

## **II Jornadas de Enseñanza del Derecho**

**Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires.**

**7, 8 y 9 de noviembre de 2012**

### **Título:**

***La construcción de conocimientos en Ciencias Jurídicas y su valor para la enseñanza.***

**Eje temático:** Buenas prácticas de enseñanza del Derecho en el Nivel Medio

### **Autores:**

**Fairstein, Gabriela A.<sup>1</sup>, Scavino, N. Carolina<sup>2</sup>, Duhalde, Mariela C.<sup>3</sup>, Frontini, M. Patricia<sup>4</sup>, Potenze, M. Mercedes<sup>5</sup>, Torre, Valeria A.<sup>6</sup>. (Equipo de Cátedra de la Asignatura Psicología Educacional del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Facultad de Derecho, UBA)**

---

1 Lic. en Ciencias de la Educación (UBA), Mag. en Pedagogía Aplicada (Universidad Autónoma de Barcelona). Profesora Adjunta Regular (Titular interina), Cátedra de Psicología Educacional del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Facultad de Derecho (UBA).

2 Lic. en Psicología (UBA), Mag. en Psicología Educacional (UBA). Jefa de Trabajos Prácticos Regular (Adjunta interina), Cátedra de Psicología Educacional del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Facultad de Derecho (UBA).

3 Lic. en Psicología (UBA) Profesora para la enseñanza Media y Superior en Psicología (UBA) Maestranda en Psicología Educacional (UBA). Profesora Auxiliar Regular, Cátedra de Psicología Educacional del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Facultad de Derecho (UBA).

4 Lic. en Ciencias de la Educación (UBA), Prof. de Enseñanza Media y Superior en Cs. de la Educación (UBA), Maestranda en Psicología Cognitiva y Aprendizaje (FLACSO). Profesora Auxiliar Regular, Cátedra de Psicología Educacional del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Facultad de Derecho (UBA).

5 Lic. en Ciencias de la Educación (UBA), Prof. de Enseñanza Media y Superior en Cs. de la Educación (UBA). Maestranda en Ciencias Sociales (FLACSO). Profesora Auxiliar Interina, Cátedra de Psicología Educacional del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Facultad de Derecho (UBA).

<sup>6</sup> Lic. en Psicología (UBA) Mgter. en Psicología Educacional (UBA) Profesora Auxiliar Regular, Cátedra de Psicología Educacional del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Facultad de Derecho (UBA).

## **Resumen:**

La enseñanza de contenidos de Derecho, especialmente en nivel medio y superior no universitario, requiere tomar en consideración las particularidades que supone el aprendizaje de conceptos en ciencias sociales y jurídicas. Se considera que la acción didáctica se apoya, entre otras cosas, en una perspectiva sobre la naturaleza del conocimiento y los procesos de su adquisición. Este saber permite al enseñante anticipar y comprender las posibilidades así como las dificultades de los alumnos en el salón de clases.

Desde la cátedra de Psicología Educacional del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la UBA venimos trabajando en esta línea, ofreciendo a nuestros estudiantes (futuros docentes) una perspectiva amplia sobre la naturaleza del conocimiento y el aprendizaje en ciencias sociales y jurídicas. Sin duda, estas reflexiones se deben recuperar a la luz de los desarrollos en el campo de la didáctica, pero consideramos que introducir a los futuros profesores en la comprensión de una perspectiva constructivista del aprendizaje les brinda más herramientas para trabajar en clase.

El trabajo que presentamos analiza el desarrollo de los estudios sobre aprendizaje en el dominio de las ciencias sociales y jurídicas en adolescentes y jóvenes. En el marco del campo de la Psicología Educacional, se pretende dar cuenta de los fundamentos de su surgimiento así como de sus principales aportes. Finalmente, busca mostrar el valor de este tipo de estudios para el desarrollo de la enseñanza de contenidos de Derecho. En esta línea, se proponen y evalúan sus potenciales usos didácticos, destacando sus alcances y limitaciones.

**Palabras clave:** Aprendizaje de ciencias jurídicas- enseñanza del Derecho- investigación psicológica

## ***La construcción de conocimientos en Ciencias Jurídicas y su valor para la enseñanza***

**Fairstein, G.; Scavino, C.; Frontini, P.; Torre, V.; Duhalde, M. y Potenze, M.**

### **Presentación**

En este trabajo presentamos algunas de las ideas que sustentan nuestra tarea en la cátedra de Psicología Educacional del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la UBA. Explicaremos la potencialidad del conocimiento elaborado por la Psicología, en particular, el relativo a los procesos de aprendizaje específicos de las Ciencias Jurídicas en adolescentes, para la enseñanza del Derecho en la escuela secundaria.

