

2017

Artículo

**La Constitución Nacional como contenido escolar: negociación de significados
entre docentes y alumnos, por Gabriela Alejandra Fairstein**

Propuesta Educativa Número 48 – Año 26 – Nov. 2017 – Vol.2 – Págs. 57 a 64

La Constitución Nacional como contenido escolar: negociación de significados entre docentes y alumnos

GABRIELA ALEJANDRA FAIRSTEIN *

Introducción

Comprender la lógica del sistema político y las normas que lo regulan es un objetivo central en la formación ciudadana. ¿Se concreta en las clases? Estudios internacionales en educación cívica revelan en los jóvenes latinoamericanos un conocimiento superficial de las instituciones políticas de sus países y una mera enunciación de valores democráticos ignorando sus fundamentos (IEA, 2011) Dada la complejidad que supone el aprendizaje de estos contenidos, cabe preguntarse si su enseñanza apunta realmente a la comprensión o solo promueve la memorización de información. Presentamos en este trabajo resultados preliminares de un estudio en clases de Educación Ciudadana o Cívica (o su equivalente según la institución) en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires¹. Analizamos segmentos de conversación que contienen preguntas espontáneas de los alumnos y respuestas de los docentes, considerando las situaciones donde confluyen los procesos constructivos de los alumnos con el enfoque de enseñanza del docente.

La Educación Cívica o Ciudadana

El interés académico y político por la Educación Cívica o Ciudadana ha retornado con fuerza a los debates pedagógicos en los últimos años, des-

tacándose su presencia en la escuela básica como herramienta para el fortalecimiento de la democracia, a la vez que revitalizando importantes discusiones relativas a su definición y carácter (Haste et al, 2017; Levinson et al, 2007) 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 para conocer las prácticas reales (Audigier, 2007)

La educación ciudadana constituye un área educativa particular, atravesada por debates que cuestionan desde su ubicación curricular hasta sus fundamentos e incluso su estatuto mismo de asunto escolar (Fairstein, 2016b; Siede, 2013; Schujman, 2008). Con formatos como asignatura, área, eje transversal o proyecto, se discute tanto el carácter del contenido (conceptual, práctico, axiológico) como las definiciones y fuentes que le sirven de referente. Objeto de modificaciones constantes ante cada cambio político, el área presenta la paradoja de una alta relevancia social y política en contraste con cierto *lugar marginal* en el campo (Cardinaux, 2006) Estas cuestiones hacen de la educación ciudadana un ámbito poco consolidado, más allá de su extensa historia de presencia en las escuelas (Audigier 2007; Böhmer, 2008).

La inestabilidad en la definición del área constituye un trasfondo de ten-

siones para las prácticas, si bien los modos en que se refleja en las aulas no son transparentes. La investigación en educación ciudadana revela rasgos que aparecen como relativamente constantes en diversos contextos institucionales y culturas políticas, por ejemplo: la priorización de conocimientos declarativos, la acumulación de información formal, la desvinculación de procesos históricos y la disociación de los saberes de las experiencias cívicas de los alumnos. (Audigier, 2007; Finoccho, 2005; Salmerón, 2011)

El cuadro trazado otorga, pues, relevancia a la pregunta por el tipo de aprendizaje que se promueve de los contenidos jurídico-políticos. En nuestro trabajo estudiamos intercambios verbales en clase surgidos a raíz de preguntas de los estudiantes, en relación con temas jurídico-políticos. Nos interrogamos por el modo en que el discurso del docente es decodificado por los alumnos así como las intervenciones de estos son interpretadas por aquellos.

