecho en donde se otorgue un papel central a los conceptos (jurídicos y de otras ciencias sociales) para explicar los problemas que dan sentido a la existencia de las leyes. Pensamos en un enfoque narrativo, que sitúe la ley en un marco de sentido, que ayude a los alumnos a reconocer y entender la “dimensión pre-legal”, esto es, las “opciones del legislador”, las diversas decisiones que están detrás de una norma. Ello recupera, a su vez, otra idea de Bruner, la que considera al derecho como una de las formas sociales que adquiere la narrativa en la cultura. En su obra “La fábrica de historias: derecho, literatura y vida” (Bruner, 2003) el autor explica que “la dialéctica entre lo consolidado y lo posible está presente en los relatos del derecho y de la literatura: los primeros buscan legitimarse en el pasado, en el precedente, necesitan evocar lo que es familiar y convencional, de modo de echar luz sobre sus desviaciones” (Fairstein, 2008: 118).

Existe una importante tradición en la didáctica que destaca que el aprendizaje conceptual requiere tanto del pensamiento lógico como del narrativo. En este marco, se subraya la relevancia de recurrir a la historia de los conceptos para facilitar su aprendizaje, es decir, que los alumnos reconstruyan el “camino que siguió la ciencia” para arribar a ese concepto (Levinas, 1998, 2000). No nos referimos entonces la “historia de las leyes” sino a narrativizar los conceptos en las cuales se sustentan. Por ejemplo, para entender “por qué no se puede ser senador y diputado al mismo tiempo”, más allá de conocer el contexto histórico de sanción de la Constitución, hace falta entender en qué marco de significaciones cobra sentido la idea de división del poder político. Es decir, en términos de historia de las ideas, en qué contexto surge esta consideración y por qué resulta necesaria dentro una determinada forma de concebir los asuntos de gobierno. Este recorrido permite entender la intencionalidad de la norma y se evita que sea aprendida atribuyéndole un sentido equivocado.

Para cerrar, resulta pertinente recuperar una propuesta en esta línea, elaborada por Camilloni y Levinas (2007), que ilustra el tipo de aprendizaje producido justamente sobre la noción de “ley”, al enseñarse a través de una secuencia didáctica de carácter más narrativo. En tal sentido, los autores distinguen los casos en que la enseñanza consiste en “explicar un proceso histórico una de cuyas consecuencias fue la sanción de una ley determinada” o aquellos en donde “se ofrece una definición de ley y se pide a los alumnos que la analicen y busquen ejemplos”, de una modalidad en donde, para enseñar la noción de ley:

se le plantea una situación problemática. Se le da una somera ejemplificación de un conjunto de normas dirigidas a organizar diferentes aspectos de las relaciones en una sociedad determinada. Se le solicita al alumno que analice ese conjunto de normas y lo perfeccione, y que lo vaya adecuando, según resulte necesario, a partir de un estudio cada vez más profundo de la situación o del surgimiento de nuevas situaciones. Se lo orienta luego para llegar a una conceptualización de la noción de ley. (Camilloni y Levinas, 2007: 13)

De acuerdo con los autores, en las tres actividades, los alumnos se aproximan al concepto de ley, pero en tanto en las dos primeras la ley aparece como un producto ajeno, la tercera permite a los alumnos involucrarse en una situación donde la ley cobrea sentido. Al ser los propios estudiantes quienes redactan la norma, esto les permite “comprender no sólo una definición, sino también la importancia del establecimiento de normas, las dificultades, las opciones y los intereses a los que responden y se enfrentan quienes proyectan y sancionan leyes, las cuestiones técnicas y lingüísticas que se relacionan con esa problemática” (Camilloni y Levinas, 2007: 14) En síntesis, en términos del modelo construido en el capítulo precedente para analizar la comprensión del derecho en los adolescentes, esta forma de enseñanza ayudaría a los alumnos a reconocer la distinción entre la dimensión legal y prelegal, a efectos de advertir el carácter performativo de las normas y diferenciar el plano político del jurídico.

Cuadro síntesis del capítulo 9

<p>Reproducción en clases de EC del discurso pedagógico jurídico dominante</p>	<p>Discurso pedagógico jurídico dominante: define “lo que cuenta como conocimiento válido en Derecho”</p>
<p>Rasgos en la EC</p> <p style="text-align: center;">↓</p>	<p>Rasgos del discurso pedagógico dominante en la formación de abogados</p> <ul style="list-style-type: none"> • Centralidad de los textos jurídicos como significado privilegiado y privilegiante. • Separación y aislamiento de los textos de sus contextos de producción y aplicación, escaso interés por la historicidad del fenómeno jurídico. • Estudio del texto jurídico con fines instrumentales y no con fines críticos. • Tratamiento de las normas como autoexplicativas y autosuficientes. • Desjerarquización de saberes definidos como “extrajurídicos” • Relación cerrada entre contenidos (aislados en materias, por ramas del derecho) • Impacto en la formación de la “conciencia jurídica” de los egresados.
<ul style="list-style-type: none"> • Se enseñan los artículos constitucionales con escasas explicaciones de las instituciones que son objeto de las normas (Ej: tributo, poder político) Deducción como modo de acceder al sentido y comprensión de la norma. • Las preguntas de los alumnos suelen ser respondidas, agregando más información normativa (la comprensión se lograría como un efecto de decantación, por saturación de información) • Las explicaciones conceptuales suelen ser sustituidas por información, que se intercala a medida que el texto normativo lo requiere (“problema de diccionario”) • Los conocimientos “extrajurídicos” suelen exponerse rápidamente pasando por alto su complejidad conceptual. • La secuencia de enseñanza no suele considerar la complejidad de la construcción conceptual como proceso progresivo: presentación de temas sin atender a los conocimientos previos requeridos para entenderlos. Ejemplo: seguir el orden numérico de la legislación, adelantar contenidos en función de noticias periodísticas, introducir temas en función de preguntas de alumnos. • Se habilita y estimula la crítica de la ley desde el sentido común, desestimando el componente conceptual en la construcción del razonamiento y equiparando practicar el debate con enseñar a razonar. Esta “sobreevaluación de la opinión” se justificaría en aras de restar formalismo al derecho y valorar la voz de los alumnos, pero podría reforzar ideas erróneas. 	
<p>Las concepciones docentes denotarían perplejidad ante las dificultades de comprensión e incertidumbre para interpretar y encauzar los razonamientos de los alumnos. Incluso aparece cierta resignación, ya que las dificultades se explican apelando a la complejidad intrínseca del derecho. Se omite considerar el papel de la estructuración del contenido y de la planificación didáctica (acordes al desarrollo cognitivo de las nociones que se enseñan) como factores determinantes de la comprensión.</p>	
<p><u>Efectos secundarios de la reproducción de discurso pedagógico jurídico dominante en la EC:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • impacto en la formación de una conciencia pedagógica, además de jurídica. • consecuencias en términos de pérdida de sentido y de eficacia del área • altera cualitativamente los objetivos de la materia, dado el valor del aprendizaje conceptual para la formación de la conciencia democrática. 	
<p><i>La adopción de modalidades narrativas posibilitaría mayor consideración de la dimensión pre-legal, al relacionar las normas con los problemas sociales que abordan y con las “opciones del legislador”.</i></p>	

Sección IV. Resumen y conclusiones

Para la elaboración de las conclusiones de esta tesis resulta pertinente considerar por separado el trabajo empírico y los desarrollos de carácter metodológico. Recordemos que esta tesis constituye un estudio que comporta un doble propósito: elaborar y poner a prueba una estrategia metodológica y, a través de ello, realizar una indagación sobre un fenómeno empírico. Los objetivos de carácter metodológico consistieron en el desarrollo y validación de una metodología para el estudio de la construcción del conocimiento en contextos de clase, a partir del estudio de las preguntas espontáneas de los alumnos. Los objetivos empíricos, por su parte, apuntaron a caracterizar aspectos de la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento jurídico en clases de EC, a través del análisis de “situaciones de pregunta”. En función de este doble carácter de la tesis, el desarrollo de la investigación empírica se ha realizado con el objeto tanto de producir conocimiento en el campo de la EC, como de poner a prueba la metodología.

Comenzaremos este capítulo por la elaboración de las conclusiones del estudio empírico. Para ello, recuperamos y sistematizamos las principales ideas y categorías construidas a través de los análisis desarrollados en los capítulos 6 a 9. Apuntamos a que ello funcione tanto a modo de síntesis general como de evaluación de sus aportes, por lo que consideraremos los objetivos y problemas planteados, así como su relación con los desarrollos teóricos de las investigaciones precedentes (capítulos 1 a 3).

En una segunda parte, las conclusiones metodológicas consisten en una evaluación de la estrategia de investigación diseñada y aplicada en esta tesis. Para este examen, consideramos, por un lado, los antecedentes metodológicos identificados en el campo y los interrogantes que motivaron la elaboración de nuestra metodología, tal como fueron desarrollados en los capítulos 4 y 5. Pero, además, los resultados y conclusiones del estudio empírico constituirán el referente principal considerado como insumo para la evaluación de la estrategia de investigación.

Iniciaremos cada apartado de conclusiones (del estudio empírico y metodológicas) con un ‘cuadro-resumen’ específico que apunta a servir tanto de síntesis del texto como de guía para su lectura. Estos esquemas complementan a los ‘cuadros-resumen’ específicos incluidos al final de cada capítulo, pero tienen un carácter más general y cumplen una función evaluativa.

Parte I: Conclusiones del estudio empírico. Cuadro resumen

Síntesis de resultados empíricos más significativos			
Elaboración de una tipología de preguntas en relación con el contenido escolar Constitución Nacional.			
<ul style="list-style-type: none"> • preguntas por el contenido, alcance o interpretación del texto normativo • preguntas por el vocabulario • preguntas por el objeto del mundo social que la norma regula • preguntas por la relación entre la norma y el objeto 	→ Siguen la lógica de la clase Implican “parar y volver atrás”		
Análisis del potencial de la tipología para el estudio de:			
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Construcciones conceptuales que evidencian dificultades, ➤ La adecuación de la estructuración del contenido a los conocimientos previos de los alumnos. ➤ El modo en que el andamiaje docente posibilita y limita la construcción conceptual de los alumnos. 			
Identificación y análisis de problemáticas en el aprendizaje y la enseñanza de la Constitución Nacional			
→ <u>Problemáticas comunes a los contenidos sociales y políticos en la escuela secundaria:</u> ○ ambigüedad y familiaridad del lenguaje de las ciencias sociales ○ personalización de las estructuras del Estado y naturalización del orden social			
→ <u>Problemáticas específicas del conocimiento jurídico constitucional:</u> ○ Diferenciar el plano político del plano jurídico: reconocer el objeto de la ley y distinguirlo de lo que la ley prescribe (reconocer las opciones del legislador) ○ Advertir el poder instituyente y carácter performativo de las normas constitucionales (diferenciar entre reglas regulativas y constitutivas) ○ Entender las normas constitucionales como “hechos institucionales que se refieren a otros hechos institucionales”.			
→ <u>Problemáticas derivadas de la forma de enseñanza habitual evidenciada en las clases:</u> Sistematización de las dimensiones cognitivas involucradas en la comprensión del conocimiento normativo constitucional en adolescentes, para analizar el andamiaje docente → Permite advertir los planos de sentido que los alumnos no advierten pero que los docentes suelen dar por sentado.			
Reconocer el objeto de la norma (pre- legal)	Advertir el sentido del texto normativo (legal)	Hacer crítica de la norma (metalegal)	Teorizar sobre las normas (jurídica)
Hipótesis acerca de la reproducción del discurso pedagógico jurídico dominante			
<ul style="list-style-type: none"> ○ Prioridad del texto normativo y deducción como modo de acceder al sentido de la norma ○ Escasez de explicaciones conceptuales relativas a: la comprensión del objeto regulado, la complejidad de la relación norma-objeto, el poder instituyente del Estado. ○ Desconsideración de la complejidad del proceso de construcción conceptual en la secuencia de enseñanza. ○ Explicaciones conceptuales sustituidas por información, intercalada según el texto normativo lo requiere (“problema de diccionario”) ○ “Sobrevaloración de la opinión”: crítica de la ley desde el sentido común, equiparando practicar el debate con enseñar a razonar. 			

La construcción del conocimiento jurídico en clases de EC a través del estudio de preguntas espontáneas de estudiantes

En relación con el estudio empírico, comenzaremos por recuperar los principales resultados, para pasar luego a un desarrollo en profundidad y efectuar, a su vez, consideraciones evaluativas respecto de estos hallazgos, tanto en su carácter de aportes teóricos como en relación con las prácticas educativas. Recordemos que el interés empírico de esta tesis radica en analizar aspectos del aprendizaje y la enseñanza de conocimientos jurídicos en el marco de la educación ciudadana. Para ello, el estudio se concentró en clases de escuela secundaria dedicadas a la enseñanza y el aprendizaje de la Constitución Nacional. El trabajo empírico ha perseguido, como objetivos generales, la identificación y caracterización de las preguntas de los alumnos como medio para examinar la construcción de conocimientos jurídicos en clases de EC. En tal sentido, creemos que las contribuciones más significativas de nuestro trabajo podrían sintetizarse en:

- la elaboración de una tipología de preguntas espontáneas de alumnos sobre el contenido escolar Constitución Nacional, con potencial para el análisis de la construcción del conocimiento en clase.
- la identificación y el análisis de algunas problemáticas particulares del aprendizaje escolar de conocimientos jurídicos relacionados con la Constitución Nacional.
- la exploración y profundización, en la enseñanza de la EC, de la hipótesis relativa a la reproducción del discurso pedagógico jurídico dominante en la formación de abogados.

En relación con la primera cuestión, hemos desarrollado una caracterización de distintos tipos de preguntas en función de su utilidad para orientar el análisis de la construcción del conocimiento en clase. Ello ha permitido un acercamiento a aspectos del aprendizaje y de la enseñanza, y de la relación entre ambos. Concretamente, la tipología de preguntas posibilitó el análisis de cuestiones relativas al desarrollo conceptual de las nociones estudiadas, al identificar obstáculos específicos en su comprensión, como un examen de las formas de estructuración del contenido, lo que se analizó en relación con el tipo de dificultades detectadas. A partir de allí, fue posible examinar el impacto del andamiaje docente sobre la construcción conceptual de los alumnos, considerando tanto el tipo de preguntas que genera como la forma que asumen las respuestas.

En relación con la primera cuestión, el aprendizaje de conocimientos jurídicos en clases de EC, hemos identificado y analizado tres tipos de problemáticas. Por un lado, cuestiones comunes al aprendizaje las ciencias sociales en general. Algunas de ellas derivan de la ambigüedad del lenguaje que estas disciplinas utilizan -ya que los conceptos sociales otorgan significado técnico a términos cotidianos- así como de la familiaridad de los fenómenos que tratan. Otras problemáticas analizadas son comunes al desarrollo del conocimiento de los adolescentes en este dominio: concepciones naturalizadas y personalistas del mundo político, que solo paulatinamente van captando sus aspectos estructurales y su carácter institucional.

En relación con ambos tipos de cuestiones –las relacionadas con el carácter de los conceptos sociales y con el desarrollo del conocimiento político-, consideramos que nuestro trabajo aportaría nueva evidencia empírica en relación con las hipótesis principales de los estudios previos en el campo. En relación con el lenguaje de las ciencias sociales, hemos podido identificar y analizar cómo la ambigüedad terminológica y la familiaridad de los fenómenos que tratan, son factores que contribuyen a que se genere, para docentes y alumnos, una presunción de comprensión. Por otro lado, hemos identificado y analizado cómo la personalización de las estructuras del Estado y la naturalización del orden social, en tanto restricciones a la construcción conceptual propias de este dominio, se evidencian en concepciones

de la división del poder político como distribución de tareas, de la recaudación tributaria como intercambio entre particulares, del ordenamiento jurídico estatal como algo dado y de la actividad legislativa como despojada de poder instituyente.

En segundo lugar, hemos analizado algunas problemáticas que parecen ser exclusivas de la construcción del conocimiento jurídico acerca de la Constitución Nacional. Concretamente, la exigencia de reconocer el carácter instituyente -y no solo regulativo- de la mayoría de las normas constitucionales y la necesidad de diferenciar el plano jurídico del plano político aparecen como rasgos singulares, que lo diferencian del conocimiento jurídico relativo a normas “de derechos”. Dado que las normas constitucionales consisten en “hechos institucionales referidos a otros hechos institucionales”, la construcción del conocimiento jurídico constitucional presentaría algunas particularidades en su desarrollo conceptual, cuyo examen constituiría un tópico menos estudiado. En tal sentido, la identificación y conceptualización de sus particularidades representaría un aporte diferencial de esta tesis.

Un tercer tipo de problemáticas particulares del aprendizaje de conocimientos jurídicos en la EC derivarían de la forma de enseñanza habitual evidenciada en las clases. Concretamente estas exhiben una estructuración del contenido que no parece tener en cuenta los rasgos particulares del aprendizaje de conocimiento sociales en la adolescencia. Particularmente, se centra en la transmisión del texto normativo y descansa en la deducción a partir de la letra de la ley como forma de comprensión. La identificación del modo en que tales formas de enseñanza impactan en la construcción conceptual aparece como otra de las contribuciones de este trabajo.

En relación con ello, hemos elaborado un esquema que sistematiza las dimensiones cognitivas involucradas en la comprensión del conocimiento normativo constitucional en adolescentes. Principalmente, el esquema permite advertir que habría ciertas discriminaciones de planos de sentido que los alumnos no advierten pero que los docentes suelen dar por sentado: por ejemplo, la distinción entre el objeto de la ley y aquello que la ley prescribe, el carácter performativo de las normas o las diferencias entre reglas regulativas y constitutivas. Este modelo representaría otro aporte de esta tesis, que puede resultar de utilidad tanto en el análisis como en la programación de la enseñanza de conocimientos jurídicos en la escuela secundaria, en particular en la EC.

Por último, específicamente en relación con la enseñanza del conocimiento jurídico en la EC, hemos analizado la particular forma de estructuración del contenido exhibida en las clases bajo la hipótesis de la reproducción del discurso pedagógico jurídico dominante de la formación de abogados. En tal sentido, un último aporte de este trabajo consiste en el análisis de algunas formas particulares que adquiriría este discurso -considerado como código subyacente estructurante de las decisiones didácticas- en la enseñanza de conocimientos jurídicos en la EC. Concretamente, la centralidad del texto normativo y la escasa atención al componente conceptual en el aprendizaje –que se evidenciarían en aspectos como la forma y secuencia de presentación de los temas y el tipo de respuestas a las preguntas, entre otros- son interpretados como efectos de la reproducción de dicho discurso pedagógico jurídico dominante. Como corolario, ello permite además reflexionar acerca de las consecuencias que esto tiene en relación con la propia definición de la EC como área escolar.

En las páginas que siguen desarrollamos con mayor profundidad estos resultados, a través de una síntesis de los principales hallazgos, a los efectos de que puedan evaluarse en su carácter de aportes teóricos al campo. Para finalizar y como cierre de esta presentación, efectuamos algunas consideraciones respecto del impacto que los resultados podrían representar para la mejora de las prácticas en EC.

Las preguntas

Un primer grupo de resultados consistió en una tipología de preguntas que formulan los alumnos en clase cuando se enfrentan al aprendizaje de la Constitución Nacional. La tipología se construyó considerando cuestiones relativas tanto a la estrategia didáctica del docente como a la construcción conceptual del alumno, lo que habilita el análisis de la relación entre ambas. Asimismo, recordemos que la clasificación se elabora considerando toda la “situación de pregunta”, lo que contempla tanto el diálogo que la enmarca como las reflexiones que, en entrevistas inmediatamente posteriores a la clase, realizan alumno y docente sobre ese segmento de conversación. De allí que la categorización de las preguntas es dependiente del contexto, ya que no se considera el interrogante aislado sino en conjunto con el análisis del diálogo y con el examen de los razonamientos de alumno y docente.

Por un lado, las preguntas son calificadas en función de si siguen la lógica de la clase u obligan a los profesores a “detenerse y volver atrás” porque revelan, explícita o implícitamente, una falta o confusión en los conocimientos de los alumnos para entender el contenido. En relación con el estudio de la construcción del conocimiento en clase, ello permite evaluar la adecuación de la estructuración del contenido al desarrollo conceptual de los alumnos sobre el tema: porque para funcionar efectivamente como andamiaje, la enseñanza debe ajustarse a los conocimientos previos de los estudiantes. La evaluación de esta adecuación implica considerar: la forma de presentación del tema (que provocaría la aparición de preguntas), el tipo de respuestas (en su capacidad para promover la reorganización conceptual) y también las reflexiones del docente en torno a la pregunta, en tanto la actuación didáctica no se limita solo a la conducta observable.

En función de este criterio (la relación con la lógica de la clase) y considerando que las clases se dedican mayoritariamente a la enseñanza del contenido normativo de artículos constitucionales (o bien definiciones asumidas en ellos) se identificaron tres tipos de preguntas:

- 1) Preguntas “que siguen la lógica de la clase”: se refieren al contenido, alcance y/o interpretación del artículo constitucional que es tema de la clase. Estas preguntas evidencian adecuación entre la estructuración del contenido de la clase y el nivel de desarrollo conceptual de los alumnos. Son las que los docentes califican como “buenas preguntas”.
- 2) Preguntas que implican “detenerse” (de acuerdo con la lógica de la clase) para aclarar conocimientos de base. Se trata de preguntas que refieren a asuntos referidos o supuestos en el texto normativo, esto es, interrogan en forma explícita por cuestiones que constituyen un conocimiento de base o saber previo para entender la norma (por ejemplo, qué son los tributos, para entender una norma que regula los tributos). Estas preguntas evidencian que el alumno tendría un nivel de desarrollo conceptual limitado para dar sentido al contenido del texto normativo, si bien su pregunta resultaría comprensible dentro de la lógica de la clase.
- 3) Preguntas que “parecen desconcertantes” en función de la lógica de la clase. Son casos de preguntas que son formuladas como referidas al tema de la clase (contenido, alcance y/o interpretación de la norma) (como las de tipo 1) pero que, a través del análisis, se revela que encubren una confusión o falta en los conocimientos de base del alumno (como las de tipo 2). En tal sentido, son preguntas que surgen “desde otra lógica” (la lógica de la construcción cognitiva del alumno) y por ello resultan desconcertantes. En algunos casos estas preguntas evidencian un nivel de desarrollo conceptual más restringido, pero, principalmente, al no seguir la lógica de la clase, suponen un desafío mayor para el docente en su capacidad para advertir la falta o confusión del alumno.

En segundo lugar, para analizar en profundidad los problemas de adecuación de las estrategias didácticas a las particularidades de la construcción cognitiva de los alumnos, fue necesario prestar atención a los aspectos del contenido por los cuales se pregunta (los cuales serán interpretados como obstáculos en el desarrollo conceptual de las nociones que se enseñan) Por ello, en las preguntas de tipo 2 y 3, hemos diferenciado tres ámbitos de duda o dificultad en los conocimientos de base, que coinciden con problemáticas habituales en el aprendizaje de contenidos sociales, políticos y jurídicos. En función de este criterio, entonces, la carencia o confusión en los conocimientos de base de los alumnos frente al aprendizaje de normas constitucionales puede remitir a en forma exclusiva o combinada a:

- cuestiones de vocabulario
- la comprensión del objeto del mundo social que la norma regula
- la relación entre la norma y el objeto regulado

La tipología de preguntas marca una dirección para el examen de las respuestas de los docentes: excepto en las que siguen la lógica de la clase, las preguntas exigen advertir cuál es el problema en los conocimientos previos del alumno y ofrecer una respuesta que ayude a resolverlo. Ello nos permitió reconocer diferentes “competencias” didácticas implicadas en la respuesta, a saber: reconstruir los significados del alumno, evaluarlos en relación con el nivel de comprensión esperado y elaborar una respuesta que apunte a su reorganización conceptual. Si bien hemos detectado casos en que los docentes desarrollan todas o algunas de estas acciones, nuestro interés se dirigió a las situaciones en que esto no ocurre; es decir, casos en que los profesores fallan en el “manejo” -gestión- de las dificultades de los alumnos.

En tal sentido, en relación con el objetivo de analizar la construcción del conocimiento en clase, el trabajo se focalizó en el estudio de posibles obstáculos para la negociación y apropiación mutua de significados. En dicho marco, las situaciones de preguntas por “conocimientos de base” y “desconcertantes” ofrecen buenos indicadores. Concretamente, serían reveladoras ya sea de construcciones conceptuales de los alumnos incompletas o erróneas -generadas en el marco de la clase- como de una estructuración del contenido no ajustada a las posibilidades cognitivas de los estudiantes.