### **La enseñanza y el conocimiento sobre el aprendizaje**

La enseñanza se apoya, entre otras cosas, en una perspectiva sobre la naturaleza del conocimiento y los procesos de su adquisición. La investigación educativa señala que los docentes se guían, en su práctica, por teorías implícitas que comprenden concepciones acerca de cómo se enseña y cómo se aprende, pedagogías intuitivas sobre cómo funcionan otras mentes (Camilloni, 2007; Bruner, 1997). En el campo científico, la Didáctica, disciplina que se ocupa del estudio y prescripción de la enseñanza, considera a la Psicología del Aprendizaje como una fuente privilegiada (Camilloni, 1996.) Si bien el conocimiento didáctico se nutre también de otras disciplinas y elabora un saber prescriptivo gobernado por valores y propósitos, el valor de la Psicología del Aprendizaje radica en que permite al docente comprender el fenómeno sobre el cual pretende influir, a partir de descripciones y explicaciones de los mecanismos que lo producen (Camilloni, 1994; Fairstein, 2007) Aunque no se trata de una relación causal, ya que el logro del aprendizaje responde también a factores relativos a la situación y al contexto -de particular importancia en el ámbito escolar- (Fenstermacher, 1989, Fairstein, 2010, Aizencang, 2001) consideramos que el conocimiento psicológico acerca del aprendizaje resulta una herramienta de enorme valor para el diseño y desarrollo de la enseñanza.

## **La conceptualización del aprendizaje desde la Psicología**

En el campo de Psicología del Aprendizaje, una de las discusiones actuales se refiere a si éste constituye un proceso único y general, aplicable a diferentes objetos y contextos o si, por el contrario, existen diferencias según cada campo del saber y tipo de práctica (Carretero y León, 1990). Inicialmente se suponía que el desarrollo cognitivo, que en la adolescencia se torna más formal, descontextualizado y abstracto, se generalizaba a todas las áreas del conocimiento. Por ejemplo, dos tareas con la misma estructura lógica supondrían la misma dificultad para el sujeto independientemente de la naturaleza del contenido (Carretero y León, 1990). A partir mediados del siglo XX, comienza a identificarse el compromiso que tienen los contenidos en el desarrollo cognitivo: no es lo mismo resolver un problema en Física, Historia o Derecho; el uso de las estructuras del pensamiento varía según el tipo de problema y naturaleza de los contenidos (Carretero, 2001; Pozo, 1999) La cognición, dependiendo de las experiencias del sujeto, tiende a desarrollarse por dominios (Karmiloff Smith, 1994).

Esto conduce a preguntarnos sobre los procesos de aprendizaje específicos de las Ciencias Sociales. Tomamos la posición de la Psicología Genética, entendiendo que “las concepciones o teorías infantiles no derivan de la aplicación de operaciones intelectuales independientes de las acciones cognitivas simbólicas sobre los contenidos sociales, sino que se constituyen durante el proceso constructivo de ideas sobre este campo de conocimiento” (Castorina, Kohen, Zerbino, 2000, citado por Lenzi et al. 2005, p. 77). Cuando se habla de conocimientos en Ciencias Sociales se hace referencia a los conocimientos que los diferentes integrantes de una sociedad construyen sobre la vida social, sobre las reglas, la historia y los modos de vinculación, etc. (Scavino, 2004). El contexto socio-histórico ofrece experiencias particulares y representaciones sociales, a partir de los cuales el sujeto va construyendo sentidos sobre el orden del mundo, que se constituyen en su “sentido común” (Proyecto UBACYT 2012-2015; Scavino, 2003).

Dentro del dominio social, lo jurídico se constituye como un subdominio de pensamiento, a partir de sucesivas diferenciaciones del conocimiento político. Como señala Kohen (2005), para comprender las relaciones sociales institucionalizadas, las personas funcionamos como sociólogos, economistas y políticos: “a través de nuestras explicaciones, transformamos los fenómenos en psicológicos y personales, en morales, en culturales, en políticos, y dentro de este último campo, en fenómenos jurídicos”. (Kohen, op. cit.) Ello explica entonces que los alumnos lleguen al salón de clases, provistos de representaciones y concepciones personales acerca de los fenómenos que serán objeto de enseñanza y aprendizaje.

