

Facultad: Ciencias de la Educación y Psicopedagogía

Carrera: Profesorado Universitario para la Educación Secundaria y Superior

Materia: Taller de trabajo final

Docente: Jorge Sánchez

Estudiante: Leonardo Mesa

Fecha: agosto de 2025

Resumen

El presente trabajo analiza la manera en que se enseña la participación política, en estudiantes de secundaria de la Zona Oeste del Gran Buenos Aires, en el año 2025.

Para ello, se analiza en primer lugar las estrategias de enseñanza que se utilizan en las clases vinculadas a la formación ciudadana, las formas de explicar los temas, las actividades, cómo se organiza la dinámica de las aulas y las maneras de evaluar.

En segundo lugar, se analiza, por un lado, el tipo de participación que contemplan las clases y los propios estudiantes —revelando a su vez la idea de ciudadanía que subyace a las concepciones sobre la participación—; por otro lado, se examina las ideas sobre la democracia que surgen en torno a esa enseñanza de la participación, considerando que las maneras de entender la participación no sólo revelan una visión de la ciudadanía, sino también una visión sobre la democracia.

Como síntesis, se propone contrastar la manera en que los estudiantes aprenden sobre la participación con la concepción general que tienen de la misma, de la ciudadanía y de la democracia.

Palabras clave: Enseñanza, participación política, formación ciudadana, democracia.

Índice

1. Tema 3

2. Pregunta 3

3. Objetivo.....3

4. Justificación 3

5. Introducción 3

6. Antecedentes 4

7. Marco teórico 13

7. 1. Teorías de la enseñanza 13

7. 2. Educación ciudadana 29

7. 3. Participación política.....33

8. Marco metodológico.....43

8. 1. Instrumento de investigación 43

9. Resultados.....44

9. 1. Respuestas del cuestionario.....44

9. 2. Respuestas de las entrevistas.....47

10. Conclusión 50

11. Bibliografía 54

1. Tema: La enseñanza de la participación política en la educación ciudadana en escuelas de la zona oeste del Gran Buenos Aires en el 2025.

2. Pregunta: ¿Cómo enseñan los docentes la participación política en la educación ciudadana en escuelas de la zona oeste del Gran Buenos Aires en el 2025?

3. Objetivo: Analizar cómo es la enseñanza de la participación política en la secundaria en escuelas de la zona oeste del Gran Buenos Aires en el 2025.

4. Justificación: El trabajo busca señalar los aspectos positivos de la enseñanza de la participación política en la escuela secundaria, así como resaltar posibles deficiencias u obstáculos. A su vez, busca comprender cómo influye esa enseñanza en la manera en que los estudiantes perciben el contexto político y cómo se desenvuelven en tal.

5. Introducción

La participación política es un elemento fundamental para analizar el funcionamiento de las sociedades contemporáneas —para comprender la naturaleza de un sistema político en particular—. Las sociedades que se consideran democráticas, se legitiman en torno a la idea que los ciudadanos pueden tener influencia en la política, que pueden expresarse e incidir en el proceso político de algún modo u otro.

La idea de participación, entonces, viene a referenciar esa posibilidad de los ciudadanos de influir en la política, si bien hay muchas maneras de interpretar y contemplar esa participación. Las maneras de participar, los objetivos, la importancia concreta de esa participación para el sistema democrático; todas esas cuestiones dependen de cómo uno concibe tanto a la participación en sí como a la democracia.

Por otro lado, siendo la participación un aspecto fundamental no sólo para entender una sociedad sino como rasgo distintivo de una democracia, es importante entender cómo es su enseñanza en el sistema educativo. De esa manera, se puede llegar a una mejor comprensión de cómo contemplan los estudiantes a la participación, así como la manera en que el Estado la entiende —en base a la manera de enseñarla que propone—.

Siendo los estudiantes no sólo futuros ciudadanos adultos con derechos políticos, sino ciudadanos también en su condición de jóvenes, la manera en que se les enseñe y en que ellos consideren a la participación política seguramente tendrá un gran impacto en su propia actuación como ciudadanos, en los distintos ámbitos que transiten —la escuela, el barrio, la ciudad, etcétera— y la manera en que decidan participar de la política a nivel estatal.

Por todo eso, el presente trabajo se propone analizar la manera en que se enseña la participación política en la educación secundaria, contrastando las teorías de la enseñanza y de la participación política con los hallazgos de la investigación, para llegar a una idea más clara de cómo los estudiantes aprenden sobre la participación política.

6. Antecedentes

6. 1. Jara y Funes: ¿Qué ciudadanía? Orientaciones normativas y curriculares en Argentina.

El trabajo de Jara y Funes analiza las reformas curriculares producidas en Argentina desde el fin desde 1983, con los gobiernos civiles. Los autores indagan sobre las reformas a nivel nacional y propuestas de reformas provinciales, siempre en torno a la cuestión de qué ciudadanía se busca promover —lo que implica una visión de la sociedad y del contexto según las reformas consideradas—.

El currículo, indican los autores, es un reflejo de las políticas de los gobiernos y, a su vez, reflejan tensiones y disputas entre las políticas estatales y las comunidades educativas. El currículo presenta una visión de la sociedad, los sujetos, la enseñanza, el aprendizaje, etc., que sintetiza diversos elementos culturales que componen a una política educativa (Jara y Funes, 2018, pp. 918-919).

En el caso argentino, los autores examinan primero las dos leyes nacionales de educación obligatoria: La ley federal de educación (LFE) de 1993 y la ley de educación nacional (LNE) de 2006.

La LEN, por ejemplo, establece como uno de sus principios orientadores que la educación nacional sea una política de Estado para construir una sociedad más justa, enumerando una serie de objetivos tales como la promoción de la igualdad,

la diversidad, el compromiso ciudadano con valores éticos, etc. Esta ley contempla al conocimiento como un instrumento para la participación social, que debe conducir a proyectos de vida basados en valores democráticos. En sus tres niveles de educación obligatoria (inicial, primario y secundario), la ley define esa concepción de ciudadanía como base para las leyes de educación provinciales posteriores.

Además, los autores comparan el contexto de la promulgación de la LFE de 1993, sancionada dentro de un proceso de reformas neoliberales a nivel regional y resistida fuertemente —no pudiéndose implementar en ciertas jurisdicciones— con el de la LNE de 2006, como parte de una política de gobierno de orientación populista —que encontró poca resistencia y logró influir en las leyes provinciales—. En ambos casos hubieron diferencias en torno a las políticas de gobierno en las que se enmarcaban las leyes, así como en el nivel de aceptación por parte de los diferentes actores sociales (Jara y Funes, 2018, pp. 919-922).

A nivel de las provincias, los autores se centraron en los casos de Río Negro y Neuquén. En el caso de Río Negro, la Ley orgánica de educación de 2012 se propone formar a la ciudadanía para una democracia substantiva, destacando su participación y enfatizando la interculturalidad y la identidad latinoamericana. Asimismo, la ley incorpora derechos en materia sexual y ambiental. En Neuquén, por su parte, se sancionó la Ley orgánica de educación de la provincia en 2014, después de cuatro años de debate. Dicha ley presenta como finalidad la formación ciudadana comprometida con valores democráticos de participación, libertad, solidaridad, etc., mientras que también propone reforzar la identidad nacional y provincial sobre la base de la diversidad cultural y local. La ley también establece contenidos transversales para la construcción curricular —como la resolución de conflictos, la integración regional, la educación ambiental, entre otros—, aspecto también presente en la ley de Río Negro.

Ambas leyes se muestran claramente en concordancia con los principios de la Ley nacional de educación, reflejando procesos a nivel regional que incorporan en la agenda de los gobiernos temas como la formación de ciudadanías plenas que puedan tener un rol activo en sus comunidades, para poder construir democracias más sólidas y con mayor justicia social (Jara y Funes, 2018, pp. 922-925).

Otra dimensión que analizan los autores tiene que ver con el grado de participación de los trabajadores e instituciones educativas en el proceso de formación de las leyes de educación. La LFE, por ejemplo, se establecieron currículos por nivel y modalidad de la mano de expertos educativos y especialistas, sin contemplar las opiniones de los profesores y las escuelas. Además, los contenidos eran de carácter principalmente prescriptivos, y en ciencias sociales resultaban ser una actualización de los contenidos de la escuela tradicional, contemplando a una ciudadanía en sentido restringido —de participación mínima en derechos y obligaciones— más afín al pensamiento hegemónico del siglo XIX que a los problemas actualmente tratados.

La LEN, por otro lado, establecía criterios políticos más explícitos en sus finalidades, al contrario que con el posicionamiento ideológico de la ley anterior que buscaba disimularse tras el saber experto. Aunque esta ley no establece un currículo nacional prescriptivo, deja diversas orientaciones para la confección de las leyes y currículos provinciales (Jara y Funes, 2018, pp. 925-927).

En Río Negro, se elaboró una reforma de los diseños curriculares de la escuela media, bajo la idea que la escuela debía sentar las bases para la convivencia democrática y preparar a los ciudadanos para participar activamente. Luego, esos cambios fueron trasladados a todos los niveles. En general, los nuevos diseños buscan enseñar lo local, lo regional, lo nacional y lo global, de manera interconectada.

En el caso de Neuquén, se intentaron dos proyectos de reforma educativa durante la década de 1980 y de 1990: el primero se consideraba una reforma democratizadora y participativa, y el segundo como una reforma de modernización. No obstante, esos proyectos no fueron aceptados, ni la LFE implementada con éxito en la provincia. Recién en el 2014, con la sanción de la ley orgánica de educación, inició el proceso de debate para un nuevo diseño curricular. Uno de los fines que se busca con ese cambio es mejorar la trayectoria escolar, y garantizar el ingreso y permanencia de los estudiantes. La Comisión Provincial, encargada de dirigir ese proceso, tuvo un fuerte enfrentamiento con los gremios docentes, que cuestionaban la poca representatividad de la comisión. En respuesta a ello, se formó una mesa curricular que incorporara a docentes de 147 escuelas provinciales (Jara y Funes, 2018, pp. 927-932).

Los autores concluyen que las políticas educativas recientes en la Argentina buscan una reorganización del sistema educativo en torno a la LNE y las leyes orgánicas provinciales, desde un abordaje de la ciudadanía que pretende una mayor inclusión y participación, al tiempo que se enfrenta con nuevas realidades sociales que reflejan todo lo contrario: exclusión, desigualdad, marginalidad. Los nuevos sistemas educativos forman parte de políticas de gobierno que a nivel general intentan resolver esos nuevos problemas (Jara y Funes, 2018, pp. 932-937).

6. 2. Levinson y Berumen: Educación para una ciudadanía democrática en los países de América Latina: una mirada crítica.

En su trabajo, Levinson y Berumen examinan los programas de educación ciudadana que proliferaron en América Latina desde la década de 1980. Para los autores, estos nuevos programas de educación ciudadana presentaron variaciones en su formulación en cada país de la región debido a factores como la orientación ideológica y la disciplina dentro de los ministerios de educación, el vínculo con los programas internacionales de educación ciudadana, y la colaboración de los ministerios de educación tanto con otros sectores del gobierno como con organizaciones no gubernamentales.

Los autores señalan la restauración de los gobiernos civiles y la mayor incidencia de organismos internacionales como un aspecto clave para el aumento de programas de educación ciudadana desde la década de 1980. Por un lado, los diversos gobiernos de la región pretendían desarrollar políticas educativas con un compromiso explícito con valores democráticos —tanto en los contenidos como en los modos de educar— mientras que, por otro lado, organizaciones como la OEA, la UNESCO, la OEI y el BID adquirían un nuevo protagonismo en la labor de elaborar modelos educativos que sirvieran de referencia para los países de la región, así como la provisión de fondos, espacios de coordinación, etc. (Levinson y Berumen, 2007, pp. 18-20).

En casi todos los países de la región, los autores observan un consenso sobre la necesidad de avanzar más allá de los viejos modelos enciclopédicos de educación cívica, promoviendo el desarrollo de valores, disposiciones, habilidades, competencias, etc. Donde observan una marcada divergencia es en el tipo de valores, competencias y significados que contempla cada caso puntual.

Por ejemplo, algunos países promueven una educación ciudadana enfocada al desarrollo de la libertad individual y la privacidad; otros buscan fomentar el pensamiento crítico y un protagonismo en la toma de decisiones. A su vez, en algunos casos se vincula la idea de participación a una mayor autonomía dentro de la sociedad civil —como mecanismo de resolución de problemas— en contraste con otros casos que enlazan la participación con una intervención mayor de las personas sobre el Estado, que por su parte se encarga de dirigir los procesos de cambio social (Levinson y Berumen, 2007, pp. 22-23).

Más allá de esas diferencias valorativas, Levinson y Berumen sostienen que hay una regularidad a nivel regional respecto a un avance hacia nuevas prácticas escolares: profesores que invitan a los estudiantes a cuestionar y reflexionar sobre los problemas, impulsando un mayor diálogo; directores que comparten el proceso de toma de decisiones con las familias, profesores, alumnos, etc.; y la noción de transversalidad, que consiste en incorporar prácticas democráticas a la enseñanza y a llevar a cabo esfuerzos interdisciplinares en la enseñanza. Esos cambios reflejan una preocupación mayor por el llamado currículo oculto, por los comportamientos y la manera de enseñar de los profesores (Levinson y Berumen, 2007, pp. 27-28, 30)

6. 3. Mastache: Formación ciudadana en la escuela secundaria en Argentina. Análisis de una secuencia didáctica.

El tema que analiza Mastache en su trabajo es la formación ciudadana desde la escuela, puntualmente desde la asignatura de “formación ética y ciudadanía” en una escuela de Capital Federal.

En primer lugar, la autora menciona el papel histórico de la formación de la ciudadanía en la conformación del Estado, partiendo desde la visión decimonónica que buscaba homogeneizar a la población, eliminando las diferencias sociales y desarrollando una ciudadanía uniforme. No obstante, los cambios sociales recientes —principalmente por la globalización— pusieron en entredicho el modelo clásico de la escuela tanto como el de ciudadanía. La ciudadanía ya no se piensa en torno al ejercicio de los derechos, sino también en relación al vínculo con la comunidad (Mastache, 2022, p. 3).

Dentro de ese nuevo marco de referencia, sobresale la visión de la ciudadanía democrática que, junto a la ampliación de derechos y la dimensión comunitaria,

incluye la noción de participación, diversidad y diálogo. Esto implica un rol activo de los individuos en la toma de decisiones, un reconocimiento y respeto por las diferencias y la variedad social, y una orientación hacia la resolución de problemas mediante el debate junto a la cooperación. La ciudadanía democrática supone que lo común no es preexistente, más bien es algo que debe construirse a lo largo de un proceso deliberativo, donde todos en conjunto elaboren una idea común que respete la diversidad social.