Construcción de conocimientos jurídico-políticos en clase

La comunicación en el aula habilita diferentes abordajes investigativos (Candela, 2001) Dentro de ellos, la línea relativa a 'construcción del conocimiento en clase' se interesa por los mecanismos discursivos a través de los cuales se vehiculizan los procesos



Lic. Ciencias de la Educación y Tesista de Doctorado en Educación, Universidad de Buenos Aires. Magíster en Pedagogía, Universidad Autónoma de Barcelona. Prof. Educación Inicial. Guía Montessori AML.
E-mail: gfairstein@gmail.com

de enseñanza y aprendizaje (Coll y Sánchez, 2008) Surgido ligado al interés psicológico por el aprendizaje, este enfoque recupera aportes del estudio didáctico, etnográfico y sociológico sobre el discurso en el aula, para analizar los procesos interpsicológicos por los que los alumnos aprenden gracias a la ayuda de los profesores. Inscrito en esta línea, nuestro trabajo asume un enfoque fundamentalmente didáctico que, por su propio carácter, implica integrar los análisis psicológicos y sociológicos. Concretamente pretendemos caracterizar aspectos de la dinámica del encuentro entre enseñanza y aprendizaje en relación con contenidos jurídico-políticos, a través del estudio del diálogo en el aula².

Para ello, nuestra metodología recorta segmentos de conversación en clase marcados por la presencia de preguntas espontáneas de los alumnos, bajo la hipótesis de que representan situaciones privilegiadas para el estudio de la negociación de significados (Fairstein, 2014) Desde la perspectiva de los enfoques socioculturales y vigotskyanos, estos diálogos constituyen ocasiones que permitirían al docente resignificar un significado generado por el alumno -a partir de los procesos de doble apropiación e interpretación retrospectiva (Newman, Griffin y Cole, 1991)- dando lugar al intercambio y negociación.

Los segmentos de conversación son estudiados tanto a partir del registro del habla en clase como de entrevistas al docente y alumno intervinientes, desarrolladas inmediatamente después de la clase. Con ellas, se persigue que docente y alumno puedan reconstruir su comprensión del segmento de diálogo, habida cuenta que estas preguntas marcan un hito en la conversación. Este abordaje combinado -registro de clase más entrevistas- permite, en el análisis de datos, articular el estudio de las interacciones discursivas con los procesos de construcción conceptual del alumno y los procesos de toma de decisiones didácticas del docente, evitando así los reduccionismos

tanto individual como interpersonal (Castorina, 2007; 1998).

Los marcos teóricos considerados para el análisis recuperan, por un lado, estudios sobre construcción de nociones políticas -elaborados por la psicología del desarrollo del conocimiento- para abordar las vicisitudes en las concepciones de los alumnos acerca de los temas de clase; por otro, investigaciones sobre el discurso pedagógico jurídico -desarrollados por la sociología jurídica- para considerar el código educativo dominante en la enseñanza del derecho; por último, la didáctica de las ciencias sociales, como mirada de conjunto para considerar las particularidades del encuentro entre enseñanza y aprendizaje de temas de formación ciudadana en el contexto escolar.

La psicología del desarrollo del conocimiento considera que niños y adolescentes construyen las nociones sociales en virtud de sucesivas interacciones con el mundo social, y que estas progresan 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; Carretero, 2009; Castorina y Barreiro, 2014) Esta secuencia psicogenética se evidencia, por ejemplo, en la construcción de nociones como autoridad presidencial (Aisenberg y Kohen, 2000), gobierno nacional (Lenzi et al, 2005) o ley (Kohen, 2005) La especificidad del conocimiento social, en comparación con otros dominios, radica en que el «material» que lo constituye son relaciones sociales encarnadas en prácticas y discursos simbólicos (Lenzi et al 2005); en los subdominios político y jurídico -que van diferenciándose progresivamente del mundo social- estas se ligan con la distribución del poder del estado y la existencia de un plano institucional y legal.