El aprendizaje

Un segundo grupo de resultados empíricos, entonces, consistió en el análisis en profundidad de los diálogos signados por esos tipos de preguntas, a efectos de analizar particularidades del aprendizaje escolar del conocimiento jurídico constitucional. El objetivo del análisis apuntó a revelar ciertas dificultades que encuentra la construcción cognitiva de los alumnos, teniendo en cuenta tanto los rasgos del objeto de conocimiento como las estrategias didácticas de los docentes.

Entendemos que tales dificultades pueden interpretarse como restricciones a la elaboración intelectual de los alumnos, tal como se entiende este concepto en el marco del constructivismo. Este remite a las condiciones que posibilitan y limitan la construcción cognitiva, que derivan tanto de rasgos del propio objeto como de las condiciones contextuales que impone, por ejemplo, la situación didáctica. Concretamente se entiende que la construcción cognoscitiva es modulada por estas “restricciones” (Castorina, 2010, 2013, 2017b; Castorina y Carretero, 2012) En este marco, la idea de estructuración del contenido permite recortar un aspecto de las condiciones didácticas que funcionarían como restricciones a la actividad intelectual de los alumnos.

De este modo, el estudio de las preguntas indicó una dirección para el examen de potenciales restricciones, ya que nos permitió identificar aspectos del contenido que suelen generar dudas o

dificultades; estos son: el lenguaje, la comprensión de los objetos políticos referidos en las normas constitucionales, y la relación jurídica particular entre tales normas y dichos objetos. El análisis nos permitió advertir que estas dificultades responderían tanto a rasgos epistemológicos del conocimiento jurídico como también al modo particular en que es enseñado. Ambos tipos de cuestiones fueron consideradas en el examen de estos tres aspectos.

En tal sentido, se analizó, en primer lugar, el efecto de la ambigüedad del lenguaje de las ciencias sociales y la familiaridad de los objetos con los que trata, que genera una presunción de comprensión mutua (Camilloni, 1994, 2010; Camilloni y Levinas, 2007). En relación con el conocimiento jurídico, se observó que muchos de los términos utilizados y los objetos referidos en las normas resultan conocidos para los alumnos, aunque manejan, sobre ellos, definiciones incompletas o limitadas. Es decir, su aparente manejo del vocabulario permite a los alumnos participar exitosamente en clase, pero enmascara distorsiones en su construcción conceptual (Lenzi y Castorina, 2000). Un ejemplo significativo de ello ha sido la utilización del término “institución” como sinónimo de “establecimiento”. Como los alumnos creen conocer el significado de la palabra, no preguntan por ella; pero su definición limitada representa un obstáculo para la comprensión del conocimiento jurídico. Así, los alumnos utilizan los términos jurídicos que creen conocer, pero a los que adjudican significados incompletos o erróneos, o bien manejan términos en su acepción cotidiana, sin advertir la existencia de su sentido técnico.

Ahora bien, cuando se analizan las estrategias didácticas en relación con esta cuestión, observamos que no aparece como objetivo didáctico el desarrollo de un trabajo de reconstrucción conceptual, que pueda estimular a los alumnos a enriquecer las nociones “que creen manejar” o a reemplazar los significados que les otorgan por otros más rigurosos, precisos y correctos (Camilloni y Levinas, 2007). De este modo, estas dificultades de comprensión pasan, muchas veces, inadvertidas tanto para alumnos como para docentes y la comunicación en clase se desarrolla en un plano sintáctico y no semántico. En tales casos, el diálogo en clase constituye un “como si” donde la conversación se sostiene -y docente y alumnos quedan satisfechos- pero cada uno tiene una idea diferente de lo que se estaba hablando y lo que estaba entendiendo el otro. En síntesis, la ambigüedad del lenguaje y la familiaridad de los objetos del conocimiento jurídico, sumados a un andamiaje docente que contempla insuficientemente estos rasgos, constituye una fuente de dificultades para el aprendizaje de los alumnos.

Otros dos ámbitos de dificultad advertidos en las preguntas de los alumnos radican en la comprensión de los objetos referidos en los artículos constitucionales y la relación norma-objeto que ellos comportan. De esta manera, las preguntas de los alumnos evidencian necesidades de comprensión que aparecen como “previas” al aprendizaje de las normas. Por un lado, comprender los procesos sociales, económicos y políticos que las normas regulan, es decir, aquellos fenómenos que son objeto de las normas. Por otro lado, las preguntas evidencian dificultades para entender la relación entre la norma y el objeto regulado: gran parte de los artículos de la Constitución no solo regulan, sino que instituyen los objetos que mencionan. De modo que la construcción de este tipo de conocimiento jurídico implica comprender los objetos regulados, así como esta peculiar relación entre normas y objetos. También en relación con estos dos ámbitos de conocimiento, hemos considerado que las dificultades de los alumnos, derivan no solo de su complejidad conceptual sino además de un andamiaje docente que los contempla de manera insuficiente.

Por un lado, los objetos de los que hablan los artículos constitucionales son, en su mayoría, “objetos políticos”, que la Constitución Nacional instituye y regula. Hemos analizado que la comprensión del funcionamiento de estos objetos políticos requiere un complejo proceso constructivo que no suele

alcanzarse hasta la adolescencia tardía. La construcción cognoscitiva en este dominio constituye un proceso que avanza desde concepciones naturalizadas y personalistas del mundo político hacia una progresiva comprensión de los criterios institucionalizados que lo regulan (Castorina, 2014; Delval, 2017; Delval y Kohen, 2012; Carretero, 2009; Lenzi, 2010).

En relación con el desarrollo conceptual de los objetos políticos, tal como señalamos, las clases analizadas permiten aportar más evidencia empírica acerca de los rasgos identificados en los estudios precedentes, concretamente, la personalización de las estructuras del Estado y la naturalización del orden social. En relación con la primera cuestión, nuestros datos permiten advertir concepciones de los alumnos acerca de la división del poder político como distribución de tareas y acerca de la recaudación tributaria como intercambio entre particulares. Pero, además, hemos considerado que tales concepciones podrían verse reforzadas por la propia intervención docente (o al menos no cuestionadas).

En tal sentido, en las clases observamos que los profesores suelen utilizar como recurso retórico, la personalización de las estructuras del Estado e incluso un sentido irónico en sus explicaciones. Este estilo -habitual en la enseñanza del derecho- apunta a restar formalismo al lenguaje e incluso a mostrar la normativa jurídica en acción. Sin embargo, en estos casos podría actuar reforzando las concepciones erróneas de los alumnos. Es decir, estas explicaciones y respuestas en cierta forma están opacando el lugar de la normativa en las acciones de gobierno y la diferenciación entre el plano jurídico y el político, que son justamente los aspectos que los alumnos están construyendo.

Este tipo de intervenciones da por sentado que los alumnos manejan la concepción correcta y en función de ello, hacen comentarios irónicos, por ejemplo, en relación con el destino del dinero de los impuestos o con el manejo de los decretos presidenciales. Sin embargo, nuestros datos muestran que ello podría ser comprendido en forma literal por los alumnos. Los docentes parecen dar por sentado que los alumnos pueden diferenciar claramente qué es lo que marca la ley y qué es lo que hacen discrecionalmente los gobernantes, pero algunas preguntas y razonamientos de los alumnos evidencian que no necesariamente todos advierten esto.

Concretamente, los alumnos tienen dificultades para advertir la necesidad de un ordenamiento jurídico en relación con el ejercicio del poder político. En cierta forma no terminan de comprender qué aspectos de la vida social están regulados y por qué, en qué casos los hechos sociales han sido instituidos y por qué. Por otro lado, no advierten que las normas alcanzan incluso al ejercicio del poder político, porque no comprenden la lógica de ese ejercicio; no han construido aun un concepto acabado de poder político, por lo que lo homologan a otros tipos de poder (por ejemplo, familiar) y conciben su ejercicio en términos de relaciones personales.

Pero, además, como veremos enseguida, la comprensión de estos objetos políticos representaría una condición para el aprendizaje de las normas que los regulan. Por ejemplo, en relación con el artículo constitucional que atribuye al Congreso Nacional la facultad de fijar tributos, es necesario comprender esta función del Estado: los alumnos que no han construido esta noción no logran comprender el sentido de la norma. De igual manera, en relación con la posibilidad de delegación de atribuciones legislativas en el Poder Ejecutivo (contemplada por las Constitución para casos excepcionales), muchas dificultades de comprensión se originan en una concepción limitada de división del poder político, que la homologa con una distribución armónica de tareas. En este marco, la delegación de atribuciones legislativas aparece como una redistribución de actividades y no como una cesión de competencias políticas.

Sin embargo, esta condición de “necesidades de comprensión previa” de los objetos políticos no parece ser usualmente advertida por los docentes, ya que pocas veces se detienen a explicar, desde un punto de

vista conceptual, los procesos y problemas a los que aluden las normas. Más bien, la exposición docente se centra en el texto normativo, y parece darse por sentado que los alumnos ya dominan -o podrán deducir- los objetos aludidos en las leyes.

Estas últimas cuestiones nos introducen en el análisis propiamente dicho del conocimiento jurídico como objeto de aprendizaje escolar en la EC, lo que representa la principal contribución de nuestro estudio empírico en ese campo. El discurso del derecho es nuevo para los adolescentes, y se evidencian dificultades para entender el componente normativo, así como la necesidad política del ordenamiento jurídico. La complejidad conceptual para los alumnos deviene de tener que comprender, al mismo tiempo, los propios fenómenos y elementos de los que habla la norma (el Estado y sus instituciones, el poder político, etcétera) así como la idea misma de norma constitucional, es decir, cómo esta se relaciona con el objeto que regula.

En tal sentido, la naturalización de orden social en las concepciones de los alumnos juega aquí un papel muy relevante ya que genera dificultades para entender que los hechos institucionales han sido “instituidos”, y como contrapartida, para advertir el carácter performativo de las normas. Para los adolescentes resulta casi contraintuitivo que las normas definan a sus objetos, es decir, que las normas instituyan los hechos. Además, también en este caso, esta construcción cognoscitiva que deben desarrollar los adolescentes no suele ser andamiada por las estrategias docentes, que muchas veces dan por sentado este conocimiento en los alumnos.

En tal sentido, cuando emprendimos el análisis del tercer ámbito de dificultad identificado en las preguntas, el relativo a la relación norma – objeto, advertimos esta particularidad de la construcción del conocimiento jurídico constitucional: este requiere construir la categoría de “instituyente” y advertir el carácter performativo del discurso del derecho como herramienta del Estado. Ello implica una dificultad específica del conocimiento jurídico constitucional como contenido de enseñanza y aprendizaje, la cual hemos examinado en dos sentidos: como contenido de las representaciones y como restricción epistemológica a la construcción conceptual.

Por un lado, aparecen dificultades derivadas de no advertir que la Constitución Nacional regula una actividad instituyente, como lo es la tarea de gobierno. En tal sentido, la presencia en los alumnos de concepciones acerca del ordenamiento jurídico estatal como algo dado y de la actividad legislativa como despojada de poder instituyente dificultan entender el sentido de la normativa constitucional. Estas consideraciones resultan coincidentes con los resultados de los estudios precedentes acerca del conocimiento político. En nuestros ejemplos, se observa que el ordenamiento jurídico aparecería como natural, reflejo de un orden inmanente de la sociedad, un conjunto de normas no contradictorio y evidente. A su vez no reconocer que las normas son instituidas (son hechos institucionales) impide advertir el carácter instituyente de la actividad de gobierno. Cuando se naturalizan las leyes como hechos brutos, se distorsiona la comprensión de toda la actividad legislativa del Estado. Esta comprensión es indispensable para entender gran parte de la Constitución Nacional, dado que esta regula la actividad del Estado. Lo hemos expresado de modo tautológico: para comprender cómo se regula la creación de leyes, debe reconocerse primero que las leyes han sido creadas.

Un ejemplo elocuente en este sentido, se relaciona con la dificultad de los alumnos para entender que la Constitución Nacional adjudica al Poder Legislativo la atribución para regular el correo. En el caso en cuestión, el alumno tiene que comprender primero, que el correo está regulado por normas jurídicas además de morales; luego, que su carácter de actividad regulada es, en sí mismo, algo que ha sido instituido. Solo así puede entenderse el rol de la Constitución obligando a la regulación del correo y

determinando el órgano de gobierno responsable de fijar su normativa. De manera que para entender la norma constitucional se requiere advertir que la Constitución “regula la regulación del correo”.

Ello nos conduce a la otra cuestión que queremos mencionar. Nuestros resultados evidencian en los alumnos dificultades para entender el propio carácter performativo y poder instituyente de las normas constitucionales, es decir, que estas crean al objeto que regulan. Recuperando una distinción de Searle (1986, 1997), entendemos que las normas constitucionales serían reglas constitutivas, a diferencia de las normas “de derechos” que serían reglas regulativas (hemos aclarado que efectuamos tal caracterización a efectos de analizarlas desde una dimensión cognitiva, ya que escapa a las intenciones de este trabajo su consideración desde otras perspectivas del estudio del derecho).

La identificación de las normas constitucionales como “reglas constitutivas” nos condujo a efectuar adecuaciones a la explicación del desarrollo del conocimiento jurídico elaborado por Kohen (2003; 2005), en relación con normas de tipo regulativo. Y si bien nuestro trabajo no apuntó a elaborar una secuencia psicogenética del pensamiento jurídico como lo hace dicha autora, hemos podido elaborar algunas hipótesis acerca de la progresión que seguiría esta construcción en relación con las normas constitucionales.

Concretamente, hemos generado algunas ideas para comprender la construcción de una ontología jurídica en relación con normas constitucionales: esta no radicaría en diferenciar lo legal de lo moral, como ocurre en las normas de derechos. Aquí, el pensamiento jurídico aparecería cuando los sujetos logran advertir el carácter performativo y poder instituyente de las normas constitucionales -es decir, que definen a su objeto- lo que posibilita, a su vez, diferenciar el objeto definido idealmente de la existencia real de ese objeto. Cuando los sujetos no logran advertir este carácter particular de la Constitución, toman a las normas constitucionales como reglas regulativas: ello además resulta coherente con la personalización y naturalización de los hechos institucionales, es decir, una concepción de los hechos institucionales como hechos sociales.

De este modo, el desarrollo de la ontología jurídica en relación con normas constitucionales consistiría en construir conceptualmente la categoría de “instituyente” así como diferenciar lo jurídico de lo político (o el ser real del ser ideal) La comprensión de las normas constitucionales avanzaría hacia una progresiva comprensión de su carácter instituyente: desde una consideración de los hechos institucionales regulados como “hechos dados” hacia una comprensión de que estos son instituidos, y paralelamente, desde una consideración de las normas como regulativas hacia una comprensión de su carácter constitutivo; incluso, desde una no diferenciación entre ambos tipos de reglas hacia su diferenciación. Para desarrollar estas hipótesis, hemos considerado las siguientes cuestiones:

- Por un lado, que la construcción cognitiva de la norma y del objeto deben desarrollarse conjuntamente. En las normas de derechos, el objeto es independiente y anterior a la norma. Si bien la comprensión de la norma requiere elaborar una definición jurídica de la acción (tomar algo que no es propio se define como robo), el objeto se conceptualiza en forma independiente. En cambio, cuando las normas instituyen objetos y funciones políticas, los objetos regulados son creados por la propia norma. Por ejemplo, el artículo 44 de la Constitución Nacional instituye un Congreso compuesto por dos Cámaras para ejercer el poder legislativo. La existencia del objeto regulado (el parlamento) depende de la norma: sin esta norma no existiría este Congreso.
- En segundo lugar, en estos casos, desarrollar el pensamiento jurídico implica diferenciar no solo el “ser” del “deber ser”, sino también el objeto ideal (en el plano jurídico) del objeto real (en el plano político) Esto representaría un obstáculo específico en el aprendizaje de las normas constitucionales.

Dado que los sujetos tienden a deducir las normas jurídicas a partir de observar regularidades en los fenómenos, en este caso, estarían deduciendo a partir de una comprensión errónea del objeto. Recordemos que, en los adolescentes, la comprensión de los fenómenos que son objeto de las normas (por ejemplo, el parlamento) es aún incompleta ya que son nociones políticas que se hallan en proceso de construcción. Por otro lado, los objetos reales –esto es, el plano político-no suelen coincidir con los objetos ideales definidos por la normativa.

Por ejemplo, si el sujeto concibe que “la función de los legisladores es ayudar al presidente en su tarea”, podría deducir que es eso lo que está contemplado y regulado en la Constitución. De manera que su representación de los fenómenos políticos –como base para comprender el sentido de las normas- estaría muy lejos de coincidir con el objeto ideal creado por la norma. Por ello, cuando se enfrentan a la comprensión de los artículos constitucionales, muchos de ellos se tornan incomprensibles, ya que no se adecuan a su percepción de lo real. En tal sentido, una relativa comprensión del plano político aparecería como condición para la construcción del plano jurídico.

- Por último, la comprensión de las normas constitutivas supone construir un nuevo tipo de regla, dado que el paradigma habitual en la concepción de las leyes remite a las regulativas. Por un lado, es diferente la relación entre la norma y su objeto, dado su carácter performativo. Las reglas regulativas son analíticamente posteriores a la existencia de la actividad que es objeto de la regulación (el tránsito vehicular es anterior a las normas que lo regulan) En cambio, las constitutivas generan una relación de dependencia ontológica con el objeto regulado, por lo que reglas diferentes crean objetos diferentes. Un ejemplo en tal sentido ha sido la dificultad para entender la norma que instituye la posibilidad de delegación legislativa en el poder ejecutivo. Entender el sentido de la norma implica comprender que la Constitución Nacional podría no contemplar esta posibilidad

Por ello mismo, las reglas constitutivas no son susceptibles de cumplimiento o incumplimiento. Las reglas regulativas pueden violarse: es posible pasar con luz roja, aunque esté prohibido. En las constitutivas, el cumplimiento de la norma supone la existencia misma del objeto. Uno de los ejemplos más significativos en este sentido ha sido la pregunta de “por qué no se puede ser al mismo tiempo senador y diputado”. En ese caso, la imposibilidad no refiere que esté prohibido, sino a que dichos roles son instituidos como diferentes por la normativa, es decir, la Constitución define dos cámaras legislativas.

Ahora bien, nuestros resultados evidencian que los alumnos tienden a tomar a las normas constitucionales como regulativas, lo que da cuenta de su dificultad para concebir la forma constitutiva de regulación. Obviamente, no se trata de que no se manejen con ellas en su experiencia cotidiana (deportes y juegos poseen tales reglas); pero manejarse con reglas constitutivas no equivale a poder conceptualizarlas. Más bien, hemos señalado que esta “regulativización” de las normas constitucionales se explicaría, en parte, como consecuencia de la “brutalización” de los hechos institucionales, esto es, considerarlos como hechos sociales, que reclamarían solamente reglas regulativas. Desde esta concepción, el gobierno se homologaría, por ejemplo, con el tránsito. Ello explicaría que la imposibilidad de ser a la vez senador y diputado sea interpretada en términos de permiso o autorización y no como posibilidad de existencia.

En síntesis, la construcción de una ontología de lo jurídico en relación con las normas constitucionales presenta una complejidad especial dado que requiere diferenciar varios niveles de hechos institucionales: las normas constitucionales son hechos institucionales que se refieren a otros hechos institucionales. Si retomamos el ejemplo de la regulación del correo, para poder entender la norma constitucional, es necesario reconstruir una cadena de relaciones entre hechos institucionales. Como dijimos, primero debe

comprenderse el carácter institucional del correo, es decir, que está definido y regulado por normas jurídicas además de morales. En un segundo nivel, se debe comprender que esa regulación no es “natural” sino que ella misma es un hecho institucional. Ello permite, en tercer lugar, entender de dónde emana esa regulación: en este caso es el poder legislativo el órgano con competencias para establecerla. Por último, en un nuevo nivel, podrá entenderse que el Poder Legislativo tiene esas atribuciones en función de que así lo instituye la Constitución Nacional. En síntesis, para comprender la norma constitucional, es necesario reconstruir estas relaciones entre hechos institucionales.

El andamiaje

Ahora bien, cabe preguntarse entonces, ¿qué exigencias plantea, en términos de enseñanza, el andamiaje para la construcción conceptual de este tipo de conocimiento? La necesidad de diferenciar varios niveles de hechos institucionales constituye una comprensión conceptual compleja y abstracta, difícil de advertir para los alumnos sin un andamiaje apropiado. En términos didácticos, esta comprensión representaría un concepto estructurante (Gagliardi, 1986) o “threshold concept” (Meyer and Land (2005, 2006) en tanto su adquisición supone una reorganización cognitiva. En función de ello, el aprendizaje de este contenido requeriría un andamiaje docente que se diseñe considerando especialmente este tipo de dificultad.

Sin embargo, nuestros datos de campo abren un interrogante respecto de si un andamiaje de este tipo es efectivamente ofrecido en las clases. La presencia de muchas preguntas que exhiben dificultades de comprensión en torno de los objetos referidos en las normas, así como de la relación norma-objeto fue considerado un indicador de que estas cuestiones estarían omitidas en la estructuración del contenido de la clase. De manera que las dificultades registradas en los alumnos podrían responder tanto a la complejidad intrínseca de este tipo de conocimiento jurídico como a cuestiones relacionadas con el andamiaje docente. Ello resulta coherente con una concepción de aprendizaje que entiende que la elaboración intelectual de los alumnos encuentra restricciones tanto en el objeto de conocimiento como en las condiciones didácticas.

Para analizar los requisitos de este andamiaje, relativos particularmente a la estructuración del contenido, hemos elaborado un modelo que pretende dar cuenta de las diferentes dimensiones implicadas en la comprensión de las normas, lo que constituiría otro aporte sustantivo de nuestro trabajo. Se trata de un heurístico para poder analizar qué es lo que los alumnos no “ven” y qué es lo que los docentes “omiten”. Este modelo ha resultado especialmente útil en relación con las normas constitucionales, si bien creemos que podría aplicarse al aprendizaje de normas jurídicas en general. Hemos aclarado que las dimensiones identificadas surgen de un análisis cognitivo en un nivel psicológico-didáctico, y no en sentido epistemológico. Por ello mismo, no pretenden agotar todas las dimensiones de comprensión del derecho sino solo sistematizar las que hemos detectado en el aprendizaje de normas constitucionales en los adolescentes en las clases observadas.

En primer lugar, identificamos una dimensión a la que hemos denominado “pre-legal”, relativa a la inteligibilidad del objeto de la norma: dada una ley X, esta dimensión refiere a reconocer los supuestos, teorías, explicaciones o argumentos que dan origen a esta ley. Las explicaciones acerca de por qué y para qué existe esa ley constituyen una base para comprender su sentido, a partir de advertir que la norma adopta una opción entre otras posibles. Si bien en relación con algunas normas de derechos, el sentido de la ley puede ser relativamente comprensible desde la comprensión cotidiana, ya sea porque resulta más “transparente” (por ejemplo, no pasar el semáforo en rojo) o porque coincide con criterios morales

(por ejemplo, no robar), no sucede lo mismo con la mayoría de los artículos constitucionales y menos aún en adolescentes. Ello ha resultado muy evidente en nuestros resultados y se explica en función de las limitaciones de sus concepciones acerca de los objetos políticos regulados. En el caso de las normas constitucionales, los argumentos y supuestos que dan origen a la ley requieren generalmente, para su cabal comprensión, el manejo de conceptos políticos complejos.

Una segunda dimensión refiere al texto legal propiamente dicho, pero su correcta comprensión implica, como señalamos, poder explicar el objeto regulado: de manera que la construcción del plano legal depende cognitivamente de la dimensión pre-legal. Es decir, solo cuando se entiende que la ley elige una opción en relación con el objeto, es posible darse cuenta en qué sentido la norma “crea” el objeto. Por ejemplo, para entender la norma que instituye un Congreso con dos cámaras diferenciadas, se requiere reconocer que podría haber sido diferente. De modo que distinguir las dimensiones legal y pre-legal es lo que permite razonar en el plano legal. Como ya señalamos, cierta comprensión del plano político representa una condición para comprender las normas.

Por último, la construcción de lo legal habilita a razonar en un plano que hemos llamado “meta-legal”, para referirnos a las teorías o elaboraciones “acerca de la ley”. Esta dimensión remite la crítica de la ley, respecto, por ejemplo, de su intencionalidad, efectividad, adecuación y vigencia, y aún más profundamente, respecto de los valores que presiden su elaboración. Tal crítica de la ley solo puede hacerse correctamente si se ha comprendido el sentido de la norma en relación con su objeto (es decir, lo legal en el marco de lo pre-legal). Por ello, cuando los alumnos, en las clases observadas, efectúan esta crítica sin haber comprendido la norma en el marco de lo prelegal, producen reflexiones “desconcertantes”: por ejemplo, que es injusto que uno no pueda asumir simultáneamente los cargos de presidente y diputado, si uno “ganó” la elección para ambos cargos.