Respecto a la formación ciudadana en las escuelas argentinas, la autora señala que la asignatura dedicada a la enseñanza de la ciudadanía experimentó numerosos cambios a lo largo de los años, en medio de debates respecto a sus fundamentos, sus contenidos, su formato, entre otras cuestiones. Ese grado de variaciones y cambios se deriva en gran medida por la vinculación política de la asignatura, así como por la ambigüedad de muchos de sus conceptos de referencia.

Con la introducción de la ley de educación nacional de 2006, la formación ciudadana pasó a formar parte de los objetivos principales propuestos para la educación secundaria, introduciendo diversos principios de la ciudadanía democrática al sistema educativo.

La formación ciudadana contemporánea debe a su vez generar condiciones reales para la participación real de los estudiantes y su posibilidad de incidir en decisiones que afecten su vida cotidiana. Para eso, es necesario que la escuela y el aula favorezcan el trabajo grupal como método para desarrollar la colaboración y el apoyo con pares. Tanto las aulas como los profesores deben fomentar un clima de respeto y generar actividades que desarrollen las capacidades colaborativas. Asimismo, los currículos deben incluir cuestiones de principios e identitarias junto a las nociones clásicas de derechos y obligaciones.

Siguiendo a la autora, es recomendable que la enseñanza ciudadana contribuya a la toma de consciencia sobre la diversidad de opiniones, los prejuicios y su análisis crítico; sobre el uso de diferentes fuentes y referencias; el desarrollo de la empatía, la comunicación; y a compartir libremente saberes y experiencias.

Junto a lo anterior, la autora remarca la complementariedad de formar propuestas didácticas y actividades que refuercen dicho enfoque de ciudadanía comunitaria y colaborativa (Mastache, 2022, pp. 4-6).

Junto a las consideraciones generales anteriores, la autora llevó a cabo un estudio de caso sobre la enseñanza ciudadana en una escuela de Capital Federal.

En primer lugar, el diseño curricular de Formación Ética y Ciudadana se enfoca en rol del ciudadano democrático, incorporando la participación, los vínculos y la diversidad; pretende el desarrollo de herramientas para un rol activo en la vida pública. Además, el diseño resalta los cambios producidos por la globalización a nivel social, y la necesidad de una concepción de ciudadanía más amplia, como se mencionó con anterioridad. Para el abordaje didáctico, se propone el planteo de situaciones problemáticas, para aprender a gestionar los conflictos de manera pacífica y cooperativa.

En el caso analizado, la autora encontró que las clases en cuestión reflejaron la capacidad de la escuela para ayudar a los estudiantes a pensar y formar su rol ciudadano. También destacó el papel docente para formar propuestas de enseñanza situadas y pertinentes —enmarcadas en el contexto cotidiano de los propios estudiantes— orientadas a que los estudiantes se identificaran como protagonistas con capacidad para pensar la realidad y pensarse a sí mismos (Mastache, 2022, pp. 6-7).

Durante las clases, la profesora utilizó diversas estrategias para que los estudiantes analizaran su espacio cercano, identificaran problemas y los analizaran, y adquirieran capacidades para poder intervenir en sus respectivas comunidades.

La secuencia didáctica utilizada consiguió una articulación de cuestiones locales con cuestiones generales. La idea de ciudadanía como vínculo con la comunidad se reflejó en las referencias al entorno local de los estudiantes. La ciudadanía democrática se vio reflejada en la manera de tratar los temas: consignas amplias, diversidad de puntos de vista, resoluciones alternativas, libre expresión en un plano de igualdad, junto a la deliberación y elaboración conjunta de soluciones.

Sumado a lo previo, las clases se desarrollaron en un clima distendido y sin presiones, considerando a los estudiantes como miembros plenos de la comunidad, y promoviendo su autonomía y participación responsable (Mastache, 2022, pp. 8-12).

Como conclusión, la autora señaló que en el caso estudiado la enseñanza favoreció la formación de una ciudadanía democrática, el reconocimiento de los puntos de vista diferentes y al respeto por las opiniones de los demás. Asimismo, se logró promover la autonomía y la participación como partes constitutivas de una ciudadanía democrática (Mastache, 2022, p. 12).

6. 4. Oraisón: Desafíos y oportunidades de la escuela argentina frente a la formación ciudadana.

La autora describe en su trabajo una visión idealizadora de la educación de tiempos pasados en Argentina, que emerge y se generaliza como reacción ante una crisis escolar del presente. Frente a esa idealización de la escuela antigua, Oraisón propone revisar de manera crítica ese modelo escolar antiguo, destacando sus logros y, en particular, sus limitaciones frente a los retos concretos del presente educativo (Oraisón, 2006, p. 1).

El primer sistema educativo argentino se formó junto a la consolidación del Estado y de sus principales instituciones. Dicho sistema fue elaborado conforme a las necesidades del nuevo sistema político conservador, buscando en particular difundir cierto tipo de valores en la masa, y erradicando otros valores y patrones culturales que eran considerados como inapropiados. Bajo este modelo, la autora destaca dos tipos de formación escolar: una orientada a las élites dirigentes, fomentando una educación liberal basada en la defensa de los derechos individuales y la participación política; y otra orientada a la masa, que pretendía inculcar nociones de patriotismo, de lazos afectivos con la nación, y de pasividad política. La idea de nación, en particular, era concebida como una combinación de elementos culturales y etnológicos —como una identidad y cultura homogeneizados, erradicando las culturas preexistentes— y de elementos políticos —enfatizando procedimientos e instituciones “democráticas” y liberales—.

En síntesis, el primer modelo educativo —siguiendo los postulados de Sarmiento— tenía como finalidad asegurar la lealtad de la mayoría de la población, a la vez que eliminaba todo aspecto cultural que pudiera vincular a las personas con el pasado aborigen, colonial o gauchesco. La escuela asumía un lugar de fuente de saber e identidad, homogeneizadora de diferencias externas y a su vez inmutable frente a los cambios en el exterior (Oraisón, 2006, pp. 2-6).

Precisamente ese modelo tradicional de la escuela entra en crisis con el fin de los gobiernos militares, con la democratización de los espacios escolares: el reconocimiento de intereses diversos y contrapuestos, y de la construcción de valores mediante tratamiento de los conflictos, en lugar de apelando a la autoridad escolar con sus dogmas incuestionables. Ese reconocimiento reciente de las diversidades sociales se hallaba directamente en contra de la homogeneización propuesta al inicio para la escuela, al legado de Sarmiento con su rechazo a lo que no encajaba en la idea de "civilización europea", que era tenido como barbarie y atraso.

Siguiendo a la autora, la idea de multiculturalismo exige una revisión de los conceptos de nación, Estado y ciudadanía. Durante la década de 1980, surgió un debate en torno a los modelos escolares antiguos y nuevos. Tal debate enfrentó posturas de carácter constructivista, que defendían una educación en la cual los estudiantes participen y construyan sus conocimientos, así como los valores —priorizando la fundamentación racional de la ética por sobre los contenidos concretos—. Frente a esta nueva visión de la educación se manifestó en contra otra posición, que defendía la instrucción de valores tradicionales en la escuela, y el rol de esos valores consolidados para mantener unida a la sociedad. En Argentina esa última corriente pretendía reivindicar el modelo de la escuela de Sarmiento, y los valores tradicionalmente sostenidos por el Estado argentino desde sus orígenes (Oraisón, 2006, pp. 6-8).

En vista del nuevo contexto y de las limitaciones de la escuela tradicional, Oraisón propone pensar la escuela desde la democracia radical que describe Habermas, apelando a la participación ilimitada de los ciudadanos como su derecho y, por tanto, yendo más allá de la participación pasiva que suponen las "democracias representativas". Ello implica una intervención efectiva de los ciudadanos en los procesos cívicos y políticos, lo cual exige la formación de un criterio racional y crítico en los ciudadanos. La incorporación de los estudiantes en las tomas de decisiones, un mayor grado de autonomía y la elaboración de consensos dentro de la escuela representan avances en esa dirección.

La educación escolar para la participación ciudadana es, bajo esa perspectiva, la mejor manera de construir una sociedad que reconozca la diversidad social, que ayude a la elaboración y comprensión de valores democráticos, que fomente

una intervención activa de las personas en la política, y que permita la construcción comunitaria de una sociedad más justa (Oraisón, 2006, pp. 8-10).

Frente a la debilitación de los vínculos entre Estado, sociedad y educación, y ante cambios profundos en los roles escolares, con una preponderancia de roles asistencialistas en muchos casos, la autora propone valorar las nuevas modalidades pedagógicas, para construir una sociedad más justa y acorde a los retos actuales, en lugar de dirigir la mirada hacia un modelo pasado que, a pesar de su prestigio social, simplemente no consideraba los problemas sociales como temas a resolver de manera constructiva, optando por ignorar esos problemas o por homogeneizar a la sociedad en lugar de incorporar sus diferencias de manera armoniosa (Oraisón, 2006, pp. 11-13).

7. Marco teórico

7. 1. Teorías de la enseñanza

7. 1. 1. Enseñanza y aprendizaje. El concepto de enseñanza, según Gvirtz, se puede ubicar dentro del concepto más abarcador de educación. En tal sentido, define la educación como el “conjunto de fenómenos a través de los cuales una determinada sociedad produce y distribuye saberes, de los que se apropian sus miembros, y que permiten la producción y la reproducción de esa sociedad”. (Gvirtz, 2007, p. 7).

La educación es un fenómeno inherente a toda sociedad, el cual permite transmitir los saberes adquiridos por generaciones pasadas y asimismo es clave para la adaptación a nuevas circunstancias. Respecto a esa dimensión social de la educación, las prácticas educacionales pueden ser de dos categorías, conforme a la autora: reproductivas o productivas.

Por un lado, las prácticas educacionales reproductivas son aquéllas que repiten e imitan las conductas y acciones de una sociedad o un grupo social, conservando las pautas vigentes. Aun así, las distorsiones en la comunicación de los saberes y los cambios en el entorno siempre imprimen ciertas diferencias en las prácticas transmitidas.

Por otro lado, las prácticas educacionales productivas generan nuevas conductas y saberes, transformando el orden establecido. Estas prácticas responden a los cambios del entorno y de la transmisión mencionados antes, así

como a decisiones individuales o colectivas que conscientemente buscan transmitir cosas distintas. (Gvirtz, 2007, pp. 2-4).

La enseñanza, de acuerdo a Davini, es un fenómeno que conlleva entre sus funciones transmitir un conocimiento o saber, desarrollar una habilidad o capacidad, y guiar una práctica. Enseñar es una acción voluntaria y consciente, que busca que alguien aprenda algo que no podría aprenderlo por su cuenta. Además, este fenómeno busca transmitir saberes o prácticas que se consideren apropiadas en un sentido cultural, social y ético. Para la autora, la enseñanza debe "promover resultados de aprendizaje y transmitir conocimientos, habilidades, capacidades y modos de relación considerados válidos y éticamente sostenibles". (Davini, 2008, pp. 16-18).

A modo de síntesis, la autora considera que "la enseñanza siempre se realiza en torno a alcanzar mayor conocimiento y capacidades en otros" (Davini, 2008, p. 21).

7. 1. 2. Conductismo*.* El enfoque conductista surgió a inicios del siglo XX, de los esfuerzos de diversos psicólogos que buscaban desarrollar un método objetivo y científico para el estudio de la psicología. El conductismo se centra en analizar la conducta, como algo que se puede observar y describir de manera objetiva. (Ormrod, 2005, p. 38).

Entre los postulados básicos del conductismo —compartidos por la mayoría— se pueden enumerar los siguientes:

- Los conductistas consideran que los seres humanos aprenden de manera similar a otros animales —lo que se conoce como la equipotencialidad—, y por eso suelen usar el término organismo como término común. En consecuencia, los conductistas tienden a aplicar a situaciones humanas los principios que fueron extraídos de las investigaciones con otros animales.
- El conductismo se centra en el análisis de los estímulos y respuestas. La psicología, desde esta perspectiva, debe aplicar el mismo método científico de las ciencias naturales, enfocándose en aspectos que sean observables y medibles con relativa facilidad —para mantener la objetividad del análisis—; por eso la prioridad por analizar estímulos del entorno sobre organismos, y sus reacciones consiguientes ante tales. Los

principios conductistas suelen establecer relaciones entre estímulos y respuestas.

- Los procesos internos son excluidos del estudio científico, al no poder observarse y medirse de manera directa —relegando temas como los pensamientos, motivos y emociones—. Los conductistas consideran a los organismos como cajas negras, que reciben estímulos y producen respuestas, pero sin saberse con exactitud cómo se producen esas respuestas dentro del organismo. Algunas corrientes adoptan una postura menos estricta, teniendo en cuenta los factores internos para entender el aprendizaje y la conducta; los teóricos *neoconductistas* principalmente toman en cuenta tanto los estímulos ambientales como los propios procesos cognitivos del organismo.
- El aprendizaje es entendido como un cambio en la conducta, ya que, desde esta visión, sólo se puede saber que hay un aprendizaje si se ve reflejado en las acciones de las personas. Algunos conductistas sostienen que si no se produce ningún cambio en la conducta entonces no se produjo ningún aprendizaje. Otros teóricos —distanciándose de esta postura— distinguen entre las conductas, por un lado, y el aprendizaje, por el otro.
- Los organismos nacen como pizarras en blanco —como tabula rasa—; más allá de influencias como los instintos, discapacidades o enfermedades, los organismos no nacen predispuestos a algún comportamiento en particular. Son las experiencias ambientales las que conforman la manera en que se comportan.
- Los conductistas prefieren el término condicionamiento en lugar de aprendizaje; un organismo se encuentra condicionado por los sucesos que se producen en su entorno. Por tanto, lo que se podría llamar aprendizaje en este enfoque resulta principalmente como efecto de los sucesos ambientales, como un proceso pasivo y fuera del control del organismo.
- Para los conductistas, es preferible explicar el aprendizaje de todas las conductas —tanto las simples como las complejas— mediante el menor número posible de principios de aprendizaje; hay una marcada preferencia por las explicaciones concisas de la conducta y del aprendizaje (Ormrod, 2005, pp. 38-39).

Condicionamiento clásico. Una de las teorías principales dentro del conductismo es el condicionamiento clásico. Este tipo de condicionamiento se produce cuando dos estímulos al mismo tiempo: un estímulo incondicionado, por un lado, que produce una respuesta incondicionada; por otro lado, un estímulo que, mediante su asociación al primer estímulo, empieza a provocar una respuesta determinada, lo que lo convierte en un estímulo condicionado que genera una respuesta condicionada también. Asimismo, el mismo mecanismo puede producirse presentando al estímulo condicionado antes del estímulo incondicionado; el estímulo condicionado actúa como señal para el incondicionado en este caso (Ormrod, 2005, p. 41).