### **La construcción del conocimiento social**

Las investigaciones desarrolladas en la Argentina por Castorina y equipo (UBA) desde un abordaje psicogenético, brindan recursos para pensar los procesos de construcción del conocimiento social en el marco de los contextos escolares, ya que se proponen “reconstruir el punto de vista del sujeto [...] mientras participa en las interacciones institucionales conceptualizando, en un proceso dialéctico, los significados sociales” (Castorina, Kohen y Zerbino, 2000, p. 152). Desde esta perspectiva, las concepciones de niños y adolescentes sobre el conocimiento social se componen de 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, 2000).

Por ejemplo, Aisenberg y Kohen (2000) demuestran que los significados que los niños otorgan a los contenidos enseñados sobre el tema “Gobierno Nacional” se relacionan con sus concepciones personales acerca de este objeto de conocimiento, lo que puede dar lugar a un rechazo de la información escolar (olvido) o una asimilación distorsionada. En el primer caso, los niños poseen la concepción de que el Gobierno constituye 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 éste está 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. Recién en una tercera etapa los niños 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.

Lenzi et. Al. (2005), llegan a resultados similares en un estudio en sujetos de 7 a 17 años con el propósito de establecer la psicogénesis de la idea de Gobierno Nacional: "en la progresión analizada se delinean algunas transiciones significativas que, en términos sumamente amplios, mantienen cierto paralelismo con una sociogénesis histórica de la institución gubernamental: 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, p. 92-93).

Kohen (2005) realiza un estudio acerca de la construcción de la idea de ley en niños y adolescentes: “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 (p. 104). Kohen 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. Según la autora, “para comprender las relaciones jurídicas en sentido estricto, resulta preciso reconocer la existencia de la faz institucional de los fenómenos humanos [...], crear una ontología de lo jurídico, llegar a comprender que hay determinadas cosas que existen solo porque así lo dispone el orden normativo vigente” (p. 104).

Investigaciones similares en otros países revelan también que los niños manifiestan ideas originales con respecto al orden político y jurídico que no son reproducciones de las ideas de los adultos. Recién en la adolescencia avanzada aparece una relativa comprensión. La ausencia de ciertas capacidades que se desarrollan en esta etapa evolutiva, junto con la apropiación de representaciones sociales, explica el tipo de concepciones que hallamos en los alumnos en la escuela secundaria. La abstracción, la posibilidad de comprender lo real en relación con lo posible, el pensamiento deductivo, entre otras, son capacidades que se desarrollan en la adolescencia tardía pero que aparecen como necesarias para comprender contenidos de Derecho. Ello explicaría algunos efectos que se producen en la apropiación de los contenidos escolares: personalización de las relaciones institucionales, visión paternalista y benefactora de la autoridad, concepción armónica del entramado social, etc.

## **Aportes a la enseñanza de las ciencias jurídicas**

Creemos que los ejemplos vertidos son de por sí elocuentes para dar cuenta de la utilidad de este tipo de conocimiento psicológico para la enseñanza del Derecho. Entre otras potencialidades, creemos que ayudan a comprender los errores y dificultades de aprendizaje, permiten acercarse al punto de vista de los alumnos y modificar la visión de la educación, y son una herramienta útil en la planificación, evaluación y diseño de estrategias de enseñanza más efectivas y respetuosas.

En relación con los errores, estos estudios permiten entenderlos como distorsiones de la información escolar producto de su asimilación a ciertas concepciones personales, constituyendo pasos necesarios en la construcción del conocimiento. Ante la misma enseñanza “recibida”, no todos los alumnos aprenden lo mismo y son las concepciones desde las cuales otorgan significado al contenido las que explicarían estas diferencias. “Lo que es observable desde el punto de vista del adulto de la información que circula en el aula, no es igualmente observable desde el punto de vista infantil” (Aisenberg y Kohen, 2000). Asimismo, permiten comprender que las dificultades para modificar las creencias personales sobre contenidos sociales responden, entre otros aspectos, a que éstas son muy sensibles a los posicionamientos ideológicos y políticos, lo que las torna muy resistentes al cambio (Carretero, 2009).