La diferenciación de estos tres planos supone, además, la comprensión de una cuarta dimensión, ya no relacionada con “la ley X” sino con el conocimiento de las leyes en general. Una dimensión que hemos denominado “jurídica”, que es la que permite reconocer, entre otras cosas, que algunas normas solo regulan y otras, además, instituyen a su objeto, reconocer a las leyes como hechos institucionales, advertir el rol del Estado como creador de normas jurídicas.

Este esquema de dimensiones nos ha permitido analizar los casos de estudio para identificar -como decíamos- lo que los alumnos no “ven” cuando exhiben dificultades de comprensión y lo que los docentes “omiten” en su estructuración del contenido. En forma sintética, los alumnos no advierten la diferenciación de dimensiones, ya que confunden el “poder” como posibilidad con el “poder” como prescripción; además, su concepción del objeto regulado suele ser limitada o errónea, lo que dificulta entender lo que la ley prescribe y razonar correctamente en el plano legal. Como consecuencia, sus reflexiones “acerca de la ley” resultan incorrectas e incluso, a veces, “desconcertantes”. Por último, claramente, no advierten diferentes formas de relación entre la norma y el objeto (regulativa y constitutiva) ni el carácter instituyente del Estado en la creación de las normas jurídicas.

Por su parte, las clases suelen centrarse en la dimensión legal, y dar por sobre-entendido lo pre-legal; es decir, como si el objeto regulado fuera transparente o pudiera deducirse fácilmente a partir del texto legal. Probablemente ello resulta posible para el docente, dado su saber experto (y de hecho la deducción como modo de acceder al sentido de la norma constituye un modo de razonamiento habitual en el campo jurídico y en la enseñanza universitaria del derecho) Pero en relación con los alumnos de las clases de EC, ello resulta mucho más difícil, tal como se evidencia en los datos analizados. Como hemos señalado, entender que la norma constitucional elige una opción en relación con el objeto, e incluso reconstruir las

otras opciones posibles, implica una construcción avanzada del conocimiento jurídico y político, además de un pensamiento abstracto desarrollado. Esta suerte de “sobreestimación” del conocimiento de los alumnos también se observa en que las clases suelen incluir consideraciones críticas respecto de las normas, como si los alumnos fueran expertos constitucionalistas. Por último, y en estrecha relación con ello, las clases tampoco explican -o lo hacen escasamente- la dimensión que llamamos “jurídica”, lo que supone desestimar la complejidad de la comprensión de las distintas formas de relación entre norma y objeto y del rol del Estado en relación con el sistema jurídico.

La enseñanza

La caracterización de la estructuración del contenido de las clases nos conduce al último grupo de resultados empíricos. En un análisis centrado en la enseñanza, hemos examinado que los rasgos observados en las clases pueden interpretarse bajo la hipótesis de la reproducción del discurso pedagógico jurídico dominante, tal como fuera caracterizado en investigaciones precedentes (Brigido et al, 2009; Cardinaux, 2006, 2007, 2015; Lista, 2006; Lista y Brígido, 2004) Concretamente, la enseñanza de conocimiento jurídico en la EC exhibe una estructuración del contenido que respondería al código educativo subyacente identificado como preponderante en la formación de abogados. Ello significa que este discurso pedagógico sería recontextualizado, asumiendo formas propias en la EC.

En este campo, nuestro estudio apuntó a explorar y describir tales modalidades, lo que representaría la contribución de este trabajo en relación con el tema. Los estudios precedentes han formulado la hipótesis de la reproducción, en la EC, del discurso pedagógico dominante de la formación de abogados, pero la caracterización de las formas particulares que asume en este ámbito aún requieren seguir siendo investigadas (Cardinaux, 2006, 2015; Mastache y Devetac, 2017, Fairstein, 2016b, 2017) En nuestro trabajo, la hipótesis de la reproducción de este código educativo permite interpretar los rasgos observados en las clases, descriptos más arriba: por ejemplo, la prioridad otorgada al texto normativo en desmedro de explicaciones conceptuales, relativas ya sea a los argumentos que dan origen a las leyes como al carácter de las normas jurídicas.

Tal como señalamos, hemos observado que en las clases se enseñan los artículos constitucionales en forma casi aislada de explicaciones que ayuden a los alumnos a comprender las instituciones de las que hablan las normas (por ejemplo, qué es un tributo o por qué hay una división del poder político) A su vez, parece darse por sentado que los alumnos ya comprenden los procesos e instituciones de los que hablan las normas, y también que conocen y comprenden la estructura del Estado (por ejemplo, la división vertical y horizontal del poder político). Estos rasgos se corresponderían con la centralidad del texto normativo y su aislamiento respecto de “saberes extrajurídicos”, que caracterizan, según los estudios precedentes, al discurso pedagógico dominante de la formación de abogados En las explicaciones de los docentes prácticamente no aparecen conceptos de teoría política o jurídica ni de teoría del Estado que ayudarían a los alumnos a comprender las cuestiones aludidas en las normas. En este sentido, si bien la EC es, por definición, interdisciplinaria, el derecho parece enseñarse aislado de conceptos de otras ciencias sociales.

Otra evidencia de ello radicaría en otro rasgo observado en las clases: las preguntas de los alumnos suelen ser respondidas a través del agregado de más información normativa, lo que hemos interpretado como una concepción de “comprensión por decantación, por saturación de información”. En relación con el discurso pedagógico jurídico dominante, ello remitiría a la confianza en “la deducción a partir del texto de la ley” como vía para comprender el sentido de la legislación, en función de una concepción de las

normas como autoexplicativas y autosuficientes. Ello se relaciona, a su vez, con un tratamiento de los conceptos como información que se intercala a medida que el texto normativo lo requiere, como si se tratara de un “problema de diccionario”. Es decir, cuando la deducción a partir de la norma no alcanza y se evidencia la necesidad de recurrir a conocimientos externos, este se expone rápidamente pasando por alto su complejidad conceptual.

Esta escasa atención al componente conceptual se observaría también en cierta desconsideración de su importancia en la secuencia de enseñanza. La complejidad del aprendizaje de las normas constitucionales, tal como explicamos anteriormente, requeriría un trabajo didáctico especialmente diseñado para andamiar su construcción conceptual. Como se ha explicado, la formación de conceptos se realiza a través de un proceso progresivo y complejo, durante el cual los significados emergen paulatinamente a partir de su relación con otros, a través de procesos de diferenciación y generalización cognitivas (Camilloni, 1998) Sin embargo, se ha observado que la presentación de los temas, en muchas ocasiones, no sigue una lógica conceptual. Por ejemplo, se sigue el orden del texto normativo, se organiza la enseñanza en función de noticias periodísticas, o bien, en general, se introducen nuevos tópicos en función de las preguntas de los alumnos. En todos estos casos, cabe interpretar una escasa consideración a la cuestión de qué conocimientos previos se requieren para entender los temas.

Un último rasgo observado en las clases que evidenciaría también escasa atención a la dimensión conceptual estaría dado por promover un ejercicio de crítica de las leyes desde el sentido común, a través de un trato informal del contenido en clase y una “sobreevaluación” de la opinión. Desde nuestra perspectiva, ello puede interpretarse como desestimación del papel de los conceptos en la construcción del razonamiento. Concretamente, los docentes suelen estimular a los alumnos a opinar acerca de la normativa; pero, al no haber aportado explicaciones conceptuales de los fundamentos que justifican la ley, los alumnos solo pueden argumentar desde el sentido común.

Entendemos que, si bien esta estrategia pretende “restar formalismo” al derecho y hacerlo más cercano, además de valorar la voz de los alumnos e introducirlos en un análisis crítico de la normativa, el riesgo de hacerlo sin ofrecer herramientas conceptuales para comprender el debate es que ello genere mayor confusión e incluso termine confirmando la representación social de que la comprensión del derecho es asunto de legos. De hecho, eso es lo que parece advertirse en la aparición de preguntas “desconcertantes” y en las dificultades que evidencian los alumnos para dar sentido a la información. La participación de los alumnos, entonces, muchas veces aparece como un debate ritualizado, un ejercicio vacío de contenido real, y que, además, no logra producir cambios en sus concepciones e, incluso, podría reforzar ideas erróneas. Consideramos que esta modalidad también respondería a la centralidad del texto normativo -en tanto todo lo que quedaría por fuera de la letra legal tendría igual valor, homologando fundamentos con opiniones- así a una confusión entre lo procedimental y lo conceptual, ya que se equipararía practicar el debate con enseñar a razonar.

En síntesis, de acuerdo con nuestro trabajo, la escasez de elementos teóricos aparecería como un rasgo distintivo de la enseñanza del derecho en la EC, aún más evidente en comparación con las tradiciones didácticas de otras ciencias sociales. Esta suerte de “invisibilización” de los conceptos se evidenciaría a través tanto de homologarlos con “información” cuanto de interpretar su ausencia como falta de “destrezas cognitivas”. En tal sentido, si bien a riesgo de desviarnos del objeto de esta tesis, hemos formulado la hipótesis de que esta indiferenciación entre información y conceptos podría estar a tal punto naturalizada en el campo de enseñanza del derecho, que incluso las lecturas críticas que enfocan sus objeciones hacia el recorte curricular lo hacen en referencia, básicamente, a la escasez de “saberes

prácticos”. Desde nuestra perspectiva, cuestionamos si este “saber hacer” que se echa en falta, no remitiría más a la dimensión procedural del conocimiento conceptual -esto es, al razonamiento- que al ámbito de los “procedimientos”. Es decir, cabe preguntarse si un discurso instruccional demasiado ligado al derecho en uso y que enseñaría poco a pensar acerca de lo jurídico evidenciaría no tanto el exceso como la ausencia de conocimientos teóricos.

Por último, cabe agregar otro rasgo de nuestra caracterización de la enseñanza de conocimientos jurídicos en la EC, más ligado a las concepciones docentes que al desarrollo de las clases. Nos referimos a cierta perplejidad (y a veces incluso resignación) frente las dificultades de comprensión de los alumnos. Los docentes se manifiestan, muchas veces, desconcertados ante los razonamientos de los estudiantes y parecen desprovistos de herramientas para interpretarlos y encauzarlos. La percepción de incapacidad para abordar las dificultades de los alumnos conduce incluso en ocasiones a que renuncien a la comprensión como objetivo: por ejemplo, algunos docentes dicen que “ya saben que los alumnos no les entienden” y lo justifican en virtud de la complejidad del derecho. Sin embargo, lo que no entienden los alumnos no se halla en el texto normativo, sino en las dimensiones de comprensión omitidas en las explicaciones.

Creemos que esto último, puede interpretarse también como evidencia de la desconsideración del componente conceptual en la estructuración del contenido, naturalizada en las propias concepciones de los docentes. Valorizar la función de los conceptos les permitiría advertir que la construcción del conocimiento jurídico y político en los adolescentes supone un proceso paulatino y requiere un andamiaje específico. Sin embargo, prácticamente no hemos hallado reflexiones al respecto en las entrevistas con los docentes. De todos modos, este rasgo no solo pone de manifiesto la reproducción del discurso pedagógico jurídico dominante, sino que es también producto del desconocimiento de los rasgos evolutivos de los alumnos y de la progresión que sigue el desarrollo del conocimiento social en la adolescencia. La deducción a partir de la norma como vía para la comprensión supone -además de un saber experto- un pensamiento abstracto desarrollado, el cual no está garantizado en los alumnos de escuela secundaria. En función de estas consideraciones, las dificultades de los alumnos son atribuidas a la complejidad intrínseca del conocimiento jurídico, lo cual impide analizar el rol de la estructuración del contenido como condición que posibilita y limita la comprensión de los temas.

Como epílogo del análisis de la enseñanza del derecho en la EC hemos desarrollado otras implicaciones de la reproducción del discurso pedagógico jurídico dominante y algunas consideraciones relativas a posibles alternativas. Por un lado, hemos recuperado, la hipótesis de que el discurso instruccional dominante de la formación de abogados tendría un efecto en la formación no solo de la conciencia jurídica sino también de una conciencia pedagógica. Las dificultades que hemos advertido en los docentes para tomar distancia del modo canónico de estructuración del contenido propio de las carreras de abogacía darían cuenta de que este se halla naturalizado. Incluso hemos señalado que este código educativo estaría inscripto en el propio campo de enseñanza del conocimiento jurídico, en tanto la mayoría de las innovaciones suelen referirse a cuestiones de “métodos”.

Otra cuestión señalada como epílogo destaca que la reproducción de discurso pedagógico jurídico dominante en la EC impactaría sobre el sentido atribuido del área. Al tratarse de una modalidad de enseñanza muy ligada la formación de abogados -ya que cobra sentido al interior del campo, en términos de su eficacia para formar un cierto tipo de conciencia jurídica- su reproducción en la EC parece tener consecuencias en términos de pérdida de sentido y de eficacia. Los alumnos abandonarían el intento de buscar explicaciones frente a un contenido que se les presenta incomprensible; los docentes se

resignarían a que los alumnos no entiendan, justificándolo en virtud de la complejidad del derecho. Como señalan los estudios sociológicos e históricos, la EC termina siendo una materia “marginal” del currículum, tradicionalmente “poco importante” dentro de la comunidad escolar.

Desde nuestra perspectiva, entonces, el mayor problema de la enseñanza de conocimientos jurídicos de la EC radica en que los docentes deberían enseñar un derecho que casi no se enseña en ninguna parte; un derecho que no se aprende en la carrera de abogacía. El derecho configurado como contenido de enseñanza responde a la necesidad de formar para el ejercicio de labores jurídicas. Por su parte, la EC requiere la enseñanza de conocimientos jurídicos que puedan sustentar la formación de una conciencia democrática. Esto abre un interrogante muy importante.

La forma de enseñanza del derecho que hemos observado en las clases analizadas genera que muchos alumnos no puedan entender los contenidos de la materia; como dijimos, deja afuera a gran parte del estudiantado. Por ello, consideramos que la falta de explicaciones conceptuales no representa, en el caso de la EC, solamente una “ausencia curricular” sino que afecta cualitativamente a los objetivos de la materia. La EC reclama el aprendizaje conceptual para la formación de una conciencia democrática. Además, la escuela secundaria cumple un papel determinante en el desarrollo del pensamiento abstracto. Esta forma de enseñanza del conocimiento jurídico no contribuye ni a una ni a otra, afectando al sentido mismo de la idea de educación ciudadana.

Frente a este estado de cosas, nuestro trabajo también ha permitido sugerir posibles vías para repensar la enseñanza del derecho en el marco de la EC. Si bien no ha sido un objetivo de la tesis la elaboración de propuestas didácticas, creemos que la distinción de las dimensiones de comprensión del derecho abre la posibilidad de generar modelos de enseñanza que consideren otros aspectos, que suelen quedar omitidos en el enfoque predominante. En tal sentido, hemos sugerido que la adopción de modalidades narrativas posibilitaría una mayor consideración de la dimensión conceptual en el plano pre-legal, al aportar herramientas para comprender las leyes en relación con los problemas sociales que apuntan a resolver. Tal como señalamos, esta dimensión sería la referida a las “opciones del legislador”, por lo que su comprensión conceptual permite entender los problemas que dan sentido a la existencia de la ley.

La idea de recurrir a la narrativa en la enseñanza del derecho cuenta con una importante fundamentación en el marco de los enfoques alternativos al discurso pedagógico jurídico dominante (Ruiz, Douglas y Cárcova, 2014). Desde nuestra perspectiva, lo hemos fundamentado, por un lado, en enfoques didácticos de la enseñanza escolar de las ciencias sociales que destacan la importancia de recurrir a la historia de los conceptos (Levinas, 1998, 200). Esta modalidad de enseñanza no significa necesariamente “historizar las leyes” sino más bien presentar narrativamente los conceptos en las cuales se sustentan. Retomando el ejemplo de “por qué no se puede ser senador y diputado al mismo tiempo”, el contexto de comprensión de la norma no alude al momento histórico de su sanción sino al marco de significaciones donde cobra sentido la idea de división del poder político.

Por otro lado, nos hemos apoyado también en los trabajos de Bruner (1988b, 1997, 2003) relativos a la narrativa como modalidad de pensamiento, necesaria para la educación, así como presente en el derecho y en la literatura. El autor explica que el interjuego entre estos dos tipos de “relato” (jurídicos y literarios) otorga a la cultura su “incesante dialéctica narrativa”, la cual resulta “indispensable para mantener su vitalidad y coherencia”:

Estos dos tipos de relato parecen ser dos caras de una misma moneda. Si bien están guiados por objetivos aparentemente contrapuestos en su examen de la narrativa- “uno es controlarla y esterilizar sus efectos como en el derecho, donde la tradición crea procedimientos para mantener los relatos de las partes en juicio dentro de límites reconocibles” (Bruner, 2003: 25); el otro “consiste en comprenderla para cultivar mejor sus

ilusiones de realidad, en “subjuntivizar” los pormenores obvios de la vida de todos los días” (op. cit.: 26)- ambos comparten la forma narrativa, que permite mantener la permanente tensión entre lo que existe y lo que podría existir, entre lo consolidado y lo posible. (Fairstein, 2008: 28).

A su vez, en relación con la enseñanza escolar, Bruner (1997) ya había señalado la potencialidad de la narrativa como medio de subrayar lo que es canónico y esperado en nuestra manera de observar los hechos, de modo que permite advertir aquello que es «sospechoso» y sin fundamento y que, por lo tanto, requiere una explicación. Estas ideas incluso conducen a Bruner a resaltar el lugar de las preguntas en clase, cuestión que resulta obviamente, muy significativa para nuestro trabajo:

El arte de plantear preguntas provocadoras puede ser tan importante como el arte de dar «respuestas claras». Y tendría que añadir, «El arte de cultivar tales preguntas, de mantener las buenas preguntas vivas, es tan importante como cualquiera de los otros dos». Las buenas preguntas presentan dilemas, subvierten «verdades» obvias o canónicas, imponen incongruencias a nuestra atención (Bruner, 1997: 145).

La mejora de las prácticas

A modo de cierre de las conclusiones del trabajo empírico, nos interesa efectuar algunas consideraciones muy generales respecto de las potencialidades que vislumbramos en nuestros resultados para la mejora de la EC. Entendemos que nuestra caracterización de la enseñanza de conocimientos jurídicos en la EC puede resultar un poco desalentadora respecto de esta área escolar. Por ello mismo, nos interesa ponderar el marco general del estado de la cuestión en que se inscribe nuestro trabajo, así como ofrecer algunas consideraciones respecto de la utilidad práctica de este tipo de resultados de investigación.

Comencemos por destacar que los resultados elaborados por nosotros surgen de tomar como punto de partida una lectura crítica del discurso pedagógico jurídico dominante y en función de ello, investigar su posible reproducción en la EC. De modo que la caracterización de las clases realizada en este trabajo debe considerarse necesariamente bajo esta óptica de análisis crítico. A su vez, se trata de resultados formulados a título de hipótesis, dado el carácter exploratorio del estudio en este campo.

En segundo lugar, interesa recordar que se ha estudiado un universo restringido de casos, que no constituye una muestra representativa. Sin dudas, existen innumerables experiencias de enseñanza de la EC, en nuestro país y en el mundo, que exhiben muy buenas prácticas, con efectos concretos sobre la formación de una conciencia democrática en los alumnos. Nuestros resultados, entonces, se han desarrollado en relación con ciertos problemas particulares que detenta la EC, con el fin de que su análisis y explicación represente un insumo para su resolución.

En tercer lugar, en relación con el panorama crítico trazado, resulta oportuno diferenciar una situación del campo -que escapa a la voluntad de los actores individuales- de la responsabilidad que podría haber a los docentes concretos sobre este estado de cosas. En tal sentido, cabe destacar el compromiso e interés por el aprendizaje de sus estudiantes que han evidenciado los profesores y profesoras entrevistados en este trabajo, aun no siendo representativos del cuerpo docente.

Por último, señalamos que el cuestionamiento y la denuncia de los graves problemas que enfrenta la EC no resulta, lamentablemente, una novedad en el campo. Los estudios internacionales desarrollados por la IEA que dan cuenta de la fragilidad de los conocimientos cívicos de los adolescentes en muchos países, son una muestra de esta preocupante realidad. La replicación de este estudio para la Ciudad de Buenos Aires en 2013 muestra resultados similares (GCBA, 2017). Por su parte, el estudio de mayor envergadura desarrollado en nuestro país en los últimos años -el Informe del CIPPEC acerca de las políticas

para el área de formación ética y ciudadana en la educación secundaria- también es tremendamente crítico del estado de la materia. En su introducción, Böhmer sostiene:

Este informe revela una situación de orfandad alarmante respecto del lugar que ocupa la formación ciudadana en las instituciones educativas. Este ámbito carece de una definición disciplinar y, tal vez justamente por eso, de una profesión que lo cultive, lo defina y desarrolle sus contenidos, sus materiales de trabajo y sus estrategias de formación. [...] gran parte del trabajo da cuenta de la precariedad epistemológica de la materia como consecuencia de la ausencia de un acuerdo sobre su definición (Bohmer, 2008:7)

Frente a este estado de cosas, consideramos que el análisis de prácticas concretas de enseñanza, a través del examen de sus supuestos pedagógicos y del tipo de efectos reales que produce en el aprendizaje de los estudiantes, puede representar un importante aporte para el mejoramiento de la EC, al igual que los resultados acerca del tipo de dificultades que supone para los alumnos el aprendizaje del conocimiento jurídico, evidenciados en sus preguntas y razonamientos y el modo en que las estrategias didácticas posibilitan y limitan su construcción conceptual. En tal sentido, coincidimos con Terigi (2019) en que el estudio de casos naturales, como metodología de investigación en educación, permite recoger y analizar la experiencia que se produce,

en una búsqueda que se dirige a identificar aquellos aspectos particulares de la experiencia que promueven el aprendizaje o que lo impiden (porque también se aprende de lo que no funciona, de lo que sale mal), y a encontrar maneras de perfeccionar, de mejorar, de formular de otro modo aquello que aparece como un aspecto de la experiencia que impide el aprendizaje (Terigi, 2019:108)

El valor que comportan para la educación los análisis críticos de las prácticas de enseñanza cuenta con una importante tradición en la didáctica, ya que constituye un insumo de gran riqueza para la reflexión sobre la propia actuación. Tal como ha señalado hace tiempo Stenhouse (1991) -y hoy constituye un fundamento indiscutido de la formación docente- el examen de las prácticas de enseñanza constituye uno de los medios más poderosos para el mejoramiento de la educación. En tal sentido, creemos que nuestro trabajo ofrece hipótesis potentes para estimular una reflexión crítica acerca de la enseñanza de conocimientos jurídicos en la escuela secundaria.

El propio campo de la enseñanza del derecho reclama el desarrollo estudios que apunten a problematizar y analizar prácticas pedagógicas que aparecen hoy muy cuestionadas. En tal sentido, Cardinaux (2015) señala la necesidad de lecturas y miradas externas al campo, que puedan poner de manifiesto aspectos de las prácticas que quedan ocultos en las iniciativas de reforma encaradas por los propios actores del área. Por su parte, el trabajo de Camilloni (2019) destaca la importancia de iniciativas de educación legal orientadas a la creatividad, que impliquen un pensamiento diferente, a través de generar nuevas argumentaciones y de cuestionar y desocultar supuestos. Desde el área la formación de docentes en ciencias jurídicas para la educación ciudadana, se destaca como muy “importante la creación de espacios para identificar, reflexionar y poner en debate las concepciones jurídicas y de enseñanza con las cuales se han formado como abogados” (Mastache y Devetac, 2017: 160).

En la misma línea, las investigaciones acerca del aprendizaje de conocimientos sociales y sus restricciones también constituyen una contribución valiosa para la educación. La utilidad que representa, para la enseñanza, el desarrollo de estudios sobre construcción de conocimiento de dominio es destacado en numerosos trabajos (Castorina y Carretero, 2012; Castorina, 2017b). Las investigaciones en psicología del desarrollo del conocimiento ayudan a los profesores a comprender de otro modo a los alumnos y a concebir su tarea desde una nueva perspectiva y les permite redefinir responsabilidades y redireccionar esfuerzos, sin culpabilizarse a sí mismos o a los alumnos (Fairstein et al., 2014) Entre otras potencialidades, este tipo de investigaciones proveen a los docentes de herramientas para interpretar los errores y

dificultades de aprendizaje y acercarse al punto de vista de los alumnos. Por ello, resultan un instrumento valioso en la planificación, evaluación y diseño de estrategias de enseñanza más efectivas y respetuosas.