El condicionamiento clásico implica que hay un aprendizaje de respuestas involuntarias, sobre las cuales el que aprende no tiene control. Siguiendo a Ormrod, “cuando decimos que un estímulo provoca una respuesta, significa que el estímulo genera automáticamente una respuesta, sin que el individuo ejerza mucho control sobre ella” (2005, p. 42). Generalmente, la respuesta condicionada es similar a la incondicionada, variando el estímulo que la produce y, a veces, su intensidad. En ciertos casos, la respuesta condicionada es diferente —incluso opuesta— a la incondicionada; de todos modos, la respuesta condicionada siempre permite al organismo anticipar el estímulo incondicionado.

Uno de los autores clásicos del condicionamiento clásico es Iván Pávlov, fisiólogo ruso que se dedicó al estudio de la digestión y del aprendizaje de conductas en animales. Los estudios sobre el condicionamiento clásico de Pávlov se desarrollaron mediante experimentos de tres etapas: Primero, introduciendo un estímulo neutro, ante el cual el organismo no responde; en sus estudios respecto a la conducta de los perros, por ejemplo, hacía sonar una campana, sin lograr reacción alguna. Segundo, se repetía el estímulo previo, pero ahora es introducía un estímulo incondicionado —que genera una reacción sin necesitar un aprendizaje previo—; siguiendo el caso previo, se mostraba comida al perro observado, obteniendo una reacción concreta de salivación. En tercer lugar, repetía el estímulo inicial —el sonido de la campana— pero sin ofrecer comida; ahora, conseguía la misma reacción que al ofrecer la comida tan sólo con el estímulo de la primera etapa. El estímulo neutro, al combinarse con el incondicionado, se vuelve entonces un estímulo condicionado ante el cual el organismo aprendió a producir una respuesta. La conducta había cambiado

como consecuencia de la experiencia; por tanto, se había realizado un proceso de aprendizaje (Ormrod, 2005, pp. 40-41).

Otro de los referentes principales del condicionamiento clásico es John Watson, psicólogo estadounidense que introdujo el término conductismo durante principios del siglo XX. Para este autor, era fundamental introducir la objetividad científica y la experimentación en los estudios de los fenómenos psicológicos. Enfatizaba asimismo la importancia de analizar las conductas observables; para este autor, fenómenos mentales internos como el pensamiento no sólo no eran observables ni analizables de manera objetiva, sino que no tenían ni siquiera existencia propia. Bajo esta perspectiva, todos los fenómenos se reducían en última instancia a conductas de un tipo u otro.

Según Watson, la experiencia pasada explicaba prácticamente por completo las conductas; para el autor, era posible moldear la personalidad de una persona —más allá de sus talentos, inclinaciones o rasgos hereditarios— mediante la asociación de estímulos y respuestas (Ormrod, 2005, pp. 51-52).

Condicionamiento operante. El condicionamiento operante es la otra teoría principal dentro del conductismo, que desarrolló los postulados del condicionamiento clásico.

Uno de sus precursores fue Edward Thorndike, cuya teoría —el conexionismo— sostenía la importancia de la experiencia para fortalecer o debilitar la relación entre estímulos y respuestas. Para este autor, las consecuencias de una conducta inciden fuertemente en su aprendizaje. Según su ley de efecto, “las respuestas a una situación que están seguidas de una satisfacción se fortalecen; las respuestas que están seguidas por algo desagradable se debilitan” (Ormrod, 2005, p. 60). Para Thorndike, el aprendizaje es un proceso de ensayo y error en el que se aprenden las conductas satisfactorias y se suprimen las conductas desagradables, por lo que las recompensas favorecen el aprendizaje y los castigos lo inhiben.

Uno de los autores principales del condicionamiento operante es B. F. Skinner, que profundizó las investigaciones de los teóricos conductistas anteriores. Para este autor, “una respuesta que va seguida por un refuerzo se fortalece y, por lo tanto, tiene más probabilidad de volver a producirse” (Ormrod, 2005, p. 62). Es decir, que aquellas respuestas que son reforzadas se vuelven más frecuentes, y

al volverse más frecuentes suponen que se ha producido un cambio en la conducta; por tanto, el refuerzo produce un aprendizaje.

Skinner utilizó el término *reforzador* para denominar las consecuencias que aumentan la frecuencia de una conducta. Para el autor, lo importante para contemplar a un reforzador no es que sea algo placentero o positivo —en especial por aludir a algo subjetivo y no observable bajo los parámetros conductistas—, sino su capacidad de generar un efecto sobre la conducta. Es por eso que Skinner definía a un reforzador como "un estímulo o suceso que incrementa la frecuencia de la respuesta que sigue" (Ormrod, 2005, p.63).

En el condicionamiento operante, entonces, se necesitan tres condiciones para que se produzca un aprendizaje. La primera condición es que el reforzador debe darse siempre después de la conducta buscada; si el reforzador se da antes, seguramente no se obtendrá esa conducta. La segunda condición es que el reforzador debe ofrecerse de forma inmediata a la respuesta que lo precedió. Si se retrasa la presentación del reforzador, el organismo empezará a realizar otras conductas, rompiendo el vínculo directo entre la conducta buscada y el reforzador —podría reforzarse una conducta que se haya dado en el intervalo en lugar de la deseada—. Como tercera condición, el reforzador debe mantener coherencia con la respuesta; es decir, si se permiten excepciones a un premio o se asigna indebidamente un castigo, las conductas reforzadas no serán las buscadas inicialmente.

Entre los conceptos principales del condicionamiento operante pueden destacarse:

- Nivel operante básico: es la frecuencia de una conducta operante —una respuesta voluntaria— en ausencia de reforzamiento. Es la frecuencia de base de una respuesta cuando no se la sometió aún a un reforzamiento.
- Conducta terminal: es la naturaleza y frecuencia de la respuesta deseada al finalizar el proceso de reforzamiento.
- Extinción: cuando una respuesta deja de ser acompañada por un reforzador, empieza a disminuir su frecuencia —aproximándose a su nivel de base—; para que se produzcan las respuestas deseadas y se mantengan en el tiempo, los reforzadores deben estar siempre presentes. Ante una respuesta indeseable, se puede buscar que desaparezca

mediante reforzadores, pero la extinción de una conducta —bajo este concepto— indica la desaparición o disminución por falta de reforzadores.

- Conducta supersticiosa: ocurre cuando se asignan reforzadores de manera aleatoria, o cuando se considera que una respuesta y un refuerzo están relacionados, cuando no es realmente así. Si los reforzadores se asignan al azar o con intervalos, los individuos pueden malinterpretar cuáles son las respuestas que deben adoptar.
- Modelado: es una forma de enseñar una conducta cuando el nivel operante básico es muy reducido, o se busca una conducta distinta a cualquiera que exhiba el individuo. Este mecanismo —también conocido como aproximaciones sucesivas— consiste en reforzar la respuesta que más se parezca a la conducta deseada, buscando que mediante refuerzos posteriores se asemeje cada vez más.
- Encadenamiento: es una secuencia o cadena de respuestas que permite aprender conductas muy largas y complejas; por ejemplo, se puede aprender las pautas de un deporte —posicionamiento, manejo de instrumentos, tiempos, etcétera— adquiriendo cada elemento paso a paso (Ormrod, 2005, pp. 66-69).

7. 1. 3. Constructivismo*.* El enfoque del constructivismo considera que el individuo “no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores” (Carretero, 1997, p. 41). El conocimiento de las personas no es simplemente una copia de la realidad, en realidad es algo que construyen; para ello, utilizan esquemas que desarrollan en su relación con el medio.

La construcción del conocimiento bajo esta visión depende por sobre todo de dos elementos: de la representación inicial que se tiene de una nueva información y de la actividad que se desarrolle frente a esa información. La representación inicial es lo que se conoce como los *esquemas* —representaciones de una situación o concepto que permite manejarlos internamente para afrontar situaciones o conceptos similares en la realidad—; mediante los esquemas, las personas pueden contar con instrumentos que las ayuden a comprender situaciones cotidianas. La idea del esquema, además, implica que las personas no actúan de manera directa sobre la realidad, sino que

tienen esas representaciones como intermediario. Los esquemas generan una relación doble, por la cual un esquema afecta las representaciones que una persona tiene de su entorno, pero que a su vez los esquemas van cambiando a medida que se interactúa con la realidad.

Como corriente general, el constructivismo posee ciertos elementos en común —que se hallan en una forma u otra en sus diversas vertientes—, los cuales se relacionan con la idea central del aprendizaje como construcción que se mencionó con anterioridad (Carretero, 1997, p. 41).

La teoría psicogenética de Piaget. Uno de los referentes clásicos del constructivismo es Jean Piaget (1896-1980), psicólogo suizo que trabajó sobre la inteligencia, la lógica y la epistemología. Piaget desarrolló la teoría psicogenética, con sus aportes sobre la importancia de los estadios cognitivos y el mecanismo de equilibrio como aprendizaje. El autor defendía también el concepto de Escuela Activa[1], ya que consideraba que los estudiantes debían hacer un esfuerzo propio por aprender, en vez de recibir los conocimientos ya preparados desde afuera (Asprelli, 2023, p. 57).

Un elemento que desarrolla el constructivismo es la idea que la inteligencia atraviesa fases distintas. Esta idea remonta al pensamiento de Juan Jacobo Rousseau y fue desarrollada posteriormente por Piaget. Estas fases o *estadios* —como los denomina Piaget— que atraviesan las personas en su desarrollo poseen diferencias cualitativas; no se diferencian por una simple acumulación de requisitos que van sumándose, sino que en cada fase hay una estructura totalmente distinta que ordena e interpreta la realidad de manera muy distinta también. Cuando una persona pasa de una fase a otra, adquiere nuevos esquemas y estructuras que le permiten ver e interpretar la realidad de una nueva forma (Carretero, 1997, p. 24).

La teoría de Piaget se puede sintetizar en 6 aspectos principales. El primero se refiere a las mencionadas fases o estadios que se transcurren en el desarrollo del individuo, por lo que “el desarrollo cognitivo puede comprenderse como la adquisición sucesiva de estructuras lógicas cada vez más complejas que

[1] La Escuela Activa, como parte de la corriente de la Nueva Escuela, defendía el aprendizaje a través de la actividad personal del estudiante. Esta idea fue defendida por pensadores como Dewey —pedagogo estadounidense— y Ferrière —pedagogo suizo—, ambos referentes clásicos de la Escuela Nueva (Gadotti, 2003, pp. 148, 153).

subyacen a las distintas áreas y situaciones que el sujeto es capaz de ir resolviendo a medida que crece" (Carretero, 1997, p. 39).

En segundo lugar, existe una estructura lógica similar que abarca tareas aparentemente diferentes; en el desarrollo cognitivo hay regularidades que permiten predecir las dificultades de esas diferentes tareas.

Tercero, las adquisiciones de cada estadio se incorporan a la estructura lógica del siguiente, ya que las estructuras de cada estadio se ordenan de manera jerárquica entre sí.

Cuarto, la capacidad para aprender y comprensión de información nueva se hallan determinadas por el nivel de desarrollo del sujeto —de su estadio actual—, por lo que se dan límites para el aprendizaje en los estudiantes a medida que atraviesan los estadios.

Como quinto aspecto, para que se produzca un avance cognitivo la información nueva debe ser moderadamente discrepante de la información que el estudiante ya posee; de ese modo se realiza la diferenciación o generalización —según el caso— de esquemas para aplicar a la nueva situación. Es necesaria cierta discrepancia para que la nueva información exija un proceso de adaptación, pero si es excesiva puede conducir a una desconexión entre el esquema adquirido y la información nueva.

Por último, existe un mecanismo básico de aprendizaje que consiste en el proceso de equilibrio. Tal proceso consiste en dos elementos: la asimilación —que es la incorporación de la nueva información a los esquemas que se poseen— y la acomodación —que es la modificación de los propios esquemas para comprender la nueva información y situaciones—. A medida que se avanza por los estadios del desarrollo cognitivo, cambian las estructuras lógicas, pero no el mecanismo común de adquisición del conocimiento (Carretero, 1997, pp. 39-40).

La idea central de la teoría de Piaget consiste en que "el conocimiento no es una copia de la realidad, ni tampoco se encuentra totalmente determinado por las restricciones que imponga la mente del individuo, sino que es el producto de una interacción entre esos dos elementos" (Carretero, 1997, p. 42). Esto implica que el sujeto construye su conocimiento a medida que va interactuando con la

realidad, fundamentalmente a través del proceso de equilibrio y sus dos etapas de asimilación y acomodación. Como se aludió previamente, el aprendizaje comienza cuando un estudiante adquiere información nueva; en este caso, probablemente sólo comprenda las cosas que guardan alguna relación con sus conocimientos previos, asimilándolos a su estructura lógica vigente. Luego, esa comprensión hace que el estudiante cambie ciertas concepciones que tenía sobre determinadas cuestiones sobre las que recibió esa información nueva; estará entonces acomodando su pensamiento a ese nuevo conocimiento recibido. A lo largo del proceso de aprendizaje se da una interacción constante entre la asimilación y la acomodación —no se asimila toda la información que se encuentra, sino la que permite el conocimiento previo—, y el resultado de esa interacción es el fenómeno del equilibrio o *equilibración* referido con anterioridad (Carretero, 1997, pp. 42-43).

La equilibración, siguiendo a Carretero (1997), se produce “cuando se ha alcanzado un equilibrio entre las discrepancias o contradicciones que surgen entre la información nueva que hemos asimilado y la información nueva que ya teníamos y a la que nos hemos acomodado” (p. 43). Por tanto, el desarrollo cognitivo de la teoría de Piaget “no es más que una sucesión de interacciones entre procesos de asimilación y acomodación en pos de equilibrios cada vez más estables y duraderos” (p. 43).

Así como la noción del equilibrio es fundamental en la teoría de Piaget para explicar el proceso de aprendizaje, la ruptura del equilibrio ocupa a su vez un lugar importante; para el autor, los equilibrios se rompen cuando se da el paso de un estadio a otro.

Los estadios se caracterizan, primeramente, por ser períodos de desarrollo que señalan saltos bruscos en las capacidades de los individuos; al llegar a un nuevo estadio, se reestructuran las capacidades cognitivas. Además, los límites de un estadio no tienen una edad fija —lo que define a un estadio es su posición en la secuencia de adquisición—. Por otra parte, las adquisiciones cognitivas que se consiguen en cada estadio no son logros aislados, sino que conforman una estructura de conjunto; esa estructura secuenciada es la que permite predecir las tareas que puede afrontar un estudiante según su edad. Por último, los estadios se pueden caracterizar como estructuras integrativas, ya que un estadio no substituye al otro; cada estadio surge de la estructura anterior, a la cual

integra como una estructura subordinada, para luego —por su parte— integrarse a la estructura siguiente (Carretero, 1997, pp. 44-45).

