

La construcción del conocimiento en Ciencias Jurídicas y su valor para la enseñanza

GABRIELA A. FAIRSTEIN;¹ N. CAROLINA SCAVINO;²
M. PATRICIA FRONTINI;³ VALERIA A. TORRE;⁴
MARIELA C. DUHALDE⁵ y MERCEDES POTENZE⁶

RESUMEN

Este trabajo analiza la potencialidad, para la enseñanza del Derecho en la escuela secundaria, de los estudios psicológicos relativos a los procesos de aprendizaje específicos de las Ciencias Jurídicas en adolescentes. A partir de la experiencia en la formación docente, se destaca el valor de brindar, al futuro profesor, sólidos conocimientos acerca del aprendizaje “de dominio”. En una primera parte, y desde la perspectiva de la Psicología Educacional de base constructivista, se exponen los fundamentos de tales estudios así como algunos de sus principales aportes. En particular, se reseñan trabajos sobre construcción del conocimiento social en relación con nociones políticas y jurídicas. En segundo lugar, se analiza el valor de este tipo de estudios para el desarrollo de la enseñanza de contenidos de Derecho a adolescentes y jóvenes. En esta línea, se proponen y evalúan sus potenciales usos didácticos, destacando sus alcances y limitaciones.

¹ Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA), Magíster en Pedagogía Aplicada (Universidad Autónoma de Barcelona).

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

³ Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA), Maestranda en Psicología Cognitiva y Aprendizaje (FLACSO).

⁴ Lic. en Psicología (UBA), Magíster en Psicología Educacional (UBA).

⁵ Licenciada en Psicología (UBA), Profesora Auxiliar Regular, Cátedra de Psicología Educacional del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Facultad de Derecho (UBA).

⁶ Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA), Magíster en Ciencias Sociales (FLACSO).

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje - Derecho - Enseñanza - Investigación psicológica - Formación docente.

Knowledge construction in Legal Sciences and its value for teaching

ABSTRACT

This article shows the potentiality, for civic education in high school, implied in the psychological studies about specific youth learning processes in Legal Sciences. From our own experience in teacher training, we highlight the value of giving the future professor a solid knowledge in “domain learning”. First, from the perspective of Constructivist Educational Psychology, we present the fundamentals of such studies as well as some of its main contributions. In particular, we outline studies on social knowledge construction about political and legal concepts. Second, we analyze the value of such studies for the Law teaching to youth. In this sense, we propose and evaluate the potential teaching uses of these studies, enhancing their scope and limitations.

KEYWORDS

Learning - Law - Teaching - Psychological Research - Teacher training.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de conceptos en ciencias sociales y jurídicas presenta ciertas particularidades que lo diferencian de otro tipo de adquisiciones. En las últimas décadas, la Psicología Educativa ha desarrollado un vasto campo de trabajo en torno del estudio de sus particularidades, enmarcado dentro de lo que se conoce como “aprendizaje de dominio”, es decir, diferenciándolo del aprendizaje como proceso humano general.

En este trabajo se recuperan aportes de tales estudios y se analiza su potencial para el desarrollo de la enseñanza de contenidos de Derecho, es-

pecialmente en nivel medio y superior no universitario. Dado que la acción docente se apoya, entre otras cosas, en una perspectiva sobre la naturaleza del conocimiento y los procesos de su adquisición, consideramos que este tipo de saber permite al enseñante anticipar y comprender las posibilidades así como las dificultades de los alumnos en el salón de clases.

Estas reflexiones surgen de la experiencia de las autoras en la formación de profesores de Ciencias Jurídicas en la Universidad de Buenos Aires.⁷

LA ENSEÑANZA Y EL CONOCIMIENTO SOBRE EL APRENDIZAJE

La investigación educativa señala que los profesores 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). Estas teorías personales se construyen a través de la biografía e historia escolar de la persona, lo que les otorga fuerza y las direcciona a reproducir el mismo tipo de prácticas a las que el docente fue expuesto como alumno. Sin embargo, en la formación y práctica pedagógicas, estos saberes intuitivos pueden modificarse y enriquecerse a través de un ejercicio autorreflexivo y de la adquisición de conocimientos científicos.⁸

Entre los elementos del saber pedagógico, el conocimiento acerca de cómo se aprende ocupa un lugar central. 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

⁷ Las autoras integran el equipo de la Cátedra de Psicología Educacional del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

⁸ En otro trabajo hemos analizado la importancia de revisar los modelos pedagógicos implícitos para el caso específico de los graduados de abogacía a la hora de enseñar en otros niveles educativos. Ver FAIRSTEIN, 2013.

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 sociohistórico ofrece experiencias particulares y representaciones sociales, a partir de las 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

Investigaciones desarrolladas desde un abordaje psicogenético brindan recursos para pensar los procesos de construcción del conocimiento social en el marco de los contextos escolares. Tales trabajos 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 a 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 delinearán 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, pp. 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 sólo 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 a 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 R. KOHEN (2000), "Las hipótesis presidencialistas infantiles en la asimilación de contenidos escolares sobre 'El Gobierno Nacional'", en CASTORINA, J. y A. LENZI (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 ELICHIRY, N. (comp.), *¿Dónde y cómo se aprende? Temas de psicología educativa*, 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.
- (1996), "De deudas, herencias y legados", en *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.
- (1994), "Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales", en AISENBERG, B. y S. ALDEROQUI (comps.), *Didáctica de las ciencias sociales*, Buenos Aires, Paidós.
- CARRETERO, M. (2001), *Introducción a la psicología cognitiva*, Buenos Aires, AIQUE.
- CARRETERO, M. y J. A. LEÓN (1990), "Desarrollo cognitivo y aprendizaje en la adolescencia", en PALACIOS, J., A. MARCHESI y C. COLL (comps.), *Desarrollo psicológico y educación*, vol. I, Madrid, Alianza, pp. 311-326.
- CASTORINA, J. A., R. KOHEN y M. ZERBINO (2000), "Reflexiones sobre la especificidad de un subdominio del conocimiento social", en CASTORINA, J. A. y A. LENZI (comps.), *La formación de conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*, Barcelona, Gedisa, pp. 13-154.
- 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, nro. 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.
 - (2013), “Enseñanza del Derecho: de la formación de abogados a la escuela básica”, en *Revista Digital Carrera y Formación Docente*, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, año II, nro. 2, mayo 2013 [en línea] <<http://www.derecho.uba.ar/academica/carrdocente/revista/revista-N02-Mayo-2013.pdf>>.
- FENSTERMACHER, G. (1989), “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”, en WITTROCK, M., *La investigación en la enseñanza*, t. 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 CASTORINA, J. A. (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 CASTORINA, J. A. (comp.), *Construcción conceptual y representaciones sociales*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- LENZI, A. y J. A. CASTORINA (2000), “El cambio conceptual en conocimientos políticos. Aproximación a un modelo explicativo”, en CASTORINA, J. A. y A. LENZI (comps.), *La formación de los conocimientos sociales en los niños*, Barcelona, Gedisa.
- POZO, I. (1999), *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Madrid, Morata.
- Proyecto UBACYT (2012-2014), *Lecturas de los jóvenes sobre prácticas políticas: un análisis sobre sus formas de entender el poder*, directora: C. Scavino; codirectora: G. Fairstein, 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.
- (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.

Fecha de recepción: 17-2-2014.

Fecha de aceptación: 16-6-2014.