Esta perspectiva, asimismo, permite comprender el cambio conceptual como producto de aproximaciones sucesivas al contenido escolar por di-

ferenciaciones e integraciones conceptuales, pero entendiendo que tal construcción es modulada por las "restricciones" que impone el contexto didáctico (Castorina, 2010; Castorina, 2013) 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. 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)

Desde la sociología jurídica, recuperamos el estudio iniciado por Lista y Brígido (2004) acerca del código educativo dominante en la formación de abogados -básicamente cómo se concibe el contenido "derecho"- y el modo en que modela la conciencia jurídica de los egresados. El análisis de este código revela contenidos jerarquizados y fuertemente aislados en 'ramas del derecho', tomando fundamentalmente a la ley como objeto. Estos son definidos como lo jurídicamente relevante, dominantes cuantitativa y cualitativamente, frente a "un abanico de saberes que, por oposición, son definidos como extrajurídicos (filosofía, economía, sociología, historia, ciencia política...)" (Lista 2006, p.4)

Así, el discurso pedagógico jurídico otorga al texto normativo centralidad pedagógica y carácter autosuficiente y auto-explicativo, en tanto el único análisis legítimo del texto legal deriva de la interpretación de la propia norma: "el fenómeno jurídico se reduce al derecho y éste a la legalidad vigente [...] 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" (Lista y Begala, 2003: 157-164). En relación con la educación ciudadana, interesa este análisis ya que el código educativo de la formación de abogados, al definir "lo que cuenta como conocimiento válido en derecho", podría operar también en otros ámbitos educativos de enseñanza

de contenidos jurídicos (Cardinaux, 2006; Fairstein, 2013; 2016a)

Por último, la didáctica de las ciencias sociales permite considerar en forma conjunta los procesos de aprendizaje y enseñanza de conocimientos jurídico-políticos. A los efectos del análisis, distinguimos las cuestiones relacionadas con el tratamiento del contenido- procesos de selección, secuenciación y organización- y las referidas a las estrategias de enseñanza-actividades de docente y alumnos y formas particulares de interacción (Cols, 2004). En relación con las ciencias sociales, estas cuestiones suponen desafíos particulares: trabajar con conceptos complejos y frecuentemente pluridisciplinarios, uso de términos cotidianos con significado técnico, construcción de conceptos sobre procesos y fenómenos conocidos (Camilloni y Levinas, 2007) 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; p.73)

Las tres perspectivas mencionadas tejen un entramado que ha permitido captar aspectos sugestivos de la dinámica del encuentro entre enseñanza y aprendizaje de contenidos jurídico-políticos en clase. Presentamos a continuación una sinopsis de estos rasgos y el análisis de algunos ejemplos concretos, en relación específicamente con la enseñanza de la Constitución Nacional.

Enseñanza y aprendizaje de la Constitución Nacional

El primer rasgo que destacamos es que las clases están destinadas principalmente a transmitir qué dicen las normas, reproduciendo el discurso pedagógico dominante en derecho. Como se observará en los ejemplos, el contenido de clase consiste en la enseñanza de los artículos de la

Constitución Nacional: el por qué y para qué la norma dice eso no se incluye como tema. Es decir, no se ofrecen explicaciones contextuales (por ejemplo para qué se creó la norma) o conceptuales (por caso, de teoría jurídica o teoría del estado) que ayuden a los alumnos a comprender los procesos e instituciones mencionados en los artículos. Parece suponerse que los estudiantes dominan tanto la estructura del estado como los órganos jurídicos referidos en los artículos (por ejemplo, por qué hay una división del poder político o por qué el estado tiene potestad tributaria).

Sin embargo, sus preguntas en clase evidencian necesidades de comprensión “previas” al aprendizaje de las normas: por un lado, entender los procesos sociales, económicos y políticos que las normas regulan y el carácter (no natural) de las instituciones políticas. Coincidiendo con los estudios sobre el desarrollo de nociones políticas (Castorina, 2013; Lenzi et al, 2005; Carretero, 2009), hallamos en los sujetos tendencia a personalizar las instituciones y funciones de gobierno y a entender su diferenciación a partir de una distribución armónica de tareas y no una división del poder político

Pero además la complejidad para los alumnos deviene de tener que comprender no solo de qué hablan las leyes, sino la idea misma de norma jurídica y la relación entre esta y su objeto (si lo regula, si lo instituye, etcétera) Según Kohen (2005), la comprensión del plano jurídico se construye a partir de diferenciarlo del conocimiento social y político, lo que comienza por “reconocer la existencia de la faz institucional de los fenómenos humanos [...] comprender que hay determinadas cosas que existen solo porque así lo dispone el orden normativo vigente” (op.cit.; p. 104). Al enseñar la normativa sin distinguir analíticamente los procesos e instituciones que regula, se obstaculiza la discriminación del plano jurídico dentro del mundo social.

De este modo, el aprendizaje de los alumnos presenta asimilaciones de-

formantes, esto es, transforman el contenido desde sus conocimientos previos. Como se observará en los ejemplos, los estudiantes incurren en distorsiones conceptuales, producto de la construcción cognitiva a partir de saberes previos erróneos o incompletos, la que incluso agrega atributos al objeto y omite otros, a efectos de poder otorgarle sentido.

Por su parte, los docentes no advierten las dificultades conceptuales, y contestan las preguntas desde su propia lógica. Como veremos, responden brindando más información, principalmente sobre el alcance de la norma; o bien, cuando reconocen desconocimiento de las instituciones, lo consideran un problema ‘de diccionario’ que resuelven con definiciones formales que intercalan a medida que el texto normativo lo requiere. Incluso, la secuencia de presentación de los temas no sigue una lógica conceptual: la pregunta relativa a “qué se necesita saber para comprender esta norma” no parece caber en el repertorio didáctico de los docentes. Nuevamente, se está reproduciendo el discurso pedagógico jurídico dominante, presentando el texto legal como autónomo y autosuficiente, una normativa que se explica de manera autorreferencial.

Por último, agreguemos que el uso de términos cotidianos con significado técnico, propio de las ciencias sociales, contribuye a crear una apariencia de comprensión mutua entre docente y alumnos: en otras disciplinas “lo que se ignora no se puede decir” (Camilloni, 1994); en cambio aquí los alumnos conocen las palabras y las utilizan sin advertir que ignoran el significado técnico. Y si bien el contexto de aula habilita un uso impreciso del lenguaje en virtud de la situación de aprendizaje, en las clases observadas esto redundó en obstaculizar la comprensión. Como evidencian los ejemplos, los docentes utilizan términos con significado técnico sin explicitarlo; los alumnos, en tanto los conocen superficialmente, no preguntan por ellos pero les atribuyen significados erróneos

o parciales. De este modo, el diálogo en clase se sostiene en un plano sintáctico pero encubre las diferencias de significado (Castorina, 1998)

A continuación se presentan algunos casos investigados, que ejemplifican los resultados descriptos. Cada caso se construye partiendo de la pregunta de un alumno en clase y analizando tanto el diálogo posterior como la comprensión de los participantes expresada en las entrevistas³.

¿Un impuesto sería lo que te cobra la tarjeta de crédito aunque no la uses?

Pregunta realizada al presentarse el Art. 75 de la Constitución que fija, entre las atribuciones del Congreso, la de definir los tributos.

Docente: *"Impuestos son una categoría de tributos. [...] 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 ej., 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"*.

La pregunta del alumno toma literalmente la explicación – *"un dinero que pagás aunque no utilices el servicio"*– y refleja que no entiende conceptualmente la idea de tributos. En la entrevista explica su razonamiento: *"tratando de entender [...] pensé que había algo que se cobraba más allá de que la tarjeta se use o no"*.

El diálogo posterior se sostiene en un plano sintáctico más que semántico:

Profesor: ¿Por qué decís que es un impuesto?

Alumno: *Porque hay un dinero que, por más que no la uses, tenés que pagar.*

Profesor: *No. Pero eso sería un ente privado.*

La respuesta del docente reconoce la confusión del alumno pero la aborda dando por sentado que el alumno comprende el concepto de tributo. En la entrevista, agrega:

"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".

La distinción es obvia para el profesor pero no para el alumno, quien expresa:

"él 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 se que Visa por ejemplo te cobra un impuesto".

Obsérvese que el alumno construye un marco de significación para dar sentido a la respuesta, realizando una asimilación deformante y agregando elementos a la explicación (por ejemplo la distinción entre impuestos 'del estado', 'del gobierno' y 'privados')

Cuando hay un juicio político al presidente, ¿no tendría que juzgarlo alguien de otro país, como La Haya o algo así?

Esta pregunta evidencia 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 refuerza esta comprensión: *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 del docente no ofrece herramientas conceptuales que permitan al estudiante comprender la idea de juicio político y despersonalizar las estructuras del estado; se mantiene en un registro fáctico y solo agrega información sobre aspectos procedimentales de la normativa, además de ser confusa y no responder a la pregunta:

"bueno, en el caso de crímenes de lesa humanidad se forma un tribunal superior y se puede pedir la participación 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..."

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?

Pregunta efectuada ante el Art. 76 de la Constitución: *"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"*.

La idea de delegación de poder no fue explicada conceptualmente sino a partir del texto normativo y de brindar sinónimos: *dar poder, ceder competencias, otorgar atribuciones*. Además, el tema se presentó sin haber trabajado previamente la división de poderes del estado, para analizar una noticia periodística. Esto evidencia una secuencia de presentación de los temas que no sigue una lógica conceptual.

La pregunta denota que el alumno comprende la delegación como un orden, personalizando las estructuras del estado, con un accionar guía-

do por la voluntad y no por la legislación. En la entrevista explica: “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”. Se evidencia una asimilación deformante y el agregado de elementos a la explicación, que no están presentes en el contenido presentado: “le da el poder de hacer leyes. Parte de su poder. Las que quiere. [...] Pero con las cláusulas que le haya dado, por ej., que no puede beneficiar a los ricos, tiene que hacer eso”.

El docente no advierte la dificultad conceptual y responde a la pregunta desde su lógica, agregando más información sobre la normativa: “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”. Al no comprender el razonamiento del alumno, el docente no puede andamiar su construcción conceptual, generándose una apariencia de comprensión.

¿Uno no puede ser senador y diputado a la vez?

Esta pregunta evidencia que el alumno no percibe el carácter político de los cargos, definiéndolos por sus tareas, y por eso no advierte la incompatibilidad. En la entrevista 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”.

En su respuesta, el docente no explica conceptualmente la idea de incompatibilidad y separación de poderes, dándola por sentado. 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.

Alumno: *Se puede postular a dos cargos, ¿no?*

Profesor: *Pero no podés asumir más de uno. [...] suponete una elección donde se eligen, presidente, senadores y dipu-*

tados 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.

Alumno: *¿Vas a tener que renunciar a uno? ¿Si ganás la elección?*

Profesor: *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.*

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. A pesar de que repitió varias veces su argumento, al finalizar la clase, el alumno mantiene su concepción y no pudo incorporar la explicación.

A modo de conclusión: una asignatura sin mucha lógica

Las preguntas de los alumnos en clases de educación ciudadana, según nuestra investigación, revelan una situación preocupante en relación con las posibilidades reales de comprensión que se promueve del sistema político y sus instituciones⁴.

Los conocimientos jurídico-políticos se enseñan aislados de conceptos de otras ciencias sociales que permitirían comprender el sentido de las normas. En ciencias sociales, la enseñanza requiere el trabajo conjunto con conocimientos de diversas disciplinas (Camilloni y Levinas, 2007) y exige considerar la formación de conceptos como un proceso progresivo y complejo, que comienza por grupos conceptuales, donde los significados particulares van emergiendo de la relación con otros (Cami-

lloni, 1998) Al enseñarse de manera aislada, se obstaculiza este proceso, provocando la adquisición solamente de enunciados sobre el tema sin interrelación entre sí.

La construcción conceptual de los alumnos, frente a un contenido centrado en la normativa y sin elementos explicativos, procede rellenando las lagunas de sentido. Es decir, los alumnos no se conformarían con ‘aprendizajes sin sentido’ sino que efectúan importantes esfuerzos cognitivos a través de analogías, deducciones e inferencias desde sus conocimientos previos. Como señala Castorina (2010), “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”. (op.cit: 73). Así, interpretan el contenido desde sus propios marcos de significado, generando construcciones conceptuales que -aunque incorrectas- perciben como plausibles.

Por su parte, los docentes se ‘quejan’ de que los alumnos le buscan la lógica al derecho que, dicen, “no se rige por la lógica”. No advierten que la explicación que los adolescentes reclaman no es la lógica interna de la norma, sino la razón de existencia de la norma; pero esta pregunta no cabe dentro de la concepción de enseñanza dominante. Según Lista y Brígido (2004), en el discurso pedagógico jurídico, la comprensión no es un objetivo privilegiado de la enseñanza: “la ‘regla de reconocimiento’ académico es conocer la ley, y la consecuente ‘regla de realización’ es poder recitarla de memoria” (op.cit.: 430).

De este modo, las dificultades de comprensión no son percibidas por los docentes, ni por los alumnos. En los docentes, no aparece como objetivo didáctico un trabajo de construcción conceptual que, como proponen Camilloni y Levinas (2007) estimule al alumno a enriquecer las nociones “que cree manejar” o a reemplazar los significados que les otorga por otros más rigurosos, precisos y correctos. En los alumnos, su aparente manejo del vocabulario les permite participar exitosamente en clase pero esto enmas-

cara distorsiones en su construcción conceptual (Lenzi y Castorina, 2000) Así, el diálogo se sostiene, y docente y alumno quedan satisfechos, pero cada uno con una idea diferente de lo que se estaba hablando y lo que estaba entendiendo el otro. Así, este “como si” de la conversación en clase constituye no solamente un resultado de la exigencia institucional de cumplir con el “oficio” (Perrenoud, 1990) sino particularmente un efecto cognitivo de la apariencia de comprensión mutua.

En síntesis, la educación ciudadana resultaría entonces, para todos, una asignatura “sin mucha lógica”. Todos

parecerían aceptar esto: los alumnos abandonan el intento de buscar explicaciones cuando reciben respuestas incomprensibles; los docentes no reconocen a la comprensión como un objetivo ligado al aprendizaje jurídico. El sinsentido de la materia se refuerza por una representación social que ve al derecho solo como una cuestión de “tecnicismos” (Cardinaux, 2007)

Mejorar la enseñanza de contenidos jurídico-políticos en la escuela requiere comprender que ello demanda no solo “nuevas metodologías” sino desandar un camino de más de un siglo

de enseñanza del derecho centrado en la normativa (Böhmer, 2005) Reconsiderar “qué derecho se enseña” constituye el requisito para transformar las clases de educación ciudadana en espacios de aprendizaje reales y no aparentes. La democracia requiere jóvenes con mucho más que conocimientos superficiales: que comprendan sus fundamentos y tengan argumentos racionales para defenderla.

Recibido en Diciembre de 2016

Aceptado en Agosto de 2017

Bibliografía

- Aisenberg, B. y Kohen, R. (2000), “Las hipótesis presidencialistas infantiles en la asimilación de contenidos escolares sobre el Gobierno Nacional” en J. A. Castorina y A. Lenzi (comps.), *La formación de los conocimientos sociales en los niños*, Barcelona, Gedisa.
- Audigier, F. (2007), “L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions”, en: *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 44, pp.25-34
- Böhmer, M. (2008), Prólogo. En CIPPEC, *A 25 años de democracia: Las políticas para el área de Formación Ética y Ciudadana en la educación secundaria*. (pp. 4 -8) Buenos Aires: CIPPEC.
- Böhmer, M. (2005), “Metas comunes: la enseñanza y la construcción del derecho en la Argentina”, en *Revista Abogacía y Educación legal*, N° 9, pp. 26-38.
- Camilloni, A. (2010), La didáctica de las ciencias sociales: ¿disciplinas o áreas?”, en *Revista de Educación*, 1, 1, 55-76.
- Camilloni, A. (1998), “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. (1994), “De «lo cercano» a «lo lejano» en el tiempo y en el espacio. ¿Qué es «cercano»? ¿Qué es «inmediato»? ¿Qué es «lejano»?”. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires, OPFYL.
- Camilloni, A. y Levinas, M. L. (2007), *Pensar, descubrir y aprender*. Buenos Aires, Aique.
- Candela, A. (2001), “Corrientes teóricas sobre el discurso en el aula”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol.6, N°12., pp. 317-333.
- 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. (2006), “La educación cívica en las escuelas”, en G. Fondevila (comp.) *Instituciones, legalidad y estado de derecho*. México: Fontámara
- Carretero, M. (2009), *Constructivismo y Educación*, Buenos Aires, Paidós.
- Castorina, J. A. (2013), “La Psicología del desarrollo y la Teoría de las representaciones sociales. La defensa de una relación de compatibilidad”, en *Schème, Revista Electrónica de Psicología e Epistemología Genéticas*. Volume 5 – Edição Especial – Set/2013, 112 – 135.
- 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. (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 (1998), "Aprendizaje de la ciencia: constructivismo social y eliminación de los procesos cognoscitivos", *Perfiles Educativos*, Vol 20, N° 82, 24-39. México: UNAM.
- Castorina, J. A. y Barreiro, A (2014), *Representaciones sociales y prácticas en la construcción del conocimiento social*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC) (2008), *A 25 años de democracia: Las políticas para el área de Formación Ética y Ciudadana en la educación secundaria*. Buenos Aires: CIPPEC.
- Coll, C. y Sánchez, E. (2008), "Presentación. El análisis de la interacción alumno – profesor: líneas de investigación", en *Revista de Educación*, 346, pp. 15-32.
- Cols, E. (2004), "Programación de la enseñanza", Ficha de CátedraDidáctica I. OPFyL Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Fairstein, G. (2016a), El discurso pedagógico jurídico en la escuela secundaria. *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*. Año 14, número 28. Buenos Aires, Argentina. Disponible en: http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/pub_ra_n28.php. (Consultado 29/09/17)
- Fairstein, G. (2016b), Debates curriculares en Educación Ciudadana, en *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, Año 7, Número: 10, pp 140-153. Disponible en: <http://www.saece.com.ar/relec/index.php>
- Fairstein, G. (2014), "Preguntas de los alumnos y construcción del conocimiento en clase", en *Revista Espacios en Blanco*, N°24, Junio de 2014. Núcleo de Estudios Educativos y Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Versión On-line ISSN 2313-9927
- Fairstein, G. (2013), Parecidos pero diferentes. Enseñanza del derecho en la universidad y en el nivel medio en *Revista Digital Carrera y Formación Docente*. Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires. Año II – N° 2 – Mayo 2013. <http://www.derecho.uba.ar/academica/carrdocente/revista/revista-N02-Mayo-2013.pdf>. (Consultado 29/09/17)
- Finocchio, S. (2005), "La ciudadanía en los cuadernos de clase". *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2005, No 4, pp. 3-10
- 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.
- IEA (International Educational Achievement) (2011), *Informe Latinoamericano del ICCS 2009* Disponible en: http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009_Latin_American_Report_Spanish.pdf (Consultado 16/08/16)
- Kohen, R. (2005), "La construcción de la realidad jurídica", en J. A. Castorina (comp), *Construcción conceptual y representaciones sociales*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Lenzi, A. 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. 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), "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.
- Levinson, B., Schugurensky, D. y González, R. (2007), "Educación para la Ciudadanía Democrática: Un nuevo imperativo para las Américas" en *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*. Vol 1, No. 1. Septiembre, 2007, pp. 1-9.
- 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, número 2, pp.147-171.
- 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.
- Newman, D. Griffin, P y Cole, M. (1991), *La zona de construcción del conocimiento*, Madrid, Morata.
- Perrenoud, P. (1990), *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Morata, Madrid.

- Salmerón, A. M. (2011), "La Enseñanza de la civildad. Entre la experimentación cívica y el desarrollo de la imaginación" en *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*. 4, 1, 12-28.
- Siede, I. (2013), "Apuntes para pensar la educación en la ciudadanía del siglo XXI" en *Revista Reseñas de Enseñanza de la Historia*. No 10, pp. 2-13.
- Schujman, G. (2008), Capítulo 2: Tensiones teóricas en la enseñanza de ciudadanía y derechos humanos". En CIPPEC, *A 25 años de democracia: Las políticas para el área de Formación Ética y Ciudadana en la educación secundaria*. (pp. 22 – 28) Buenos Aires, CIPPEC.

Notas

- 1 Tesis de Doctorado de la autora, "Construcción de conocimientos en clases de Educación Cívica", dirigida por la Prof. Alicia W. de Camilloni, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. (Plan de tesis aprobado, En etapa de redacción final.)
- 2 Se han observado 40 clases de aproximadamente 80 minutos, en cursos de alumnos de 14, 15 y 16 años, en instituciones de gestión estatal, privada y universitaria. Se han recopilado unos 90 segmentos de conversación a propósito de preguntas de estudiantes, con sus correspondientes entrevistas a ambos participantes.
- 3 En *cursivas*: transcripción literal del discurso.
- 4 Si bien aquí expusimos ejemplos relativos exclusivamente al tema Constitución Nacional, la tendencia se constata en relación con otras temáticas.

Resumen

Por qué en un juicio político no interviene un juez o por qué no se puede ser senador y diputado al mismo tiempo son preguntas de alumnos en clase frente al contenido Constitución Nacional. Reflejan los complejos procesos de construcción conceptual que realizan los adolescentes para comprender el mundo social. Revelan, también, aspectos del contenido que el docente dejó sin explicar o dio por conocidos. Evidencian, por último, las dificultades particulares que enfrenta la didáctica de las ciencias sociales, frente a temas que pertenecen, a la vez, al conocimiento científico y al cotidiano. Estos tres sentidos (aunque hay más) confluyen en el análisis que proponemos aquí. Nuestra investigación analiza la negociación de significados en clase en torno de contenidos jurídico-políticos, a través del estudio de diálogos generados por preguntas espontáneas de los alumnos. Asumimos un enfoque fundamentalmente didáctico, recuperando elementos del estudio del desarrollo del conocimiento social y la sociología jurídica. Los datos evidencian clases excesivamente centradas en la transmisión del texto normativo, con escasa incorporación de elementos conceptuales y contextuales; aprendizajes de los alumnos con distorsiones en sus construcciones cognitivas en su esfuerzo por dar sentido al contenido; superposición de significados técnicos y cotidianos de los términos encubriendo dificultades de comprensión mutua.

Palabras clave

Educación ciudadana - Didáctica de las Ciencias Sociales - Enseñanza del Derecho - Educación cívica - Desarrollo del conocimiento

Abstract

"Why a judge does not intervene in an impeachment" or "why you cannot be a senator and a member of congress at the same time" are questions students ask when being taught about the National Constitution in class. These types of questions reflect a complex process of conceptual thinking adolescents make to understand their social world. They also reveal an aspect of content the teacher might have left unexplained or assumed the student already knew. And lastly, they reveal the difficulties faced by the teaching of social sciences, in relation to topics concerning scientific knowledge as well as everyday life. These three statements (although there are more) come together in our proposed analysis. Our research analyzes the negotiation of meanings in class around legal/political content, through the study of conversations generated by unprompted student's questions. We undertake a fundamentally educational approach that recovers elements from the study of social knowledge development and the sociology of law. The data show classes that are extremely focused on the diffusion of normative text, with little integration of conceptual and contextual elements; students learning with a distorted cognitive structure, while trying to understand the content; overlapping of technical and everyday terminologies concealing the difficulties of a mutual understanding.

Key words

Citizenship education - Social sciences teaching - Law teaching - Civics - Development of knowledge.