Siguiendo a Piaget, los estadios se pueden clasificar de la siguiente manera:

- Estadio sensoriomotor: se extiende desde el nacimiento hasta el final de los dos años. En esta etapa, el niño deja el comportamiento reflejo —que no distingue entre el yo y el entorno— a una organización intencionada y coherente de sus acciones. Asimismo, se va adquiriendo la capacidad de representación por lo que se conoce como una adquisición del objeto permanente; esto consiste en entender que los objetos físicos siguen existiendo y siendo los mismos más allá que cambien su aspecto o que se pierdan de vista. Esa capacidad de entender la constancia de los objetos es lo que posteriormente permite utilizar símbolos y el lenguaje, conforme se descubra que los objetos pueden ser representados por otros objetos. Piaget señala seis subperíodos de este estadio: un subestadio de puras conductas reflejas durante los primeros meses, otro de repetición de acciones de otros —entre el primer y cuarto mes—, un subestadio donde se inicia la manipulación de objetos externos entre los cuatro y ocho meses, otro —entre los ocho y doce meses— donde comienza la distinción entre medios y fines, un subestadio seis meses más tarde donde surgen conductas de soporte, donde se aplican nuevos medios para obtener fines ya conocidos, y por último un subestadio —entre los dieciocho y veinticuatro meses— donde se interiorizan las acciones, manipulando de manera interna los elementos de un problema, mediante un uso inicial de símbolos y la permanencia del objeto externo (Carretero, 1997, pp. 45-48).
- Estadio de operaciones concretas: posee un primer subestadio preoperatorio —entre los dos y seis años— donde el niño reconstruye verbalmente las adquisiciones del estadio anterior. En el subestadio preoperatorio hay cierta confusión entre lo subjetivo y lo objetivo; el niño toma su percepción propia como absoluta, y tiene dificultades para adaptarse a la perspectiva de los otros. Además, hay una ausencia de pensamiento abstracto, de conexiones causales y de razonamiento lógico en general; el pensamiento preoperatorio es mayoritariamente intuitivo, se basa en lo concreto (Carretero, 1997, pp. 49-50, 52-53). El segundo

subestadio es el de operaciones concretas propiamente dicho —entre los seis y doce años—; el individuo comprende la noción de reversibilidad —como al anular una suma con una resta—, aprende a establecer relaciones de comparación entre objetos, y adquiere la idea de conservación —por ejemplo, en el traslado de líquidos entre recipientes—. La limitación de este estadio es que las operaciones necesitan información que sea directamente perceptible, concreta, y no formal (Carretero, 1997, pp. 58-59).

- Estadio de operaciones formales: este estadio inicia entre los once y doce años, y se consolida hacia los quince años de edad. Las operaciones formales implican que el individuo adquiere un mayor poder de abstracción. También permiten que, ante un problema, el individuo se plantee todas las posibilidades que puedan darse, en vez de enfocarse sólo en los aspectos reales que puede observar; se desarrolla el pensamiento sobre lo posible y no únicamente sobre lo real y dado. Por otro lado, en este estadio se adquiere la capacidad para el pensamiento hipotético-deductivo; el individuo razona más allá de las conjeturas, al someterlas a un proceso de comprobación experimental —que verifique o refute tales conjeturas— mediante el control de las posibles variables de un problema. A su vez, se desarrolla la capacidad de utilizar el lenguaje para representar conceptos y formulaciones más abstractos y con rigor científico (Carretero, 1997, pp. 62-63).

La teoría sociohistórica de Vygotsky. Otro de los referentes clásicos del constructivismo es Lev Vygotsky (1896-1934), psicólogo soviético que trabajó sobre la psicología de la educación, destacando su labor como psicólogo escolar además de especialista en discapacidades sensoriales e intelectuales (Hernández Rojas, 2018, pp. 16-17).

Desde el constructivismo se considera al conocimiento como algo que surge de la interacción social y de la cultura. Este aspecto es desarrollado fundamentalmente por Vygotsky, para quien el sujeto es un ser eminentemente social, y el conocimiento a su vez es fundamentalmente un producto social. Según el autor, los procesos psicológicos tales como la comunicación, el lenguaje y el razonamiento, son adquiridos primero en un contexto social para luego ser internalizados. Vygotsky señala que toda función aparece primero a

escala social —entre personas— y luego a escala individual —al interior de la persona—; por ejemplo, en una primera instancia ocurre la imitación de las acciones de otra persona, mientras que la internalización implica que la persona que imita toma consciencia de la finalidad de la acción que observó.

Mientras que la perspectiva de Piaget no profundiza en la dimensión social del aprendizaje, Vygotsky señala a la dimensión social como la instancia en la que se origina todo aprendizaje; además, la propia internalización del conocimiento —el proceso al interior de la persona— se produce en la aplicación de un comportamiento en un contexto social. Desde esta perspectiva se considera que los estudiantes aprenden de manera mucho más efectiva en un contexto de colaboración e intercambio; por ejemplo, utilizando mecanismos como las discusiones entre alumnos —fomentando el debate entre opiniones— y las actividades grupales (Carretero, 1997, pp. 24-25).

El contexto social es clave para la visión de Vygotsky, así como la función del lenguaje como aspecto de la interacción social. Su teoría tiene como interés central “dar cuenta del surgimiento de las formas conscientes y voluntarias de regulación de la actividad psicológica específicamente humana” (Baquero y Limón Luque, 2001, p.40), como resultado del “uso de instrumentos semióticos, como el lenguaje, en el seno de sistemas de interacción social como la crianza o la educación formal” (p. 40).

La teoría socio-histórica considera que los procesos psicológicos superiores surgen de ese intercambio intersubjetivo a través del uso de signos, como el lenguaje. El autor considera a tales procesos superiores como formas conscientes y voluntarias de actividad psicológica; se caracterizan por originarse en la vida social, son específicamente humanos, se valen de símbolos para constituirse, e implican un control tanto consciente como voluntario. Para la teoría socio-histórica, la consciencia es una matriz de sentidos o semántica, una especie de diálogo interior cuyo origen se remonta al diálogo como habla social; el habla social resulta un elemento precursor del habla privada interior (Baquero y Limón Luque, 2001, pp. 40-41).

La psicología socio-histórica de Vygotsky otorga prioridad a la interacción entre sujetos por sobre el funcionamiento psicológico individual. Desde este enfoque se considera que el desarrollo humano está atravesado por una tensión entre

dos líneas de desarrollo: una línea natural que impulsa los procesos psicológicos elementales, y una línea histórica o cultural que da origen a los procesos psicológicos superiores. El desarrollo de una persona en una cultura en específico, por ejemplo, se produce debido a su desarrollo biológico, así como por el desarrollo histórico y cultural de la comunidad en la que convive; hay una complementariedad entre el desarrollo biológico y el sociocultural. No obstante, el desarrollo del individuo se orienta hacia un dominio creciente del entorno y de sí mismo, mediante el uso de los signos, es decir, por un "creciente dominio y primacía de las formas culturales de regulación psicológica sobre las naturales, elementales, que primarían en los primeros momentos del desarrollo" (Baquero y Limón Luque, 2001, p. 42).

Dentro de los procesos psicológicos de tipo superior, Vygotsky distingue procesos rudimentarios y avanzados. Los procesos rudimentarios son de carácter universal, y se hallan en todos los casos donde un individuo se integra en una cultura —por ejemplo, la capacidad del habla en general—. Los procesos avanzados, por su parte, necesitan de ciertos desarrollos históricos y culturales específicos para conformarse —como las formas de escritura y los conceptos más avanzados—; se requiere un individuo que pertenezca a una cultura que halla desarrollado la escritura y la ciencia, junto a prácticas que busquen de manera intencional la adquisición de tales procesos, como la escolarización.

Los otros procesos psicológicos considerados por Vygotsky son los elementales —como la memoria, la atención, o la percepción— que se ajustan principalmente al desarrollo natural del ser humano. Cuando los individuos se integran en la vida social, estos procesos elementales se reorganizan para subordinarse o complementarse a los procesos de tipo superior adquiridos en el intercambio intersubjetivo. Los procesos elementales son necesarios para que los procesos superiores puedan surgir en el entorno social, pero no bastan por sí solos, ya que se requiere del elemento social y cultural. Vygotsky interpreta todo ese proceso como un proceso de intercambio entre los factores internos y externos, los obstáculos y las adaptaciones, y las distintas funciones que se desarrollan —a diferencia de las corrientes que ven una acumulación gradual de desarrollos independientes; Vygotsky interpreta el desarrollo como algo más irregular en sus tiempos e interconectado en sus cambios— (Baquero y Limón Luque, 2001, pp. 44-45).

De acuerdo a Vygotsky, los procesos superiores se desarrollan mediante lo que denomina la ley de doble formación, o interiorización. La interiorización consiste en que, en el desarrollo cultural de un individuo, las funciones psicológicas aparecen dos veces: primero a nivel social, entre personas, y después a nivel individual, en el interior de la persona. Sin embargo, este proceso no conlleva un mero traspaso de una habilidad adquirida en el exterior hacia el interior. En primer lugar, no se trata de una copia, sino de una reconstrucción de la actividad psicológica; en segundo lugar, lo que se genera es un proceso de construcción del plano interno mismo (Baquero y Limón Luque, 2001, pp. 46-47). Ese proceso de reconstrucción representa un cambio "tanto en la estructura como la función de la operación psicológica en desarrollo" (p. 47).

Un concepto fundamental en la teoría de Vygotsky es el de Zona de Desarrollo Próximo. Bajo dicho concepto, Vygotsky se refiere a un proceso por el cual lo que el individuo inicialmente realiza con ayuda —su nivel potencial— en el futuro lo podrá hacer por su cuenta —se volverá su nivel real—; eso será como resultado de la asistencia recibida, por el hecho de haber participado en actividades asistidas y guiadas por personas más capacitadas en la actividad en cuestión (Baquero y Limón Luque, 2001, p. 48).

Vygotsky define a la Zona de Desarrollo Próximo como:

> la distancia real entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de un compañero más capaz (Vygotski, 2009, p. 133).

Otros autores posteriores profundizaron en la teoría del aprendizaje de Vygotsky —en particular respecto a la Zona de Desarrollo Próximo— incorporando el concepto de *andamiaje*, formulado originalmente por Woods, Bruner y Ross (Baquero, 1997, p. 6). El andamiaje como dispositivo de aprendizaje se refiere a:

> una situación de interacción entre un sujeto experto, o más experimentado en un dominio, y otro novato, o menos experto, en el que el formato de la

> interacción tiene por objetivo que el sujeto menos experto se apropie gradualmente del saber experto; el formato debería contemplar que el novato participe desde el comienzo en una tarea reconocidamente compleja, aunque su participación inicial sea sobre aspectos parciales o locales de la actividad global y aun cuando se requiera del “andamiaje” del sujeto más experto para poder resolverse. (Baquero, 1997, p. 7)

El andamiaje implica una actividad que se resuelve colaborativamente, donde al principio el individuo experto tiene un control casi total, pero gradualmente lo va delegando hacia el principiante; es un tipo de ayuda que presupone que se irá desmontando progresivamente, hasta que la persona que aprende logre desempeñar la actividad por cuenta propia.

El dispositivo de andamiaje posee tres características distintivas. La primera es ser ajustable de acuerdo al nivel de competencia del sujeto menos capacitado. La segunda es ser temporal, ya que el andamiaje debe desarmarse progresivamente hasta lograr la autonomía. La tercera es ser audible y visible; el individuo menos experto debe estar consciente que es asistido en la ejecución de la actividad puntual, debe reconocer que sus logros son producto de una actividad colaborativa (Baquero, 1997, p. 7).

El aprendizaje significativo. Otro autor destacado del constructivismo es Ausubel, quien destaca que el aprendizaje debe ser una actividad significativa para la persona, lo cual consiste en que el conocimiento nuevo pueda establecer una relación con el conocimiento que el estudiante ya posee. Este autor desarrollo su idea del aprendizaje significativo como una crítica a los sistemas escolares que proponía una repetición mecánica de elementos que el estudiante no podía integrar en un todo relacionado entre sí; para Ausubel, la integración del aprendizaje exige que el estudiante utilice los conocimientos que ya tenía —incluso si no fueran correctos del todo—; sólo con esa relación entre lo nuevo con lo ya aprendido se puede lograr una comprensión efectiva. El autor también cuestionaba la tendencia a ver la enseñanza como algo enfocado en los resultados y los aciertos, ya que en el aprendizaje significativo lo importante es el proceso de integrar lo nuevo con lo viejo, así como la importancia de los

errores para entender cómo el estudiante reelabora sus conocimientos adquiridos en relación al conocimiento nuevo.

El autor destaca, asimismo, el concepto de los organizadores previos —presentaciones que hace un profesor para que faciliten al estudiante vincular adecuadamente el conocimiento nuevo con el que ya posee—. Son puentes cognitivos que permiten pasar de un conocimiento de menor elaboración a uno más elaborado. Los profesores deben tener siempre en cuenta el nivel educativo de los estudiantes, y utilizar estrategias correspondientes al nivel de conocimiento previo que tengan en cada caso (Carretero, 1997, pp. 26-27).

Tipos de constructivismo. Siguiendo a Carretero, se pueden considerar tres tipos de constructivismo, en función de la importancia que asignan al aprendizaje como actividad colaborativa. El primer tipo de constructivismo —que incluye los aportes de Piaget y Ausubel— considera al aprendizaje como un proceso esencialmente individual, donde el individuo aprende por fuera de su contexto social. Las teorías de este primer tipo no profundizan en la influencia de las interacciones sociales en el aprendizaje, sino que se transmite la visión de un aprendizaje esencialmente en solitario.

Un segundo tipo de constructivismo considera que el aprendizaje es más efectivo cuando se hace en grupo —adoptando una postura intermedia entre los aportes de Piaget y Vygotsky—. Además, estudia con mayor detalle el efecto de la interacción y el contexto social sobre los procesos de aprendizaje. Este segundo tipo sostiene, por ejemplo, que el intercambio entre compañeros con niveles de conocimiento distintos genera cambios en los esquemas del individuo y mejora el nivel de aprendizaje.

El tercer tipo de constructivismo considera que sin compañeros no se puede aprender —enfatizando en los aportes de Vygotsky—, señalando que cuando un estudiante adquiere información se produce una negociación de contenidos que la sociedad establece de manera arbitraria. Si bien se da un proceso individual por parte del estudiante, este enfoque pone el énfasis en el intercambio con los demás (Carretero, 1997, pp. 27-28).

7. 2. Educación ciudadana

7. 2. 1. Leyes de educación. La Ley de Educación Nacional establece, en su artículo 3, diversos propósitos y principios para la educación; entre ellos, formar

una sociedad justa, desarrollar una ciudadanía democrática y hacer respetar los derechos humanos de las personas. Asimismo, la ley considera que la educación debe brindar las oportunidades que sean necesarias para fortalecer la formación integral de las personas y promover la capacidad de los estudiantes de definir su proyecto de vida, siempre tomando de base los valores como la libertad, la paz, la solidaridad, la igualdad, la justicia, la responsabilidad, el respeto a la diversidad, y el bien común (art. 8).