Para la enseñanza, el conocimiento del tipo de construcciones cognitivas que realizan los alumnos acerca de las nociones que se enseñan es una herramienta para poder ponerse en el lugar de los alumnos y no atribuirles representaciones y capacidades de los adultos. A su vez, conocer los atributos específicos y la lógica de construcción de tales contenidos en términos de objetos de conocimiento, permite a los docentes comprender el proceso de aprendizaje y el impacto que sus intervenciones pueden producir en los estudiantes. Los resultados de la investigación sobre construcción del conocimiento en clase sirven, entonces, a la enseñanza en las instancias tanto de planificación, de intervención como de evaluación didácticas. En tal sentido, ayudan a definir qué contenidos priorizar en función de reconocer los conceptos que funcionan como estructurantes, permiten anticipar posibles dificultades de los alumnos en el abordaje de los temas y diseñar estrategias que las consideren, y constituyen una herramienta para comprender el origen de obstáculos y conflictos en la comprensión.

Para finalizar estas consideraciones relativas al valor de los resultados empíricos de esta tesis para la mejora de las prácticas de EC, creemos pertinente recuperar nuestra propia experiencia docente e investigativa en el Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Ello ha representado una oportunidad para compartir resultados preliminares de nuestro trabajo con colegas y estudiantes, y validar su potencial como herramienta para el enriquecimiento de la enseñanza. En tal sentido, hemos podido apreciar que nuestros resultados han constituido, para muchos colegas docentes y futuros docentes de derecho tanto en nivel medio y superior, un estímulo para la revisión crítica de sus propias prácticas. A la vez, la labor en formación docente nos ha permitido un contacto cotidiano con el desarrollo del pensamiento didáctico específico, poniendo en evidencia el valor que entraña, en esta área, contar con estudios sobre prácticas de enseñanza de la disciplina y sobre construcción de conocimientos de dominio.

En síntesis, y como cierre de las conclusiones del trabajo empírico de la tesis, creemos que sus resultados pueden representar un aporte al campo académico en relación con las líneas de investigación en que se inscribe, así como una herramienta de análisis y formación en el ámbito de las prácticas. En tal sentido, las ideas que hemos formulado en torno del aprendizaje y la enseñanza de conocimientos jurídicos en la EC pueden resultar potenciales insumos para el desarrollo de futuras investigaciones, así como consideraciones a contemplar en el campo educativo.

Parte II: Conclusiones metodológicas. Cuadro resumen.

Evaluación de la metodología elaborada para estudiar la construcción del conocimiento en clase			
Ventajas metodológicas de estudiar situaciones de pregunta como “analizador”			
<ul style="list-style-type: none"> • Selección de casos a través del recorte de segmentos de clase, definidos a priori como potenciales situaciones de cambio cognitivo en el aula. <ul style="list-style-type: none"> → Permite una identificación más precisa y ágil de los pasajes de diálogo que resultan más fructíferos para el análisis del fenómeno. → Evita la dificultad de tomar clases completas dentro de las cuales identificar a posteriori los segmentos de interés. • Definición de unidades de análisis centradas en “situaciones” que contemplan, a su vez, las representaciones individuales de los participantes. <ul style="list-style-type: none"> → Permite combinar de fuentes de información relativas a los procesos psicológicos individuales e interpersonales (al complementar la observación con entrevistas a docente y alumno) → Permite articular el análisis del diálogo en clase con el examen de su comprensión por parte de los participantes (al centrarse en segmentos de conversación pequeños y fácilmente evocables) 			
Ventajas metodológicas de combinar la perspectiva psicológica con un enfoque disciplinar y didáctico			
<ul style="list-style-type: none"> • La adopción de un enfoque psicológico y didáctico. → Permite contar con elementos teóricos para interpretar tanto las variables individuales como del contexto didáctico. • La focalización en un dominio en particular. → Permite analizar los datos en relación con el desarrollo conceptual de dominio y con las tradiciones didácticas específicas de la enseñanza disciplinar. 			
Valoración en relación con los debates en el campo sobre construcción del conocimiento en clase			
<p>Podría constituir una alternativa compatible con un marco epistémico relacional, al articular el estudio y la explicación de las construcciones cognoscitivas individuales con los contextos en que ocurren. Respondería a exigencias de los enfoques “individualistas” y “contextualistas” pero superaría algunas de sus limitaciones:</p> <table border="0" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top; border-right: 1px solid black; padding-right: 10px;"> <p>Mantiene el interés en el punto de vista del sujeto, ya que estudia la construcción conceptual en el marco de restricciones situacionales y disciplinares.</p> <p>→ Pero evita considerar las representaciones individuales en forma aislada del contexto.</p> </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top; padding-left: 10px;"> <p>Mantiene el interés por el papel del contexto en la cognición, ya que estudia la circulación de significados entre los procesos interpsicológicos e intrapsicológicos.</p> <p>→ Pero evita subsumir (e inferir) los procesos cognitivos individuales a partir de los interpersonales.</p> </td> </tr> </table>		<p>Mantiene el interés en el punto de vista del sujeto, ya que estudia la construcción conceptual en el marco de restricciones situacionales y disciplinares.</p> <p>→ Pero evita considerar las representaciones individuales en forma aislada del contexto.</p>	<p>Mantiene el interés por el papel del contexto en la cognición, ya que estudia la circulación de significados entre los procesos interpsicológicos e intrapsicológicos.</p> <p>→ Pero evita subsumir (e inferir) los procesos cognitivos individuales a partir de los interpersonales.</p>
<p>Mantiene el interés en el punto de vista del sujeto, ya que estudia la construcción conceptual en el marco de restricciones situacionales y disciplinares.</p> <p>→ Pero evita considerar las representaciones individuales en forma aislada del contexto.</p>	<p>Mantiene el interés por el papel del contexto en la cognición, ya que estudia la circulación de significados entre los procesos interpsicológicos e intrapsicológicos.</p> <p>→ Pero evita subsumir (e inferir) los procesos cognitivos individuales a partir de los interpersonales.</p>		
Tipo de resultados			
<p>En relación con la construcción del conocimiento en clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ analizar el modo en que el andamiaje docente (particularmente la estructuración del contenido) actúa como una “restricción” -que posibilita y limita- la elaboración intelectual de los alumnos ➤ describir rasgos de las intervenciones didácticas que promoverían cambios cognitivos y de aquellas que funcionarían como obstáculo en el proceso de negociación de significados. <p>En relación con la producción de conocimiento en el campo de la psicología educacional:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ identificar “restricciones” a la construcción conceptual de dominio: <ul style="list-style-type: none"> ○ relativas a particularidades del objeto de conocimiento → permite formular hipótesis respecto de su progresión psicogenética. ○ propias del contexto didáctico de la enseñanza de ese conocimiento → conduce a valorar la incorporación de aportes de la didáctica específica como marco de análisis. <p>En relación con la producción de conocimiento en el campo de la didáctica general y específica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ caracterizar la actuación docente frente a preguntas de alumnos. ➤ estudiar decisiones didácticas interactivas, en la línea de “pensamiento del profesor”. ➤ identificar criterios subyacentes a la estructuración del contenido (generales y disciplinares) ➤ indagar aspectos poco planificados de las concepciones docentes 			

Evaluación de la estrategia metodológica

Para dar cuenta de las conclusiones de esta tesis en relación con sus objetivos metodológicos, nos dedicamos, en las páginas que siguen, a una evaluación de la estrategia de investigación elaborada. Para ello recuperamos la evaluación preliminar desarrollada al presentar la metodología (capítulo 5) y la complementamos considerando los resultados alcanzados (capítulos 6 a 9)

Tal como señalamos, nuestra metodología de investigación sobre construcción del conocimiento en clase se distingue básicamente por focalizar el estudio en segmentos de diálogo marcados por preguntas, así como por combinar el análisis del discurso con su comprensión por parte de los participantes. La estrategia de investigación pretende, con ello, atender a las exigencias metodológica planteadas en el campo, a partir de la confrontación de los enfoques individualista y contextualistas de los procesos cognitivos (Castorina, 2107b) Consideramos, así, que la propuesta representa un acceso alternativo a este fenómeno del aula, con potencial para producir conocimiento acerca del tema.

Por otro lado, nuestra metodología también se distingue por adoptar un enfoque que combina la perspectiva psicológica con la mirada didáctica y a la vez focalizar el estudio de la construcción del conocimiento en clase en relación con un área del conocimiento en particular. Ello implica que el marco de análisis de los datos contempla consideraciones disciplinares y didácticas, además de psicológicas. A su vez, implica que el desarrollo de la investigación puede generar conocimiento de interés también en relación con el estudio del desarrollo conceptual de dominio, así como con cuestiones de la didáctica general y específica.

Las “situaciones de pregunta” para estudiar la construcción del conocimiento en clase

Recordemos que la metodología elaborada apuntó a constituir una alternativa frente a los interrogantes y desafíos señalados en la investigación sobre construcción del conocimiento en clase. Estos provienen tanto del giro contextualista como de la crítica a los enfoques contextuales; esto es, la exigencia de delimitar unidades de análisis centradas en “situaciones” más que en “representaciones”, pero sin que ello signifique la “eliminación” de la dimensión cognitiva individual. En este sentido, hemos compartido la consideración de que los estudios y explicaciones de los procesos cognitivos deben basarse en un marco epistémico relacional, que permita articular la elaboración intelectual de los sujetos con los contextos en que ocurren. (Castorina y Carretero 2012; Castorina y Barreiro, 2015; Castorina 2014, 2017b).

Dentro de este enfoque relacional, se ha producido principalmente investigación sobre el desarrollo y cambio conceptual, y se reclaman mayores indagaciones en entornos didácticos. (Castorina y Carretero 2012; Castorina, 2017ayb). El estudio de la construcción del conocimiento en situaciones de aula representa, entonces, una tarea pendiente desde esta perspectiva. Concretamente, se requieren más investigaciones que articulen los procesos de diferenciación e integración conceptuales que desarrollan los alumnos al interactuar con los objetos de conocimiento y con las condiciones didácticas que impone el contexto escolar.

En este marco cobra relevancia nuestra propuesta para el estudio del cambio cognitivo en la interacción en clase. Al focalizar la investigación en segmentos signados por la presencia de preguntas espontáneas de estudiantes, se define una “situación” como unidad de análisis y a la vez se articula el estudio del intercambio discursivo y el punto de vista de los participantes.

Las preguntas espontáneas de los alumnos generan diálogos entre docente y alumno que pueden constituir eventos de negociación de significados y funcionar, así, como analizadores de este proceso.

Según nuestro análisis teórico, inspirado en el modelo de Newman, Griffin y Cole (1991), la pregunta supone la exteriorización de hipótesis construidas por el alumno, lo que permite al docente una intervención estructurante. Se trata de una mutua apropiación de significados que se desarrolla en el plano intersicológico. El docente interpreta la construcción cognitiva del alumno, en función de lo cual produce una respuesta que, al ser apropiada por el alumno, promovería la reorganización conceptual. Hemos esquematizado esta explicación a través de un gráfico, que reproducimos aquí:

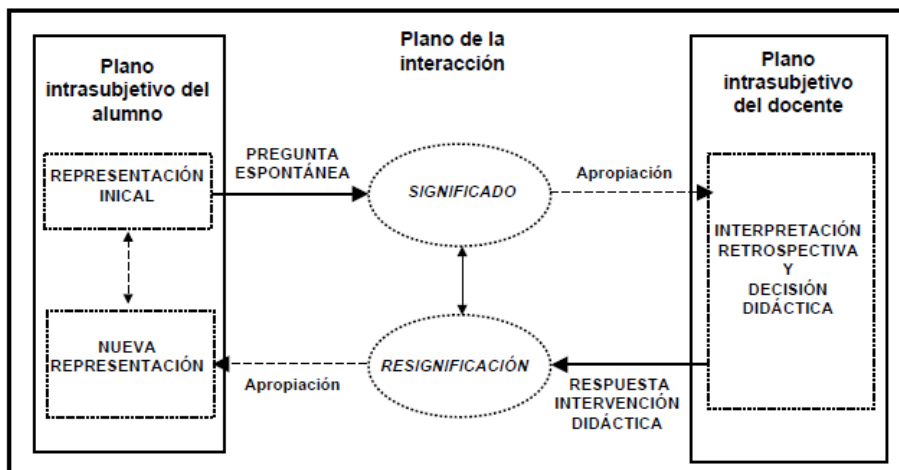


Figura 1: Esquema del proceso de cambio cognitivo en la interacción en clase a partir de preguntas espontáneas (inspirado en Newman, Griffin y Cole, 1991)

Desde esta perspectiva, los segmentos de diálogo en clase que incluyen preguntas representan potenciales situaciones de cambio cognitivo en el aula, lo que los convierte en oportunidades para su estudio. Desde lo metodológico ello permite tomar los fragmentos de discurso como casos, en lugar de tomar clases completas dentro de las cuales seleccionar a posteriori segmentos. Asimismo, al tratarse de pasajes de diálogo pequeños y significativos, son fácilmente evocables, lo que posibilita el desarrollo de entrevistas a los participantes del diálogo. Esto permite indagar de qué modo particular cada uno recuerda y comprende un mismo fragmento de conversación. De esta manera, se cuenta con información de tres fuentes sobre el mismo evento – el segmento de clase –; estas son: el registro del diálogo, la entrevista al alumno y la entrevista al docente. Ello habilita un análisis de datos que contemple la articulación de las dimensiones interpersonal e individual, así como un examen de la circulación de significados entre los tres planos.

Desde el punto de vista metodológico, entonces, creemos que la estrategia elaborada puede representar una alternativa frente a las dificultades halladas en la investigación sobre construcción del conocimiento en contextos de clase. Recordemos que hemos sistematizado los desafíos metodológicos en este campo a través de dos series de interrogantes: las dificultades para identificar los pasajes de diálogo en clase que resultarán provechosos para el análisis del fenómeno y las relativas a reconstruir los procesos cognitivos individuales en la etapa de análisis de datos.

En nuestra metodología, las preguntas señalan segmentos en los que puede anticiparse la presencia de procesos de negociación de significados, lo que constituye un primer criterio para la selección de casos. Por el contrario, cuando el análisis se aborda empezando por la clase completa, los investigadores se enfrentan a la dificultad de no poder anticipar qué fragmentos serán los más significativos. Pero, además,

el contar con las entrevistas permitió penetrar “más allá del diálogo”, ya que los datos recogidos en ellas permitieron resignificar el segmento de conversación, para su consideración como caso de análisis. Es decir, a través de las entrevistas, fue posible examinar los procesos cognitivos individuales activados por ese segmento de conversación: por ejemplo, identificar reorganizaciones conceptuales en los alumnos, interpretaciones retrospectivas en los docentes, así como coincidencias o diferencias en la interpretación del diálogo por parte de cada uno. De manera que la selección de casos no resulta de un acercamiento de tipo “hoja en blanco” a la clase completa, sino que se define con información de las tres fuentes, es decir, la observación y las dos entrevistas. Los segmentos de interés para análisis se hallan doblemente definidos desde los datos recogidos: primero por la presencia de preguntas y luego por el tipo de procesos individuales que ha activado.

Por otro lado, consideramos que la metodología ha permitido un acercamiento al punto de vista de los participantes durante la interacción, sin necesidad de tener que “inferir” los procesos cognitivos individuales a partir del diálogo en clase. Los ejemplos presentados en los resultados empíricos muestran que efectivamente lo que dicen los sujetos en clase no alcanza para inferir lo que pensaban. Es decir, la inferencia a partir del registro de clase reflejaría el punto de vista del investigador, pero no necesariamente el pensamiento de los sujetos. Esto es válido tanto en relación con los alumnos como con los docentes. El desarrollo de entrevistas relativas a los diálogos marcados por preguntas ha resultado adecuado porque se trata, como anticipamos, de fragmentos significativos, lo que facilita su evocación. El trabajo de campo ha puesto de manifiesto que en todos los casos los entrevistados recordaron fácilmente el segmento y lograron una buena reconstrucción de su pensamiento. Incluso hemos destacado que esto se observó principalmente en los alumnos quienes, además, demostraron entusiasmo e interés por explicar su pensamiento.

La potencialidad de esta estrategia metodológica en relación con el estudio de la construcción del conocimiento en clase puede apreciarse al considerar los aspectos del fenómeno que logra poner en evidencia, según se desprende del análisis desarrollado en esta tesis. En tal sentido, consideramos que esta estrategia constituyó una puerta de entrada diferente al estudio de la construcción del conocimiento en clase, con posibilidad para hacer emerger algunos de sus procesos constitutivos.

En relación con la negociación de significados en clase, creemos que esta metodología ha resultado un buen analizador en tanto ha permitido estudiar aspectos de la circulación de significados entre docente y alumnos a través de los procesos interpsicológicos. El análisis conjunto -diálogo en clase más pensamiento de los participantes durante su desarrollo – permitió identificar tanto coincidencias como incomprensiones mutuas. Ha permitido comparar, en pasajes muy micro, la distancia entre las versiones de docente y alumno acerca del segmento de diálogo en clase; es decir, poner en evidencia con claridad las diferencias en sus modos de entender “de qué se está hablando”.

Se observa además que estas diferencias no son percibidas (a veces ni siquiera imaginadas) por los participantes. Ello aportaría más evidencia a la idea de que en muchos casos la conversación en clase constituye un “como si”, esto es, el diálogo se sostiene -y docente y alumnos quedan satisfechos- pero al entrevistarlos, cada uno tiene una idea diferente acerca de lo que se estaba hablando. Como advierten diversos autores, los alumnos estarían participando exitosamente del diálogo en clase por efecto de la ambigüedad del lenguaje, lo que genera una presunción de comprensión que enmascara dificultades en la construcción conceptual.

En particular, el análisis de las preguntas permitió advertir “obstáculos” en la negociación de significados, lo que fue interpretado a través de la categoría de “restricciones” a la construcción cognitiva

(Castorina, 2005, 2104, 2017b). El estudio de las preguntas, al permitir identificar aspectos del contenido que generan dudas o dificultades, indica una dirección para el análisis de posibles restricciones. Ello fue reorientando los objetivos de análisis, en tanto la estrategia metodológica se tornó más relevante –al menos en este caso- para analizar cómo operan las restricciones a la negociación de significados que los mecanismos de la propia negociación. Sin dudas ello puede ser un efecto particular de este contenido o de su estructuración por parte de los docentes, o bien directamente de las clases concretas estudiadas. De manera que no implica que la estrategia metodológica no permita analizar casos en que el traspaso de significados efectivamente se produce: de hecho, hemos presentado algunos ejemplos en esta línea. Pero el foco de nuestro interés estuvo en el análisis de las restricciones, concepto que, de todas maneras, da cuenta de los factores que limitan pero que también facilitan la construcción cognitiva.

También en relación con la interacción cognitiva en clase, los resultados permiten advertir, en el aprendizaje, la intervención de ciertos mecanismos de construcción, propios de las situaciones escolares que constituirían un efecto del contexto sobre el aprendizaje, de carácter estrictamente cognitivo. La situación didáctica generaría en los alumnos no solamente “conocimiento ritual” (Edwards y Mercer, 1988) o “proposicional” (Astolfi, 1997), producto de la exigencia institucional de cumplir con el oficio de alumno al no poder otorgar sentido al contenido. Por el contrario, hemos encontrado muchos casos en que el alumno no se conforma con aprender conocimientos “sin sentido” sino que el contexto de clase, al ejercer cierta “presión” o exigencia, genera que los alumnos realicen un verdadero esfuerzo cognitivo por dar sentido al contenido y elaboren importantes construcciones conceptuales, que -aunque incorrectas- perciben como plausibles. Creemos que ello sería coincidente con lo señalado por Castorina (2010) respecto de que las situaciones didácticas obligan al sujeto poner en marcha mecanismos de comprensión especiales para dotar de sentido al contenido:

Podemos esperar que en el aprendizaje escolar se asista a diferenciaciones e integraciones de ideas y a la confrontación de esquemas –generales y específicos- con las situaciones problemáticas propuestas por los maestros, así como a la abstracción de propiedades a partir de las acciones de los alumnos. Más aún, algunos investigadores han sugerido que ciertos mecanismos de la construcción pueden adquirir rasgos específicos, cuando se trata de elaboraciones en campos diferentes de conocimiento y en las situaciones didácticas. [...] Ante la dificultad de no poder utilizar sus conocimientos disponibles en una situación escolar problemática, los alumnos “hacen hablar” a la situación problemática, la analizan para darle un sentido y “sacan” de ella elementos que los orientan en la búsqueda de una solución. (Castorina 2010: 73).

En síntesis, consideramos que, en relación con el estudio de la construcción del conocimiento en clase, la metodología elaborada ha permitido desarrollar un análisis de algunos modos en que la intervención docente facilita u obstaculiza la construcción cognitiva de los alumnos. Ello puede interpretarse tanto desde la psicología genética como desde los enfoques socioculturales. Desde una concepción piagetiana, puede analizarse en su carácter de restricciones situacionales propias del contexto didáctico, que operan posibilitando y limitando la elaboración intelectual de los alumnos. Desde una lectura vigotskyana, se trata de aspectos del andamiaje docente, en su capacidad para sostener y guiar la actividad cognitiva desde el plano interpersonal hacia su interiorización.

En tal sentido, en términos del debate entre los enfoques individualista y contextualista de los procesos cognitivos, la metodología de investigación elaborada permitiría analizar tanto el modo en que las condiciones didácticas resultan estructurantes en relación con la actividad constructiva del alumno (Castorina, 2010, 2017b) como los procesos inter-psicológicos implicados en la ayuda ajustada de los docentes a los aprendices (Coll et al., 2008; Coll y Engel, 2018). Los resultados obtenidos estarían en línea con los interrogantes de los estudios contextualistas, relativos a identificar algunos mecanismos

interpersonales “micro” que conducen al cambio cognitivo y al interés por llevar al campo de la investigación conceptos vigotskyanos (Coll et al., 2008; Coll y Sánchez, 2008). Pero a su vez, la metodología recupera y capitaliza la tradición de investigación sobre la construcción cognitiva individual, que destaca la relevancia y necesidad de considerar las modificaciones en las representaciones de los sujetos (Castorina y Carretero, 2012; Castorina, 2017b)

El valor del enfoque disciplinar y didáctico para analizar el contexto de clase

Un aspecto diferencial de la estrategia metodológica elaborada reside en recurrir a un enfoque que combina psicología y didáctica, así como en focalizar el estudio de la construcción del conocimiento en clase en relación con un dominio en particular. Ello tiene implicancias tanto en términos metodológicos como del tipo de resultados que puede producir. En cuanto a la metodología, destacamos el valor de incluir consideraciones didácticas y un marco teórico disciplinar como insumo para el análisis de la construcción conceptual en clase. En cuanto a los resultados, permitió producir conocimiento en relación con el desarrollo conceptual de dominio, así como con la didáctica general y específica.

La combinación -en los objetivos, antecedentes y enfoque de análisis- de miradas desde la psicología educacional y del desarrollo conceptual de dominio, así como de la didáctica general y específica, representa una diferencia significativa con los estudios habituales sobre construcción del conocimiento en clase. Estos se desarrollan principalmente desde enfoques donde la mirada psicológica se combina con perspectivas lingüísticas o institucionales, lo que permite analizar las condiciones situacionales de la construcción del conocimiento en clase en términos de dinámicas discursivas y/o determinantes estructurales. Desde nuestro enfoque, si bien se reconocen tales condicionantes, se considera a este contexto como definido primordialmente desde sus particularidades didácticas y disciplinares. A su vez, la mayoría de las investigaciones sobre construcción del conocimiento en clase se han desarrollado con el objeto de identificar procesos interpsicológicos de carácter relativamente general, que responderían a cuestiones de tipo lingüístico o de la dinámica de la clase, por lo que son estudiados en relación con diferentes contenidos y contextos. Por el contrario, nuestro diseño de investigación apuntó a identificar y caracterizar procesos de negociación de significados y restricciones a la construcción conceptual en relación con un área de conocimiento específica.

En tal sentido, nuestra metodología para el estudio de la construcción del conocimiento en clase desarrolla un análisis que considera principalmente restricciones disciplinares y didácticas. Por un lado, el análisis de las preguntas, al iluminar los aspectos del contenido que generan dificultades en los alumnos, nos condujo a prestar atención a aspectos de las nociones que se enseñan en tanto objeto de conocimiento y a considerar el desarrollo conceptual de dominio. Ello nos permitió analizar la relación entre el discurso del docente y la construcción cognitiva de los alumnos considerando dichas particularidades. En segundo lugar, la perspectiva didáctica posibilitó que el discurso docente fuera analizado en su carácter de andamiaje específico para la construcción conceptual de ese objeto de conocimiento. Ello implicó prestar atención al tipo de estructuración del contenido que efectúan los profesores, esto es, al modo en que se recorta y organiza el conocimiento para su enseñanza. El enfoque adoptado, entonces, permitió analizar el contexto de la construcción del conocimiento en clase desde un enfoque no tanto lingüístico y ecológico, como disciplinar y didáctico.

