

Construcción del conocimiento constitucional en la interacción en clase

Constitutional Knowledge Construction in Classroom Interaction

GABRIELA ALEJANDRA FAIRSTEIN*

Universidad de Buenos Aires

Resumen:

Regular el gobierno no es igual a regular el tráfico, porque las instituciones políticas “son creadas” por las normas (p.e. el parlamento). Pero en la adolescencia esto no es fácil de comprender. Aprender el sentido de las normas constitucionales implica reconocer su carácter instituyente y performativo. Requiere, además, diferenciar el plano jurídico del plano político y superar la personalización y naturalización del mundo social. Esta complejidad conceptual reclama clases que expliquen los problemas que dan sentido a las normas. Sin embargo, estas suelen reproducir las tradiciones de enseñanza del derecho positivo, lo que obstaculiza -en lugar de favorecer- el aprendizaje de la constitución. El artículo analiza la construcción conceptual del conocimiento constitucional y la adecuación de las estrategias didácticas -con aportes de la psicología del conocimiento, la didáctica de las ciencias sociales y la sociología jurídica- y presenta una distinción de dimensiones de comprensión jurídica, útiles para analizar y diseñar clases que promuevan la diferenciación entre texto legal, objeto regulado y consideraciones acerca de la norma. Estas ideas surgen de una investigación en escuelas secundarias que, a partir de preguntas espontáneas de estudiantes, articula el estudio de la construcción cognitiva con variables didácticas.

Palabras clave: Preguntas en clase - Intervención docente - Didáctica de ciencias sociales - Enseñanza del derecho - Formación ciudadana

Abstract:

Regulating the government is not the same as regulating traffic, because political institutions are ‘created’ by rules (e.g., the parliament). However, during adolescence, this is not easy to understand. Learning the meaning of constitutional norms involves recognizing their instituting and performative nature. It also requires differentiating the legal scope from the political one, and overcoming the personalization and naturalization of the social world. This conceptual complexity demands lessons that explain the problems underlying the norms. However, these tend to replicate the traditions of teaching positive law, which hinders – rather than promotes – the learning of the constitution. This article analyzes the conceptual construction of constitutional knowledge and the adequacy of teaching strategies—with contributions from the psychology of knowledge, the didactics of social sciences and the legal sociology—and presents a distinction between different dimensions of legal understanding, useful for analyzing and designing lessons that promote the differentiation between legal text, the regulated object, and considerations about the norm. These ideas arise from research conducted in high schools (based on students’ spontaneous questions) that links cognitive constructions to didactic variables..

Keywords: Student Questions - Teacher Intervention - Social Sciences Teaching - Teaching of Law - Civic Education

Cita recomendada: Fairstein, G. (2024), “Construcción del conocimiento constitucional en la interacción en clase”, en *Propuesta Educativa*, 33 (61), pp 24 - 35.

Construcción del conocimiento constitucional en la interacción en clase

El aprendizaje de la constitución nacional resulta un punto nodal en la formación para una ciudadanía democrática. En tanto norma fundamental de organización del Estado, importa la comprensión de su función jurídica y política, más que la memorización de sus artículos. Se trata de un aprendizaje de carácter conceptual, relativo tanto al lenguaje jurídico como a un cuerpo de ideas de teoría política. El conocimiento constitucional requiere, así, un alto grado de abstracción para advertir que los objetos políticos existen porque los define la constitución: las instituciones del estado, los derechos de la población o las garantías jurídicas no son previos a la norma. El desarrollo del conocimiento jurídico constitucional supone, pues, una comprensión conceptual compleja que plantea demandas especiales a la enseñanza, no siempre de fácil resolución. En este trabajo analizamos la construcción del conocimiento constitucional y su interacción con estrategias didácticas, a partir de resultados de una investigación en escuelas secundarias de la ciudad de Buenos Aires (Fairstein, 2020).

Desarrollo del conocimiento constitucional y escuela secundaria

En la adolescencia, el conocimiento político aún se halla en construcción, lo que representa una limitación para el aprendizaje de la constitución. Para la psicología del desarrollo, la comprensión del mundo político implica un complejo proceso de construcción conceptual que avanza desde la naturalización del orden social y la personalización de las funciones de gobierno en la infancia hacia un progresivo reconocimiento de su institucionalidad y objetividad (Carretero y Castorina, 2010; Castorina y Barreiro, 2014; Delval, 2017; Lenzi y Borzi, 2016). La comprensión del mundo político depende, además, de las representaciones y prácticas sociales de que participa cada persona, moldeando sus concepciones, por ejemplo sobre la política, la democracia o la nación (Shabel, García Palacios y Castorina, 2021; Bruno y Barreiro, 2023; Parellada y Carretero, 2016). La política es una dimensión constitutiva de los contextos de vida, tanto porque nuestra experiencia social es objeto de regulación como por el contacto permanente con contenidos políticos en medios y redes. En este marco, el desarrollo del conocimiento jurídico implica construir una ontología de lo legal -comprender que hay cosas que existen sólo en virtud del orden normativo- y diferenciar el ser del deber ser, así como lo legal de lo moral (Kohen, 2005).

El conocimiento jurídico constitucional, en particular, tal como planteamos en este trabajo, requiere diferenciar el “ser ideal” de las instituciones creadas por las normas de su funcionamiento real, es decir, diferenciar el plano jurídico del plano político (Fairstein, 2020). Pero además, comprender la normativa constitucional requiere construir la noción de “instituyente” como categoría conceptual, para diferenciar estas normas -que “crean” los objetos que regulan- de las normas “de derechos” -que regulan hechos sociales previamente existentes-. El tránsito o el trabajo son hechos sociales que existen en forma independiente y anterior a las normas que los regulan; en cambio, el gobierno, así como el dinero o el matrimonio son hechos institucionales creados por las normas (Searle, 1996, 1997; Delval, 2017; Kohen *et al.*, 2012). Así, la construcción conceptual del conocimiento constitucional avanzaría hacia una progresiva comprensión de su carácter instituyente, una diferenciación de ambos tipos de normas y una distinción entre el plano jurídico y el plano político (Fairstein, 2020).

Frente a ello, la reproducción del discurso pedagógico dominante de las carreras de abogacía en la escuela secundaria produce formas de enseñanza centradas en el derecho positivo (Böhmer, 2008; Cardinaux, 2006), que resultan poco efectivas para andamiar esta construcción cognitiva (Fairstein, 2017, 2016a). Esto se suma a problemáticas generales de la enseñanza de las ciencias sociales, como el trabajar con conceptos complejos y frecuentemente pluridisciplinarios, el uso de términos cotidianos con significado técnico y la construcción de conceptos sobre procesos y fenómenos conocidos (Camilloni, 2010; Camilloni y Levinas, 2007). Por ello, el análisis del aprendizaje del conocimiento constitucional en la escuela requiere considerar tanto su complejidad conceptual como el tipo de andamiajes didácticos que ofrecen las clases, dado que ambos factores posibilitan y limitan la construcción cognitiva (Castorina, 2010, 2017; Castorina y Carretero, 2012).

Nuestro estudio sobre construcción del conocimiento

En nuestra investigación elaboramos una metodología que articula el estudio de la cognición individual con variables didácticas (Fairstein 2020, 2014). Analizamos segmentos de conversación en clase definidos por la presencia de preguntas espontáneas de estudiantes, considerando que estas surgen del encuentro entre procesos individuales y contexto didáctico (Castorina y Carretero, 2012) y que las respuestas e intervenciones docentes cumplen un rol estructurante en el diálogo en clase (Terigi, 2014). Así, estos segmentos constituyen casos privilegiados para estudiar el cambio cognitivo en la interacción en tanto la pregunta ofrece al/la docente la posibilidad de reconstruir el pensamiento del/a estudiante, para ofrecer una respuesta que promueva la modificación de sus conocimientos (Newman, Griffin y Cole, 1991).

Al tratarse de pasajes de clase pequeños y significativos, la metodología combina el registro de conversación con micro-entrevistas inmediatamente posteriores a estudiante y docente, para indagar su comprensión del diálogo (Fairstein 2020, 2014). Ello habilita un acceso a los procesos cognitivos individuales, evitando el reduccionismo contextualista (Castorina, 2017). La entrevista al/la estudiante permite analizar sus intervenciones en relación con sus pensamientos activados en el diálogo. La entrevista al/la docente, además, se funda en considerar la acción didáctica como una dimensión interna (y no una variable del contexto), que involucra tanto las intervenciones en clase como las decisiones que las fundamentan (Camilloni, 2007). Así, el análisis contempla conjuntamente las interacciones, la construcción cognoscitiva estudiantil individual y la acción docente. Esta metodología fue desarrollada como posible alternativa a los enfoques individuales y contextuales de la construcción del conocimiento, en un marco epistémico relacional que combina aportes de las tradiciones psicogenética y sociohistórica (Castorina y Carretero, 2012).

Las normas constitucionales como objeto de construcción cognitiva

La constitución no sólo regula, sino que, en su mayoría, instituye los objetos a los cuales se refiere, es decir, crea los objetos que regula. Por ejemplo, el parlamento existe en virtud de que lo instituye la constitución: *“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”*¹. El poder instituyente y el carácter performativo de las normas constitucionales implican desafíos cognitivos y obstáculos particulares en su construcción.

Por un lado, supone desarrollar conjuntamente la construcción cognitiva de la norma y del objeto. Esto implica diferencias con las normas de derechos, donde la comprensión del objeto es relativamente independiente y anterior a la de la norma. El hurto o el aborto pueden pensarse en forma autónoma de las normas que los regulan, si bien luego su comprensión requiere elaborar una definición jurídica del objeto (en qué casos algo se define como delito). En cambio, en la mayoría de las normas constitucionales, el objeto regulado es creado por la propia norma. Definir el parlamento sin mencionar que es creado por y depende de la norma sería incorrecto -o al menos incompleto- porque se lo estaría considerando un hecho social y no un hecho institucional.

Por otro lado, implica construir conceptualmente un nuevo tipo de norma jurídica. Las normas de derechos son reglas regulativas (regulan actividades previamente existentes) mientras que las normas constitucionales son reglas constitutivas, que no sólo regulan, sino que crean la posibilidad misma de existencia de ciertas actividades, tal como lo son, por ejemplo, las reglas del ajedrez, que constituyen el juego, dado que no regulan una actividad previamente existente (Searle, 1996, 1997).

Una dificultad advertida en los/as adolescentes radica en tomar las normas constitucionales como regulativas, lo que revela obstáculos cognitivos para concebir la forma constitutiva de regulación (Fairstein, 2020). Si bien las personas desde la infancia se manejan con reglas constitutivas (en deportes y juegos) ello no equivale a poder conceptualizarlas. No son reglas que “permiten o prohíben”, sino que instituyen los hechos. En un ejemplo de la investigación, un estudiante veía como injusto que, si alguien se candidatea para presidente y senador/a, no pueda asumir los dos cargos si gana la elección para ambos. El estudiante está tomando la idea de ‘poder’ como permiso y no advierte que la incompatibilidad deriva de cómo la norma define los cargos. Esta *regulativización* de las normas constitucionales deriva de tomar los hechos institucionales como hechos sociales, pasibles sólo de reglas regulativas. Es decir, el gobierno se regularía del mismo modo que, por ejemplo, el tránsito, lo que implica una “brutalización” (Kohen *et al.*, 2012) del hecho institucional.

Así, un rasgo de las reglas constitutivas es que no son susceptibles de cumplimiento o incumplimiento. Las regulativas pueden violarse: es posible pasar con luz roja o practicar



freepik.com

un aborto, independientemente de lo que diga la ley. En las constitutivas, el cumplimiento de la norma supone la existencia misma del objeto. Si para ser diputado/a se debe tener al menos 25 años, no hay posibilidad de incumplimiento o violación. Lo mismo ocurre con la imposibilidad de ser simultáneamente presidente y senador/a: la distinción entre cargos es creada por la normativa. Aquí radica el carácter performativo de la norma, al igual que ocurre en el lenguaje: una persona no puede ser alta y baja al mismo tiempo; no porque esté prohibido sino por la propia definición de estos términos.

La comprensión política como condición para entender la Constitución

Un rasgo del desarrollo del pensamiento jurídico -en general- es la tendencia a deducir las normas a partir de observar regularidades en los fenómenos (Kohen *et al.*, 2012). Ello ocurre incluso con normas de derechos: por ejemplo, deducir que es obligatorio ir a la escuela porque los niños y niñas concurren habitualmente. Pero en el aprendizaje constitucional, las concepciones sobre los hechos políticos suelen ser incompletas o limitadas, lo que conduce a construir significados distorsionados de la normativa (Fairstein, 2020). Por ejemplo, si se concibe que la función del poder legislativo es “ayudar al/la presidente en su tarea”, podría deducirse que ese será el deber ser, es decir, lo contemplado y regulado en la constitución. Cuando las concepciones sobre el mundo político como base para *deducir* la normativa -o al menos intentar comprender su sentido- no coinciden con el objeto político ideal creado por la norma, las normas resultan ininteligibles.

En el campo constitucional -especialmente- el objeto ideal creado por la norma suele no coincidir con su concreción y su funcionamiento reales. Dado el carácter de la actividad de gobierno, siempre habrá una distancia entre lo que estipula el deber ser y el plano de los hechos. Si bien jurídicamente lo que está fuera de la norma no existe, lo cierto es que la realidad política no siempre sigue la ley (artículos constitucionales sin regulación, prácticas aceptadas por usos y costumbres, casos de vacío legal, e incluso actos de corrupción que toman estado público). Esta distancia entre la realidad política y el plano jurídico constituye un obstáculo para la comprensión de las normas constitucionales, incluso para personas adultas. Por eso, la construcción del conocimiento constitucional requiere distinguir el plano jurídico del plano político. Es más, cierta comprensión del plano político sería una condición para entender la normativa constitucional.

Sin embargo, como ya señalamos, la comprensión del mundo político no es transparente ni inmediata. La naturalización del orden social y la personalización de las funciones de gobierno -propios de la adolescencia- generan dificultades adicionales para el aprendizaje del conocimiento constitucional (Fairstein, 2020). Frente a los hechos institucionales, los/as estudiantes tienden a naturalizarlos, no advirtiendo que han sido creados; asimismo, frente a los hechos políticos, tienden a personalizarlos, recurriendo a criterios personalistas y psicológicos -no institucionales- para explicar el desempeño de los papeles sociales.

Por ejemplo, la naturalización del orden social se evidencia en concepciones del ordenamiento jurídico como algo dado, lo que afecta, a su vez, la comprensión de la actividad parlamentaria. Concebir la normativa estatal como una suerte de orden inmanente dificulta entender la actividad legislativa como acción instituyente y así comprenderla como acto de gobierno. La tarea legislativa -de crear leyes donde no las había- es opaca a la experiencia social. Y si bien es posible que estas concepciones estén cambiando en tanto los debates legislativos toman estado público (por casos emblemáticos o por la propia

televisación de las sesiones), reconocer el carácter instituyente de la discusión parlamentaria es condición para advertir su sentido político. De lo contrario no se entiende su importancia, como veremos en un ejemplo más adelante.

Por su parte, la personalización de las estructuras del Estado estaría en la base de otras dificultades de comprensión. Por ejemplo, frente a la norma constitucional que contempla la posibilidad de delegación de atribuciones legislativas en el poder ejecutivo, la pregunta “¿el presidente no se puede negar a que le deleguen?” sugiere que la división de los poderes del Estado se entendería como una distribución de tareas armónica, justa y equitativa (quizás a imagen de una distribución de quehaceres domésticos) donde la delegación aparecería como una suerte de redistribución de tareas -decidida unilateralmente por una de las partes- por lo que quien recibe la nueva tarea podría negarse. Asimismo, como presentamos en un trabajo previo (Fairstein, 2017), la personalización se observa en concepciones de la recaudación tributaria como intercambio entre particulares, sin advertir el lugar del Estado. Por ejemplo, estudiantes que homologan la idea de *impuesto* a la de *sobreprecio* y ésta, a la de *ganancia*, o que ven los impuestos como pago personal a los/as gobernantes (reforzado obviamente por la difusión de actos de corrupción).

Problemáticas de la enseñanza del derecho

En nuestra investigación, las dificultades de comprensión estudiantiles se explican tanto por la complejidad conceptual del conocimiento constitucional como por ciertas limitaciones observadas en las prácticas docentes estudiadas (Fairstein, 2020). En algunos casos, responden a problemáticas generales de la enseñanza de las ciencias sociales, como la ambigüedad del lenguaje y familiaridad de los fenómenos, y la complejidad y pluridisciplinariedad de los conceptos, cuestiones que pueden enmascarar los errores de comprensión en el diálogo en clase. Muchos objetos y términos referidos en las normas resultan familiares para el estudiantado, de modo que les adjudican el significado que imaginan y no preguntan por ellos. Incluso, cuando se utiliza un término en un contexto relativamente correcto, suele resultar muy difícil advertir los errores, lo que además se suma a los propios rasgos de inmediatez y simultaneidad de la conversación en clase.

Pero en la enseñanza de la constitución hallamos también otras problemáticas que interpretamos bajo la hipótesis de la reproducción del discurso pedagógico jurídico dominante de la formación de abogacía (Cardinaux, 2006; Fairstein, 2017, 2020). Desde la sociología jurídica, este es caracterizado por la centralidad del derecho positivo y su aislamiento de saberes “extrajurídicos” (Lista y Brigido, 2002). En su expresión escolar, hallamos escasez de explicaciones conceptuales (relativas a la comprensión del objeto regulado, la complejidad de la relación norma-objeto, el poder instituyente del Estado, etcétera), tratamiento de dificultades de comprensión como “problema de diccionario” y secuencias didácticas no basadas en consideraciones conceptuales (siguiendo el orden numérico de la legislación, introduciendo contenidos en función de noticias, adelantando temas en función de preguntas estudiantiles). Incluso detectamos en los/as docentes, cierta perplejidad y resignación ante las dificultades de comprensión, en tanto salen del registro de dudas esperadas.

Por ejemplo, en una clase, a partir de una noticia periodística relativa a que “*los diputados no dan quórum para discutir una ley*”, una alumna pregunta “*por qué esto es un problema*”

tan grave como para salir en los diarios". Su docente desarrolla una explicación acerca del *quórum* pero omite profundizar en la idea de *discutir*. La entrevista revela que la alumna toma la idea de *discutir* en sentido cotidiano (conversar acerca de algo) y no advierte la *discusión parlamentaria* como acto de gobierno; por eso no entiende su relevancia política. El ejemplo permite apreciar la combinación entre una construcción conceptual errónea por parte de la estudiante y una intervención didáctica que no advierte dónde está el error.

El análisis de los diálogos en clase revela también que, en algunos casos, las concepciones naturalizadas y personalistas del estudiantado podrían verse reforzadas (o al menos no cuestionadas) por la propia intervención didáctica. Hay docentes que suelen utilizar, como recurso retórico, la personalización de las estructuras del Estado e incluso un sentido irónico en sus explicaciones. Por ejemplo, en la siguiente explicación de la diferencia entre decretos delegados y decretos de necesidad y urgencia (DNU): *"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 [...] En la delegación legislativa es el congreso el que está diciendo. Acá es el presidente que está usurpando la facultad del congreso"*.

Esta intervención docente personaliza los órganos de gobierno y los presenta dotados de voluntad. Si bien es un recurso discursivo frecuente en la enseñanza del derecho para restar formalismo al lenguaje jurídico, en la escuela secundaria este tipo de explicaciones podría opacar la idea de que los órganos del gobierno se rigen por la normativa. Asimismo, con el término "usurpar", el docente recurre a una ironía, dando por sentado que sus estudiantes saben que el DNU es una atribución constitucional legítima del poder ejecutivo. Sin embargo, estas explicaciones suelen ser comprendidas en forma bastante literal, no lográndose diferenciar claramente qué es lo que marca la ley y qué es lo que hacen discrecionalmente los/as gobernantes.

Dimensiones de comprensión jurídica para analizar andamiajes docentes

Las normas constitucionales son hechos institucionales que se refieren a otros hechos institucionales. El aprendizaje de la constitución involucra un complejo proceso de diferenciación conceptual, que implica comprender simultáneamente los fenómenos y elementos definidos por la norma (el Estado y sus instituciones) y lo que la norma prescribe en relación con ellos. Por ejemplo, entre las atribuciones del Poder Legislativo Nacional se establece "arreglar y establecer los correos generales de la Nación". Comprender esta norma supone, primero, advertir el carácter institucional del correo, es decir, que está definido y regulado por normas jurídicas; luego, reconocer que dicha regulación ha sido instituida, que no es natural; en tercer lugar, que es el Congreso Nacional quien tiene atribuciones para establecerla; por último, que esto es así porque así lo instituye la Constitución Nacional.

El aprendizaje de normas constitucionales requiere reconstruir estas relaciones entre hechos institucionales, lo que constituye una comprensión conceptual compleja y abstracta, difícil de advertir en la adolescencia sin un andamiaje apropiado. Se trata de un aprendizaje que supone una reorganización cognitiva; en términos didácticos, implica adquirir un concepto estructurante (Gagliardi, 1986), esto es, una noción de alto nivel de abstracción, que subyace a la organización conceptual de un área y funciona como *portal* para el aprendizaje de otros conceptos. Los conceptos estructurantes reordenan los

conocimientos en una estructura coherente, por lo que identificarlos en la planificación de la enseñanza permite diseñar andamiajes que apunten a su visibilización, dado que son poco explícitos y difíciles de aprehender (obstáculos epistemológicos en términos de Bachelard). En el aprendizaje del conocimiento jurídico, hemos identificado que la siguiente diferenciación de dimensiones de comprensión legal² funcionaría como concepto estructurante (Fairstein, 2020):

- Una dimensión “pre-legal”, relativa a la inteligibilidad del objeto de la norma: se refiere a los argumentos que le dan origen, que permiten entender por qué y para qué existe (no refiere a algo anterior a la norma sino, dada una determinada norma, comprender los argumentos que explican su origen, identificar su objeto y las teorías que lo explican). Por ejemplo, por qué y para qué se decidió que hubiera dos cámaras legislativas. Esto permite entender el sentido de la ley y comprender que la norma elige una opción de entre otras posibles; es decir, reconstruir las “opciones del legislador” y sus fundamentos. En algunas normas de derechos estas resultan más asequibles: por ejemplo, en relación con girar en U en una avenida, o realizar un aborto. Pero en la constitución, se requiere un aparato conceptual elaborado para entender los por qué y para qué de la norma.
- Una dimensión “legal”, referida al texto normativo propiamente dicho. Su comprensión depende cognitivamente de la anterior, porque solo cuando se entiende que la ley elige una opción entre otras posibles, se advierte que es la norma la que instituye el objeto; permite reconocer su arbitrariedad. Por ejemplo, la norma que instituye un parlamento con dos cámaras solamente se entiende cuando se reconoce que podría haber sido diferente. Pero esta comprensión no es evidente para el saber no experto, que no puede deducir o reconstruir los argumentos de origen. Distinguir las dimensiones legal y pre-legal permite razonar en el plano legal: entender el contenido normativo dentro de un ordenamiento jurídico, en sus relaciones con otras normas. Por ejemplo, un alumno preguntó si los decretos delegados tienen el mismo peso que las leyes del Congreso: esto evidencia que comprende la idea de delegación legislativa.
- Por último, distinguir las dimensiones legal y pre-legal habilita una tercera dimensión, “meta-legal”, de elaboraciones *acerca de la ley*, reflexiones acerca de su intencionalidad, adecuación, efectividad, vigencia, e incluso de los valores que la fundamentan. Es el plano de crítica de la ley. Pero sólo puede hacerse correctamente si se ha comprendido el sentido de la norma en relación con su objeto. De lo contrario se producen reflexiones “desconcertantes” (Fairstein, 2020): por ejemplo, que es injusto que no puedan asumirse simultáneamente los cargos de presidente y senador/a, si alguien “ganó” la elección para ambos cargos.

La relación entre las tres dimensiones es, entonces, interdependiente. Incluso habría una cuarta dimensión, externa a estas tres, relacionada con el conocimiento de las leyes en general: cuestiones como la distinción entre reglas regulativas y constitutivas, la relación entre lo legal y lo moral o la distinción entre leyes de Estado y otro tipo de reglas. Este modelo de dimensiones permite diferenciar planos de comprensión de las normas y ser utilizado didácticamente en la planificación de la enseñanza y en el análisis de dificultades de aprendizaje. En nuestra investigación, ha resultado útil para el análisis del aprendizaje y la enseñanza de normas constitucionales en adolescentes, pero no obsta que pueda aplicarse a la educación jurídica en general. El modelo ha funcionado como un heurístico para analizar qué aspectos

del contenido resultan poco inteligibles para el estudiantado, así como cuáles son priorizados o desatendidos en la enseñanza, permitiendo evaluar la adecuación de las estrategias didácticas en su función de andamiaje para la construcción cognitiva (Fairstein, 2020).

En tal sentido, los/as estudiantes generalmente no advierten la diferenciación de dimensiones y no les resulta transparente reconstruir las “opciones del legislador”. Su concepción de los objetos políticos regulados (dimensión pre-legal) suele ser limitada o errónea, lo que dificulta entender qué es lo que la norma prescribe así como razonar correctamente en el plano legal. Como consecuencia, sus reflexiones acerca de la norma (dimensión meta-legal) se desarrollan sobre una interpretación incorrecta de su sentido jurídico y político. En relación con la dimensión “jurídica”, presentan dificultades para entender las distinciones y criterios entre diversas formas de regulación.

Por su parte, las clases suelen centrarse en la dimensión legal (texto y alcances de la ley) y en segundo término en la meta-legal (discusiones acerca de la ley), dando por sobreentendida la pre-legal (explicación del fenómeno político regulado) y subestimando la complejidad de la dimensión jurídica (carácter de las leyes). Incluso en ocasiones se promueve en el estudiantado la crítica de la ley, pero al no brindarles conceptos para construir sus razonamientos, se validan concepciones de sentido común que podrían reforzar ideas erróneas, además de que el ejercicio del debate queda vacío de sentido.

En el siguiente ejemplo, el tema “municipios” es enseñado a través de los artículos constitucionales relativos a la obligación de las provincias de dictar para sí una constitución que asegure un régimen municipal. El docente explica que, en virtud de tales artículos, los municipios constituyen la unidad política mínima y son de existencia necesaria. Un alumno pregunta *“por qué su existencia es necesaria”* y otro, *“sí podría haber divisiones más chicas que un municipio”*. En ambos casos, no captan que la necesidad deriva de las definiciones que instituye la norma, ni logran advertir la teoría política en que se sustenta (dimensión pre-legal). Sin embargo, la respuesta docente se mantiene en el plano legal: *“Porque no puede no haber municipios. Una provincia no puede tener una Constitución y decir ‘no hay municipios’. Esa constitución es inconstitucional”*. Una nueva pregunta insiste: *“Pero, ¿por qué no puede no haber municipios?”*. La respuesta del docente consiste en volver a leer el texto del artículo y agrega: *“Necesariamente una constitución provincial debe tener un sistema de municipios”*.

Obsérvese que no se brindan definiciones conceptuales sino que se hace depender la comprensión de la inferencia a partir del texto normativo. Incluso una nueva pregunta estudiantil ofrece un indicio de que se requiere una explicación conceptual: *¿Esto es porque nos encontramos en un sistema federal y no uno unitario?* La mención del federalismo constituye una explicación del por qué, ya que remite a la teoría política que sustenta la norma. Sin embargo, el docente no recoge esta explicación para profundizarla, dando por sentado que es entendida por el alumnado. Solo responde *“Sí”* y agrega: *“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 artículo 123 dice...”*. La respuesta nuevamente remite a la normativa y habla acerca de la norma (su historia), lo que corresponde a la dimensión meta-legal.

En síntesis, las dimensiones de comprensión de las normas permiten analizar la adecuación de las estrategias didácticas al desarrollo conceptual y dificultades de aprendizaje del estudiantado. A su vez, permiten poner en evidencia que la construcción conceptual está restringida tanto por particularidades epistemológicas del objeto de conocimiento como por factores inherentes al contexto didáctico de aprendizaje (Fairstein, 2020).

Alternativas para la enseñanza del derecho en la educación ciudadana

En el campo de la educación ciudadana, si bien existen muy buenas experiencias, también se reclaman lecturas que problematicen sus prácticas e iluminen aspectos ocultos o naturalizados (Böhmer, 2008; Cardinaux, 2006; Fairstein, 2016b; Haeberli y Audigier, 2019; Haste, 2017; Schujman y Siede, 2007). En este marco, considerar las particularidades del desarrollo del conocimiento jurídico en la adolescencia así como una mirada crítica al discurso pedagógico dominante permiten plantear desafíos para la construcción de propuestas alternativas.

Conocer la lógica de la construcción conceptual del contenido jurídico facilita ponerse cognitivamente en el lugar del alumnado. Ello evita dar por sentado conocimientos previos y capacidades adultas, o atribuir las dificultades de los/as estudiantes a la complejidad intrínseca del derecho. Una buena estructuración didáctica del contenido permite definir qué aspectos priorizar, así como identificar conceptos estructurantes y anticipar posibles dificultades de aprendizaje. Por el contrario, un andamiaje demasiado alejado del nivel cognitivo de la mayoría del alumnado pone en riesgo la eficacia de la materia, pero también su sentido y razón de ser ya que refuerza la representación de que el derecho es ininteligible. En la escuela secundaria, el conocimiento disciplinar jurídico y político no es información, sino una herramienta para la formación de la conciencia democrática y para el desarrollo del pensamiento abstracto, dado que este depende de la interacción con lenguajes conceptuales.

Importa, por ello, cuestionar los modos canónicos de estructuración didáctica del contenido jurídico, es decir, cómo se recorta, define y organiza el conocimiento para su enseñanza. Muchas innovaciones se dirigen a las estrategias de intervención en clase (usualmente llamadas metodologías) pero no modifican la estructuración del contenido implícita en el discurso pedagógico dominante de la formación de abogacía. En nuestra investigación, hay docentes que lamentan *“tener que enseñar política antes que derecho”*. Pero en la educación ciudadana, justamente, la enseñanza de la constitución debe articular ambas dimensiones para ayudar al estudiantado a comprender los fundamentos políticos de las normas.

En síntesis, el derecho en la educación ciudadana requiere una explicación del sentido del discurso jurídico más que una descripción del derecho positivo. Ello reclama conceptos más que texto normativo, formatos más narrativos que paradigmáticos (Bruner, 1988). Los conceptos jurídicos y de otras ciencias sociales permiten explicar los problemas que dan sentido a las leyes, situarlas en un marco de sentido y así entender las *“opciones del legislador”*, es decir, las decisiones que están detrás de una norma.

La narrativa en la enseñanza del derecho cuenta con una importante fundamentación en el marco de los enfoques alternativos al discurso pedagógico jurídico dominante. A su vez, en la didáctica de las ciencias, recurrir a la historia de los conceptos facilita su aprendizaje porque permite reconstruir el camino que siguió cada disciplina para arribar a ellos (Cols *et al.*, 2006). No es la historia de la ley sino de los conceptos que la sustentan. Retomando el ejemplo de por qué no se puede ser presidente y senador/a simultáneamente, 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. Este recorrido permite entender la intencionalidad de la norma y evitar que sea aprendida atribuyéndole un sentido equivocado.

Bibliografía

- Böhmer, M. (2008) "Prólogo" en Batiuk, V. (coord.) *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.
- Bruner, J. (1988) *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruno, D. S., & Barreiro, A. (2023) "Social representations of citizenship among Argentine adolescents: Between civic engagement, rights and nationality", *Culture & Psychology*, 30(3), pp. 653-667.
- Camilloni, A. (2010) "La didáctica de las ciencias sociales: ¿disciplinas o áreas?", *Revista de Educación*, 1(1), pp. 55-76.
- Camilloni, A. (2007) "Los profesores y el saber didáctico" en Camilloni A., Basabe, L., Cols, E. y Feeney, S. (comp.) *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. y Levinas, M. L. (2007) *Pensar, descubrir y aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Cardinaux, N. (2006) "La educación cívica en las escuelas" en Fondevila, G. (comp.) *Instituciones, legalidad y estado de derecho*. México: Fontamara.
- Carretero, M. y Castorina, J. A. (2010) (Comps) *La construcción del conocimiento histórico*. Buenos Aires: Paidós.
- Castorina, J.A. (2010) "La epistemología constructivista ante el desafío de los saberes disciplinares" en Castorina J. A. (comp.) *Desarrollo del conocimiento social. Prácticas, discursos y teorías*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castorina, J. A. (2017) "Las representaciones sociales y los procesos de enseñanza-aprendizaje de conocimientos sociales", *Psicología da Educação*, 44, pp. 01-13.
- 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 Carretero, M. (2012) "Cambio conceptual" en M. Carretero y J. A. Castorina (Comps) *Desarrollo cognitivo y educación II*. Buenos Aires: Paidós.
- Cols, E., Amantea, A., Basabe, L., y Fairstein, G. (2006) "La definición de propósitos y contenidos curriculares para la enseñanza de las Ciencias Naturales: tendencias actuales y perspectivas", *Praxis Educativa*, 10(10), pp. 50-67.
- Delval, J. (2007) "Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad", *Revista de Investigación en Psicología*, 10(1), pp. 9-48.
- Fairstein, G. A. (2020) *Construcción de conocimientos en clases de Educación Cívica: Estudio a partir de preguntas de alumnos*. Tesis de Doctorado. Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1829/browse?value=Fairstein%2C+Gabriela+Alejandra&type=author>
- Fairstein, G. A. (2017) "La Constitución Nacional como contenido escolar: negociación de significados entre docentes y alumnos", *Propuesta Educativa*, 26(48), pp. 57-64.
- Fairstein, G.A. (2016a) "El discurso pedagógico jurídico en la escuela secundaria", *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, 14(28), pp.145-156.
- Fairstein, G. A. (2016b) "Debates curriculares en Educación Ciudadana", *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(10), pp. 140-153.
- Fairstein, G. A. (2014) "Preguntas de los alumnos y construcción del conocimiento en clase", *Espacios en Blanco*, 24(2), pp. 195-224.
- Gagliardi, R. (1986) "Los conceptos estructurales en el aprendizaje por investigación", *Enseñanza de las Ciencias*, 4(1), pp. 30-35.
- 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.
- Haste, H. (2017) *Nueva ciudadanía y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- 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 (Eds) *Construyendo mentes. Ensayos en homenaje a Juan Delval*. Madrid: UNED. pp. 145-162
- Lenzi, A.M. y Borzi, S.L. (2016) "Desarrollo de conocimientos sociales. Desafíos y perspectivas" en S.L. Borzi (coord.) *El desarrollo infantil del conocimiento sobre la sociedad. Perspectivas, debates e investigaciones actuales*. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Lista, C.A. y Brigido, A.M. (2002) *La enseñanza del Derecho y la formación de la conciencia jurídica*. Córdoba: Sima Ediciones.
- Newman, D., Griffin, P. y Cole, M. (1991) *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Morata.
- Parellada, C y Carretero, M. (2016) "La Construcción de Narrativas Históricas Escolares y su Dimensión Territorial" en R. López Facal (Ed.) *Ciencias Sociales Educación y Futuro*. Santiago de Compostela: Red 14-Universidad de Santiago de Compostela. pp. 1196-1205.
- Schujman, G y Siede, I (2007) *Ciudadanía Para Armar, Aportes para la Formación ética y política*. Buenos Aires: Aique.
- Searle, J. (1986) *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.
- Searle, J. (1997) *La construcción de la realidad social*. Barcelona: Paidós.
- Shabel, P., García Palacios, M. y Castorina, J. A. (2021) "La construcción de conocimiento de lxs niñxs sobre la política. Una revisión crítica de las investigaciones en psicología del desarrollo desde su vínculo con la antropología social", *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 19(19), pp. 1-29.
- 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.

Notas

- ¹ Todos los artículos usados como ejemplo corresponden a la Constitución Argentina.
- ² Esta diferenciación de dimensiones se realiza en la investigación mencionada (Fairstein, 2020) y surge de un análisis cognitivo en un nivel psicológico-didáctico, y no en sentido epistemológico. No pretende contemplar todos los planos de comprensión del derecho sino los relevantes para la investigación mencionada.



* Gabriela Alejandra Fairstein es Doctora y Licenciada en Educación, Universidad de Buenos Aires; Magíster en Pedagogía, Universidad Autónoma de Barcelona; Profesora de educación infantil; Guía Montessori AMI. Profesora e investigadora de la Universidad de Buenos Aires; profesora de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales e Integrante de la Organización Mundial para la Educación Preescolar, Argentina. E-mail: gfairstein@gmail.com