En su artículo 11, dicha ley establece los fines propuestos para la educación, entre los cuales están: asegurar una igualdad de oportunidades para las personas; garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona, que permita su acceso a estudios superiores y mejore su desempeño laboral; ofrecer una formación ciudadana que se comprometa con valores éticos y democráticos, que fomente la participación, la solidaridad, el respeto a los derechos humanos y la resolución pacífica de conflictos; fortalecer la identidad nacional, respetando la diversidad cultural y local; garantizar la inclusión educativa mediante políticas universales y una asignación de recursos que priorice a los sectores más desfavorecidos; asegurar la igualdad y el respeto por las diferencias, sin admitir la discriminación; garantizar los derechos educativos de los niños y adolescentes; asegurar la permanencia y el egreso de todos los estudiantes, garantizando la educación gratuita en las instituciones de gestión estatal; generar una cultura de trabajo individual y cooperativo en el aprendizaje; desarrollar las capacidades para el estudio de los estudiantes; destacar la importancia de la lectura y la escritura para el aprendizaje; fomentar las competencias necesarias para el uso de las nuevas tecnologías; elaborar propuestas pedagógicas que desarrollen al máximo las posibilidades de las personas con discapacidades; asegurar a los pueblos indígenas el respeto por sus lenguas e identidades, promoviendo la valoración de la multiculturalidad; lograr que los medios masivos de comunicación se comprometan a asumir una mayor responsabilidad respecto a los contenidos y valores que propagan; brindar conocimientos que permitan la formación de una sexualidad responsable; promover valores y actitudes que contribuyan a la prevención del consumo de drogas; ofrecer una formación deportiva que genere un desarrollo armónico de las personas; contribuir al aprendizaje de saberes científicos fundamentales para comprender la sociedad

contemporánea; fomentar una formación que desarrolle el interés por la cultura y el arte; coordinar las políticas educativas con aquellas de la cultura, trabajo, salud, entre otras, para atender de manera integral las necesidades de la población; y promover la eliminación de la discriminación en todos los niveles educativos.

El artículo 30 de la ley determina que la educación secundaria debe tener como finalidad formar a los jóvenes para el ejercicio de la ciudadanía, para el trabajo y para continuar con sus estudios. Concretamente, define como objetivos: dar una formación ética que permita a los estudiantes actuar como sujetos con derechos y obligaciones, practicando el pluralismo, la cooperación, la solidaridad, y formándose para el ejercicio de una ciudadanía democrática; formar sujetos responsables y capaces de utilizar su conocimiento para participar activamente en su entorno, comprendiendo y transformando esa realidad; consolidar en los estudiantes capacidades para el estudio, la investigación, y el trabajo tanto individual como en equipo —para acceder al mundo laboral, los estudios superiores y la educación en general a lo largo de la vida—; adquirir competencias lingüísticas, orales y escritas, tanto en la lengua castellana como en lenguas extranjeras; fomentar el conocimiento como un saber integrado, que atraviesa las diversas disciplinas que lo componen; generar las capacidades para comprender y aplicar los nuevos lenguajes introducidos por las tecnologías de la información y la comunicación; vincular a los estudiantes con el mundo del trabajo y la ciencia; generar procesos de orientación vocacional adecuados para los estudiantes; promover la creatividad artística y la libre expresión de los estudiantes; y promover una educación física que acompañe y sustente el desarrollo integral de los jóvenes.

La ley provincial de educación, por su parte, declara a la educación como prioridad provincial y política de Estado para, entre otras cuestiones, construir una sociedad justa, respetar los derechos humanos y profundizar el ejercicio de una ciudadanía democrática y republicana (art. 3). También se propone fortalecer la formación integral de todas las personas a lo largo de sus vidas, desde el respeto de valores como la solidaridad, el respeto a la diversidad la responsabilidad y el bien común (art. 4).

En su artículo 16 declara entre sus fines brindar una educación de calidad de manera equilibrada en toda la provincia, fortalecer la identidad provincial —

respetando las particularidades locales y las culturas de los pueblos originarios—, y asegurar la obligatoriedad y la finalización de todo el período escolar.

Asimismo, la ley establece en el artículo 28 —referido a la educación secundaria— que garantizará mecanismos de participación escolar en el gobierno escolar, para desarrollar la formación de los estudiantes como ciudadanos.

De manera similar, el régimen académico 1650/2024 de la provincia busca fomentar la democratización de las instituciones, mediante la participación de los estudiantes en la vida institucional, mediante relaciones más igualitarias en la escolarización que permitan un ejercicio pleno de la ciudadanía en los jóvenes.

7. 2. 2. Materias de ciudadanía. La educación secundaria a nivel provincial contempla una línea de materias de ciudadanía que incluye “materias específicas Construcción de Ciudadanía que se desarrolla de 1° a 3° año del Ciclo Básico y materias para 4°, 5° y 6° año del Ciclo

Superior: Salud y Adolescencia, Política y Ciudadanía y Trabajo y Ciudadanía respectivamente” (Bracchi y Paulozzo, 2011, p. 11). No obstante, tanto las leyes como otras normas referidas a la educación en la provincia contemplan a la formación ciudadana como algo intrínseco a la educación secundaria que —si bien se profundiza y vuelve explícito en determinadas materias— se manifiesta de una forma u otra a lo largo de todo el trayecto educativo. De ahí que se considere que “Todas las materias de la educación secundaria –y de todos los niveles– incluyen la formación en ciudadanía, así como las propuestas de democratización del gobierno escolar apuntan al mismo fin” (p. 10).

Entre las materias vinculadas a la formación ciudadana, se puede destacar en primer lugar Construcción de Ciudadanía, que propone contemplar “una ciudadanía que se construye, se desarrolla y se ejerce tanto dentro como fuera de la escuela: al aprender, al expresarse, al educarse, al organizarse, al vincularse con otros jóvenes y con otras generaciones” (Zysman y Paulozzo, 2007, p.13). Materias como Historia, por otra parte, influyen en comprender el proceso histórico del acceso a la ciudadanía por parte de la población —como los trabajadores o las mujeres— (Bracchi, 2010, p. 13). A su vez, Política y Ciudadanía busca un análisis de la ciudadanía contemplando su relación con el Estado. Desde una concepción democrática, se propone formar ciudadanos con

el derecho de “acceder al conocimiento de los derechos, las responsabilidades y las relaciones sociales que rigen la vida social en un Estado democrático y que tienen también el derecho y la responsabilidad del ejercicio de una ciudadanía activa” (Bracchi y Paulozzo, 2011, p. 10).

7. 3. Participación política

7. 3. 1. Tipos de participación política. La participación política representa, en líneas generales, la facultad de las personas de incidir en la toma de decisiones de un grupo o asociación de carácter político.

Partiendo de una definición ampliamente adoptada de Verba, Nie y Kim, se puede considerar que la participación política consiste en:

> acciones realizadas por ciudadanos privados que están en alguna medida dirigidas a influir la selección del personal gubernamental o sus actividades, a introducir nuevos temas en la agenda, y/o a cambiar los valores y las preferencias conectadas directamente con la toma de decisiones políticas. (Morales Diez de Ulzurrun, 2001, p. 160)

En su definición original, Verba, Nie y Kim consideran sólo los actos legales dentro de lo que consideran como participación política. De manera similar a numerosas investigaciones y teorizaciones sobre la participación política por parte de autores estadounidenses —a mediados del siglo XX principalmente—, presentaban una visión más reducida respecto a qué fenómenos eran considerados dentro de la participación política. Inicialmente, esta perspectiva se manifestó en diversos estudios sobre los niveles de participación electoral y sus causas, ampliando posteriormente el rango de acciones analizadas. Milbrath, por ejemplo, considera las acciones llevadas a cabo en las campañas electorales, asistir a reuniones partidarias, o recaudar fondos, pero descarta lo que considera formas violentas o revolucionarias de actuar. Verba y Nie, a su vez, excluyen acciones como la desobediencia civil y la violencia política.

Estudios posteriores han tendido a incorporar también lo que se considera como formas de participación no convencionales. Kaase y Marsh agrupan en esa categoría acciones como peticiones, manifestaciones, obstrucciones, huelgas, ocupaciones de edificios y calles, daños contra la propiedad y la violencia contra

las personas. Un autor como Nelson, por otra parte, incluía las acciones ilegales y violentas, pero excluía las huelgas, por ser acciones que no están orientadas al gobierno. Los enfoques menos restringidos respecto a las formas de participación por lo general tienden a definiciones de participación menos restringidas también; en el caso de Kaase y Marsh, entendían que la participación agrupaba cualquier acción voluntaria por parte de los ciudadanos que influenciara —directa o indirectamente— las decisiones del sistema político (Delfino y Zubieta, 2010, p. 212-213).

A su vez, otro elemento novedoso añadido es el contemplar actos orientados no sólo a la selección del personal gubernamental —como los enfoques clásicos sugieren— sino también el control de la agenda y las preferencias; la participación incluye entonces también la consideración sobre los valores y los temas que deban considerarse de incumbencia pública (Morales Diez de Ulzurrun, 2001, p.160).

Entre las prácticas concretas de participación política se pueden distinguir aquéllas ligadas a la participación política formal —como elecciones, campañas políticas, protestas, juntar firmas para iniciativas o peticiones, contactar representantes o unirse a grupos de interés—; por otro lado se encuentran las actividades consideradas por fuera del sistema político —como protestas violentas, medidas coercitivas o actividades revolucionarias— que operan por fuera de los canales institucionales habituales del sistema político, aunque persiguen fines similares a las prácticas formales (González-Acosta, 2009, p. 8).

Esa variedad de modalidades de participación política dio lugar a numerosas categorizaciones por parte de los estudiosos de la materia.

Molina Vega y Pérez Baralt, retomando elementos de la teoría de Verba, Nie y Kim, establecen cinco modos de participación: primero, las elecciones y consultas populares —el voto en general como sufragio activo—; segundo, la participación en partidos políticos, en campañas electorales y la posibilidad de postularse como candidato —el sufragio pasivo—; tercero, diversas formas de acción comunitaria, como organizar grupos, realizar peticiones, manifestaciones y protestas; cuarto, los contactos particulares con funcionarios públicos; y quinto, la participación en cargos públicos que incidan en las políticas públicas a

adoptar, una participación que funciona dentro y no por fuera del gobierno (Molina Vega y Pérez Baralt, 2002, pp. 16-17).

El estudio de tales autores también retoma los diferentes criterios que pueden usarse para clasificar las formas de participación. Para ello, mencionan seis criterios; en primer lugar, la legalidad de las actividades de participación. Las actividades legales incluyen el voto y las actividades de las campañas políticas mientras que, en algunos casos, como ilegales se incluyen el tráfico de influencias, las manifestaciones y las huelgas.

El segundo criterio de los autores es el de legitimidad, por el cual se refieren a la aceptación de las actividades de participación por parte de la población y de la comunidad internacional. La legitimidad es lo que hace que las actividades de participación sean consideradas como partes del proceso democrático. Para los autores, este criterio tiene mayor importancia que el de legalidad, ya que la legalidad puede variar entre países y épocas —por lo que acciones como manifestaciones, huelgas y votaciones podrían ser ilegales en algunos casos— mientras que la legitimidad representa un elemento común a las actividades contempladas como democráticas. De ahí que la ilegalidad de una acción no altere su legitimidad (Molina Vega y Pérez Baralt, 2002, pp. 18-19).

El siguiente criterio es el de institucionalidad; una actividad institucional se encuentra ligada a los mecanismos gubernamentales de toma de decisiones —elecciones, plebiscitos, consultas—, a diferencia de las actividades no institucionales, que no forman parte de los canales oficiales de participación —como las campañas políticas y la participación en partidos políticos— y pueden incluir actividades violentas o *antisistema*[2], que no están aceptadas por el sistema pero que pueden afectarlo.

Luego se encuentran como criterio las consecuencias de la participación. La diferencia se da entre participación decisiva y consultiva. La primera remite a acciones que generan decisiones que deben ser aplicadas por los gobernantes, y la segunda refiere a casos donde esas decisiones no son vinculantes para la

[2] Las expresiones denominadas antisistema cuestionan la legitimidad del sistema político existente. Por ejemplo, ciertos partidos políticos que no necesariamente buscan acceder al poder, sino difundir sus ideas o, si adquieren poder suficiente, reestructurar el propio sistema (Abal Medina, 2010, p. 227).

administración ni el gobierno, que pueden optar por no tener en cuenta esa expresión popular.

El quinto criterio se refiere a la forma en que se participa; si la participación es directa de los ciudadanos o si es indirecta, mediante representantes o agrupaciones —como los partidos políticos, gremios, grupos de presión, entre otros—.

Como último criterio se halla la obligatoriedad de la participación. Por ejemplo, en diversos países las elecciones son obligatorias y con un plazo fijo que no se puede alterar (Molina Vega y Pérez Baralt, 2002, pp. 19-21).

7. 3. 2. La participación y la democracia. Siguiendo a Teorell, los tipos de actividades que se puedan considerar como formas de participación política dependen del modelo normativo de democracia que se sostenga. Entre los distintos modelos de democracia, el autor identifica en primer lugar una teoría elitista de la democracia, vinculada a autores como Schumpeter o Sartori, quienes consideraban que el rol de los ciudadanos se limitaba a votar a sus líderes —o reemplazarlos al votar por uno diferente—. Esta perspectiva también es denominada por Riker como un modelo liberal de democracia, caracterizado por tres elementos: los ciudadanos sólo muestran preferencias por quienes ocupan los cargos públicos; esas preferencias se expresan de manera indirecta mediante un sistema de representación; y los ciudadanos mismos son considerados como algo exógenos al proceso democrático en sí (Teorell, 2006, p. 788).

Siguiendo este modelo, Sartori (1991) define a la democracia como “un sistema pluripartidario en el cual la mayoría expresada en las elecciones gobierna en el respeto de los derechos de las minorías” (p. 131). Este autor retoma la contraposición entre lo que llama la democracia de los antiguos y la democracia de los modernos. Ese contraste, que se remonta a las ideas de Benjamín Constant, plantea la diferencia entre una democracia antigua, donde los ciudadanos participaban directamente en los asuntos públicos y —según observa el autor— no se respetaban los derechos individuales frente a la colectividad, y una democracia moderna, donde los ciudadanos delegan su autoridad en representantes y hay un sistema constitucional que protege los derechos de los individuos. El autor concuerda con la tesis original de Constant,

al considerar a la democracia antigua como un sistema que no permite la libertad y que no es apropiado para las sociedades modernas; de ahí su preferencia por la democracia moderna, o como él la denomina, la democracia liberal, en la cual se combina tanto el constitucionalismo —el Estado limitado y controlado— así como la representación política (Sartori, 1991, pp. 127-128). Sartori, a su vez, considera que los modelos de democracia que toman inspiración de la democracia antigua —generalmente proponiendo una participación mayor y una igualdad en términos socioeconómicos— no tienen asidero en la realidad, o bien terminan sacrificando la libertad de los individuos para lograr otros objetivos; de ahí su crítica a autores como Rousseau, Robespierre, o los pensadores marxistas, que lo llevan a afirmar que “más allá del Estado democrático-liberal no hay más ni libertad, ni democracia” (Sartori, 1991, p. 129).