Desde un punto de vista más general, las investigaciones sobre las concepciones personales ayudan al docente a comprender de otro modo a los alumnos y a concebir su tarea desde una nueva perspectiva. Saber que los niños y adolescentes poseen concepciones personales acerca de los fenómenos sociales ayuda al docente a modificar su visión acerca del aprendizaje y la enseñanza: de un acto de recepción producto de la exposición, a un acto de negociación mutua de significados. Asimismo, conocer el contenido de las concepciones infantiles y adolescentes, y la lógica de su constitución, permite al docente ponerse en el lugar de los alumnos y no atribuirles representaciones y capacidades de los adultos (por ejemplo, la confusión de lo jurídico con lo político tiene una naturaleza diferente en ambos casos).

Por último, en el marco de la planificación y evaluación didácticas, los estudios sobre las ideas de los alumnos constituyen una valiosa herramienta. Ayudan a definir qué

contenidos priorizar y efectuar un recorte temático más adecuado, a partir de anticipar posibles dificultades de los alumnos en el abordaje de los contenidos. A la vez, al poder imaginar el tipo de “saberes previos”, es posible diseñar estrategias que ayuden a los alumnos a ponerlos en juego. En la evaluación, tanto de la enseñanza del docente como de los resultados de aprendizaje de los alumnos, entender que el origen de ciertas dificultades de comprensión puede responder al efecto de asimilaciones deformantes permite redefinir responsabilidades y redireccionar esfuerzos, sin culpabilizar al docente o a los alumnos.

## **BIBLIOGRAFÍA**

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.

Aizencang, N. (2001). *Los procesos de aprendizaje en contextos escolares: particularidades, problemas y desafíos*. En: N. Elichiry (comp.): ¿Dónde y cómo se aprende? Temas de psicología educacional. Buenos Aires: Eudeba.

Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Camilloni, A. (2007): *Los profesores y el saber didáctico*, en Camilloni A. y otras (comps.): El saber didáctico, Buenos Aires, Paidós,

Camilloni, A. (1996). *De deudas, herencias y legados*. En: Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.

Camilloni, A. (1994). *Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales*. En: Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps.). Didáctica de las ciencias sociales, Buenos Aires: Paidós.

Carretero, M. (2001). *Introducción a la psicología cognitiva*. Buenos Aires: AIQUE.

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. Pp. 311 – 326.

Castorina, J.A.; Kohen, R.; Zerbino, M. (2000). *Reflexiones sobre la especificidad de un subdominio del conocimiento social*. En: Castorina, J.A. y Lenzi, A. (comps.) La formación de conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas (pp. 135-154) Barcelona: Gedisa.

Fairstein, G. (2007). *¿Psicología aplicada a la educación o psicología implicada en la educación? (El caso de la teoría de Piaget)*. En: Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Año XV, N° 25, Agosto 2007. pp.31 – 39

Fairstein, G. (2010): “La educación como práctica cultural”. Ficha de Cátedra. Asignatura: Psicología Educacional. Facultad de Derecho. Universidad de Buenos Aires.

Fenstermacher, G. (1989). *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza*. En; Wittrock, M. La investigación en la enseñanza, tomo 1. Madrid: Paidós.

Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza. Capítulo 1: “El desarrollo tomado en serio”.

Kohen, Raquel (2005). *La construcción de la realidad jurídica*. En: J. A. Castorina (comp): Construcción conceptual y representaciones sociales. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Lenzi, A. et al. (2005). *La construcción de los conocimientos políticos en niños y jóvenes. Un desafío para la educación ciudadana*. En: J. A. Castorina (comp), Construcción conceptual y representaciones sociales. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Lenzi, A. y Castorina, J. A. (2000). *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.

Pozo, I. (1999). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Morata: Madrid.

Proyecto UBACYT (2012-2014) *Lecturas de los jóvenes sobre prácticas políticas: un análisis sobre sus formas de entender el poder*. Directora: Scavino, C.; Co-directora: Fairstein, G., Facultad de Derecho, UBA.

Scavino, C. (2003). *Conceptualizaciones sobre las representaciones sociales*. Trabajo final del Seminario de Representaciones Sociales de la Maestría en Psicología Educacional, (trabajo aprobado con 10 (diez)) –inédito-.

Scavino, C. (2004). *Nociones sociales: un nuevo campo para explorar los procesos de construcción del conocimiento*. En: Elichiry, N. (2004), Discusiones actuales en Psicología Educacional, JVE-Ediciones.