Por un lado, hemos considerado que, en tanto los procesos constructivos individuales exhiben particularidades de dominio, lo mismo se podría hipotetizar respecto de los procesos interpsicológicos. Es decir, que las condiciones didácticas operarían como restricciones a la construcción individual de un modo

particular en relación con diferentes objetos de conocimiento. Ello resultaría, además, coincidente con la perspectiva de un constructivismo situado, que advierte la necesidad de considerar la especificidad conceptual de los objetos de conocimiento en el estudio de los procesos cognitivos (Castorina, 2014). Entonces, más allá de la existencia de posibles restricciones de carácter general, hemos formulado la hipótesis de que muchas de las condiciones de contexto que funcionan como restricciones serían particulares de dominio.

Los resultados empíricos efectivamente darían cuenta de restricciones situacionales a la construcción conceptual que, si bien devienen de características del diálogo en clase, responderían básicamente a rasgos específicos del objeto de conocimiento y al modo diferencial en que este es significado por alumnos y docentes. En tal sentido, nuestra metodología permitiría un acercamiento a algunas modalidades en que las condiciones didácticas resultan estructurantes (o no) de la actividad constructiva de los alumnos en relación con ese objeto de conocimiento.

Por otro lado, entendemos que en algunos casos las dificultades en los estudiantes responden no solo a su elaboración intelectual de los rasgos propios del objeto, sino también a la estructuración del contenido que efectúan los docentes. Nos referimos con ello a la construcción didáctica que transforma el saber en contenido de enseñanza y que subyace tanto en la exposición del tema como en las intervenciones frente a las preguntas. En el análisis de resultados empíricos, hemos considerado que la presencia de muchas preguntas que obligan a “parar y volver atrás” o que parecen “desconcertantes” en función de la lógica de la clase, estaría indicando una estructuración del contenido insuficientemente ajustada al nivel conceptual de los alumnos. En la misma línea hemos interpretado los casos en que los docentes no lograrían reconstruir adecuadamente las dificultades de comprensión de los estudiantes y no ofrecerían respuestas que permitieran una reestructuración de sus conocimientos en dirección al contenido. Entendemos entonces que la estrategia didáctica sería generadora de obstáculos a la construcción cognitiva, en tanto se apoyaría en una estructuración del contenido que no tendría en cuenta las particularidades del desarrollo conceptual de esas nociones como objetos de conocimiento.

En síntesis, el estudio de la construcción conceptual en clase, desde la perspectiva que aquí proponemos, permitiría identificar algunos modos particulares, propios de dominio, en que las condiciones didácticas facilitan o restringen el aprendizaje; esto es, en una materia específica, qué tipo de acciones docentes facilitan u obstruyen en los alumnos la reestructuración de sus conocimientos. ¿Qué modalidades de presentación del contenido generan “preguntas que siguen la lógica de la clase” y en qué casos aparecen “preguntas que obligan a parar y volver atrás”? ¿Qué tipo de dificultades de los alumnos son correctamente comprendidas por los docentes? ¿Qué tipo de respuestas resultan facilitadoras para los alumnos?

Pero, además, en tanto el tipo de estructuración del contenido (y la forma del andamiaje en general) responden no solo a rasgos idiosincráticos de cada docente, sino que también son producto, en parte, de la reproducción de prácticas pedagógicas, cabe analizarlos en el marco de las tradiciones didácticas específicas. Es decir, el análisis la estructuración del contenido se enriquece al considerar los desarrollos de las didácticas especiales. Estas brindan elementos para examinar la actuación de los docentes, no como estrategias personales y aisladas, sino en el marco de las tradiciones en el campo.

De esta manera, la investigación sobre construcción del conocimiento en clase puede hacer un uso productivo de la didáctica especial. Ya ha sido resaltada la relevancia del marco teórico disciplinar como base para la formulación hipótesis interpretativas en el estudio del desarrollo conceptual (Lenzi, 2010). En un sentido similar, el estudio de la construcción del conocimiento en clase puede valerse de la

producción de la didáctica especial para interpretar posibles restricciones relativas a la situación de enseñanza. En nuestro trabajo, los desarrollos en didáctica de las ciencias sociales, así como los estudios sobre la enseñanza del derecho permitieron la elaboración de hipótesis y categorías para analizar la actuación docente en clases de EC. Concretamente, brindaron elementos para interpretar esta actuación en un marco más amplio que sus decisiones individuales, así como para relacionar su desempeño con sus reflexiones en las entrevistas.

En síntesis, estas consideraciones permiten entonces, destacar la relevancia metodológica de incluir una perspectiva disciplinar y didáctica en el estudio de la construcción del conocimiento en clase. Ello resultaría coherente con una concepción de aprendizaje que entiende que la actividad estructurante del sistema cognitivo no explica por sí sola la modificación cognoscitiva, sino que es necesario considerarla en interacción con las “restricciones situacionales” (Carretero y Castorina, 2012; Castorina, 2010, 2014, 2017b).

De esta manera, la adopción de una perspectiva que combine el análisis psicológico y didáctico, y que considere la especificidad disciplinar de la construcción conceptual en clase resulta indisociable, desde nuestro punto de vista, de la consideración conjunta de las dimensiones individual y contextual de los procesos cognitivos. La inclusión de la mirada didáctica y disciplinar representa la posibilidad de interpretar la interacción en clase desde marcos que dan sentido tanto a las elaboraciones conceptuales de los alumnos como a las condiciones situacionales definidas por las estrategias e intervenciones docentes.

Estas consideraciones permiten, por último, inscribir el estudio de la construcción del conocimiento en clase en línea con los trabajos sobre desarrollo conceptual de dominio, así como con los de la didáctica general y especial. Ello implica considerar estas tradiciones académicas no solo para la construcción de los marcos teóricos de análisis de los datos sino también como campos donde contrastar los resultados, tal como desarrollamos en los siguientes apartados.

Aportes de interés para el desarrollo conceptual de dominio

La focalización de la investigación en un objeto de conocimiento en particular, permite considerar sus potenciales aportes para la investigación de la construcción de conocimiento de dominio. En primer lugar, tal como acabamos de analizar, un aporte en este campo ha sido analizar restricciones a la construcción cognitiva distintivas de este dominio que responderían tanto a las particularidades del objeto de conocimiento como a las modalidades específicas de enseñanza del contenido. Pero, además, creemos que nuestra investigación ha permitido reunir más evidencia empírica respecto de algunas ideas centrales formuladas en los estudios precedentes acerca del desarrollo de conocimientos en el área del saber estudiada, así como aportar nuevas hipótesis al campo.

Por un lado, creemos que ha sido posible captar “situadamente” algunos rasgos del desarrollo conceptual de dominio, identificados en las investigaciones precedentes. Los razonamientos y argumentaciones que exhiben los alumnos a través de las preguntas pueden entenderse como elaboraciones conceptuales que responden a su actividad cognitiva, pero que son “situadas” en tanto surgen y se construyen en relación con el devenir de la conversación en clase. Entendemos que estas construcciones evidencian la interpretación del tema que hace el alumno, fruto de su desarrollo conceptual, pero situada en el marco de la clase. La pregunta pone en evidencia una significación particular construida por el alumno en el contexto de la clase. Al analizar las preguntas es posible examinar qué “escuchan” los alumnos de lo que dijo el docente, qué “leen” de los materiales de clase.

A su vez, el análisis de las preguntas junto con las justificaciones y explicaciones que los alumnos ofrecen en las entrevistas permite reconstruir algunas particularidades de la elaboración intelectual en este dominio. Concretamente, al entrevistar al alumno sobre la pregunta que efectuó en la clase, es posible acercarnos a la lógica particular desde la cual entiende el tema, a su marco de significaciones y su sistema de creencias básicas. El alumno aplica su propia lógica para dar sentido al contenido, en función de la cual otorga importancia a algún aspecto de tema, decodifica una idea en un marco determinado, adjudica un sentido propio a un término, comprende un ejemplo en un contexto particular, etcétera.

En tal sentido, las preguntas espontáneas pondrían en evidencia aspectos de las “hipótesis específicas” de los alumnos acerca de los temas de la clase. Recordemos que, dentro de las representaciones del sujeto, puede diferenciarse un “marco epistémico” -creencias básicas y generales sobre un campo del saber - así como “hipótesis específicas”, elaboraciones en acto a partir del ‘marco epistémico’, que constituyen afirmaciones de propiedades o relaciones que atribuyen a un objeto de conocimiento en particular (Lenzi y Castorina, 2000a). De este modo, las preguntas pueden ser consideradas como un indicador, una ventana, para estudiar estas hipótesis específicas y una vía de acceso al marco de significados desde el cual el alumno comprende el tema. Consideramos que la pregunta proviene de la activación de los conocimientos previos del alumno y pone en evidencia una significación que este construye acerca del tema.

Por otro lado, desde un punto de vista metodológico, creemos que la indagación centrada en las preguntas podría evitar, en ciertos casos, la aparición de “respuestas de compromiso”. Estas suelen surgir en las entrevistas cuando el sujeto imagina que existe una “respuesta correcta” a las preguntas del investigador, pudiendo recurrir a rastros de información escolar o bien a respuestas aprendidas, para satisfacer al entrevistador. En el caso de la indagación a partir de una pregunta formulada por el propio alumno, existiría menor riesgo de aparición de “respuestas de compromiso”. Las preguntas espontáneas relativas al contenido constituyen una de las actividades más autónomas que realizan los estudiantes en clase: el alumno elige el contenido, el momento y la forma. Se trata de su propia producción y de una idea que el mismo alumno considera relevante y pertinente como para merecer ser puesta a consideración. En tanto el investigador se interesa por comprender esta producción personal, el estudiante podría sentir mayor libertad para desplegar su explicación personal sobre el contenido.

Ahora bien, uno de los principales aportes que creemos puede ofrecer la metodología elaborada en relación con el desarrollo conceptual de dominio radica en su potencial para poner de manifiesto ciertas “asimilaciones deformantes” así como aspectos del contenido que suelen generar dudas o dificultades en los alumnos. Concretamente, al centrarnos en las preguntas, fue posible acceder a estos significados y asimilaciones que realizan los alumnos sobre el contenido, que podrían no aparecer con tanta nitidez en la investigación clásica sobre el desarrollo conceptual de una noción. El estudio de las asimilaciones deformantes puede ofrecer información interesante para reconstruir la red de significados desde la cual el alumno entiende el tema y con ello contribuir a caracterizar aspectos de su desarrollo conceptual.

El mayor potencial de detectar aspectos del contenido que representaron obstáculos o dificultades en los alumnos radica en marcar una dirección para la identificación de restricciones propias de ese objeto de conocimiento escolar. De manera que, si bien nuestro trabajo no apuntaba a construir progresiones psicogenéticas en relación con una noción, creemos que ha sido posible captar recurrencias y regularidades en los razonamientos de los alumnos que puedan considerarse propios de este dominio. Ello nos ha permitido, entonces, elaborar hipótesis respecto de la progresión que seguiría el desarrollo

conceptual de esta noción, las que podrían constituir una base para futuros estudios particulares en este aspecto.

En síntesis, la indagación alrededor de la pregunta puede constituir una vía de acceso alternativa a la construcción conceptual de los alumnos en un dominio en particular. En este sentido, creemos que los resultados obtenidos por nosotros podrían ser compatibles con los alcanzados por los estudios sobre desarrollo conceptual, pudiendo integrarse en una mirada de conjunto sobre el fenómeno. Si bien el estudio a través de preguntas no apunta a reconstruir una determinada noción, sí torna posible analizar qué dimensiones del objeto de conocimiento aparecen como obstáculos para la comprensión de los alumnos, en forma recurrente. Este tipo de resultados, además, sirven no solo a la psicología sino también a la didáctica para poder anticipar qué conocimientos hacen falta para entender un determinado tema. De hecho, ha sido desde esta base que elaboramos un esquema de dimensiones de comprensión de este objeto de conocimiento, que nos permitió analizar las estrategias docentes en función de cuáles aparecían priorizadas u omitidas, tal como desarrollamos a continuación.

Aportes de interés para la didáctica general y específica

La incorporación de un enfoque didáctico, además de psicológico, en la investigación sobre construcción del conocimiento en clase permite considerar su potencial para generar conocimiento en relación con la enseñanza. Particularmente, nuestros resultados revelan que la metodología permite el análisis de problemáticas de interés para la didáctica general y específica, relativas tanto a la programación y las estrategias de enseñanza como al estudio de las teorías implícitas de los docentes.

La utilidad para didáctica específica reside, principalmente, en que el estudio de la enseñanza a través de las preguntas de alumnos permite advertir aspectos de los contenidos que generan dificultades o dudas, lo que permite revisar y repensar las formas usuales de estructurarlos. En particular, en nuestro trabajo, el hallazgo de recurrencias en relación con las formas de estructuración del contenido nos ha permitido elaborar un modelo de dimensiones involucradas en su comprensión, que podría servir tanto para el análisis de las prácticas como para la programación didáctica. De hecho, este modelo, en nuestro trabajo, fue utilizado para analizar las estrategias docentes con el fin de identificar qué dimensiones del contenido aparecían priorizadas y cuáles omitidas. Pero, además, al analizar la estructuración del contenido de las estrategias docentes en forma simultánea con su impacto sobre la construcción intelectual de los alumnos, fue posible generar hipótesis acerca de su adecuación y efectividad.

Este tipo de análisis permite profundizar en los antecedentes del campo relativos a las problemáticas particulares de la enseñanza de estos contenidos. Concretamente, en nuestro trabajo, hemos podido avanzar en torno de hipótesis que se desprenden de los estudios precedentes, como por ejemplo, la reproducción del discurso pedagógico jurídico dominante, o bien las problemáticas derivadas de la ambigüedad del lenguaje de las ciencias sociales.

En segundo lugar, la inclusión de entrevistas a los docentes permite un acceso diferente a las concepciones de enseñanza y aprendizaje que guían la actuación docente, lo que puede resultar relevante tanto para la didáctica específica como la general. La indagación a los docentes en relación con las preguntas de los alumnos permite acceder a sus “concepciones en uso” (Schön, 1992; Feldman, 199; Camilloni, 2007). Es decir, en las entrevistas, los docentes responden respecto de cuestiones que no estaban planificadas, como son las preguntas espontáneas de los alumnos. De esta manera, resultaría más difícil que el docente “disfrace” su concepción, a través de exponer el “deber ser” respecto de la enseñanza.

Otras cuestiones de la didáctica general que el estudio de segmentos marcados por preguntas permite estudiar remite a las decisiones docentes interactivas, algo poco fácil en la investigación sobre la enseñanza. De hecho, las investigaciones sobre pensamiento del profesor se proponen, entre sus objetivos, captar ese tipo de acciones pero, al tomar la clase completa como objeto de estudio, encuentran problemas similares a los hallados en la investigación sobre construcción del conocimiento en clase: la identificación de pasajes de clase relevantes se realiza en la etapa de análisis de datos, y ya ha pasado demasiado tiempo como para indagar, en una entrevista al docente, acerca de los motivos de sus decisiones interactivas. Por el contrario, la focalización del estudio en los segmentos de clase marcados por preguntas permite estudiar en profundidad las respuestas y decisiones que se toman frente estos eventos imprevistos.

Por último, la metodología ha permitido analizar en profundidad la actuación docente frente a las preguntas espontáneas y caracterizarla considerando diversas dimensiones. Concretamente, las respuestas de los docentes se han analizado considerando no solo la intervención puntual en clase sino también las reflexiones que ello suscitó en el docente así como su efecto sobre el aprendizaje de los alumnos. Ello permite indagar qué tipo de acciones (“internas” y “externas”) realizan los profesores en los casos en que dan respuestas que efectivamente facilitan la construcción de conocimiento en el alumno, y qué tipo de acciones (internas y externas) no realizan cuando no lo consiguen. En función de ello, en nuestro trabajo, hemos considerado que, frente a la pregunta, es la interpretación y evaluación que hace de ella el profesor, además de la respuesta verbal concreta que emite, lo que constituye la actuación didáctica, dado que esta decisión se elabora desde sus concepciones o teorías implícitas. Como señalamos, la comprensión que tiene el docente sobre lo que ocurre en la clase es un atributo de la situación didáctica, no tan evidente como sus intervenciones, pero también “operante” (Terigi, 2009)

Desde esta perspectiva, consideramos que la metodología permite, entonces, construir conocimiento acerca de la enseñanza, concretamente relativo a este tipo particular de quehacer docente: responder a preguntas inesperadas acerca del contenido. Al analizar el modo en que los docentes construyen sus respuestas, fue posible diferenciar intervenciones docentes, por ejemplo, en tanto éstas hayan o no surgido de una “interpretación retrospectiva” de la acción del alumno. Dos respuestas de un profesor pueden parecer similares para un observador externo, incluso pueden producir el mismo efecto en el alumno, pero adquieren sentido didáctico al conocer las decisiones que llevaron a ellas. En relación con esta cuestión, creemos que sería posible identificar (y eventualmente formalizar) las acciones docentes -internas y externas- que contribuyen a una reorganización de los conocimientos del alumno. La posibilidad de caracterizar estas acciones (en lugar de considerarlas azarosas) resultaría, sin lugar a dudas, un paso importante.

Finalmente, entonces, en relación con ello, hemos avanzado en la dirección de elaborar un posible “patrón de intervención docente frente a preguntas inesperadas”, apoyado en nuestro modelo teórico del cambio cognitivo en clase. En tanto la respuesta del docente implica una “interpretación retrospectiva” y una “toma de decisión didáctica”, este patrón permite descomponer la “actuación frente a preguntas” en una serie de pasos que se diferencian analíticamente. Sucintamente, estos implican, primero, reconstruir el marco de significaciones desde el cual el alumno formula la pregunta y luego ponderar ambos (pregunta y marco de significaciones) en función de los objetivos de enseñanza. Ello permite, a continuación, decidir qué responder (por ejemplo, si hace falta “parar y volver atrás”) y, en función de ello elaborar una respuesta que “enganche” y traccione sobre el marco de significados del alumno para ayudarlo en su reorganización conceptual.

En síntesis, los aportes al campo de la didáctica que hemos detallado son solamente aquellos que hemos explorado en nuestro trabajo, pero no necesariamente agotan todas las posibilidades que podría brindar el estudio de las preguntas en este campo. Pero claramente constituyen otra evidencia del potencial de la metodología elaborada, y confirman, además, la pertinencia de adoptar un enfoque didáctico (además de psicológico) en el estudio de la construcción del conocimiento en clase. La inclusión de una perspectiva didáctica en el análisis de este fenómeno del aula resulta insoslayable desde nuestro punto de vista ya que constituye el marco teórico fundamental para interpretar la actuación docente. Tal como señalamos, la combinación de las miradas psicológica y didáctica representaría el enfoque más coherente con la exigencia de considerar, a la vez, la construcción conceptual y las condiciones de contexto.

Incluso, la incorporación de la perspectiva didáctica al estudio de la construcción del conocimiento en clase no solamente es compatible con la inclusión de otros análisis (por ejemplo lingüísticos o institucionales) sino que, por su propia naturaleza como saber de confluencia, constituye la dimensión adecuada para integrarlos y articularlos en una mirada de conjunto. De acuerdo con el pensamiento fundado por Alicia Camilloni (1994, 1996) entendemos a la didáctica como una disciplina global, una teoría de encrucijada, en la que confluyen los saberes de todas las disciplinas que se ocupan de los fenómenos del aula. Es la didáctica la que permite leerlos desde una perspectiva integradora, que articula los diversos aportes que permiten caracterizar los dos procesos primordiales que allí ocurren: la enseñanza y su objetivo, el aprendizaje.

Consideraciones finales

El trabajo desarrollado para esta tesis ha demandado un recorrido singular, por áreas de estudio diversas, que fueron aportando lecturas e indicios para configurar la obra que presentamos. Esperamos haber logrado transmitir con claridad las ideas elaboradas y que pueda apreciarse el potencial que –según creemos– podría comportar esta investigación en relación con las temáticas abordadas. Como palabras de cierre nos gustaría, por un lado, esbozar muy brevemente el recorrido que desemboca en esta tesis y la experiencia que ha representado su desarrollo. Por otro lado, y como cierre académico, nos detendremos en las perspectivas a futuro que quedan planteadas, según nuestro punto de vista, a partir del trabajo realizado.

Para ofrecer, entonces, una semblanza de la experiencia de investigación y escritura, comenzamos por compartir una imagen: pensar la tesis como una novela literaria²⁴. A través de los sucesivos capítulos se va construyendo una trama que avanza en espiral ya que se van retomando los temas desde nuevas perspectivas. Al igual que los personajes de una novela, los diversos elementos van articulándose en marcos argumentales y a través de sus aportes al guion, se van delineando sus perfiles. Así, algunos temas que aparecían tangenciales al comienzo van revelando su importancia al mostrar su función protagónica para el avance del trabajo.

De este modo, las consideraciones teóricas de los capítulos iniciales, presentadas de manera descriptiva, van cobrando vida en la sección de análisis de resultados, ya que van adquiriendo dinamismo y van entrelazándose de maneras diversas. Así, empezaron a surgir, por ejemplo, relaciones entre el estudio de la construcción del conocimiento jurídico y la riqueza de investigar las preguntas espontáneas

²⁴La analogía con una novela obviamente la hacemos desde el sentido común que brinda la experiencia como lectora y no desde la teoría literaria.

en clase, y se fueron sumando cuestiones de didáctica y consideraciones sobre el discurso pedagógico del derecho. De igual modo, dentro de la sección de resultados, las mismas preguntas de alumnos fueron apareciendo una y otra vez, pero fueron adquiriendo nuevos significados, al ser analizadas desde otras herramientas y puestas en relación con nuevas preguntas que se sumaron como casos de análisis.

La propia experiencia de escritura puede homologarse a lo que seguramente sea el desarrollo de algunas novelas, en donde se comienza con una idea general, y los personajes y la trama van emergiendo a medida que avanza el relato. Los componentes de este trabajo, los problemas y los marcos de análisis, no estuvieron todos presentes desde el comienzo, sino que fueron surgiendo y manifestando su relevancia a través de la búsqueda y la construcción teórica que demandó la tesis. Para dar cuenta de ello, hace falta hacer un poco de historia.

Esta tesis ha demandado muchos años, quizás demasiados. Tal como hemos señalado, las primeras formulaciones de las ideas que hoy presentamos se remontan a 1995, y se concretan por primera vez en 1999, a través de la presentación de la Tesis de Maestría (tal como fuera señalado en la Introducción) Desde ese tiempo, este trabajo ha pasado largos períodos en espera, incluso se consideró en ocasiones no proseguirlo, ya sea por dificultades para continuar el doctorado, ya porque parecía más conveniente desarrollar una tesis más sencilla. Pero, al igual que las novelas persiguen a los escritores hasta que ellos les dan vida, el tema de esta tesis volvía a aparecer una y otra vez, y reclamaba ser desarrollado.

Así, la tesis comenzó con una idea, muy nítida y muy potente, pero que era necesario desarrollar y fundamentar: el potencial de estudiar las preguntas de los alumnos como alternativa frente a la problemática de analizar la construcción del conocimiento en clase, considerando tanto los aspectos individuales como interaccionales. Como dos personajes protagónicos de una novela, indagar y fundamentar las relaciones entre ellos fue el motor que puso en marcha el desarrollo del trabajo. Además, en 1995, cuando planteamos esta idea por primera vez, la crítica a los enfoques contextualistas en el estudio de la construcción del conocimiento era aún incipiente. Más bien, el campo se hallaba en pleno auge del “giro contextualista” con su consiguiente denuncia al “reduccionismo individualista” de los estudios clásicos. En dicho marco, una posición crítica de tales enfoques como la que sostenemos resultaba más difícil de fundamentar y sostener.

Sin embargo, en el extenso lapso de tiempo que llevó la concreción de la tesis de doctorado, esta posición fue apareciendo cada vez con mayor fuerza en el campo, al punto que hoy se considera que asistimos al debate entre dos enfoques -ambos incompletos-, lo que plantea la necesidad de un marco epistémico relacional como alternativa superadora. La consolidación de esta mirada dentro del campo resultó a la vez una ventaja y un desafío para esta tesis. Ventaja porque confirmó la dirección de nuestras reflexiones iniciales. Desafío porque lo que constituía la originalidad de nuestro planteo inicial debió ser reformulado en términos de posible respuesta a las exigencias de esta nueva perspectiva. De este modo, la trama entre estos dos elementos iniciales, las preguntas espontáneas y las metodologías para estudiar la construcción conceptual en clase, fue modificándose al ritmo de los avances en el campo.