Esa concepción de la democracia se basa de manera explícita en un autor como Joseph Schumpeter, que define a la democracia como un “sistema institucional, para llegar a las decisiones políticas, en el que los individuos adquieren el poder de decidir por medio de una lucha de competencia por el voto del pueblo” (Schumpeter, 1996, p. 343).

Estas formas de entender la democracia forman parte de lo que diversos autores señalaron como una teoría elitista de la democracia. Siguiendo a Joseph, un revisionismo democrático se desarrolló a principios y mediados del siglo XX, de la mano de autores que retomaban el concepto de democracia pero que lo reinterpretaban siguiendo los postulados de los pensadores liberales del siglo XIX —en especial en torno a la idea de representación—. A diferencia de otros pensadores, Sartori aceptaba la caracterización de elitismo; para tal autor, las élites cumplen un rol clave en las democracias, y los intentos de fomentar una mayor participación pueden atentar contra la propia democracia representativa (Joseph, 1981, pp. 165-166). Bajo esta perspectiva, la visión de la democracia como el pueblo autogobernándose no sería más que un engaño demagógico, lo que lleva al autor a sostener que la teoría democrática de las élites es la esencia de la teoría democrática misma (Sartori, 1965, p. 128).

Para Sartori, un gobierno que responda excesivamente a las demandas de la población puede comprometer la estabilidad del propio sistema; si la clase política promete y cede en demasiadas cuestiones, la demanda terminará superando los recursos disponibles, provocando una correspondiente inflación.

El autor observaba que el problema de las democracias contemporáneas no se debía a las élites, sino a su falta de autoridad y criterio propio, ante una población que exigía cada vez más gastos presupuestarios (Sartori, 1978, pp. 65-66).

Una idea similar se encuentra en Bell y Huntington; la población debe moderar y contener sus demandas, y los líderes deben poder actuar con discreción suficiente. De otra forma, surge el riesgo de una crisis o una revolución (Joseph, 1981, p. 162). En la misma corriente, Almond y Parsons se muestran favorables a una participación limitada de la población, de modo que no se altere la estabilidad del sistema político. Siguiendo a Petras, estas posturas se encuentran en sintonía con una tendencia en la ciencia política estadounidense —puntualmente en la corriente conductista— que se interesa por tres aspectos principales: la estabilidad del sistema político, la capacidad de las élites para actuar en ese sistema, y una participación reducida de los ciudadanos (Petras, 1967, p. 77).

Otros autores se refieren a definiciones procedimentales de la democracia, que se enfocan en procedimientos democráticos en lugar de políticas o decisiones que sean democráticas. También se denominan definiciones mínimas, en tanto se concentran en la menor cantidad posible de atributos; por ejemplo, en la elección de representantes o líderes, y en el control constitucional (Collier y Levitsky, 1996, p. 6).

Un segundo modelo es el de democracia populista —según Riker—, denominado democracia responsiva por Teorell, y que tiene como referentes a autores como Dahl o Downs. Este modelo caracteriza al sistema democrático como aquél que justamente responde a las demandas y las preferencias de los ciudadanos; la participación no se restringe en este caso a decidir sobre los que ocuparán los cargos estatales y de gobierno, sino que los ciudadanos se expresan también sobre las decisiones que toma el gobierno. Los estudios clásicos de Dahl y Downs, en este caso, estudiaron el rol de la competición entre partidos políticos para lograr responder a las demandas del electorado. Asimismo, Verba y Nie examinaron formas de participación más allá de lo electoral, como actividades que podían de igual manera incidir en las decisiones del gobierno. No obstante, este segundo modelo sigue contemplando la actividad ciudadana de manera indirecta a las decisiones políticas —los ciudadanos no deciden por sí mismos, sino que ejercen influencia en los decisores—; además,

tampoco se analizan los orígenes de las preferencias y demandas que surgen entre la población (Teorell, 2006, p.789)

Este modelo se ajusta a lo que se conocen como teorías pluralistas de la democracia, según las cuales en una democracia el poder y la influencia se hallan dispersos —sin concentrarse en algún grupo o sector en particular—, y todas las personas y grupos tienen una capacidad relativamente similar para incidir en el gobierno (Joseph, 1981, pp. 161).

No obstante, las teorías pluralistas comparten muchos postulados y aspectos de las teorías elitistas. Uno de ellos es la importancia atribuida a las élites o liderazgos políticos; Dahl menciona por ejemplo cómo los líderes políticos son los que más defienden a la democracia —ya que los procedimientos democráticos regulan los conflictos entre los líderes y les aseguran sus posiciones de privilegio—. Como segundo elemento, ambas teorías dan prioridad al rol de los representantes frente a los ciudadanos mismos; mientras los líderes y representantes se ocupan de la política, los ciudadanos se conforman con atender sus asuntos privados y elegir periódicamente a sus autoridades (Walker, 1966, pp. 286-287, 289). Aun así, mientras las teorías elitistas destacan los riesgos de una mayor participación en los asuntos políticos, algunos autores del revisionismo pluralista —como Dahl o Lindblom— identificaron elementos no democráticos en las democracias liberales, como la desigualdad socioeconómica o el poder de las grandes empresas. Para estos autores pluralistas, el problema no es contener las demandas y la participación dentro del sistema existente, sino remover las barreras y elementos no democráticos que corrompen esos sistemas, haciendo que la teoría y la realidad democráticas se aproximen (Joseph, 1981, pp. 162, 171).

Robert Dahl, como representante de este modelo, es uno de los autores más influyentes de la ciencia política contemporánea, por sus investigaciones sobre el concepto de democracia, su historia y sus elementos constitutivos. Dahl entiende a la participación política como el proceso por el cual los ciudadanos de una asociación política inciden en la toma de decisiones sobre las políticas a realizarse.

Para este autor, un gobierno democrático requiere cinco criterios elementales: participación efectiva, igualdad de voto, comprensión ilustrada, control de la agenda, e inclusión de los adultos.

La participación efectiva implica que “antes de que se adopte una política por la asociación, todos los miembros deben tener oportunidades iguales y efectivas para hacer que sus puntos de vista sobre cómo haya de ser la política sean conocidos por los otros miembros” (Dahl, 1998, p.47). El autor considera que este criterio busca una situación en la que la masa de los ciudadanos tenga una posibilidad real e igualitaria de manifestar sus puntos de vista y de discutir la agenda pública; en caso contrario, una minoría de individuos tendría mayores posibilidades de expresarse, de debatir la agenda y de determinar las decisiones a tomarse.

Dahl sostiene que un gobierno democrático es aquel que responde a las preferencias de sus ciudadanos de manera igualitaria. Para el autor, la democracia es un modelo ideal, con un nivel de democratización que no se registra en la realidad. Por eso desarrolla el concepto de poliarquía, para describir a los sistemas políticos que alcanzan un grado suficiente de democratización.

La democratización, en este caso, consiste de dos elementos clave: por un lado, el debate público, es decir, la capacidad de manifestar ideas y preferencias distintas, y que el gobierno tolere expresiones de oposición; por otro lado, la participación de los ciudadanos, que implica la cantidad de personas que participan en el sistema y se ven representadas. En el primer caso, a democratización implica la posibilidad que exista una oposición abierta y un intercambio de ideas; en el segundo, que los ciudadanos tengan el derecho de participar (Dahl, 1989, pp.13-18).

Un tercer modelo se denomina democracia participativa; para este modelo, la democracia se caracteriza porque los ciudadanos toman parte en la toma de decisiones políticas, es decir, los ciudadanos no delegan su autoridad en representantes ya que intervienen de manera directa. Autores como Gould, Barber y Pateman representan este modelo (Teorell, 2006, p. 790).

Siguiendo a Collier y Levitsky, este modelo se asemeja a lo que llama teorías maximalistas de la democracia —que implican, por un lado, una igualdad en las

relaciones económicas y sociales y, por el otro, una amplia participación popular en la toma de decisiones políticas— (Collier y Levitsky, 1996, p. 8). Por ejemplo, Harding y Petras describen a la democracia popular como aquella en la que la vasta mayoría de la población —trabajadores, campesinos, grupos étnicos y jóvenes— alcanzan un grado elevado de poder político y económico, lo cual implica a su vez una distribución equitativa de los bienes y servicios disponibles (Harding y Petras, 1988, p. 3).

Si bien por lo general las teorías de la democracia participativa no enfatizan la dimensión socioeconómica, todas ellas buscan maximizar la participación de los ciudadanos, a diferencia de lo que suele suceder con las teorías procedimentales mínimas.

Un cuarto modelo es el de la democracia deliberativa, que propone que las decisiones políticas deben estar precedidas por un debate colectivo, por una deliberación donde los ciudadanos puedan exponer todos los puntos de vista sobre un tema, para llegar a un acuerdo sobre cómo actuar. Desde esta visión, al contemplar todos los puntos de vista y permitir el debate, se llegan a decisiones más justas y más legítimas, ya que se consideran los argumentos de todas las posturas involucradas. Los referentes de esta teoría incluyen a Manin y Habermas (Teorell, 2006, pp. 795-797, 803).

Otra manera de ver la relación entre democracia y participación es, como indica Schonfeld, distinguir entre las perspectivas asimétricas y simétricas de la democracia, y las formas de participación que cada una contempla.

Para este autor, la perspectiva asimétrica se refiere a un grupo de autores que considera a la democracia —al igual que todas las formas de organización— como un sistema eminentemente jerárquico. Bajo este enfoque, se busca explicar como funcionan realmente los sistemas políticos catalogados como democráticos. El enfoque asimétrico incluye autores como Schumpeter o Lipset, y se asemeja en gran medida a la teoría elitista mencionada previamente; el énfasis de estos autores se encuentra principalmente en la competencia entre las élites por conseguir el apoyo electoral de los ciudadanos. Los tipos de actividad contemplados como actividad política bajo esta perspectiva incluyen: postularse para un cargo político, pertenecer a un partido político, participar en la organización de una elección, atender manifestaciones o reuniones políticas,

contribuir económicamente a un partido o candidato, contactarse con funcionarios públicos, expresar públicamente las opiniones, participar en debates políticos, y votar (Schonfeld, 1975, pp. 135-137).

Los estudios enmarcados en la perspectiva asimétrica —tanto los que adhieren a teorías elitistas o pluralistas de la democracia— suelen enfocarse más en los medios formales e institucionales de participación. Los estudios clásicos sobre la participación política en Estados Unidos, por ejemplo, no tenían en cuenta a las protestas y manifestaciones. Verba y Nie, por ejemplo, descartaban la mayor parte de las estrategias de protesta, por no estar dentro de los parámetros institucionales, como actividades legales y tenidas por legítimas. A la hora de analizar las formas posibles en que los ciudadanos puedan influenciar en los gobiernos, el enfoque suele ponerse sobre las elecciones competitivas; muchos autores consideran que, en las democracias liberales —caracterizadas por la alternancia entre grupos dirigentes— el poder votar por candidatos opositores es la única forma segura para que la población tenga alguna influencia política (Schonfeld, 1975, pp. 143-146).

La perspectiva simétrica, por su parte, critica a las teorías asimétricas por tratar de ajustar sus concepciones de la democracia a la realidad de los sistemas políticos de los países occidentales. Los teóricos de esta perspectiva —sin negar las investigaciones sobre los sistemas políticos contemporáneos—, cuestionan que, ante una importante ausencia de elementos democráticos existentes, se tome la decisión de revisar y cambiar la definición de democracia para que se ajuste a los sistemas políticos concretos. En lugar de formar sus conceptos desde los hallazgos empíricos, la perspectiva simétrica recurre a la llamada tradición clásica[3] de pensadores de la democracia; en síntesis, estos autores sostienen que la democracia requiere una sociedad participativa, y que la participación no se limite sólo a lo político o a mecanismos formales. Desde esta visión, Pateman se refiere a la participación de las personas como algo que estimula la propia participación, que hace que aumente; cuando las personas participan, desarrollan su capacidad para participar aún más. La autora señala, además, cómo la participación se puede producir —y en algunos casos se

[3] Autores como Aristóteles o J. J. Rousseau suelen considerarse referentes de la teoría clásica de la democracia; Pateman en particular retoma a Rousseau, J. S. Mill y G. D. H. Cole para desarrollar su teoría (Schonfeld, 1975, p. 147).

concreta realmente— en la industria y el ambiente laboral (Schonfeld, 1975, pp. 146-147).

La idea de la democracia y la participación más allá de la esfera estatal es un aspecto recurrente en esta perspectiva. Para Pateman, la participación en el lugar de trabajo y en otros ámbitos sociales tiene un vínculo con la participación en la política estatal. No obstante, desde un enfoque también simétrico, Bachrach sostiene la imposibilidad de disociar la política nacional del rol de las élites —siendo la participación en esta esfera limitada a sólo unos pocos decisores—. Otro autor como Dahl, asociado en mayor medida al modelo asimétrico, distingue la democracia en la esfera estatal de la democracia en la esfera empresarial (Schonfeld, 1975, pp. 149-150).

8. Marco metodológico

Para la presente investigación se preparó una encuesta abierta a docentes y estudiantes. La encuesta trata sobre cuestiones como los contenidos, las estrategias docentes, y la convivencia escolar. Además, se realizaron entrevistas a los docentes que participaron en la encuesta, sobre los mismos temas.

Para obtener los resultados de la investigación participaron 25 estudiantes de quinto año de secundaria y 2 docentes, de la Zona Oeste del Gran Buenos Aires[4].

8. 1. Instrumento de investigación

1. ¿Se observan mecanismos de participación política durante las clases? En ese caso, ¿qué tipos de participación?

2. ¿Se observan ejemplos de participación política? Si es así, ¿qué tipos de ejemplos se ven?

3. ¿Se relaciona la participación política con la convivencia escolar? En ese caso, ¿de qué manera?

4. ¿Se analiza la relación entre la democracia y la participación política? De ser así, ¿cómo se la analiza?

[4] El Gran Buenos Aires se refiere al aglomerado urbano que rodea a la Capital Federal, conformado actualmente por 39 partidos; se incluye también el aglomerado urbano de La Plata, bajo el término de Región Metropolitana de Buenos Aires (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [INDEC], 2024, pp. 7-8). La Zona Oeste consiste en los municipios de Hurlingham, Ituzaingó, La Matanza, Morón, Merlo, Moreno, General Las Heras, General Rodríguez, Luján, Marcos paz, Lobos, Mercedes y Navarro (Di Virgilio et al., 2015, p. 75).

5. ¿Se establece un vínculo entre la idea de ciudadanía y de participación? Si es así, ¿qué tipo de vínculo?

6. ¿Qué recursos, estrategias o actividades se utilizan para abordar el tema?

7. ¿Qué recursos o estrategias se usan para evaluar el tema de la participación política?

9. Resultados

9. 1. Respuestas del cuestionario

Respecto a la primera pregunta del cuestionario, todos los estudiantes señalaron la presencia de medios de participación en las clases, principalmente la posibilidad de debatir diversas posturas y que cada uno pueda expresar sus opiniones. En esta pregunta, varios estudiantes pusieron énfasis en el respeto de las diferencias de opinión. Por ejemplo, un estudiante mencionó ese aspecto cuando “dando nuestras opiniones y perspectivas, nada está mal; todo es un aprendizaje”, mientras que otro estudiante se refirió a “las opiniones que cada uno puede dar, diferentes pensamientos ya que no todos pensamos igual”. Esa diversidad de opiniones y su intercambio se ven reflejadas en las actividades que hacen, como en las exposiciones y debates; esos espacios son aprovechados durante las clases para poner en relieve diferencias de parecer y para relacionar las diferentes ideas. Un estudiante se refirió a que “se ve debate, en las distintas opiniones en el aula, y se ve en exposiciones, preguntas y correcciones”; un segundo estudiante señaló que “en los orales suele haber debate, opiniones de cada uno y se habla sobre eso”; una tercera opinión manifestaba: “creo que hay una gran participación en la clase. Se ve reflejado en opiniones y debates, mediante exposiciones orales”; y otro estudiante más expresó que “siempre se abren debates, donde cada uno opina y luego llegamos a una conclusión todos juntos”.

En resumen, se puede observar que los estudiantes manifiestan un sentimiento de unanimidad respecto a la presencia de elementos de participación durante las clases; todos señalan un ambiente de debate y diálogo, y muchos puntualizaron cómo se utilizan instancias expositivas para introducir los temas de debate. Además, se ve un ambiente de diversidad y de tolerancia, ya que los estudiantes expresan una diversidad de opiniones diferentes, las contrastan entre sí, y a su vez hay una propuesta de llegar a puntos de acuerdo —de encontrar elementos

en común para formar una respuesta o conclusión a los temas debatidos, siempre desde el respeto a las miradas diferentes—.

En relación a la segunda pregunta, una gran mayoría hizo referencia los debates y la expresión de las distintas opiniones, como ejemplos puntuales de la dinámica general indicada en la pregunta anterior. Muchos, además, señalaron la mención de sucesos de la realidad cotidiana. Un estudiante expresó que “en la clase se debaten temas de la actualidad”, otro que se dan “ejemplos de lo que pasa en la realidad, y hablando de lo que sucede”. De acuerdo a otro estudiante, se habla “sobre lo que pasa en la realidad, dando ejemplos y debatiendo”; otro señala que “contrastamos la realidad y la profe nos hace hacer recortes”, de manera parecida un estudiante aparte comenta: “vemos las cosas que pasan en la realidad y ella nos hace hacer recortes”. Asimismo, un estudiante menciona que “tratamos de entender a los compañeros, intercambiamos opiniones, etc.”, aludiendo a los espacios de debate. Algunos se refirieron concretamente a cuestiones propias del curso como ejemplos, tal como en “el momento de votar buzos, viaje, bandera”, o en otro ejemplo, “en casos cuando se elige y vota el buzo”. En resumen, hay una cierta diversidad de posturas respecto a esta pregunta, pero en general hay una gran coincidencia en la posibilidad de analizar la realidad y traer temas actuales a la clase para relacionarlos con los contenidos; en palabras de un estudiante, “todo el tiempo contrastamos lo que hablamos con la realidad”.

Sobre la tercera pregunta, la gran mayoría coincidió en que —dentro del tema de la convivencia escolar— lo más notable es la posibilidad de elegir los delegados y el buzo del curso. Respecto a los delegados, se encuentran menciones como “casos como cuando se elige un delegado”, “eligiendo los delegados”. En el caso del buzo, los estudiantes expresaron que “debatimos para elegir el buzo”, “cuando votamos por el buzo de egresados”. Otros estudiantes se refirieron a “cuando hablamos de temas importantes”, “hablando de noticias”, “poder opinar, votar, debatir”, “hablando sobre la situación del país”, “hablamos de temas actuales o cosas que pasan en el colegio o en el aula”, poniendo el énfasis en el poder involucrarse como estudiantes en temas del país o de la escuela. Otras menciones se vinculan con las actividades de las clases, como la “elección de buzos, en los trabajos prácticos, etc.”

En relación a la cuarta pregunta, muchos estudiantes mencionaron ciertas cuestiones en común que hallaron vinculadas a la idea de democracia. La primera cuestión es el voto; la capacidad de votar fue lo que en muchos casos se destacó inicialmente como elemento democrático. Asimismo, diversos estudiantes mencionaron la votación, pero vinculada al ámbito escolar; por ejemplo, la posibilidad de elegir el buzo del curso y de elegir delegados. Por otra parte, muchos hicieron mención a la capacidad de expresar la opinión propia y que tal fuera respetada por los demás —como elemento democrático más diferente a las distintas formas de votar—; si bien el derecho a expresarse figuró también en otras preguntas, debe destacarse que muchos lo vincularon en este caso de manera más explícita a la democracia.

Otros aportes llaman la atención por su originalidad. Varios estudiantes destacaron cómo ellos —en su rol propio de estudiantes— no se encuentran en una postura de subordinación total o acentuada. Por ejemplo, uno menciona el poder “dejarnos defendernos”, otro la importancia de “hacerse respetar”, un tercero remarca “el diálogo con alumnos”, y un cuarto menciona el “tomar decisiones propias”. A su vez, otras menciones como “el uso de nuestros derechos” o “tomar decisiones propias, opinar sobre problemas y temas” enfatizan en una idea similar. Por otra parte, un estudiante señaló que, no obstante, “hay una relación de poder y obediencia a la hora de seguir órdenes”, aludiendo a la vigencia de las relaciones de poder a pesar de las ideas expresadas anteriormente. Por último, un estudiante expresó el debate en temas de actualidad —como al dialogar sobre la dura situación de las personas sin hogar— como una manera de involucrarse de manera democrática sobre materias de importancia social.

Sobre la quinta pregunta, varios estudiantes replicaron ideas similares a lo que pensaban con respecto a la democracia. Ideas como el poder opinar libremente, votar sobre las decisiones —tanto a nivel ciudadano como en el aula— y el poder hacerse respetar como personas con derechos fueron mencionadas de manera frecuente. Se puede observar, a nivel general, que los estudiantes relacionan los conceptos de democracia y de ciudadanía entre sí, y que ambos a su vez son vinculados al concepto de participación.

Entre los comentarios puntuales sobre esta pregunta, un estudiante destacó que “tenemos la posibilidad de elección”, mientras que otro estudiante se refirió

también a que “podemos votar y tenemos derechos” pero aclarando que “somos libres (hasta donde podemos según la ley)” —poniendo el foco en la importancia de las leyes para la ciudadanía y para regular las acciones, cuestión que no había sido destacada por los otros estudiantes—.

Con respecto a la sexta pregunta, los estudiantes señalaron como estrategias y recursos para trabajar el tema: lectura y análisis de textos —bibliografía o noticias—, debate y ejercicios de opiniones, contraste con la realidad, exposiciones y lecciones orales, contrastar la teoría con la realidad, realizar cuadros, participación en el aula, actividades y trabajo en clase. Un estudiante comentó que se trabaja “leer, entender y resumir sobre un tema en específico para luego poder explicar lo entendido en clase en una exposición oral”.

En general, la mayor parte de los estudiantes destacaron la lectura y análisis de textos, los debates en clase, la participación, y las exposiciones como métodos para tratar y comprender el tema de la participación política.

Por último, frente a la séptima pregunta, como estrategias y recursos de evaluación los estudiantes mencionaron los siguientes: evaluaciones escritas y orales —individuales o grupales—, participación en clase, carpeta completa, cómo se expresa cada estudiante, comportamiento, vocabulario correcto, lectura, análisis y comprensión —de libros o artículos periodísticos— debates y trabajo en clase, trabajos prácticos, exposiciones, y explicar en clase lo entendido. Los aspectos señalados con mayor frecuencia en esta pregunta fueron la participación, la carpeta completa, y las evaluaciones orales y escritas.

9. 2. Respuestas de las entrevistas

Además de las encuestas a los estudiantes, dos profesoras fueron entrevistadas: Daniela y Rocío. Ambas comentaron sus experiencias en relación a los mismos temas sobre los que trataban las encuestas.

Con respecto a los mecanismos de participación, la profesora Rocío destacó cómo los estudiantes conviven y se encuentran familiarizados con un ambiente democrático. Particularmente, hizo referencia a la forma en que los estudiantes se ven involucrados en la dinámica del aula. Por ejemplo, eligiendo de qué manera hacer una actividad, o votando periódicamente representantes de los cursos; antes de dichas votaciones se realizan actividades informativas para que

los estudiantes de los primeros años comprendan bien la dinámica de la elección de los representantes.

Como ejemplos de participación política, los alumnos tienden a manejarse con fenómenos vinculados a los partidos políticos. Los estudiantes suelen asociar la política con lo que es política partidaria. En muchos casos comparten experiencias de familiares que desempeñan alguna labor en organizaciones partidarias. En pocos casos algunos estudiantes hacen mención de formas de política que vayan más allá de lo partidario, pero en general existe una fuerte vinculación de lo político y lo partidario entre el alumnado. Si bien hay un esfuerzo por parte de muchos profesores de ampliar esa visión de la política en los jóvenes, todavía no les logra generar un impacto suficiente.

Sobre el tema de la convivencia escolar, la profesora señala que hay, entre los estudiantes, un conocimiento sobre las relaciones de poder que los rodean dentro de la escuela. En ese sentido, en el aula se trabajan las estructuras de poder, incluyendo la estructura política escolar. Los estudiantes ven cuáles son los espacios de poder dentro de la escuela, las áreas donde pueden influir y aquéllas en las que no, así como la manera de dirigirse a esos espacios de poder; por ejemplo, cómo recurrir a la dirección o frente a otras autoridades —los procedimientos formales principalmente— para plantear algún problema o necesidad.

En relación al tema de la democracia, los estudiantes se encuentran muy acostumbrados a realizar muchas cuestiones mediante la vía democrática —generalmente mediante votaciones; casi todas las decisiones en el aula pasan por la decisión del voto—; de esta manera expresan sus preferencias, manifiestan sus opiniones y deciden sobre cómo abordar ciertas actividades.

La profesora Rocío observa además que los estudiantes son conscientes que —para que pueda haber una ciudadanía activa y comprometida— se necesita de la participación política, sea partidaria o de otra forma. Esa relación estrecha entre la ciudanía y la participación es algo que se retoma durante las clases, que es debatido en el aula entre los estudiantes. Puntualmente, es un tema muy presente en las clases de Construcción de la Ciudadanía, así como en las clases de Historia —en especial al tratar sobre los procesos revolucionarios históricos—. No obstante, la profesora percibe que todavía hace falta profundizar más en

trabajar el vínculo entre la ciudadanía y la participación, ya que observa que muchos estudiantes sienten que el tema de la participación es algo que no les corresponde, considerando tales cuestiones como más propias de los adultos, como algo que tendrán que asumir propiamente cuando terminen la escuela y no antes.

Como recursos la profesora mencionó videos, entrevistas, y selecciones de bibliografía, entre otros. También se utilizan recortes periodísticos, en especial para comparar o analizar sucesos recientes a la luz de los temas vistos en el aula. Entre las estrategias señaló, por ejemplo, asignar investigaciones a los estudiantes; en ese caso, los estudiantes utilizan recursos como material bibliográfico que busquen por su cuenta o bibliografía disponible en la biblioteca escolar.

A la hora de evaluar la participación política, se utilizan principalmente evaluaciones orales, como los debates. En los debates se evalúa el saber escuchar las opiniones de los demás, respetar los tiempos de cada uno para exponer sus ideas, cómo contrastar las ideas, cómo argumentar las posturas de cada uno, poder encontrar puntos en común entre las ideas y opiniones divergentes, y poder ver qué pueden aportar esas divergencias, esas posturas diferenciadas.

La profesora Daniela, en relación a los mecanismos de participación, mencionó propuestas de clase preparadas para que los estudiantes piensen sobre las ideas políticas, adoptando alguna postura ante alguna ideología o concepto. Esas actividades buscan que los estudiantes simulen roles, argumentando a favor o en contra de alguna idea política, y preparándose como sujetos políticos. Además, se busca que los alumnos piensen la política desde la posición de los diferentes actores sociales; al considerar el rol y la perspectiva que esos actores tienen frente a las ideas políticas en debate.

Como ejemplos de participación, Daniela mencionó cómo los estudiantes eligen delegados en las escuelas; asimismo, también se organizan entre ellos para reclamar ante las autoridades cuando lo consideran necesario.

Respecto a la convivencia escolar, la profesora observa un ambiente muy participativo. Se gestionan diferentes proyectos que involucran a los estudiantes

de manera activa, y los mismos alumnos plantean sus propias demandas cuando las normas de la institución no los convencen en algún tema concreto.

Muchos estudiantes —según atestigua la profesora— tienen una concepción de la ciudadanía que se circunscribe solamente al voto. Es una visión de la ciudadanía que no es una ciudadanía activa, ya que no participa, no se manifiesta, no reclama ni se organiza; sólo se expresa al votar. Sin embargo, algunos estudiantes muestran cierto interés por indagar en expresiones ciudadanas más allá de lo electoral y lo partidario, investigando por su cuenta o consultando a la profesora sobre tales inquietudes. Esa visión limitada de la ciudadanía también se refleja en una visión restringida de la democracia —y de lo político en general—, como si no incluyera múltiples maneras en que los ciudadanos pudieran expresarse e influir en las decisiones políticas que se consideran o implementan.

Entre los recursos para abarcar el tema, Daniela destacó el análisis de discurso. Por ejemplo, examinar el discurso de un presidente, sus gestos, ver a quién se dirige, o ver una entrevista —de alguna figura política— y analizar lo que se dice, lo que se omite, también a quién se dirige, etc.