Mientras tanto, nuevos elementos se fueron sumando. El interés por el derecho como objeto de aprendizaje -que aparece en virtud de nuestra labor en el Profesorado en Ciencias Jurídicas- nos condujo a profundizar en las problemáticas del desarrollo del conocimiento social y su didáctica. Así comenzó a tomar forma el terreno donde aplicar la metodología. Los primeros contactos con las escuelas, por su parte, rápidamente direccionaron el interés hacia las materias relativas a la enseñanza de la Constitución Nacional. Paralelamente, la participación en el campo académico del aprendizaje y la enseñanza de nociones políticas incrementaba nuestra consideración de la relevancia de la educación ciudadana.

El desarrollo del trabajo de campo fue, a su vez, orientando la búsqueda de herramientas para interpretar los datos. Algunos de los marcos teóricos no eran nada evidentes al comienzo de la tesis, sino que fueron apareciendo y tornándose relevantes en función de necesidades del análisis. Ello nos condujo, por ejemplo, a incursionar en temas totalmente nuevos, como los estudios en sociología jurídica acerca del discurso pedagógico dominante de las carreras de abogacía, a partir de los cuales, las hipótesis relativas a su reproducción en la EC terminaron jugando un rol central en la tesis. Otros marcos interpretativos implicaron recuperar temas con los que veníamos trabajando en la docencia en didáctica y psicología educacional, a los cuales redimensionamos y desarrollamos en su rol de herramientas de análisis: por ejemplo, el papel de la estructuración del contenido como parte del andamiaje docente, o las problemáticas relacionadas con la formación de conceptos y el lugar de la escolarización en el desarrollo del pensamiento abstracto. Por último, muchos marcos de análisis surgieron, sin dudas, de profundizar en ideas sugeridas en los estudios precedentes, como fue la distinción entre reglas regulativas y reglas constitutivas -a partir de las investigaciones sobre desarrollo del conocimiento político y jurídico- la cual representó también una piedra angular en nuestro trabajo.

Todas estas cuestiones fueron amalgamándose en el desarrollo y escritura de la tesis, en cuyo transcurso fueron emergiendo relaciones y nuevas síntesis, que nos sorprendían incluso a nosotras mismas. Al igual que ciertas novelas que, a medida que crecen van tomando autonomía respecto de su autor y su desenlace no siempre resulta previsible, la tesis se fue construyendo a través de caminos no todos imaginados al comienzo. Por ello mismo, su escritura final, con la exigencia de ordenar y organizar el texto, resultó una experiencia que fue mucho más allá de poner en palabras las ideas: más bien constituyó una instancia de profundo aprendizaje, de generación de reflexiones y producción de conocimiento. Una experiencia que implicó un ida y vuelta constante sobre las propias ideas, que condujo al descubrimiento de nuevas posibilidades de análisis y a la búsqueda nuevos referentes teóricos para interpretarlas.

Así fue que entendimos que el trabajo en una Tesis de Doctorado nunca puede darse por terminado, sino que solo se detiene para ser compartido y evaluado; y que, por ello mismo, quedan abiertos interrogantes y perspectivas de investigación. Esto nos conduce, entonces, al segundo tópico de estas palabras finales, para compartir las posibilidades de estudio que, vislumbramos en este caso, podrían desprenderse a partir de la tarea desarrollada.

Por un lado, en el campo de la construcción del conocimiento, resultaría muy interesante profundizar el estudio de las potencialidades que puede brindar la estrategia metodológica diseñada, basada en las preguntas espontáneas de los alumnos en clase. En tal sentido, la primera y más evidente posibilidad de estudios futuros en ese campo consiste en la aplicación de esta metodología a nuevos casos. Creemos que se trata de una estrategia fácilmente replicable y que puede resultar un medio interesante de acercamiento a la construcción del conocimiento en clase en diversos ámbitos disciplinares y niveles educativos. Consideramos que ello abre la posibilidad de examinar aspectos de los andamiajes docentes, o bien, dicho en otras palabras, de los modos en que las condiciones didácticas posibilitan y a la vez limitan la construcción conceptual de los alumnos.

Ello permitiría, en segundo lugar, revisar y perfeccionar la metodología elaborada, lo que representa, así, otra línea de trabajo que se abre a partir de este estudio. La propuesta desarrollada constituye una posibilidad para el estudio de la construcción del conocimiento en clase a partir de las preguntas espontáneas de los alumnos, pero sin dudas se trata de una primera aproximación, y estas siempre son objeto de ajustes y correcciones en sus aplicaciones subsiguientes. Por último, dentro aun del campo de

estudio de la construcción del conocimiento, este trabajo se inscribe en una conversación abierta: la relativa a las alternativas de investigación que puedan dar cuenta de la articulación entre procesos cognitivos individuales e interpersonales. En tal sentido, el trabajo ofrece algunas ideas para seguir pensando esta cuestión y contribuir con ello al debate acerca del estudio del cambio conceptual.

En relación con el campo de la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos jurídicos, esta tesis también sugiere algunas posibles líneas de estudio futuras. Creemos que una de las más interesantes radica en profundizar la investigación de las particularidades del desarrollo del conocimiento jurídico constitucional en adolescentes. Concretamente, nuestro trabajo brinda algunos indicios de la posible progresión que seguiría dicha construcción, de manera que estos podrían constituir un buen punto de partida para la indagación de su desarrollo psicogenético.

Por su parte, respecto de la enseñanza de conocimientos jurídicos en la EC, queda pendiente un trabajo más profundo y sistemático de análisis de las prácticas docentes. Nuestra investigación ha desarrollado un modelo de análisis de la estructuración didáctica del conocimiento jurídico, así como algunas hipótesis acerca de los problemas suscitados por la reproducción del discurso pedagógico jurídico dominante. Estas elaboraciones pueden representar insumos en la elaboración de un marco teórico amplio para el estudio de las prácticas. Asimismo, también creemos que este marco, al iluminar aspectos que habitualmente quedan encubiertos en la enseñanza del derecho, podría ser incorporado en la tarea de construcción de alternativas didácticas para su mejor desarrollo.

Para finalizar, resta agregar nuestro ferviente anhelo de que los resultados de este trabajo contribuyan a visibilizar aspectos acerca de cómo se está enseñando y aprendiendo el derecho en la EC, y a través de ello, aportar a mejorar las prácticas pedagógicas, y que eso redunde en enriquecer los aprendizajes de los alumnos. La democracia ha dependido siempre de la educación, ya que representa un medio privilegiado para formar ciudadanos comprometidos en su defensa y mejoramiento. La vigencia plena de nuestra Constitución Nacional se renueva cada día a través de su sostenimiento y celosa custodia por parte de las mujeres y hombres de la Argentina.

Bibliografía

Abad, S. y Schujman, G. (2008) "Análisis de casos". En CIPPEC (2008): A 25 años de democracia: Las políticas para el área de Formación Ética y Ciudadana en la educación secundaria. Buenos Aires: CIPPEC.

Abdelnour Granados, R.M. (2014). "Enseñar a aprender Derecho", en REDU. Revista de Docencia Universitaria, número extraordinario, vol. 12, nro. 3, pp. 65-91.

Aguiar, O. G., Mortimer, E. F. y Scott, P. S. (2009). "Learning from and Responding to Student's Questions: The Authoritative and Dialogic Tension", *Journal of Research in Science Teaching*, 47(2), 174–193.

Aisenberg, B. y Kohen, R. (2000). Las hipótesis presidencialistas infantiles en la asimilación de contenidos escolares sobre el Gobierno Nacional. En: Castorina, J. y Lenzi, A. (comps.). *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Barcelona: Gedisa.

Alam, F. y Rosemberg, C. (2009). "Interacciones entre niños: revisión de antecedentes", *IV Coloquio Argentino de la IADA: Diálogo y diálogos*, 1 al 3 de julio de 2009, La Plata, Argentina. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.11135/ev.11135.pdf

Alarcón Cabrera, C. (1991). "Sobre el concepto y tipología de las reglas constitutivas", en *Anuario de Filosofía del Derecho*, VIII, p. 274.

Alarcón Cabrera, C. (1993). "El «puzzle» constitucional de Ross en el marco teórico de las reglas constitutivas", *Doxa. N. 13*. ISSN 0214-8876, pp. 215-234.

Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.

Aparicio, J.J. (1995). "El conocimiento declarativo y procedimental que encierra una disciplina y su influencia sobre el método de enseñanza". *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa* nº 10, pp 23-38.

Aparicio, J.J. y Rodríguez Moneo, M. (2000). "Los estudios de cambio conceptual y las aportaciones de la psicología del aprendizaje", *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 26, pp. 13-30.

Areste, S. y Lenzi, A. (2005). "La escuela media en la encrucijada de la ciudadanía. Un estado del conocimiento y de su investigación". *Anuario de Psicología*, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Vol. XIII, pp. 89- 98.

Arthur, J., Davies, I. y Hahn, C. (eds) (2008). *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy*. London: SAGE.

Astolfi, J.P. (1997). *Aprender en la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen.

Audigier, F. (2000b). *Basics concepts and core competences for education for democratic citizenship*. Final Report Nº 20. Strasbourg: Council of Europe. Extraído Mayo 14, 2014: http://www.coe.int/cooperation_culturelle/education/ECD.

Audigier, F. (2000a). "Instruction civique, éducation civique, éducation à la citoyenneté, éducation aux citoyennetés... Changement de nom, changement de contenu?". *CRDP de l'académie de Dijon*. Consulta 30 de Junio 2014: <http://neill.u-bourgogne.fr/crdp/spip.php?article5020>.

Audigier, F. (2006). "Pour une approche comparée de l'éducation à la citoyenneté dans quelques curriculums européens". Recuperado de: www.proformar.rg/elcae/anex_seminaires/anex_lille/annexe%204%20Audigier.doc

Audigier, F. (2007). "L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions". *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 44, abril. Recuperado de: <http://ries.revues.org/125>.

Audigier, F. (2008). "La didáctica de las Ciencias Sociales de la teoría a la práctica. Las situaciones de enseñanza aprendizaje (SEA), relaciones necesarias entre investigación y formación" (Trad. Maribel Olivares Palacios y Emma Vacher Olivares), en Ávila, R.M., Cruz, A. y Diez, M.C. (eds.) (2008). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio*. Jaén: Universidad de Jaén.

Audigier, F. y Lagelée, G. (1996). *Education civique et initiation juridique dans les collèges*. Paris: INRP.

Austin, J. (1955). *Cómo hacer cosas con palabras*. Recuperado de: <https://www.jacquessederrida.com.ar/>.

Ausubel, D.P. (1978). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Ciudad de México: Trillas.

Bachelard, G. (1974). *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bajtín, M.M. (1986). *Speech genres and other late essays* (C. Emerson & M. Holquist, Eds.; V. McGee, Trans.). Austin, TX: University of Texas Press.

Balardini, S. (2000) (Comp.). *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. Buenos Aires: CLACSO.

Baquero, R. (1996): *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.

Baquero, R. (2002): "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La "transmisión" educativa desde una perspectiva psicológica situacional", *Perfiles Educativos, Tercera Época, Volumen XXIV*, Números 97-98, pp. 57-75, México.

Baquero, Ricardo (2006) "Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación" en *Revista Espacios en Blanco. Serie indagaciones* Nro. 16. NEES/UNCPBA.

Baquero, R. (2010). *Psicología educacional. Aportes para el desarrollo curricular*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Baquero, R. (2012a). "Alcances y límites de la mirada psicoeducativa sobre el aprendizaje escolar: algunos giros y perspectivas". *Polifonías Revista de Educación*, Año 1, N°1, pp. 9-21.

Baquero, R. (2012b). "Vigotsky: sujeto y situación, claves de un programa psicológico" en Carretero, M. y Castorina, J. (eds). *Desarrollo Cognitivo y Educación, Vol 1*, Buenos Aires: Paidós.

Barak M., Rafaeli S. (2004). "On-line question-posing and peer-assessment as means for web-based knowledge sharing in learning", *International Journal of Human Computer Studies*, 61 (1), pp. 84-103.

Barreiro, A. (2011). "El desarrollo de las representaciones de sentido común de la justicia en niños y adolescentes". En *Memorias del III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVIII Jornadas de Investigación y Séptimo encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Interrogantes y Respuestas de la Psicología a las Problemáticas Sociales Actuales* (pp. 17-20). 22 a 25 de noviembre. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

Barreiro, A. (2013). "The Ontogenesis of Social Representation of Justice: Personal Conceptualization and Social Constraints". *Papers on Social Representations* 22, 13.1 -13.26.

Basabe, L., Cols, E. y Feeney, S. (2004). *Los componentes del contenido escolar* (Ficha de cátedra de Didáctica). Buenos Aires: OPFyL (Facultad de Filosofía y Letras, UBA).

Bascopé, M., Bonhomme, M., Cox, C., Castillo, J. C. y Miranda, D. (2013). "National Curricular Guidelines and Citizenship Education in Schools in Latin American Countries". *5th IEA International Research Conference (IRC)*, Singapore, 26-28 June 2013.

Bascopé, M., Bonhomme, M., Cox, C., Castillo, J. C. y Miranda, D. (2015). "Curricular guidelines and citizenship attitudes in Latin American students: a comparative analysis". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, nº 13 (2).

Batallán, G. y Campanini, S. (2008). "La participación política de niñ@s y jóvenes-adolescentes. Contribución al debate sobre la democratización de la escuela". *Cuadernos de Antropología Social*, FFyL – UBA, Nº 28, pp. 85–106.

Batiuk, V. (2008a): "Dilemas y alternativas para la definición de políticas", en CIPPEC (2008): *A 25 años de democracia: Las políticas para el área de Formación Ética y Ciudadana en la educación secundaria*. Buenos Aires: CIPPEC.

Batiuk, V. (2008b): "El perfil de los docentes de formación ética y ciudadana", en CIPPEC (2008): *A 25 años de democracia: Las políticas para el área de Formación Ética y Ciudadana en la educación secundaria*. Buenos Aires: CIPPEC.

Begala, S. y Lista, C.A. (2006). "El discurso regulativo de la enseñanza jurídica: tensión entre lo instrumental y lo valorativo", *Anuario IX*. Córdoba: Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de Córdoba, pp. 527-547.

Beloff, M. y Clérico, L. (2011). "¿Dictar o enseñar? La experiencia de *Academia*. Revista sobre la enseñanza del Derecho en la constitución de un espacio de reflexión sobre la práctica docente en la UBA". *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, Año 9, número 17, Buenos Aires, Argentina, pp. 163-174.

Benedicto, J. y Morán, M (2007) (coords.). *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*. Madrid: OEI, Instituto de la Juventud.

Berger, P. L. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu

Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid: Morata.

Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.

Berti, E. (2005). "Children's understanding of politics". En Barrett, M y Buchanan- Barrow, E. (Eds.): *Children's understanding of society*, Hove: Psychology Press, 2005. pp.69-104.

Berti, E. y Andriolo, A. (2001). "Third Graders' Understanding of Core Political Concepts (Law, Nation-State, Government) Before and After Teaching". *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 2001, 127(4), pp. 346–377.

Böhmer, M. (2003). "Algunas sugerencias para escapar del silencio del aula", *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, año 1, N°1, p. 23.

Böhmer, M. (2005). "Metas comunes: la enseñanza y la construcción del derecho en la Argentina". *Revista Abogacía y Educación legal*, Nº 9, pp. 26-38.

Böhmer, M. (2008). "Prólogo". En CIPPEC (2008): *A 25 años de democracia: Las políticas para el área de Formación Ética y Ciudadana en la educación secundaria*. Buenos Aires: CIPPEC, pp. 4-8.

Borzone de Manrique, A.M. (2005). "Conversar y Comprender: El Desarrollo de Estrategias de Comprensión a través del Discurso Compartido". *Revista Mexicana de Psicología*, 22(1). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2430/243020643012>.

Borzone de Manrique, A.M. y Rosemberg, C.R. (1994). "El intercambio verbal en el aula: las intervenciones de los niños en relación con el estilo de interacción del maestro". *Infancia y Aprendizaje*, 17:67-68, 115-132, DOI: 10.1174/021037094321268895.

Bourdieu, P. (2000). "Elementos para una sociología del campo jurídico", en P. Bourdieu y G. Teubner, *La fuerza del derecho*. Bogotá: Ediciones Uniandes, pp. 156-220.

Brailovsky, D. y Menchón, A. (2012). "Ignorancia fundante: la cuestión de las preguntas en la clase", *Propuesta Educativa*, Año 21, Número 38, Vol 2, pp. 69 a 77.

Brigido, A.M., Lista, C.A., Begala, S. y Tessio Conca, A. (2009). *La socialización de los estudiantes de abogacía. Crónica de una metamorfosis*. Argentina: Hispania Editorial.

Brockmeier, J. (2000). "Construcción e interpretación: explorando una perspectiva conjunta sobre Piaget y Vygotsky". En A. Tryphon y J. Vonèche (comps.): *Piaget – Vygotsky: la génesis social del pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.

Brown, A.L., Ash, D., Rutherford, M, Nakagawa, K., Gordon, A. y Campione, J.C. (2001): "Conocimiento especializado distribuido en el aula". En Salomon, G. (Comp) *Cogniciones distribuidas*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bruner, J. (1969). *Hacia una teoría de la instrucción*. México DF: Uthea.

Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*, Barcelona: Paidós.

Bruner, J. (1988a). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.

Bruner, J (1988b). *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Barcelona: Gedisa.

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press [ed. cast.: *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza, 2015].

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor.

Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Bruno, D. y Barreiro, A. (2014). "La política como representación social". *Psicología Política*, CONICET y Universidad de Buenos Aires. N° 48, 2014, pp. 69-80.

Bruno, D., Barreiro, A. y Kriger, M. (2011). "Representaciones sociales de la política en los jóvenes: Corrupción institucional y mentira", *KAIROS. Revista de Temas Sociales*. Proyecto Culturas Juveniles. Publicación de la Universidad Nacional de San Luís. Año 15. N° 28. Noviembre de 2011, pp. 1 - 16.

Bullard, A. y MacLean, A.C. (2002). "La enseñanza del derecho: ¿cofradía o archicofradía?". *SELA (Seminario en Latinoamérica de Teoría Constitucional y Política) Papers*. N° 4.

Calderhead, J. (1988). "Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores", en L. Villar Angulo (dir.), *Conocimientos, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil.

Camilloni, A. (1994) "Epistemología de la Didáctica de las Ciencias Sociales" en B. Aisenberg y S. Alderoqui (comps.): *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós

Camilloni, A. (1995). De lo cercano o inmediato a lo lejano en el tiempo y el espacio: ¿qué es cercano?, ¿qué es inmediato?, ¿qué es lejano? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 6, pp.12-17. Facultad de Filosofía y Letras. U.B.A.

Camilloni, A. (1996) "De deudas, herencias y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica", en A. Camilloni y otras, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

Camilloni, A., Davini, M.C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. y Barco, S. (1996) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

Camilloni, A. (1997a). "Prólogo". En Alicia Camilloni (Comp). *Los Obstáculos Epistemológicos en la Enseñanza*. Barcelona: Gedisa.

Camilloni, A. (1997b). (Comp) *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa.

Camilloni, A. (1998). "Sobre la programación de la enseñanza de las ciencias sociales". En B. Aisenberg y S. Alderoqui (comps.) *Didáctica de las Ciencias Sociales II*. Buenos Aires: Paidós.

- Camilloni, A. (2007a): "El sujeto del discurso didáctico", en Camilloni A., Basabe, L., Cols, E. y Feeney, S.: *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2007b): "Los profesores y el saber didáctico", en Camilloni A., Basabe, L., Cols, E. y Feeney, S.: *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2010). "La didáctica de las ciencias sociales: ¿disciplinas o áreas?". *Revista de Educación*, 1, 1, pp. 55-76.
- Camilloni, A. (2014). "Las metáforas conceptuales en la construcción del discurso pedagógico". *Revista de Educación*, Año 5, N° 7, pp. 17-32.
- Camilloni, A. (2019). "La enseñanza del derecho orientada al desarrollo de la creatividad", *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*. vol. 6, Núm. 1, pp. 5-22.
- Camilloni, A. y Levinas, M. L. (2007). *Pensar, descubrir y aprender*, Buenos Aires: Aique.
- Camilloni, A., Basabe, L., Cols, E. y Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*, Buenos Aires: Paidós.
- Candela, A. (1999). "Prácticas discursivas en el aula y calidad educativa". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 4, N° 8, pp. 273-298.
- Candela, A. (2001). "Corrientes teóricas sobre el discurso en el aula". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 6, N°12, pp. 317-333.
- Cárcova, C.M. (2006). *La opacidad del derecho*. Madrid: Editorial Trotta.
- Cárcova, C.M. (2007). "Ficción y verdad en la escena del derecho", en: Coutinho, Jacinto Nelson de Miranda (Coord.). *Direito e psicanálise: interseções a partir de "O processo" de Kafka*. Río de Janeiro: Lumen Juris, 65-8: 402. ISBN 85-714-7637-3.
- Cárcova, C.M. (2014a). "Introducción. El derecho y sus enlaces con la literatura y el cine", en Ruiz, A.E.C., Price, J.E.D., Cárcova, C.M. *La letra y la ley: estudios sobre derecho y literatura*. Buenos Aires: Infojus.
- Cárcova, C.M. (2014b). "Prólogo", en Ruiz, A.E.C., Price, J.E.D., Cárcova, C.M. *La letra y la ley: estudios sobre derecho y literatura*. Buenos Aires: Infojus.
- Cardinaux, N. (2002). "La formación jurídica en la enseñanza media", *Revista Sociología del Derecho*. La Plata, N°21/22, pp. 106-116.
- Cardinaux, N. (2006). "La educación cívica en las escuelas", en Gustavo Fondevila (comp.): *Instituciones, legalidad y estado de derecho*. México: Fontámara.
- Cardinaux, N. (2007). "Concepciones del derecho: su impacto sobre los métodos de enseñanza", en G. Schujman e I. Siede (coord.) *Ciudadanía Para Armar, Aportes para la Formación ética y política*. Buenos Aires: Aique.
- Cardinaux, N. (2015). "Las investigaciones sobre educación legal universitaria en la Argentina: diagnósticos y perspectivas", *Revista Pedagógica Universitaria y Didáctica del Derecho*, Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, Universidad de Chile.
- Cardinaux, N. y González, M. (2003). "El derecho que debe enseñarse", *Academia. Revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, Año I N°2, diciembre de 2003, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires.
- Carlsen, W.S. (1991). "Questioning in classrooms: A sociolinguistic perspective". *Review of Educational Research*, 61, pp. 157-178.
- Carretero, M (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M. (2009). *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: Paidós.

Carretero, M. y Castorina, J. A. (2010). "Introducción". En M. Carretero y J. A. Castorina (Comps): *La construcción del conocimiento histórico*. Buenos Aires: Paidós.

Carretero, M y Castorina, J. A. (2010) (Comps): *La construcción del conocimiento histórico*. Buenos Aires: Paidós.

Carretero, M. y Castorina, J. (2012) (eds). *Desarrollo Cognitivo y Educación, Vol 1y2* Buenos Aires: Paidós.

Carretero, M. y Kriger, M. (2008). "Narrativas históricas y construcción de la identidad nacional: representaciones de alumnos argentinos sobre el "Descubrimiento" de América". *Cultura y Educación, 20 (2), Fundación Infancia y Aprendizaje*, pp. 229-242.

Carretero, M. y Kriger, M. (2010). "Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares". En M. Carretero y J. A. Castorina (Comps): *La construcción del conocimiento histórico*, Buenos Aires: Paidós.

Carretero, M. y León, J. A. (1990). "Desarrollo cognitivo y aprendizaje en la adolescencia", en J. Palacios, A. Marchesi, y C. Coll (comps.). *Desarrollo psicológico y educación, Vol. I*. Madrid: Alianza.

Carretero, M. y Ruiz Silva, A. (2010). "Historia, identidad y proyecto. Narraciones de los jóvenes sobre la independencia de su nación". En M. Carretero y J. A. Castorina (Comps): *La construcción del conocimiento histórico*. Buenos Aires: Paidós.

Carretero, M., Castorina, J. A., y Levinas, M. L. (2013). Conceptual change and historical narratives about the nation. A theoretical and empirical approach. En: S. Vosniadou, *International handbook of research in conceptual change* (pp. 269–287). New York: Routledge

Carretero, M., Haste, H., y Bermudez, A. (2016). *Civic education*. In L. Corno & E. M. Anderman (Eds.), *Handbook of educational psychology* (p. 295–308). Routledge/Taylor & Francis Group.

Carretero, M., Castorina, J.A., Sarti, M., Van Alphen, F., y Barreiro, A. (2013). "La Construcción del conocimiento histórico", *Propuesta Educativa*, (39), pp. 13-23.

Castejón Fernández, L. y España Ganzarain, Y. (2004). "El discurso expositivo en el aula como acto de comunicación y como texto para ser comprendido", *Aula Abierta, núm. 83*, pp. 107-126.

Castorina, J.A. (1998). "Aprendizaje de la ciencia: constructivismo social y eliminación de los procesos cognoscitivos". *Perfiles Educativos*, Vol 20, Nº 82, 24-39. México: UNAM.

Castorina, J.A. (2006). "Los conocimientos sociales de los alumnos: un nuevo enfoque". *Facultad de Filosofía y Letras - UBA - ANPCyT, La educación en nuestras manos*, pp. 50-56.

Castorina, J.A. (2007). "Naturalismo, culturalismo y significación social en la psicología del desarrollo", en J.A. Castorina (comp.), *Cultura y conocimientos sociales*. Buenos Aires: Aique.

Castorina, J.A. (2008). "El impacto de las representaciones sociales en la psicología de los conocimientos sociales: problemas y perspectivas". *Cadernos de Pesquisa*, vol. 38, Nº135, São Paulo, pp. 757-776.

Castorina, J.A. (2010). "La epistemología constructivista ante el desafío de los saberes disciplinares", en J. A. Castorina (comp.): *Desarrollo del conocimiento social. Prácticas, discursos y teorías*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Castorina, J.A. (2012). *Psicología y Epistemología Genéticas*. Buenos Aires: Lugar.

Castorina, J.A. (2013). "La Psicología del desarrollo y la Teoría de las representaciones sociales. La defensa de una relación de compatibilidad", *Schème, Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, Vol. 5, Edição Especial, pp. 112-135.

Castorina, J.A. (2014). "Introducción", en Castorina, J.A. y Barreiro, A. *Representaciones sociales y prácticas en la construcción del conocimiento social*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Castorina, J.A. (2015). "Adquisición de conocimientos sociales en un programa constructivista". *Especialización en Constructivismo y Educación, Cohorte 5*. Buenos Aires: FLACSO-Argentina.

Castorina, J.A. (2017a). "El contexto en los estudios de psicología genética. Problemas y revisiones", *Schème, Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, Vol. 9, Número Especial, 320-349*.

Castorina, José Antonio. (2017b). Las representaciones sociales y los procesos de enseñanza-aprendizaje de conocimientos sociales. *Psicologia da Educação, (44), 01-13*. <https://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20170001>

Castorina, J.A. y Aisenberg, B. (1989). "Psicogénesis de las ideas infantiles sobre la autoridad presidencial: un estudio exploratorio", en J. A. Castorina, B. Aisenberg, C. Dibar, G. Palau y D. Colinvaux (1989): *Problemas en Psicología Genética*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Castorina, J.A. y Baquero, R. (2005). *Dialéctica y psicología del desarrollo*. Buenos Aires: Amorrortu.

Castorina, J.A. y Barreiro, A. (2014). *Representaciones sociales y prácticas en la construcción del conocimiento social*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Castorina, J.A. y Barreiro, A. (2015). "Contribuciones de la psicología constructivista a la comprensión del aprendizaje escolar", en Hwaire, I., Edson, J., Elgier, A.M., y Maldonado Paz, G. (2015) (comps). *Psicología Cognitiva y Procesos de Aprendizaje. Aportes desde Latinoamérica*. Lima: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Castorina, J.A. y Carretero, M. (2012). "Cambio conceptual", en M. Carretero y J. A. Castorina (Comps). *Desarrollo cognitivo y educación II*. Buenos Aires: Paidós.

Castorina, J.A., Fernández, S. y Lenzi, A. (1984). "Alcances del método de exploración crítica en Psicología Genética", en J. A. Castorina, A. Lenzi, S. Fernández, H.M. Casávola, A.M. Kaufman, G. Palau (1984), *Psicología Genética. Aspectos Metodológicos e implicancias pedagógicas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Castorina, J.A., Barreiro, A., Horn, A., Carreño, L., Lombardo, E. y Karabelnicoff, D. (2009). "Las restricciones en la construcción de ideas sociales: revisión de un concepto", *Revista Irice, 20, 79-88*.

Castorina, J.A., Barreiro, A.V., Horn, A., Carreño, L., Lombardo, E. y Karabelnicoff, D. (2010). "La categoría de restricción en la psicología del desarrollo", en J. A. Castorina (comp.). *Desarrollo del conocimiento social. Prácticas, discursos y teorías*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.

CIPPEC (Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento) (2008). *A 25 años de democracia: Las políticas para el área de Formación Ética y Ciudadana en la educación secundaria*. (Coordinación: Verona Batiuk. Autores: Sebastián Abad, Verona Batiuk, Martín Böhmer, Malena Derdoy, Ana Encabo, Mariano Fernández Valle, Soledad Pujó, Tatiana Salem, Gustavo Schujman) Buenos Aires: CIPPEC.

Charles, E.S., Karkin, S., Kramer, C y Kolodner, J.L. (2006): "From mechanical to meaningful classroom questions", *Proceedings of the 7th international conference on Learning sciences*, Bloomington, Indiana, pp. 78-84.

Chevallard, I. (1997). *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique.

Chin, C (2001). "Student-generated questions: what they tell us about student's thinking". *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Seattle, USA.

- Chin, C. (2004). "Student's questions: fostering a culture of inquisitiveness in science classrooms". *School science review*, vol. 86, N° 314, pp. 107-112.
- Chin, C. y Chia, L. (2004). "Problem-Based Learning: Using Students' Questions to Drive Knowledge Construction", *Wiley InterScience* (www.interscience.wiley.com).
- Chin, C. y Chia, L. (2008). "Problem-Based Learning Tools". *Science Teacher*, Vol. 75, 8, pp. 4-49.
- Chin, C. y Osborne, J. (2008). "Students' Questions: A Potential Resource for Teaching and Learning Science", *Studies in Science Education*, Vol. 44, N° 1, pp. 1-39.
- Chin, C. y Osborne, J. (2010). "Supporting Argumentation Through Students' Questions: Case Studies in Science Classrooms", *Journal of the Learning Sciences*, 19(2), pp. 230-284.
- Chin, C., Brown, D.E., y Bruce, B.C. (2002). "Student-generated questions: A meaningful aspect of learning in science". *International Journal of Science Education*, 24(5), pp. 521-549.
- Clark, C. y Peterson, P. (1990). "Procesos de pensamiento de los docentes", en M. Wittrock, *La Investigación en la enseñanza III*. Madrid-Barcelona: Paidós-MEC.
- Cole, M. (1999). *Psicología Cultural*. Madrid: Morata.
- Cole, M. y Engeström, Y. (2001) Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En Salomon, G. (Comp) *Cogniciones distribuidas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Coll, C. y Edwards, D. (1996). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Coll, C. y Engel, A. (2018). "El modelo de Influencia Educativa Distribuida. Una herramienta conceptual y metodológica para el análisis de los procesos de aprendizaje colaborativo en entornos digitales", *RED. Revista de Educación a Distancia*, Núm. 58., Artíc. 1. Recuperado de: http://www.um.es/ead/red/58/coll_engel.pdf (31/10/18)
- Coll, C. y Sánchez, E. (2008). "Presentación. El análisis de la interacción alumno – profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación*, 346, pp. 15-32
- Coll, C., Onrubia, J. y Mauri, T. (2008). "Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza", *Revista de Educación*, 346, pp. 33-70.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M.J. (1992, 1995). "Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa", *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, pp. 189-232. Publicado en P. Fernández Berrocal y M. A. Melero Zabal (comp.). *La interacción social en contextos educativos*, (193-326). Madrid: Siglo Veintiuno.
- Coll, C., Mauri, T., Colomina, R.M., Engel, A., Oller, J., Onrubia, J., Rochera, M.J. (2018). "Hacia una educación distribuida e interconectada. Algunas implicaciones para la formación de los docentes", en Lleixà, T., Gros, B., Mauri, T., Medina, J.L (ed) (2018). *Educación 2018-2020. Retos, tendencias y compromisos*. Barcelona: IRE-UB. Recuperado de: http://www.ub.edu/ire/wp-content/uploads/2018/06/IRE-UB_Educacion_2018-2020_CAST.pdf
- Cols, E. (2007). "Problemas de la enseñanza y propuestas didácticas a través del tiempo". En Camilloni, A., Basabe, L., Cols, E. y Feeney, S. *El saber didáctico*, Buenos Aires: Paidós.
- Cols, Estela (2011). *Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras* (1a. ed.). (Enfoques y perspectivas). Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Conte, A.G. (1988). "An Essay on Constitutive Rules", *Normative Structures of the Social World*, Rodopi, Amsterdam: Eidos.
- Cox, C. (2006). "Jóvenes y ciudadanía política en América Latina. Desafíos al currículo". *Revista PRELAC (Proyecto Regional de Educación para América latina y el Caribe)*, N° 3, pp. 64-73.

Cox, C. y Castillo, J.C. (2015). "Introducción", en C. Cox y J. C. Castillo (eds.), *Aprendizaje de la Ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados*. Santiago de Chile: Ediciones UC.

Crespo, J. A. (2004). *La democracia real explicada a niños y jóvenes*. México: FCE.

Cubero Pérez, R., Cubero Pérez M., Santamaría Santigosa, A., de la Mata Benítez, M. L., Ignacio Carmona, M^a J. y Prados Gallardo, M^a M. (2008). "La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula". *Revista de Educación*, 346, pp. 71-104.

Cueto Rúa, J. (1993). "Prólogo", en Jerome, F. *Derecho e incertidumbre*. México: Fontamara.

Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar: temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós, 1997.

D'Avirro, M.J. (2007). "La construcción de la noción de democracia en jóvenes", *Jornadas de Jóvenes investigadores*, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Bs. As. http://www.iigg.fsoc.uba.ar/jovenes_investigadores/4jornadasjovenes/EJES/Eje%208%20Conocimiento%20Saber/Ponencias/DAVIRRO,%20Julieta.pdf

De Mendonça, D. H. y Gomes Aguiar Júnior, O. (2013), "Identificando estratégias de ensino que favorecem o surgimento de perguntas dos estudantes na sala de aula de ciências", *Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, IX ENPEC*, Águas de Lindóia, SP, 10 a 14 de Novembro de 2013.

Del Río, P. y Alvarez, A. (1994). "Ulises vuelve a casa: Retornando al espacio del problema en el estudio del desarrollo", *Infancia y Aprendizaje*, 66, pp. 21-42.

Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.

Delval, J. (1997). "La representación infantil del mundo social", en E. Turiel, I. Enesco, y J. Linaza, (Eds.). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza.

Delval, J. (2000). "La educación fenómeno humano", en *Aprender en la vida y en la Escuela*. Madrid: Morata.

Delval, J. (2007). "Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad". *Revista de Investigación en Psicología*, 10(1), pp. 9-48.

Delval, J. (2013). *El descubrimiento del mundo económico por niños y adolescentes*. Madrid: Morata.

Delval, J. (2017). "El Conocimiento sobre la Sociedad", *Schème, Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, Vol. 9, Número Especial, 185-216.

Delval, J. y Echeita, G. (1991). "La comprensión en el niño del mecanismo de intercambio económico y el problema de la ganancia", *Infancia y Aprendizaje*, 54, pp. 71-108.

Delval, J. y Kohen, R. (2012). "La comprensión de nociones sociales", en M. Carretero y J. A. Castorina (comps.). *Desarrollo cognitivo y educación II*. Buenos Aires: Paidós.

Delval, J. y Rodríguez, M. (2013). "La Ontología y Epistemología del Conocimiento sobre la Sociedad", *Schème, Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, Vol. 5, Edição Especial.

Dewey, J. (1995). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata

Dillon, J.T. (1985). "Using questions to foil discusión", *Teaching and Teacher Education*, 1, pp. 109-121.

Dillon, J.T. (1988). "The remedial status of student questioning", *Journal of Curriculum Studies*, 20(3), pp. 197-210.

Doyle, W. (1983): "Academic Work". *Review of Educational Research*, 53 (2), 159-199.

Doyle, W. (1986): "Content representation in teachers' definitions of academic work. *Journal of Curriculum Studies*, 18(4), 365-379.

Dussel, I. (1996). "La escuela y la formación de la ciudadanía: reflexiones en tiempos de crisis", Buenos Aires, FLACSO, *Serie Documentos e Informes de Investigación*, Núm 86, p. 8.

Dworkin, R. (1997). "Cómo el Derecho se Parece a la Literatura", en *La Decisión Judicial: El Debate Hart-Dworkin*, Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre.

Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós.

Encabo, A. (2008). "La enseñanza de la formación ciudadana por medio de las normas curriculares", en CIPPEC (2008). *A 25 años de democracia: Las políticas para el área de Formación Ética y Ciudadana en la educación secundaria*. Buenos Aires: CIPPEC.

Erausquin, C. (2010). "Adolescencia y escuelas: Interpelando a Vygotsky en el siglo XXI: Unidades de análisis que entrelazan tramas y recorridos, encuentros y desencuentro" (En línea). *Revista de Psicología (La Plata)*, (11): pp. 59-81. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4839/pr.4839.pdf.

Ethier, M.A. y Lefrançois, D. (2010). "Los problemas de la investigación cualitativa en Didáctica de las Ciencias Sociales. Algunos ejemplos relacionados con el aprendizaje y la enseñanza de la Historia en Quebec", en R.M. Ávila Ruiz, M. P. Rivero Gracia y P. L. Domínguez Sanz (coord.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Actas del Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Zaragoza: Ed. Institución "Fernando el Católico".

Evans, M. (2006). "Educating for citizenship: what teachers say and what teachers do", *Canadian Journal Education*, 29, 2, pp. 410-435.

Fairstein, Gabriela A. (1999): "El cambio cognitivo durante la interacción docente - alumno: una propuesta de investigación". Tesis de Maestría inédita. Programa de Magíster en Pedagogía Aplicada. Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona (España)

Fairstein, G. (2007): "¿Psicología aplicada a la educación o psicología implicada en la educación? (El caso de la teoría de Piaget)", *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Año XV, Nº 25, Agosto, 2007, pp.31 - 39.

Fairstein, G (2008). Reseña bibliográfica del libro: Bruner, J. (2003): *La Fábrica de Historias: Derecho, Literatura y vida*. Buenos Aires: FCE. En *Revista Propuesta Educativa, FLACSO- Argentina, Nº28, Año 16, Noviembre, 2007.02.*, pp. 116- 121. Edición digital.

Fairstein, G. (2013a). "Clase abierta: Conocimientos jurídicos, escuela y adolescentes, aportes para la formación ciudadana. Parte 1". Facultad de Derecho-UBA. Recuperado de: <http://www.derecho.uba.ar/academica/derecho-abierto/derecho-abierto-clase-fairsteinconocimientos-juridicos-escuela-y-adolescentes-S02.php>.

Fairstein, G. (2013b). "Enseñanza del Derecho: de la formación de abogados a la escuela básica", *Revista Digital Carrera y Formación Docente*. Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires. Año II (2), pp. 91-103. Recuperado de: <http://www.derecho.uba.ar/academica/carrdocente/revista/revista-N02-Mayo-2013.pdf>.

Fairstein, G. (2016a). "Debates curriculares en Educación Ciudadana", *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, Año 7, nº10, pp. 140-153.

Fairstein, G. (2016b). "El discurso pedagógico jurídico en la escuela secundaria", *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*. Año 14, nº 28.

Fairstein, G. (2017). "La Constitución Nacional como contenido escolar: negociación de significados entre docentes y alumnos", *Propuesta Educativa*, N°48, Año 26, Vol. 2, pp. 57-64.

- Fairstein, G., Scavino, N.C., Frontini, M.P., Torre, V.A., Duhalde, M.C., Potenze, M. (2014). "La construcción del conocimiento en Ciencias Jurídicas y su valor para la enseñanza", *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, año 12, N°23, pp. 181-190.
- Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique.
- Fernández Berrocal, P. y Melero Zabal, M.A. (1995) (comps). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Ferreiro, E. (1999). *Vigencia de Jean Piaget*. México: Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Filloux, J. C. (1996). *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires: Noveduc.
- Finocchio, S. (2005). "La ciudadanía en los cuadernos de clase", *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 4, pp. 3-10.
- Flanders, N. (1970). *Analysing Teacher Behavior*, Estados Unidos: Addison-Wesley.
- Freire, P. y Faúndez, A. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta: conversaciones con Antonio Faúndez*. Buenos Aires: La Aurora.
- Frontini, M. P. (2013). "Representaciones sobre el aprendizaje de nociones jurídicas en el tránsito por el profesorado". *III Jornadas de Enseñanza del Derecho*. Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires. 9 y 10 de septiembre de 2013.
- Gagliardi, R. (1986). "Los conceptos estructurales en el aprendizaje por investigación", *Enseñanza de las Ciencias*, 4 (1), pp. 30-35.
- García, R. (1991). *La investigación interdisciplinaria de sistemas complejos*. México/Buenos Aires: Centro de Estudios Avanzados, UBA.
- García Cruz, C.M. (1998). "De los obstáculos epistemológicos a los conceptos estructurantes: una aproximación a la enseñanza-aprendizaje de la geología" en *Enseñanza de las ciencias*, 16 (2), p. 325.
- García Gonzalez, S. y Furman M.G (2014). "Categorización de preguntas formuladas antes y después de la enseñanza por indagación", *Revista Praxis y Saber*, 5, pp. 75-91.
- García Palacios, M. I. y Castorina, J. A. (2014). Método clínico-crítico y etnografía en investigaciones sobre conocimientos sociales. *Cadernos de Pesquisa*, 44(154), 1052-1068. <https://doi.org/10.1590/198053142949>
- GCBA (2017). *Formación cívica y ciudadana en estudiantes de 1° año de secundaria. Resultados de la Ciudad de Buenos Aires en el Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (iccs) 2009*. Buenos Aires: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE). (Autores: María Pía Otero (coord.) Carolina Meschengieser, Gustavo Schujman)
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gibaja, R. (1987). "La descripción densa. Una alternativa en la investigación educacional", en *La Investigación en Educación. Discusiones y Alternativas*. Buenos Aires: Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967): *The discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Nueva York: Aldine Publish Company.

Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Gómez Rodríguez, A. E. (2008). "Educación para la ciudadanía: una aproximación al estado de la cuestión", *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 7, pp. 131-140.

González, M. y Cardinaux, N. (2010) (comps.). *Los actores y las prácticas. Enseñar y aprender derecho en la UNLP*. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.

González, M. y Lista, C. (2011) (coords.). *Sociología Jurídica en Argentina: tendencias y perspectivas*. Buenos Aires: Eudeba.

González, M., Marano, M.G., Bianco, C. y Carrera, M.C. (2011). "Estado del arte de la educación jurídica a diez años del Congreso Nacional de Sociología Jurídica", *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, año 9, núm. 17, pp. 175-218.

González, M., Lista, C., Marano, M.G., Bianco C. y Carrera M.C. (2011b). "La formación de los abogados y la educación jurídica en Argentina", en González, M. y Lista, C. (2011) (coords.). *Sociología Jurídica en Argentina: tendencias y perspectivas*. Buenos Aires: Eudeba.

Gordon, R.W. (2002). "Distintos Modelos de Educación Jurídica y las Condiciones Sociales en las que se Apoyan", *SELA (Seminario en Latinoamérica de Teoría Constitucional y Política) Papers*. Paper 6.

Graesser, A.C., y Person, N. (1994). "Question asking during tutoring", *American Educational Research Journal*, 31, pp. 104-137.

Graesser, A.C., Mc Mahen, C.L. y Johnson, K. (1994). "Question asking and answering in autors". *Handbook of Psycholinguistics*. Academic Press Inc.

Gumperz, J. y Hymes, D. (1972). *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*. Nueva York: Basil Blackwell.

Gutmann, A. (2001). *La educación democrática: una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.

Haeberli, P. y Audigier, F. (2019). "Valeurs en jeu, enjeux de valeurs. La justice dans des débats et discussions d'élèves", *Investigación en la Escuela*, 97, pp. 32-46.

Hahn, C.L. (2008). "Education for Citizenship and Democracy in the United States", en J. Arthur, I. Davies, and C. Hahn (eds), *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy*. London: SAGE.

Hahn, C.L (2010). "Comparative civic education research: 'What we know and what we need to know'", *Citizenship Teaching and Learning*, nº 6, 1, pp. 5-23.

Haste, H. (2017). *Nueva ciudadanía y educación*. Buenos Aires: Paidós.

Haste, H., Bermúdez, A. y Carretero, M. (2017). "La cultura y la competencia cívica; ampliar el alcance del dominio cívico", en H. Haste, *Nueva ciudadanía y educación*. Buenos Aires: Paidós.

Helman, M. y Castorina, J. A. (2005). "La institución escolar y las ideas de los niños sobre sus derechos", en: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año XIII, No. 23. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.

Horn, A., Helman, M., Castorina, J.A. y Kurlat M. (2013). "Prácticas escolares e ideas infantiles sobre el derecho a la intimidad", *Cadernos de pesquisa*, Vol. 43, pp. 198-219.

IEA (International Educational Achievement) (2011). *Informe Latinoamericano del ICCS 2009*. Recuperado de:

http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009_Latin_American_Report_Spanish.pdf (Consultado 16/08/16)

Kennedy, M.M. (2005). *Inside Teaching*. Cambridge, Mass. Harvard University Press.

Kerr, D. (2015). "Ciudadanía a Nivel Nacional, Regional e Internacional: una revisión de Enfoques, Investigaciones y Debates", en C. Cox y J.C. Castillo, *Aprendizaje de la ciudadanía. Contenidos, experiencias y resultados*. Santiago: Ediciones UC.

Kohen, R. (2003). *La construcción infantil de la realidad jurídica* (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Madrid, España. Recuperado de: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/131365>

Kohen, R. (2005). "La construcción de la realidad jurídica", en J. A. Castorina (comp): *Construcción conceptual y representaciones sociales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Kohen, R., Rodríguez, M. y Messina, C. (2012). "En camisa de once varas: el desafío de estudiar la génesis del conocimiento político", en J. A. García Madruga, R. Kohen, C. del Barrio, I. Enesco y J. L. Linaza (Editores), *Construyendo mentes. Ensayos en homenaje a Juan Delval*. Capítulo 7, pp. 145-162. Madrid: UNED.

Kruger, M. (2008). "Historia, Identidad y Proyecto en la Argentina post 2001. Las representaciones de los jóvenes sobre la política y la ciudadanía". *Revista Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, Nº 12, pp. 123-141.

Lacasa, P. y Herranz Ybarra, P. (1995). *Aprendiendo a aprender: resolver problemas entre iguales*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Lapassade, G. (1977) *La autogestión pedagógica*, Barcelona, Gedisa.

Lapassade, G. (1979). *El Analizador y El Analista*. Barcelona: Gedisa

Lave, J. (2001). "La práctica del aprendizaje", en S. Chaiklin y J. Lave (comps): *Estudiar las prácticas*. Buenos Aires: Amorrortu.

Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia: lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.

Lenzi, A.M. (2001). "El cambio conceptual en conocimientos políticos: problemas, resoluciones y algunos hallazgos", en J. A. Castorina (comp.). *Desarrollos y problemas en psicología genética*. Buenos Aires: Eudeba.

Lenzi, A.M. (2007a). "Desafíos de la psicología educacional: la adquisición de conocimientos en el aula" en D. Aisenson, J.A. Castorina, N. Elichiry, A. Lenzi, A. & S. Schlemenson (comps.). *Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en psicología educacional*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Lenzi, A.M. (2007b). "Desarrollo conceptual del gobierno nacional", en D. Aisenson, J.A. Castorina, N. Elichiry, A. Lenzi, A. & S. Schlemenson (comps.). *Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en psicología educacional*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Lenzi, A.M. (2010). "Desarrollo cognoscitivo y formación de conocimientos políticos en niños y adolescentes". [En línea] *Revista de Psicología* (11), pp. 83-104. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4840/pr.4840.pdf

Lenzi, A.M. y Borzi, S.L. (2016), "Desarrollo de conocimientos sociales. Desafíos y perspectivas". En Sonia Lilian Borzi (coordinadora) *El desarrollo infantil del conocimiento sobre la sociedad. Perspectivas, debates e investigaciones actuales*. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata

Lenzi, A.M. y Castorina, J.A. (2000a). "El cambio conceptual en conocimientos políticos. Aproximación a un modelo explicativo", en J. A. Castorina y A. Lenzi (comps.). *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Barcelona: Gedisa.

Lenzi, A.M. y Castorina, J.A. (2000b). "Investigación de nociones políticas: psicogénesis 'natural' y psicogénesis 'artificial'. Una comparación metodológica", en J. A. Castorina y A. Lenzi (comps.). *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Barcelona: Gedisa.

Lenzi, A.M., Borzi, S., Pataro, A. e Iglesias, M.C. (2005). "La construcción de conocimientos políticos en niños y adolescentes. Un desafío para la educación ciudadana", en J.A. Castorina (Coord.). *Representaciones sociales y construcción conceptual: el conocimiento sobre la sociedad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Levinas M. L. (1998), *Conflictos del Conocimiento y Dilemas de la Educación*, Buenos Aires, AIQUE Grupo Editor.

Levinas M. L. (2000), *Historia de las Ciencias, transmisión de conocimientos y participación social*, Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (OPFYL), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Levinson, B.A.U., Schugurensky, D. y González, R. (2007). "Educación para la Ciudadanía Democrática: Un nuevo imperativo para las Américas", *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, Vol. 1, No. 1, pp. 1-9.

Levinson, B.A.U. y Berumen, J.G. (2007). "Educación para una ciudadanía democrática en los países de América Latina: una mirada crítica", *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 5, No. 4.

Lista, C.A. (2000). "La construcción de la conciencia jurídica: los objetivos educativos y la formación del abogado", en *Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP, 2-4 de noviembre.

Lista, C.A. (2006). "La investigación en la formación de los abogados: reflexiones críticas", en *VII Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP.

Lista, C.A. y Begala, S. (2003). "La presencia del mensaje educativo en la conciencia de los estudiantes: resultados de la socialización en un modelo jurídico dominante", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, Año 1, nº 2, pp. 147-171.

Lista, C.A. y Brigido, A.M. (2002), *La enseñanza del Derecho y la formación de la conciencia jurídica*. Córdoba: Sima Ediciones.

Lista, C.A. y Brigido, A.M. (2004). "La enseñanza jurídica; un análisis sociológico del discurso pedagógico", en *Anuario VII del Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales*, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, UNC.

Lobrot, M. (1974) *Pedagogía institucional*. Buenos Aires, Humanitas.

Lundgren, U. (1997). *Teoría del currículo y escolarización*. Madrid: Morata.

Malvaez, O., Juglar, C. y Quintanilla, M. (2013). "Elaboración de preguntas de los estudiantes para promover la metacognición en el aprendizaje activo en ciencias", *Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, IX ENPEC, Águas de Lindóia, SP. 10 a 14 de Novembro*.

Manzo, M.A. (2008). "La influencia de la educación jurídica en la formación valorativa de los abogados", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, año 6, número 11, pp. 149-165.

Marino, T. (2009). "¿Se puede estudiar la trompeta sin escucharla o verla? Sí claro: en la Facultad de Derecho", *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, año 7, número 13, 2009, ISSN 1667-4154, pp. 239-248.

Martí, E. (1994). "Presentación: En busca de un marco teórico para el estudio contextualizado del desarrollo", *Infancia y Aprendizaje*, 66, pp. 5-10.

Martí, E. (2000). "Los mecanismos de internalización y externalización del conocimiento en las teorías de Piaget y Vigotsky", en A. Tryphon y J. Vonèche (comps.). *Piaget – Vygotsky: la génesis social del pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.

Martín Ortega, E. (2000). "¿Puede ayudar la teoría del cambio conceptual a los docentes?", *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, Monográfico, 26, pp. 31-50.

Mason, T.C. y Delandshere, G. (2010). "Ciudadanos, no sujetos de investigación: Hacia una metodología de investigación en educación cívica más democrática", *Revista Interamericana de Educación para la Democracia (RIED)*, Vol 3, No. 1.

Mastache, A. y Devetac, R. (2017). "La formación jurídica: una mirada desde una didáctica analítica y reflexiva", *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, año 15, N° 30, pp. 153-180. Buenos Aires, Argentina.

Miras, M. (1991). "Educación y desarrollo", *Infancia y Aprendizaje*, 54, 3-17.

Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Méndez, L. y Lacasa Díaz, P. (1995). "Aprender y enseñar en situaciones cotidianas: observando la interacción de Teresa con los adultos", en Fernández Berrocal, P. y Melero Zabal, M.A. (coords.). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.

Mercer, N. (2007). *Palabras y mentes*. Barcelona: Paidós.

Meyer, J.H.F. y Land, R. (2005). "Threshold Concepts and Troublesome Knowledge. Epistemological Considerations and a Conceptual Framework for Teaching and Learning", *Higher Education*, (in press).

Meyer, J.H.F. y Land, R. (2006). *Overcoming barriers to student understanding: Threshold concepts and troublesome knowledge*. New York, NY: Routledge.

Molina Girón, L.A. (2013). "¿Cómo la Escuela Educa para una Ciudadanía Activa? Una Experiencia de Educación Cívica Ciudadana en Canadá", *REMIE – Multidisciplinary Journal of Educational Research*, Vol. 3, No. 3 October 2013, pp. 296-326.

Mosquera Schwartz, D.M. (2015). "Problemáticas epistemológicas en la planificación de la enseñanza del derecho", *Academia. Revista sobre enseñanza del derecho*, Año 13, N° 25, pp. 203-216.

Munby, H, Russell, T. y Martin, A. (2002). "Teacher's knowledge and how it develops", en V. Richardson (ed): *Handbook of Research on Teaching*. Washington. AERA.

Muñoz Labraña, C. (2010). "El estudiantado y la formación ciudadana en la escuela. Una aproximación a partir de métodos cuantitativos y cualitativos de investigación", en R.M. Ávila Ruiz, M. P. Rivero Gracia y P. L. Domínguez Sanz (coord.) *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Actas del Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales". Zaragoza: Ed. Institución "Fernando el Católico", pp. 129-137.

Muñoz Labraña, C. (2012). "El desarrollo de habilidades ciudadanas en la escuela. ¿Una educación para participar como gobernado o gobernante?", en N. de Alba Fernández, F. García Pérez y A. Santisteban Fernández (coord.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*, Actas del Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales". Sevilla: Díada, pp. 381 - 390.

Muñoz Labraña, C. y Sánchez Agustí, M. (2012). "Los estudiantes y la Democracia. Un estudio desde las aulas de historia al finalizar la Educación Básica", *I Encuentro Iberoamericano en Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, Medellín, Colombia, Universidad de Antioquia*, 6 y 7 de Diciembre, pp. 142-153.

Muñoz Labraña, C., Vásquez Lara, N. y Reyes Jedlicki, L. (2010). "Percepción del estudiantado de enseñanza básica sobre el rol del Estado, las instituciones públicas, la democracia, la ciudadanía y los derechos de las mujeres y de los inmigrantes", *Revista Estudios Pedagógicos XXXVI*, N° 2, pp. 153-175.

Nespereira, V. y Camilloni A. (2004). "La planificación y la programación en la enseñanza". Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.

- Newman, D., Griffin, P. y Cole, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Morata.
- Nino, C.S. (1992). *Un país al margen de la ley. Estudio de la anomia como componente del subdesarrollo argentino*. Buenos Aires: Emecé.
- Nogueira, F. y Moreira, A. (2013). "Civic Education: Teacher's knowledge and role", *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 8(3), pp. 281-291.
- Novak, J. (1990). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza.
- Núñez, P. (2013). *La política en la escuela: jóvenes, justicia y derechos en el espacio escolar*. Buenos Aires: Ediciones La Crujía.
- Núñez, V. (2003). "El vínculo educativo", en Tizio, Hebe (coord.). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.
- Nystrand, M., Lawrence, L., Gamoran, A., Zeiser, S., y Long, D. (2001). "Questions in time: investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse", *Report for the National Research Center on English Learning and Achievement*, Albany, NY.
- O'Shea, K. (2003). *Educación para la ciudadanía (2001-2004), Desarrollar una comprensión compartida. Glosario de términos de la educación para la ciudadanía democrática*, DGIV/EDU/CIT, 29, Estrasburgo, Consejo de Europa.
- Ogborn, J., Kress, G., Martins, I., y McGillicuddy, K. (1996). *Explaining science in the classroom*. Buckingham: Open University Press.
- Ohta, A.S y Nakaone, T. (2004). "When students ask questions: Teacher and peer answers in the foreign language classroom", *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 42, 3, pp. 217-237.
- Oraisón, M. (2012). "La construcción de lo político y la ciudadanía", *Actualidad Pedagógica*. N.º 59, pp. 185-207.
- Orler, J. (2017), "Enseñanza del Derecho: disputas del campo y transformaciones de las culturas académicas". III Número Extraordinario de Revista Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Universidad Nacional de La Plata. 2017. ISSN 0075-7411
- Pagès, J. y Oller, M. (2007). "Las representaciones sociales del derecho, la justicia y la ley de un grupo de adolescentes catalanes de 4.º de ESO", *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, N° 6, pp. 3-19.
- Panofsky, C., John Steiner, V. y Blackwell, P. (1985). "El desarrollo de los conceptos científicos: una incursión en la teoría de Vigotsky", *Anuario de psicología*, N° 33, pp. 82-90.
- Pea, R. (2001): "Prácticas de inteligencia distribuida y diseños para la educación", en G. Salomon, (Comp): *Cogniciones distribuidas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Pedró, F. (2007). "«¿Dónde están las llaves?» Investigación politológica y cambio pedagógico en la educación cívica", en J. Benedicto, y M. Morán (coord.). *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*. Madrid: OEI, Instituto de la Juventud.
- Pedrosa de Jesús, H. y Moreira, A.C. (2009). "The Role of Students' Questions in Aligning Teaching, Learning and Assessment: A Case Study from Undergraduate Sciences", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 34, N° 2, pp. 193-208.
- Pedrosa de Jesús, H., Teixeira-Dias, J.J.C., y Watts, M. (2003). "Questions of chemistry", *International Journal of Science Education*, 25(8), pp. 1015-1034.
- Pedrosa de Jesús, H., Almeida, P.A., Teixeira-Dias, J.J. y Watts, M. (2006). "Student's questions: building a bridge between Kolb's learning styles and approaches to learning", *Journal Education + Training*, Vol. 48 (2/3), pp. 97-111.

Pedrosa de Jesús, H., Almeida, P.A., Teixeira-Dias, J.J. y Watts, M. (2007). "Where learner's questions meet modes of teaching: A study of cases", *Research in Education*, Noviembre.

Pedrosa de Jesús, H., de Souza, F. N., Teixeira-Dias, J.J. C. y Watts, M. (2005). "Organising the Chemistry of Question-Based Learning: A Case Study", *Research in Science & Technological Education*, vol. 23, N° 2, pp. 179-193.

Pedrosa de Jesús, H., Moreira, A., Lopes, B., Watts, M. (2014). "So much more than just a list: exploring the nature of critical questioning in undergraduate sciences", *Research in Science & Technological Education*.

Perkins, D. (2001). "La persona-más: una visión distribuida del pensamiento y el aprendizaje" en Salomon, G. (Comp) *Cogniciones distribuidas*. Bs. As.: Amorrortu.

Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires: Paidós.

Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.

Perret Clermont, A.N. (1984). *La construcción de la inteligencia en la interacción social*. Madrid: Visor.

Perret Clermont, A.N. y Nicolet, M. (1992) (comps.). *Interactuar y conocer*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Pezzetta, S. (2007). "Algunas cuestiones sobre la socialización en la Facultad de Derecho de la UNR", *IV Jornadas de jóvenes Investigadores*, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

Pezzetta, S. (2011). "¿Qué investigar sobre la enseñanza del Derecho en las Facultades de Abogacía? El techo de cristal en la investigación sociojurídica", *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 9, nro.18, pp. 59-75.

Pezzetta, S. (2017). "Los discursos de los docentes de la facultad de Derecho de la UNR sobre el plan de estudios. Entre la "necesidad" jurídica y lo político". *Revista Academia sobre Enseñanza del Derecho*, Buenos Aires, p. 119-165.

Piaget, J. (1991). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Labor.

Piaget, J. y García, R. (1982). *Psicogénesis e Historia de la Ciencia*. México: Siglo XXI.

Piaget, J., Lazarsfeld, P.F., Mackenzie, W.J.M. y otros (1973). *Tendencias de la investigación en las ciencias sociales*. Madrid: Alianza Editorial.

Pintrich, P. (1994). "Continuities and discontinuities: future directions for research in Educational psychology", *Educational Psychology*, 29, pp. 137-148.

Pintrich, P.R. (2006). "Las creencias motivacionales como recursos y restricciones para el cambio conceptual", en W. Schnotz, S. Vosniadou y M. Carretero (comps.). *Cambio conceptual y educación*. Buenos Aires: Aique.

Porro, I. e Ippólito, M. (2003). "Un recorrido por la enseñanza de lo político en la escuela media argentina (1953-2003)", *6to. Congreso de Ciencia Política*, Sociedad Argentina de Análisis Político, Universidad Nacional de Rosario, 5 al 8 de noviembre.

Poveda Carreño, C.L. (2003). "De la cívica, la ética y las aulas", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, Vol. XXXIII, N° 3, 3° trimestre, pp. 143-149.

Pozo, J.I. (1997). "El cambio sobre el cambio: hacia una nueva concepción del cambio conceptual en la construcción del conocimiento científico", en Rodrigo, M.J. y Arnay, J. (comp.). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.

Prego, C. y Prati, M. (2006). "Actividad científica y profesión académica: transiciones y tensiones en el marco de las políticas de incentivos. Un enfoque comparado de ciencia básica y humanidades en la Universidad argentina", ponencia al VI ESOCITE, abril. Bogotá.

Ramírez, J.D. y Palacios, J. (2003). *Diccionario de términos piagetianos*. Recuperado de: <http://mgottardo.blogspot.com/>.

Ramos Serpa, G. y López Falcón, A. (2015). "La formación de conceptos: una comparación entre los enfoques cognitivista y histórico-cultural", *Educação e Pesquisa* [en línea], 41 (Julio-Septiembre). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29841640003>

Rancière, J. (2007) *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Richardson, V. (2002) (ed). *Handbook of Research on Teaching*. Washington: AERA.

Roca, M., Márquez, C. y Sanmartí, N. (2013). "Las preguntas de los alumnos: Una propuesta de análisis", *Enseñanza de las Ciencias*, 31 (1), pp. 95-114.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices de pensamiento*. Barcelona: Paidós.

Romero, L.A. (2004). *La Argentina en la Escuela: La Idea de Nación en Los Textos Escolares*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Argentina.

Rop, C.J. (2002). "The meaning of student inquiry questions: A teacher's beliefs and responses", *International Journal of Science Education*, 24(7), pp. 717-736.

Rop, C.J. (2003). "Spontaneous inquiry questions in high school chemistry classrooms: Perceptions of a group of motivated learners", *International Journal of Science Education*, 25(1), pp. 13-33.

Rosales, J., Sánchez, E. y Cañedo, I. (1997). "Discurso expositivo e interacción en el aula. El uso de las evaluaciones como forma de mediación en la consecución de comprensiones conjuntas", *Cultura y Educación: Culture and Education*, 9:2-3, pp. 57-76.

Rosemberg, C.R. (2002). "La conversación en el aula: un contexto para el aprendizaje. Una revisión de las investigaciones sobre el tema". *Lingüística en el Aula*, 5, pp. 7-28.

Rosemberg, C.R. y Borzone, A. (2001). "La enseñanza a través del discurso. Estrategias de contextualización y de descontextualización de significados", *Cultura y Educación*, 13, pp. 407-424. 10.1174/113564001753366694.

Rosemberg, C.R., y Manrique, M.S. (2007). "Las Narraciones de Experiencias Personales en la Escuela Infantil ¿Cómo Apoyan las Maestras la Participación de los Niños?", *Psykhé (Santiago)*, 16(1), 53-64. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282007000100005>

Salmerón, A.M. (2011). "La Enseñanza de la civilidad. Entre la experimentación cívica y el desarrollo de la imaginación" en *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*. 4, 1, 12-28.

Salomon, G. (2001a). "Introducción". En G. Salomon (Comp): *Cogniciones distribuidas*. Buenos Aires: Amorrortu.

Salomon, G. (2001b): "No hay distribución sin la cognición de los individuos: un enfoque interactivo dinámico", en G. Salomon (comp). *Cogniciones distribuidas*. Buenos Aires: Amorrortu.

Sánchez, E., Rosales, J. y Cañedo, I. (1996). "La formación del profesorado en habilidades discursivas: ¿es posible enseñar a explicar manteniendo una conversación encubierta?". *Infancia y Aprendizaje*, 74, pp. 119-137.

Sánchez, E., García, J. R., Rosales, J., de Sixte, R., Castellano, N. (2008). "Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿Qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y diferentes niveles de análisis?", *Revista de Educación*, 346, pp. 105-136.

Santisteban Fernández, A. y Pagès Blanch, J. (2009). "Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 21, núm. 53, enero-abril, pp. 15-31.

Santisteban Fernández, A. y Pagès Blanch, J. (2009b). "La educación política de los jóvenes: una investigación en didáctica de las ciencias sociales", en R.M. Ávila Ruiz, B. Borghi e I. Mattozi (coord.). *La educación para la ciudadanía y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "estrategia de Lisboa"*, Actas del XX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Bologna: Patron Ed.

Sarlé, P. (2005). "El análisis cualitativo: un ejemplo de empleo del MCC (método comparativo constante). Primera parte", *Infancia en Red. Proyecto Margarita*. Recuperado de: <http://infanciaenred.org.ar/margarita/etapa2/mcc3.asp>.

Scardamalia, M., y Bereiter, C. (1992). "Text-based and knowledge-based questioning by children". *Cognition and Instruction*, 9, pp. 177-199.

Schnotz, W., Vosniadou, S. y Carretero, M. (2006) (comps.). *Cambio conceptual y educación*. Buenos Aires: Aique.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Schujman G. y Siede, I. (2007) (coord.). *Ciudadanía Para Armar, Aportes para la Formación ética y política*. Buenos Aires: Aique.

Schujman, G. (2008). "Tensiones teóricas en la enseñanza de ciudadanía y derechos humanos", en CIPPEC (2008): *A 25 años de democracia: Las políticas para el área de Formación Ética y Ciudadana en la educación secundaria*. Buenos Aires: CIPPEC.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *Resultados iniciales del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana de la IEA [Initial findings from the IEA International Civic and Citizenship Education Study]*. Amsterdam: IEA.

Schwarz, T. y Jones, R. C (2006). "Students' Questions in the Secondary Social Studies Classroom", *Studies in Teaching 2006 Research Digest*, Wake Forest University, Department of Education. Winston-Salem, NC: Leah P. McCoy, Editor.

Searle, J. (1986). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.

Searle, J. (1997). *La construcción de la realidad social*. Barcelona: Paidós.

Sherrod, L.R., Torney-Purta, J. y Flanagan, C.A. (eds.) (2010). *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth*. Wiley Online Library.

Shulman, L. (1989). "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza : una perspectiva contemporánea", en Wittrock, C. (comp.): *La investigación en la enseñanza I*. Barcelona: Paidós.

Siede, I. (2007) (coord.). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Siede, I. (2010) (Comp.). *Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

Siede, I. (2013). "Apuntes para pensar la educación en la ciudadanía del siglo XXI", *Revista Reseñas de Enseñanza de la Historia*, nº 10. APEHUN (159-186)

Siede, I. (2016). *Peripecias de los derechos humanos, en el currículo escolar de Argentina*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Siede, I. (2017). "Vaivenes y claroscuros de la enseñanza de los derechos humanos en Argentina", *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 87, Vol. 28(1), pp. 87-155.

Sinclair, J., y Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Sirvent, M. T. (2007). *El proceso de investigación*. Buenos aires: OPFyL. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Souto, M. (1999). "Los dispositivos pedagógicos desde una perspectiva técnica", en Souto, M., Cattaneo, M., Coronel, M., Gaidulewicz, L., Goggi, N., Barbier, J.M y Maza, D. *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

Stodolsky, S.S. (1991). *La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales*. Barcelona: Paidós/MEC.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá: CONTUS-Editorial Universidad de Antioquia.

Tan, K.S. (2007): "Using 'What if...' questions to teach science", *Asia-Pacific Forum on Science learning and Teaching*, 8 (1), Art.16.

Teixeira-Dias, J.J.C., Pedrosa De Jesus, H., Neri De Souza, F., y Watts, M. (2005). "Teaching for quality learning in chemistry", *International Journal of Science Education*, 27(9), pp. 1123–1137.

Terigi, F. (2009). "El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional", *Revista Iberoamericana de Educación*, N.º 50, pp. 23-39.

Terigi, F. (2014). "Prólogo: La psicogénesis del conocimiento social: anotaciones sobre los aportes teóricos y empíricos de esta obra", en Castorina, J.A. y Barreiro, A. *Representaciones sociales y prácticas en la construcción del conocimiento social*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Terigi, F (2019), "Consideraciones metodológicas sobre la producción de conocimiento situado sobre aprendizaje escolar". III Jornada de Educación y Psicopedagogía: Encuentros y desencuentros entre la escuela y la psicopedagogía (Compiladoras: Silvia Dubrovsky, Patricia Enright, Norma Filidoro, Carla Lanza, Susana Mantegazza, Bárbara Pereyra y Verónica Rusler) Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Tibbits, F. y Torney-Purta, J. (1999). *Citizenship education in Latin America: preparing for the future*. Washington, DC: Inter-American Development Bank.

Tizio, H. (2003) (coord.). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.

Toledo Fierro, B.C. y Mauri, T. (2018). "Formas de participación durante el prácticum en una comunidad de aula como oportunidades de aprendizaje de la profesión de maestro", *Revista Prácticum*, 3(1), pp. 20-33.

Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam: IEA.

Torres, T.; Milicic, B. y Sanjosé, V. (2013). "Un estudio del contenido científico de las preguntas formuladas por estudiantes cuando intentan comprender dispositivos experimentales", aceptado para su publicación en la revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 27.

Torres Valois, T. (2013). "Preguntas de los estudiantes sobre dispositivos experimentales en distintas situaciones didácticas: génesis y tipología", Tesis de Doctorado, Universidad de Valencia. Consultado el 1 de octubre de 2015 en: <http://roderic.uv.es/handle/10550/30238>

Trabasso, T. y Magliano, J.P. (1996). "Conscious Understanding During Comprehension", *Discourse Processes*, 21, pp. 255-287.

Tryphon, A. y J. Vonèche (2000) (comps.). *Piaget – Vygotsky: la génesis social del pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.

Tudge, J. y Rogoff, B. (1995). "Influencias entre iguales en el desarrollo cognitivo: perspectivas piagetiana y vygotskiana". En Fernández Berrocal, P. y Melero Zabal, M.A. (comps.) (1995). *La interacción social en contextos educativos*. México: Siglo XXI.

Tulving, E. (1972). "Episodic and semantic memory". In E. Tulving & W. Donaldson, *Organization of memory*. Academic Press.

Turiel, E. (1984). *El desarrollo del conocimiento social*. Madrid: Debate.

Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía: un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.

Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

Vygotsky, L.S. (1993). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Fausto.

Von Wright, G. H. (1970). *Norma y acción*. Madrid: Ed. Tecnos.

Vosniadou, S. (2006). "Investigaciones sobre el cambio conceptual: direcciones futuras y de vanguardia", en W. Schnotz, S. Vosniadou y M. Carretero (comps.). *Cambio conceptual y educación*. Buenos Aires: Aique.

Watts, M., Alsop, S. y Gould, G. (1997). "A question of understanding: pupils' questions for conceptual understanding", *School Science Review*, 78, 285, pp. 101-107.

Watts, M., Alsop, S., Gould, G. y Walsh, A. (1997). "Prompting teachers' constructive reflection: pupils' questions as critical incidents", *International Journal of Science Education*, 19:9, pp. 1025-1037, DOI: 10.1080/0950069970190903.

Wells, G. (2002). "Learning and Teaching for understanding: the key role of collaborative knowledge building". *Social Constructivist Teaching*, Volume 9, pages 1–41.

Weizman, A., Schwartz, Y. y Fortus, D (2008). "The Driving Question Board", *Science Teacher*, Vol. 75, N°8, pp. 33-37.

Wertsch, J.V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

Young, M. (1971). *Knowledge and control: Directions for the Sociology of Education*. Londres: Collier Macmillan.

Zabaleta, V., Roldán, L.A., Centeleghe, M.E., Piatti, V.S., Michele, J.P., Ingargiola, R.B. (2019). "Conversar y comprender en la escuela secundaria: un estudio de tres situaciones de enseñanza", *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, Vol. 18 N° 37, pp. 79 - 96.

Zaikoski, D. (2015). "Educación jurídica en la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la UNLPam: entre la reforma del plan de estudios y los requerimientos de los estudiantes", *Educación, lenguaje y sociedad*, vol. XII, nro. 12, General Pico, La Pampa, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, pp. 109-130.

Zeichner, K. y Tabachnik, R. (1981). "Are the effects of university teacher education washed out by school experience?", *Journal of teacher education*, noviembre.