A la hora de ver el progreso de los estudiantes, la profesora busca que los estudiantes expresen y desarrollen una visión propia, al tiempo que logren entender y valorar las posturas de los demás. Por tanto, los estudiantes deben tomar consciencia de las diferencias de opinión que pueden surgir, tener un criterio abierto a la hora de escuchar y analizar otras miradas —ya que siempre aparecen divisiones y desacuerdos en los debates—, y poder debatir esa diversidad de ideas; siempre desde el respeto a las personas.

10. Conclusión

En base a las respuestas —tanto al cuestionario como a las entrevistas— se pueden destacar en primer lugar ciertos elementos en común con respecto a la manera de enseñar la participación. Tanto los estudiantes como las profesoras identificaron un ambiente de intercambio durante las clases; los estudiantes tienen libertad de expresarse, pueden contrastar sus ideas con la de sus compañeros y debatir esas ideas. Durante las clases se valora tanto los intentos de llegar a puntos en común como el saber valorar ideas diferentes aun si no se llega a un acuerdo puntual. También se ve que hay muchas propuestas que

buscan vincular los temas vistos con cuestiones de la realidad —sean cuestiones locales o a nivel del país—, así como investigaciones y producciones personales donde los estudiantes analizan por su cuenta temas de teoría o sucesos reales, donde se valoran los esfuerzos de los alumnos por entender la bibliografía, vincularla a la realidad, y poder explicar lo que entendieron a sus compañeros en clase. Algo similar se ve en los proyectos y actividades donde se busca investigar sobre ideas políticas o actores sociales, para que sean analizados por los estudiantes en clase, o fundamenten una postura al respecto. Además, los métodos para evaluar incluyen, por un lado, evaluaciones de carácter más bien tradicional y, por otro lado, la participación en las clases, las carpetas de los estudiantes, o los debates en clase.

Dentro de las teorías de la enseñanza, tales ideas pueden vincularse a la visión que proponen las teorías constructivistas; estas teorías destacan la interrelación entre la manera de ver la realidad de los que aprenden y el intercambio que tienen con otras personas. En ese sentido, muchas de las estrategias mencionadas con anterioridad implican un proceso en el que los estudiantes expresan y profundizan sus formas de entender ciertas cuestiones, sus opiniones, su conocimiento previo, etc., y a su vez contrastan esos esquemas personales con las posturas de otros estudiantes; entrecruzando así la visión personal con la visión del otro. Como en esos casos no se establece de antemano una postura correcta única, los estudiantes van construyendo entre sí una postura propia, a la que suman los aportes de los demás para llegar a una nueva forma de entender las cosas.

Como segunda cuestión, se puede evidenciar una alta participación en el aula y en la escuela. Durante las clases, los estudiantes influyen en gran medida a la hora de elegir cómo hacer ciertas actividades, el manejo de los grupos, las inquietudes que expresan —tanto sobre contenidos como por la convivencia escolar—, y en los testimonios quedó claro que los estudiantes se manejan con respeto a la figura del docente; la participación estudiantil no obstaculiza las clases, sino que las enriquece. Por otro lado, los estudiantes se involucran en elecciones de delegados y en la indumentaria del curso; estos elementos también dan cuenta de alumnos que toman un rol más activo en la convivencia escolar y que no se limitan a simplemente ser educados de manera pasiva.

Todos esos elementos de la convivencia escolar reflejan también aspectos de la teoría constructivista de la enseñanza; los estudiantes toman un rol más activo en el aprendizaje y el docente no es una figura central que establece de manera rígida lo que debe saberse y cómo, sino que los acompaña en el proceso, fomenta su mayor autonomía y, en coherencia con tal pedagogía, no los limita a la hora de participar en el ambiente escolar. Todo ello también refleja una manera de entender a la ciudadanía similar a lo que se ve en teorías de la democracia, como la participativa, la simétrica o la maximalista. Dichas teorías coinciden en ver el rol ciudadano más allá del votante adulto que elige líderes políticos; del mismo modo que los estudiantes asumen un rol más activo estando aún en su trayecto escolar. Del mismo modo, lo político y las maneras de participar en política no se limitan a lo electoral o estatal en sentido restringido, sino que la convivencia en la escuela también se vuelve un tema de interés político para los alumnos.

En tercer lugar, la concepción de los estudiantes respecto a la participación política muestra cierta diversidad de posturas. Muchos destacaron aspectos de la convivencia escolar; como expresarse, participar, realizar votaciones, etc., como formas de participar. Otros señalaron cuestiones más allá de la escuela, como el poder ejercer los derechos como ciudadano, el poder defenderse a uno mismo o exigir respeto, tanto para los demás como para la propia persona.

Sin embargo, muchos estudiantes destacaron al voto como forma principal de participar políticamente, ya sea ignorando otras formas de participar o retomándolas de un modo más bien secundario. En muchos casos, la política se asocia con lo que es política partidaria y electoral, de ahí que muchos consideren a la participación política como algo que no les corresponde como estudiantes —incluso cuando hay una participación elevada en la escuela, parece que hay cierta disociación en muchos casos de lo que hacen y lo que consideran participación política propiamente dicha—. Si bien varios estudiantes expresan dudas e incertezas al respecto, consultándolo con las profesoras, por ejemplo, parece haber una tendencia a circunscribir lo político a una cuestión partidaria y electoral.

Así, mientras en los temas de participación en la convivencia escolar, se entiende la participación de manera más amplia —aunque sea de manera implícita o quizás inconsciente—, en las referencias directas a la política, la participación es

entendida de un modo mucho más restringido; claramente los estudiantes entienden a su actividad en la escuela como algo distinto a lo que consideran actividad política en sí.

Asimismo, y como cuarto elemento, el modo de entender la participación deriva en una manera de entender a la democracia En este caso también se observa cierta ambivalencia en la visión de los estudiantes. Cuando influyen en la dinámica del aula, expresan su parecer y sus demandas, votan representantes o eligen otras cuestiones; en todos estos casos hay una correspondencia con las teorías amplias de la democracia, como se referenció previamente. Los estudiantes asumen un rol de ciudadanos activos aun estando al margen de los partidos políticos o las elecciones para cargos públicos, ya que están constantemente expresando sus ideas e intentando influir y contribuir a las decisiones que se toman en su entorno —en este caso el ambiente escolar—. No obstante, al referirse a lo político, se alejan de sus experiencias y de esas visiones de la democracia y la ciudadanía, conformándose con la visión del ciudadano pasivo que sólo se expresa en elecciones, a la manera de las teorías procedimentales mínimas, las elitistas y las asimétricas de la democracia. Si bien las leyes y materias de educación —a nivel nacional como provincial— se plantean fomentar una ciudadanía más activa y más amplia en todos los aspectos, esa visión todavía no parece arraigarse; hay muchas posibilidades sobre los aspectos que impidan que esa visión de la ciudadanía se difunda, ciertamente no alcanza sólo con proponérselo en las leyes. Lo cierto es que, en los casos analizados, el avance en ese aspecto todavía es parcial.

En conclusión, la enseñanza de la participación ciudadana forma parte de un esfuerzo general de promover una ciudadanía activa en los estudiantes del nivel secundario. Es una enseñanza que no sólo presenta a la participación como un contenido teórico; añade casos reales para debatir y, en especial, incorpora a la participación misma en la dinámica de las clases. Los estudiantes no sólo aprenden sobre la participación; en gran medida, comienzan a ejercerla, comienzan asimismo a desempeñarse como ciudadanos y ejercer sus derechos, si bien principalmente en el ámbito escolar. La participación concreta de los estudiantes en la familia, el barrio, para mencionar otros ámbitos, daría una imagen más clara sobre su participación a nivel general, y podría esclarecer a su vez porqué los estudiantes perciben de manera distinta la idea de

participación. No obstante, tales cuestiones implican investigaciones posteriores que puedan reunir información sobre esas áreas. En lo que respecta al presente trabajo, se puede apreciar que —en los casos vistos— la enseñanza de la participación busca una ciudadanía activa y, en gran medida, consigue que los estudiantes se involucren y participen en numerosas cuestiones; esa enseñanza utiliza estrategias para explicar y para evaluar que son coherentes con el tipo de ciudadanía que se busca —fomentan la participación, el debate, el contraste entre ideas y con la realidad—; por último, —más allá de las diferencias y ambigüedades al respecto— se puede observar que los estudiantes logran comprender en gran medida lo que significa participar y el rol que ello implica para la ciudadanía, y que muchos logran entender que su rol como ciudadanos es amplio y empieza ya en la escuela, más allá que lo expresen en términos explícitamente políticos.

11. Bibliografía

Abal Medina, J. M. (2010). Manual de ciencia política. Eudeba.

Asprelli, M. C. (2023). *La didáctica en la formación docente*. Homo Sapiens Ediciones.

Baquero, R. (1997). *Vigotsky y El Aprendizaje Escolar*. Aique Grupo Editor.

Baquero, R. y Limón Luque, M. (2001). *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar*. Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

Berumen, J. G. y Levinson, B. A. U. (2007). Educación para una ciudadanía democrática en los países de América Latina: una mirada crítica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *5 (4)*, 16-31.

Bracchi, C. (2010). *Diseño curricular para la educación secundaria ciclo superior ES4: historia*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Bracchi, C. y Paulozzo, M. (2011). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 5o año: Política y Ciudadanía*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Bressán, C. (2015). Representación política y participación ciudadana: (re) pensando los vínculos de la relación. *Utopías, 21*, 22-30.

Carretero, M. (1997). *Constructivismo y educación*. Progreso.

Collier, D. y Levitsky, S. (1996). *Democracy with adjectives: Conceptual Innovation in Comparative Research* (informe n° 230). Helen Kellogg Institute for International Studies. https://kellogg.nd.edu/documents/1525

Dahl, R. (1989). *La poliarquía*. Tecnos.

Dahl, R. (1999). *Democracia. Una guía para ciudadanos*. Taurus.

Davini, M. A. (2008). *Métodos de enseñanza.: didáctica general para maestros y profesores*. Santillana.

Delfino, G. I. y Zubieta, E. M. (2010). Participación política: concepto y modalidades. *Anuario de Investigaciones, XVII*, 211-220.

Di virgilio, M., Guevara, T. y Mejica, S. (2015). La evolución territorial y geográfica del conurbano bonaerense en G. Kessler (Ed.), *Historia de la provincia de Buenos Aires: el Gran Buenos Aires*. UNIPE.

Funes, A. G. y Jara, M. A. (2018). ¿Qué ciudadanía? Orientaciones normativas y curriculares en Argentina. *Ensino Em Re-Vista*, *25*, 917-936. http://dx.doi.org/10.14393ER-v25n3e2018-5

Gadotti, M. (2003). *Historia de las ideas pedagógicas*. Siglo xxi.

González-Acosta, E. (2009). Political Parties and Policy Development: *Political parties and policy development* (informe n° 15). UNDP, IDEA. https://www.undp.org/publications/discussion-paper-political-parties-and-policy-development

Gvirtz, S. (2007). *La educación ayer, hoy y mañana: el ABC de la pedagogía*. Aique Grupo Editor.

Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Aique.

Harding, T. y Petras, J. (1988). Introduction: Democratization and Class Struggle. *Latin American Perspectives, 15* (3), 3-17. https://doi.org/10.1177/0094582X8801500401

Hernández Rojas, G. (2018). *Psicología de la educación: Una mirada conceptual*. Editorial El Manual Moderno.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2024). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022 : Región Metropolitana Buenos Aires : Ciudad Autónoma de Buenos Aires y 39 partidos de la provincia de Buenos Aires*. https://censo.gob.ar/wp-content/uploads/2024/09/censo2022_rmba.pdf

Lawrence, J. (1981). Democratic revisionism revisited. *American Journal of Political Science, 25* (1), 160-187. https://doi.org/10.2307/2110918

Ley 26.206 de 2006. Ley de educación nacional. 14 de diciembre de 2006. 31062.

Ley 13.688 de 2007. Ley provincial de educación. 5 de julio de 2007. 25692.

Mastache, A. (2022). FORMACIÓN CIUDADANA EN LA ESCUELA SECUNDARIA EN ARGENTINA. Análisis de una secuencia didáctica. *Revista Internacional de Humanidades*. 1-14. https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.38688

Molina Vega, J. E. y Pérez Baralt, C. (2002). Participación política y derechos humanos. *Revista IIDH*, (34-35), 15-79.

Morales Diez de Ulzurrun, L. (2001). Participación política y pertenencia a grupos políticos: los límites de las explicaciones individuales y la necesidad de considerar el contexto político. *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas,* (94), 153-184. https://doi.org/10.5477/cis/reis.94.153

Oraisón, M. M. (2006). Desafíos y oportunidades de la escuela argentina frente a la formación ciudadana. *Revista Iberoamericana de Educación*, *3* (40), 1-14.

Ormrod, J. E. (2005). *Aprendizaje humano*. Pearson educación.

Pérez, A. M. y Cruz, J. E. (2003). Conceptos de condicionamiento clásico en los campos básicos y aplicados. *Interdisciplinaria, 20* (2), 205-227.

Petras, J. (1967). Ideology and United States Political Scientists. En C. McCoy y J. Playford (Eds.), *Apolitical Politics. A Critique of Behavioralism* (pp.76-98). Crowell.

Ranchero Ventura, P. & Figueroa Romero, R. (2014). *Construcción de categorías para la medición de la participación asociativa*. IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, 27 al 29 de agosto de 2014, Heredia, Costa Rica.

Resolución conjunta 1650/2024 [Dirección General de Cultura y Educación]. Aprueba Régimen Académico para la Educación Secundaria Obligatoria de gestión estatal y de gestión privada de la Provincia de Buenos Aires. 7 de junio de 2024.

Sartori, G. (1965). *Democratic theory*. Praeger.

Sartori, G. (1978). Anti-elitism revisited. *Government and opposition, 13* (1), 58-80. https://doi:10.1111/j.1477-7053.1978.tb00537.x

Sartori, G. (1991). Democracia. *Revista de ciencia política*, *13* (1-2), 117-151. https://ojs.uc.cl/index.php/rcp/article/view/6850

Schonfeld, W. R. (1975). The Meaning of Democratic Participation. *World Politics, 28* (1), 134-158. https://doi.org/10.2307/2010033

Schumpeter, J. (1996). *Capitalismo, socialismo y democracia*. Folio.

Teorell, J. (2006). Political participation and three theories of democracy: A research inventory and agenda. *European Journal of Political Research, 45* (5), 787-810. https://doi.org/10.1111/j.1475-6765.2006.00636.x

Van Deth, J. W. (2021). What Is Political Participation? en Thompson, W. R. (Ed.), *Oxford Research Encyclopedia of Politics*. Oxford University Press.

Vygotski, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Walker, J. L. (1966). A Critique of the Elitist Theory of Democracy. *The American Political Science Review, 60* (2), 285-295. https://doi.org/10.2307/1953356

Zysman, A. y Paulozzo, M. (2007). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Construcción de Ciudadanía: 1º a 3º año*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires