

Educación ciudadana y comprensión del gobierno nacional en niños y jóvenes argentinos*

Alicia M. Lenzi; Sonia Borzi;
Alejandra Pataro y María Cristina Iglesias**

Resumen

El propósito del artículo es develar ciertas problemáticas actuales que desafían a la educación ciudadana y aportar datos obtenidos en dos investigaciones complementarias sobre la comprensión del gobierno nacional en alumnos argentinos entre 7 y 17 años. Procuramos contribuir a elucidar algunos obstáculos que se manifiestan en el aprendizaje de esta institución política, y que pueden incidir posteriormente en las prácticas ciudadanas.

Se presentan las concepciones infantiles encontradas en el estudio piloto y en parte de la muestra definitiva compuesta por 96 sujetos de niveles socioculturales medio y bajo, que concurren a escuelas públicas de Buenos Aires y La Plata, Argentina.

Dadas las escasas investigaciones internacionales sobre el tema, consideramos que estos datos constituyen posibles “herramientas” para realizar propuestas de educación ciudadana o investigaciones didácticas, bajo el supuesto constructivista que otorga relevancia al establecimiento de las concepciones previas de los alumnos con las que interpretan los contenidos escolares a ser aprendidos.

Palabras clave: educación ciudadana, concepciones de niños y adolescentes, instituciones políticas, gobierno nacional.

Abstract

The purpose of this article is to reveal certain current problems that challenge citizen education and to provide data obtained in two complementary investigations on the understanding of the notion of

* Este artículo es financiado por Ciencia y Técnica, con subsidio otorgado a Alicia Lenzi. Código P060; UBA y 11/H316.

** Universidad Nacional de La Plata (UNLP) - Universidad de Buenos Aires (UBA). Argentina. E-mail: sborzi@satlink.com.

National Government in Argentine students between 7 and 17 years old. We try to clarify some obstacles that are evident in the learning of this political institution and that can affect the citizen practices later.

We present children's conceptions that were found in the pilot study and in the definitive sample composed by 96 individuals of average and low socio-cultural levels that attend public schools in Buenos Aires and in La Plata, Argentina.

Given the little international investigations on this subject, we consider that this data represents possible «tools» to formulate citizen's education or didactic investigation proposals, under the constructivist assumption that gives relevance to the establishment of the previous conceptions with which students interpret the scholastic contents to be learnt

Key Words: citizen education, children's and adolescent's conceptions, political institutions, national government

Résumé

Le but de cet article est celui de dévoiler certaines problématiques actuelles qui défient l'éducation des citoyens, ainsi que d'apporter les données obtenues dans deux recherches complémentaires sur la compréhension du gouvernement national par certains argentins entre 7 et 17 ans. De cette façon, on prétend contribuer à élucider certains obstacles qui apparaissent durant l'apprentissage de cette institution politique et qui peuvent avoir, ultérieurement, une influence sur les pratiques citoyennes.

Dans cette recherche, on présente les conceptions infantiles trouvées dans l'étude pilote et dans une partie de l'échantillon définitif, composé par 96 sujets appartenants aux niveaux socioculturels moyen et bas, qui concourent aux écoles publiques de Buenos Aires et La Plata, Argentine.

Étant donné le peu de recherches internationales à propos de ce sujet, on a considéré que ces résultats constituent des possibles « outils » pour réaliser des propositions d'éducation des citoyens ou recherches didactiques. Et ceci sous la supposition constructiviste qui confère relevance à l'établissement des conceptions préalables des élèves, dont ils se servent pour interpréter les contenus scolaires qui doivent être appris.

Mots Clefs: éducation des citoyens, conceptions des enfants et des adolescents, institutions politiques, gouvernement national.

Introducción

La educación ciudadana ha cobrado un renovado interés internacional y es objeto de continuos debates (Albala - Bertrand, 1996; Emler & Frazer, 1999; Torres, 2001, entre otros). Los radicales y conflictivos cambios mundiales, socioculturales y políticos, provocan interrogantes sobre cómo y quiénes ejercen la ciudadanía y cuál es la función de la escuela ante la globalización económica, las migraciones, la exclusión social, el multiculturalismo que subyace a las frágiles integraciones de los estados nacionales, el distanciamiento entre políticos y ciudadanía, las decisiones político-económicas sustantivas en espacios transnacionales, la crisis de la representación pública, la apatía política o los movimientos alternativos de la sociedad civil (García Canclini, 1995; Gimeno Sacristán, 2001; Pérez Gómez, 1998).

Las consecuencias de estas transformaciones, y sus dramáticas particularidades en el contexto latinoamericano, suscitan preocupaciones acerca del debilitamiento de la democracia (Gimeno Sacristán, 2001; Pérez Gómez, 1998) o de su gobernabilidad, como señala Pilotti (2004) desde la OEA. Se recurre entonces a la institución escolar y a la educación ciudadana como campo privilegiado para “reparar” o cohesionar los perturbados lazos sociales -aunque advertimos que la escuela está inserta en las mismas condiciones sociales-, o como ámbito para promover una ciudadanía emancipadora en la que la escuela obraría como agente de una mejora social y no como dispositivo de control social (Giroux, 1993). Entre ambas alternativas se encuentran numerosas posiciones intermedias.

Aunque las controversias teóricas sobre la ciudadanía continúan, parece existir un acuerdo básico: una democracia auténtica supone la plena participación de la ciudadanía en libertad e igualdad ante sus derechos y obligaciones. Sin embargo, los debates acerca de quiénes poseen hoy condiciones mínimas de igualdad para constituirse en ciudadanos o cuáles son los modos actuales de serlo, persisten. Al mismo tiempo se asiste a una renovación de propuestas diversas que procuran la activa participación ciudadana en la toma de decisiones sobre los asuntos públicos.

Los problemas mencionados constituyen un inédito reto para los especialistas en educación ciudadana, los que re-examinan qué significa hoy su enseñanza en las instituciones educativas. En Argentina, Carlos Cullen (1996: 106) considera que los contenidos escolares de la formación ética y ciudadana conforman un conjunto de “saberes que permiten fundamentar racional y argumentativamente la convivencia democrática, el estado de derecho, la participación política, la responsabilidad social, la búsqueda del propio bien y la solidaridad”. Pero también advierte que para enseñar estos contenidos es indispensable disponer de conocimientos disciplinares específicos vinculados a la ética (entendida como disciplina racional), el derecho y la política, la psicología y la antropología, contextualizados histórica y socialmente (Cullen, 1997). Por su parte, el distinguido didacta en ciencias sociales europeo François Audigier (1999: 106) indica una de las particularidades de la educación cívica, cuya última meta consiste en “desarrollar las conductas sociales de los ciudadanos quienes respetarán sus propios derechos y obligaciones durante toda su vida”. Es decir, se trata de promover aprendizajes sociales y enseñar “saberes”, algunos de los cuales adquieren en los alumnos un significado pleno a posteriori, al participar como adultos en prácticas cívico-políticas.

Ahora bien, en la realidad escolar, ¿se forma a los alumnos como ciudadanos partícipes, conscientes y críticos en el ejercicio de sus derechos cívicos y políticos?; ¿qué dificultades existen?

De acuerdo a Audigier (2000) se manifiestan varios problemas críticos en la enseñanza de la educación ciudadana. El primero se vincula con la *inestabilidad* que los contenidos escolares poseen al estar insertos en un contexto político y social cambiante y además, por presentar serias dificultades para encontrar una forma escolar estable en el marco de las disciplinas que la escuela enseña. El segundo problema refiere a la *heterogeneidad* de los contenidos escolares ético-políticos. Estos abarcan desde normas de convivencia escolar y social, valores democráticos de distinto orden, hasta contenidos sobre instituciones políticas democráticas.

Aún más, el autor nos advierte que *las prácticas de enseñanza* suelen reducirse a una transmisión simple y “formal” de las instituciones políticas o se limitan sólo a considerar las normas de respeto y convivencia en las relaciones sociales que ocurren en la escuela o en la familia. La *enseñanza aséptica* de estos contenidos no genera mayores dificultades pero, enseñados de este modo, tampoco la escuela lograría alcanzar aquel objetivo último que persigue respecto a la formación de ciudadanía. Inclusive el didacta investiga empíricamente ciertas prácticas escolares que intentan superar aquellas alternativas promoviendo el “ejercicio democrático” mediante actos eleccionarios de los alumnos en diversas acciones institucionales (elección de delegados o representantes de curso), o participando en la elaboración conjunta de reglamentos de convivencia, entre otros. Sin embargo, los resultados indican que los alumnos no vinculan estas prácticas con las del mundo democrático. Justamente, Audigier (ob. cit: 109) señala una de las limitaciones de estas propuestas: “la vida escolar no puede analizarse u organizarse en referencia o por analogía con el mundo político”. La institución escolar no constituye una sociedad política porque “la posición de las personas no tiene nada que ver con la posición de los ciudadanos en el mundo político”.

En consecuencia, el autor considera necesario enseñar los contenidos escolares de la educación ciudadana desde una óptica que muestre cómo las instituciones políticas regulan la vida de la sociedad y sus problemas, “una educación ciudadana que esté próxima al terreno, próxima a la gente, que muestre a los actores sociales, en acto, en su desconfianza, pero también en conflicto, en debate, en acuerdo y en desacuerdos, en compromiso” (ob. cit: 107). No obstante, esta lógica de enseñanza generalmente atemoriza a los docentes y se apartan de ella. En esta tensión, la educación ciudadana se debate entre brindar una “educación civil -formada en la urbanidad, en la conducta apropiada a adoptar hacia otros-, y una educación cívica -formada en las normas del juego social y político-” (ob. cit.: 101). Ante tales condiciones, el autor concluye: la referencia fundamental

de la educación ciudadana es la ciudadanía democrática basada en los conceptos de democracia, ciudadanía y derecho.

Otros autores, en cambio, enfatizan la formación en valores democráticos en desmedro de los saberes recién mencionados. Desde nuestro punto de vista, no consideramos como un antiguo propósito iluminista promover la comprensión debatida y vívida de las instituciones políticas y las normativas que rigen la democracia, sino que resulta un saber indispensable en el actual contexto. Un sistema político democrático funciona si sus ciudadanos disponen de una comprensión crítica de tal organización -no reductible al día de la votación gubernamental-, la que les posibilita orientar sus prácticas de ciudadanía responsable, esto es, de ejercer un control sistemático sobre los asuntos públicos.

Varias encuestas internacionales acerca del conocimiento cívico de jóvenes y adultos, parecen corroborar una probable consecuencia de la señalada subvaloración de la enseñanza de los contenidos escolares referidos a las instituciones políticas democráticas. Así, investigaciones de ciencias políticas muestran resultados inquietantes en adultos norteamericanos, entre otros: la mayoría es incapaz de denominar su propio estado o su representante en el congreso o conocen vagamente cómo trabajan sus gobernantes (Delli Carpini & Keeler, 1996). Igualmente, la encuesta de la Asociación Internacional de Evaluación Educativa (IEA) en la que se interroga a estudiantes de 14 y 18 años sobre temas de democracia, ciudadanía y valores democráticos, realizada en 28 países (sólo Chile y Colombia de América Latina), ha revelado insuficientes conocimientos cívicos (Torney-Purta *et al*, 2001; Amadeo, Torney-Purta *et al*, 2002). Además, por debajo de la media internacional se encuentran los alumnos de varios países del este europeo y en último lugar figuran los de Chile y Colombia. No obstante, este último país se halla entre los primeros en relación al respeto de valores democráticos. Por lo tanto, parece posible promover actitudes democráticas desde la escuela pero el problema persiste, desde nuestra perspectiva, en la comprensión

de las instituciones políticas. En este sentido, los operativos de Evaluación Nacional en Argentina (Ministerio de Cultura y Educación Nacional, 1995) evidencian que cerca del 60% de los alumnos de 7º año de Educación General Básica (EGB) fracasan en la comprensión del contenido escolar sobre el gobierno nacional, su conformación y la división de los tres poderes.

Conjuntamente con los señalados, ¿qué otros aspectos pueden estar influyendo para generar tal grado de sistematicidad y generalidad en las dificultades mencionadas? Entre otras razones, no contribuye a esclarecer algunas de estas cuestiones la notoria escasez de investigaciones psicológicas acerca de las “teorías” o concepciones de niños y adolescentes sobre las instituciones políticas; aun comparándolas con la indagación de otros conocimientos sobre la sociedad (Furnham, 1994; Barret- Barrow, 2002). Justamente las peculiaridades de dichas concepciones a la vez posibilitan pero limitan la comprensión de contenidos escolares específicos ofreciendo resistencias a ser transformadas mediante la enseñanza (Schnotz *et al*, 1999). Esta última es una de las conclusiones más significativas de una investigación previa de una de nosotras, junto al hallazgo de un grupo de restricciones específicas que son “estructuradas” por el contexto didáctico institucional (Lenzi, 1998; 2001a). Este estudio ha sido de carácter multidisciplinar (psicológico, psicosocial y didáctico) y se ha realizado en el contexto de un aula de 6º año de EGB, en la cual se ha procurado sistemáticamente la modificación de las concepciones previas de los alumnos sobre el gobierno nacional a través de la enseñanza.

Actualmente investigamos el desarrollo de la comprensión del gobierno nacional en sujetos de 7 a 17 años, que durante el período de recolección del material no se encontraban sometidos a la enseñanza intencional de este tema. Entre sus antecedentes próximos la amplia mayoría de las investigaciones son de “inspiración” piagetiana y se han realizado en distintos países y sistemas políticos; en ellas se asume el punto de vista del sujeto en interacción con el contexto social, y se

analizan sus intentos de comprender el orden político. En los estudios empíricos precedentes se han investigado los siguientes temas: el sentido de comunidad entre 11 y 18 años (Adelson y O'Neil, 1966); la organización política de 5 a 16 años (Connell, 1971); el compromiso político de 14 a 19 años (Furth y McConville, 1981); nociones políticas entre 5 y 17 años (Delval, 1982/1989); las concepciones sobre presidente, congreso, y partidos políticos de 5 a 8 años (Moore, Lare y Wagner, 1985); la comprensión política de 5 a 15 años (Berti, 1988); y la autoridad presidencial de 6 a 12 años (Castorina y Aisenberg, 1989). Desde un enfoque cognitivo, Berti (1994) estudia la comprensión del Estado en 3º grado elemental, y del sistema judicial, el Estado y la ley de 6 a 13 años (Berti y Ugolini, 1998).

Los resultados generales obtenidos en dichas investigaciones son coincidentes: los sujetos pequeños manifiestan ideas originales acerca del orden político que no reproducen meramente las de los adultos, mientras en la adolescencia avanzada se evidencia un entendimiento más cercano a cierta objetivación relativa. No obstante, en los estudios revelados no se ha investigado específicamente la comprensión del gobierno nacional, como es nuestro propósito.

A continuación presentamos las características centrales de nuestras investigaciones actuales, sus problemas e interrogantes, la perspectiva teórica y algunos resultados del estudio piloto, y la muestra definitiva.

La comprensión del Gobierno Nacional en niños y adolescentes

De acuerdo a Turiel (1989), la política constituye un dominio multidimensional que supone complejas interacciones entre aspectos legales, sociales, gubernamentales y económicos; en consecuencia, implica una actitud interdisciplinaria entre los interesados en la indagación del pensamiento político. En nuestro caso no sólo abrevamos en la teoría política para establecer el concepto de gobierno nacional y su sociogénesis, sino también acudimos al derecho político con el propósito de definirlo desde un punto de vista normativo. El

concepto es complejo ya que supone un conjunto de instituciones interrelacionadas en el cual el gobierno constituye: “el conjunto de estructuras de autoridad encargadas de la toma de decisiones que posee el régimen de un sistema político dado”, y en el que las estructuras de autoridad “representan el poder objetivado en instituciones” (Orlandi, H., 1998: 23). Incluye al poder ejecutivo, legislativo y judicial que son los que deciden, ejecutan, administran y controlan “la orientación política y el poder político del Estado. En este sentido, llevan a cabo la organización política de la sociedad” (ob. cit.: 24), regidos por normas jurídicas constitucionales. Así como las acciones del gobierno inciden sobre la sociedad, a su vez están influidas por la sociedad, produciéndose diversas luchas entre fuerzas sociales e intereses que tratan de hacerse coherentes mediante normas.

Por lo tanto, algunos de nuestros *interrogantes* básicos refieren a cuáles aspectos de este concepto de gobierno comprenden los niños y adolescentes; qué concepciones o teorías construyen para entenderlo; de qué modo ellas se transforman desde un conocimiento menor hacia otro de mayor validez. Además, nuestros sujetos tienen que diferenciar a ciertas autoridades gubernamentales en tanto personas y en relación con su representación como instituciones (Delval, 2000). Esto es, sus actuaciones y relaciones se hallan institucionalizadas a través de cargos preexistentes establecidos en normas constitucionales, que también las regulan. Cabe preguntarse entonces: ¿cuándo realizan estas diferenciaciones?, ¿en qué momento comprenden el carácter institucional del gobierno?; las tareas que le atribuyen, ¿se modifican cuando capturan su institucionalidad? Por otra parte, tales autoridades y acciones políticas, desde el punto de vista de los más pequeños, se encuentran alejadas de su vida cotidiana y para los jóvenes, en general con escasas prácticas políticas, resultan poco próximas a sus experiencias. Estas diferencias, ¿inciden sobre su posibilidad de objetivar este campo de conocimientos?; la información escolar, ¿qué papel juega?

En cuanto a la *perspectiva teórica*, nuestros estudios se inscriben en una tradición de investigación constructivista e interaccionista respecto a la formación de los conocimientos que incluye las particularidades del dominio social, marco que posibilita situar los interrogantes planteados y la interpretación de los resultados. Es así que se analizan las reestructuraciones cognoscitivas desde el punto de vista del sujeto, en sus sucesivas aproximaciones al objeto normativo “gobierno nacional” considerando sus interacciones con él, es decir, sin escindir al sujeto del contexto sociocultural (Lenzi; Castorina, 1999/2000). Es preciso entonces, examinar las características específicas que presenta este objeto de conocimiento. En primer lugar, los actos de las autoridades gubernamentales suponen mediaciones simbólicas e intencionalidades recíprocas poco estables, de modo que la relación significativa -entre los símbolos y las significaciones normativas- es opaca. A su vez, tales mediaciones e intencionalidades no dejan marcas materiales, lo que confiere a las interacciones un carácter de fugacidad. Por otra parte, cabe destacar que la construcción de conocimientos sobre el ámbito político institucional se encuentra condicionada por la ausencia o no de prácticas políticas específicas y efectivas. Las interacciones infantiles con el “mundo” político estarían mediadas por los adultos en el papel de informantes e interpretantes, desde la escuela, el hogar o los medios de comunicación. Dado que este objeto se sitúa en una trama de significados sociales preexistentes, los discursos y prácticas sociales compartidos acerca de él son transmitidos por los adultos explícitamente o no, constituyendo representaciones sociales que actúan como “marcos epistémicos” restringiendo -en su doble sentido orientador y limitativo- la producción intelectual del sujeto. En nuestro estudio se pueden mencionar las siguientes:

El mundo social está constituido por relaciones individuales y personales, no institucionalizadas; los actos de la autoridad son personalizados y

corresponden a un jefe máximo; algunos individuos protegen a otros, dando lugar a una concepción moralizada y benefactora de la autoridad; ésta resuelve los problemas de la “gente” directamente, sin intermediaciones; el mundo social implica una armonía sin conflictos entre intereses colectivos contrapuestos, salvo los que son de orden individual; los sujetos naturalizan lo social en términos de fenómenos que suceden con un orden independiente de la intervención humana (Lenzi y Castorina, 1999/2000: 210-211).

Las representaciones sociales y la información provenientes de diversos contextos -incluido el escolar- son reconstruidas activamente por los sujetos para explicar el significado de las actividades gubernamentales. Reconstruir el mundo de significados sociales-institucionales en función de sus instrumentos interpretativos implica generar ideas y explicaciones propias, construcciones originales, distintas de las que les son transmitidas. En síntesis, niños y adolescentes elaboran diversas “teorías” en sus sucesivas aproximaciones a este objeto de conocimiento. De acuerdo a sus posibilidades cognitivas rechazan la información o la asimilan parcialmente al descubrir algunas regularidades, atribuirle significaciones y organizarla implícitamente, con cierta sistematicidad. Abandonan su “teoría” reconstruyéndola a medida que diferencian e integran nuevos aspectos de las autoridades gubernamentales, antes inobservables, en un proceso laborioso de aproximación a su objetivación relativa.

Metodología

Como hemos señalado, el propósito de ambas investigaciones complementarias es establecer la progresión de la comprensión del gobierno nacional en sujetos de 7 a 17 años, en el pasaje de un estado de menor conocimiento a otro de mayor validez, independientemente de la edad. El estudio sigue un diseño evolutivo, transversal y

cuantitativo. La muestra total está constituida por 96 sujetos de ambos sexos distribuidos en seis grupos etarios (7, 9, 11, 13, 15 y 17 años, dieciséis sujetos por edad), que concurren a instituciones escolares públicas. La mitad de ellos pertenecen a sectores socioculturales medios, son hijos de profesionales que asisten a escuelas de calidad educativa y viven en la ciudad de Buenos Aires; la otra mitad corresponde a sectores socioculturales bajos que residen en la ciudad de La Plata y en los que uno de los padres dispone de nivel de escolaridad primaria completa. La primera submuestra se estudia en la Universidad de Buenos Aires, la segunda en la Universidad Nacional de La Plata, aunque supone una estrecha interacción entre ambos equipos.

Para la recolección del material se ha diseñado una entrevista semiestructurada organizada a partir de preguntas clave según las siguientes dimensiones del gobierno nacional: su conceptualización, conformación, funciones, legitimidad y límites. Cuando los sujetos no aluden espontáneamente a las leyes, la constitución y los tres poderes, se les pregunta sobre estos temas al finalizar. Para capturar el punto de vista del sujeto y profundizar la indagación se acude a una interrogación clínico crítica, con una duración promedio de 40 minutos a una hora y cuarto de acuerdo a la edad. Luego, el material recogido en cada entrevista (grabado y transcrito) se categoriza y se traslada a una matriz de datos que permite un análisis comparativo constante intra e intersujetos. Posteriormente se agrupan los sujetos que disponen de sistemas conceptuales comunes, independientemente de la edad, para establecer una progresión genética desde un estado de menor conocimiento a otro mayor.

Resultados

A continuación describiremos las concepciones halladas en los sujetos del estudio piloto inicial pertenecientes a sectores socioculturales medios y ciertos datos de jóvenes de 17 años de la muestra definitiva¹. Nos interesa aquí abordar este sector sociocultural

para esbozar los límites y alcances del pensamiento de aquellos que se hallan en condiciones más favorables debido a su pertenencia social y contexto educacional-familiar. Presentamos entonces nuestra primera hipótesis de progresión conceptual del estudio piloto, la que consta de tres grandes niveles (Lenzi, 2001b).

Primer nivel. Abarca niños de 7 a 9 años que manifiestan un marco interpretativo para pensar el gobierno de carácter moralizado, personalizado, benefactor y asistencialista, basado en las representaciones sociales anteriormente mencionadas.

Los pequeños de **7 años** sostienen concepciones muy originales sobre el gobierno ante los ojos adultos. Un niño desconoce qué es el gobierno, otro piensa que es una “cosa”; el resto lo concibe como un lugar espacial. En todos los casos se refieren solo a una única figura política, el presidente, que es intrínsecamente “bueno” y protector ya que se encarga de “cuidar” al país “haciendo el bien” a las personas mediante tareas globales, muy puntuales, o de carácter asistencialista; estas tareas las ejecuta de modo semejante a las relaciones personales: alguien le avisa y actúa. Consideran, en general, que ayudan al presidente otras personas que no pertenecen al ámbito político, aunque uno piensa que lo acompañan los candidatos presidenciales que han perdido la elección contribuyendo a “darle ideas” mientras practican de presidentes. La amplia mayoría de los sujetos afirma que al presidente se lo elige votando (aludiendo a un proceso muy rudimentario), agregando dos de ellos que sabe cuidar al país porque asistió “a una escuela de gobierno” o porque lo estudió en la facultad. Dos pequeños evidencian una versión original patrimonialista de su acceso al mando: el presidente reside en la casa de gobierno porque se la ha comprado a su dueño (su constructor) y en un caso, además, este último le paga el sueldo. Dada esta condición, el propietario puede mandar a esta autoridad y establecerle límites si no cumple con su trabajo. En esta concepción patrimonialista parece intervenir la representación social de que “todo tiene dueño” posibilitando a los niños pensar acerca de las razones de por qué unos mandan a otros

(Lenzi y Castorina, 1999/2000). Tres pequeños al final de la entrevista refieren a la existencia de “leyes” de carácter moral genérico e inmutables, creadas en tiempos inmemoriales y no vinculadas a la figura presidencial. Observemos algunas de estas ideas en ciertos fragmentos del discurso infantil:

Juan (7,7) [Un gobierno] “*es donde vive el presidente (...). Eligen la persona más buena del mundo como presidente (...) es como... un padre que creó a todos y todos lo tienen que obedecer... es el que cuida al país. [Tiene que saber] cómo cuidar el país... ellos toman clases... en una escuela del gobierno. [Los del gobierno] se comunican... por los walkie-talkie... para decir: ‘estoy en la calle tal, y vení a curar a una persona’.(...) El dueño manda al presidente (...), el presidente vive en el gobierno y como el señor es el dueño del gobierno puede mandar al presidente, porque no sólo es la casa del presidente el gobierno, sino la casa del señor.*”

Lucía (7,6) [El gobierno] “*es donde trabajan las personas que gobiernan. El presidente está para mandar... hay un presidente que gobierna... escribe... firma papeles (...). Estudió de ser presidente... en la facultad [sobre] cómo se hace todo. (...) Si no hubiera gobierno... no habría gobernación, habría ladrones,... las personas (...) manejarían fuerte porque nadie les dice que no lo hagan. (...) [El que pierde las elecciones presidenciales] va a quedar adentro, va a seguir ayudando al presidente. (...) Ese señor que construyó el lugar donde trabaja [el presidente] es el que (...) manda en ese lugar. Le dice: ‘si vos no trabajás bien, te voy a echar y vamos a poner a otro’, es como el dueño.*”

Pablo (7,5) [No sabe qué es el gobierno] “*escuché [la palabra] pero no sé lo que es. [Las elecciones están] para elegir presidente (...) porque alguien tiene que cuidar el país (...) fijarse que todo vaya bien, hacer cosas buenas (...). Ven lo que está mal, tratan de arreglarlo para hacer bien a la gente, que tengan donde vivir (...), darle los remedios a la gente. (...) Se fija si alguien no tiene casa (...) llama por teléfono*

(...) y le da plata a alguien para que lo haga.(...) Está el presidente y esos que lo ayudan, que es como que trabajan fijo (...) todos los días (...), atienden el teléfono, escriben cartas, le avisan si se tiene que fijar en algún lado que está mal (...), por ahí le manejan el auto.

En los niños de **9 años** se advierten interesantes avances. Entre ellos, ya no se encuentran ideas patrimonialistas ni la concepción espacial del gobierno únicamente como un lugar; no obstante, perduran ciertos vestigios de aquella espacialidad. Así, el gobierno es un ámbito y también un grupo de personas, ayudantes o colaboradores del presidente, el cual es el más importante porque “maneja todo”, aunque ese todo está aún indiscriminado.

Un logro, en la amplia mayoría, reside en que los personajes a los que aluden sólo pertenecen al campo político: presidente, gobernador, a veces vicepresidente o “jefe de gobierno”, uno menciona candidatos presidenciables (que permanecen en el gobierno a la espera de sustituir al presidente o gobernador) y otro a los “señores del congreso”. Pocos refieren a abogados y jueces pero dudan en qué lugar ubicarlos: si dentro o fuera del gobierno. El problema que tratan de resolver y les produce contradicciones es la correspondencia entre jurisdicciones territoriales (ciudad, provincia, país) y las diversas personas que nombran formando parte del gobierno. Así, el presidente es el más importante porque es de todo el país, y el gobernador menos porque es de la “ciudad” la cual es más pequeña. Esta problemática se les complejiza al no disponer de diferenciaciones sobre las tareas que esas figuras realizan ya que para varios niños son las mismas; o intentan diferenciaciones sin poderlas justificar.

La versión de presidencialismo que expresan es débil debido a los problemas de ámbitos y tareas mencionados o porque algunos no aceptan que el presidente mande sino sólo “dice” (entendiendo el mando como orden) o por la persistencia en concebir las relaciones dentro del gobierno como únicamente interpersonales y en las que prevalece el estar todos de acuerdo.

En general, las tareas genéricas atribuidas al gobierno continúan siendo paternalistas y pocos niños acentúan las actividades asistencialistas. No obstante, es destacable que un grupo menciona normas (denominadas “leyes”) como no robar ni matar o “no pasar en rojo el semáforo” adjudicando su producción al gobierno de modo genérico, excepto una niña más avanzada que además postula que las hacen los “señores del congreso”. Asimismo, dos pequeños consideran que el gobierno puede no ser totalmente “bueno” porque a veces “miente” no cumpliendo con lo que dice; en ese caso piensan que la gente puede realizar huelgas. El conjunto de estas concepciones constituyen un progreso significativo con relación a los de 7 años, aun con las limitaciones señaladas más arriba. Ciertos fragmentos de entrevistas ilustran algunas de estas ideas:

Federico (9,11) [El gobierno] “*es un centro, un lugar... Es lo mismo [que el de la ciudad] pero (...) tiene lugares más grandes. (...) Los centros de las ciudades se encargan de la ciudad (...), el centro del país... de todas las ciudades. [El gobierno debe] cuidar, como ser la mamá del país. (...) El presidente es el más importante... dirige todo, es como la autoridad mayor, puede decir lo que van a hacer (...), es jefe porque es el gobierno más grande del país. (...) El gobernador ayuda al presidente (...), hace lo que le parece pero... lo tiene que charlar con el presidente (...) Me parece que hay grupos en el gobierno que se van encargando, unos de la policía, otros de los bomberos y otros de los hospitales.(...) [Los encargados de la policía] si ven que hay muchos robos (...) le dicen a la policía que vaya (...) porque si no habrá más muerte y robo (...), todos se ayudan entre todos.*”

Alejandro (9, 5) [Un gobierno] *es gente que... dice cosas para que (...) la gente las cumplan y la hagan bien porque si no pueden poner cosas como las multas. (...) Ahí están el presidente, vicepresidente, gobernador. (...) [El presidente se ocupa] de decir las leyes (...), por ejemplo, en las propagandas (...) puede ser que digan una, dos, o tres leyes (...). [Él] no manda al país, dice. (...) Cuando (...) falta lo*

reemplaza el vicepresidente. Y también (...) dice algunas cosas para el país, lo que diría el presidente. (...) El gobernador sería como un presidente para la provincia. [El gobierno dice leyes] para que la gente no robe, para que sepa qué hacer. (...) Si no existe el gobierno (...) habría muchísimos más muertos (...), más choques porque el gobierno también tiene algo que ver con las leyes que pone de la ruta.”.

En síntesis, las concepciones infantiles de este nivel revelan una interpretación del mundo político como armonioso y sin conflictos. Sin embargo, cierto quiebre comienza a advertirse en las ideas de aquellos dos niños que ya no piensan que el gobierno es absolutamente “bueno”; ruptura que se instala en el nivel siguiente.

Segundo nivel. Se contrastan aquí los resultados antes presentados con los obtenidos por uno de nosotros en una investigación precedente con 22 sujetos de 11,4 años de edad promedio (Lenzi, 1998). Como sus ideas constituyen una instancia relevante entre los avances anteriores y los posteriores amerita considerarlo como un nivel en sí mismo.

Los niños de **11 años** mantienen una concepción del gobierno benefactora pero más asistencialista, que asume rasgos mucho menos personalizados y moralizados que en el anterior período. El cambio establecido más notable es la manifestación de una rudimentaria teoría ingenua sobre el gobierno nacional que procura las bases de una incipiente comprensión del orden político. En general no se advierten en los sujetos ambigüedades jurisdiccionales, menos aún vestigios de espacialidad como sucedía anteriormente: el gobierno está constituido por un grupo de personas con una máxima autoridad encarnada en el presidente lo que implica una versión fuertemente presidencialista. Evidencian, asimismo, un esquema más complejo de los funcionarios que conforman el gobierno, aunque sólo están ordenados jerárquicamente en la cúspide y no entre las figuras intermedias.

Una novedad -que refleja la complejización- es que la mitad de los niños refieren de modo espontáneo a la existencia de los tres poderes

(Ejecutivo, Legislativo y Judicial), pero desconocen por quiénes están integrados. Varios recurren a un “etiquetamiento” con significados indiferenciados (“el poder ejecutivo, viene de ejecución”, lo que no contribuye a despejar su sentido), y sólo adjudican adecuadamente al poder legislativo la tarea genérica de “hacer leyes”. Otros presentan importantes dificultades para realizar tal etiquetamiento. Un rasgo más del presidencialismo fuerte antes señalado, es concebir que el presidente se halla jerárquicamente por encima de los tres poderes. Mientras tanto los sujetos más avanzados conceptualmente piensan que estas “partes” del gobierno existen sólo para su mayor organización interna lo que parece avizorar un inicio de institución con funciones específicas más que simples actividades.

Con respecto a los criterios que los niños utilizan para la adjudicación de tareas a los funcionarios, algunos mantienen la hipótesis de “ayuda” encontrada en el nivel anterior pero con un significado distinto despojado ya de la versión moralizada y voluntarista: los funcionarios ayudan en el gobierno debido a la amplia cantidad de tareas a desarrollar, las que aún poseen un carácter inespecífico. Otros ya conciben una diferenciación entre los funcionarios por los saberes específicos de que disponen y sus ámbitos de incumbencia o por la necesidad de una mejor organización. También se observa a pocos sujetos que diferencian el “deber ser” de los políticos de sus prácticas concretas, cuando sostienen que los funcionarios pueden robar o ser corruptos, lo que implica una minimización de su carácter benefactor y moralizador propio del anterior nivel.

Un nuevo progreso marca una ruptura con la armonía social antes concebida. Este se evidencia cuando todos los niños atribuyen al gobierno una función organizadora para evitar el caos social “entre la gente”, a través de la creación de leyes que ordenan la vida de las personas. Así, las leyes cobran una relevancia antes inadvertida: todos los niños aceptan que son producidas por el gobierno, aunque la amplia mayoría todavía son de carácter moral (“no robar”). Pero también nombran sistemáticamente normas de orden social, como las leyes de

tránsito, o más específicas y escasas. No obstante, estas “leyes” aún no pueden considerarse normas jurídicas porque los niños desconocen el mecanismo de su elaboración o es muy inespecífico, y a su vez, todos creen que las leyes tienen que ser aprobadas por el presidente.

Cabe señalar que en este nivel los niños siguen teniendo dificultades en precisar las tareas específicas del gobierno aunque unos pocos ya comienzan a referirse a algunas muy adecuadas, mientras otros persisten, más acentuadamente, en las propias de la versión benefactora y asistencialista.

En cuanto a los límites hacia las autoridades gubernamentales, la mayoría de los sujetos consideran que son regulados por las mismas normas morales que posee el resto de la población. Sin embargo, se destaca como una novedad incipiente que varios niños aluden de manera espontánea a la Constitución Nacional, considerándola como un gran libro que contiene todas las leyes en forma escrita. No obstante aún no conciben que en ella existan leyes que regulen o limiten el accionar del gobierno, salvo en un caso excepcional. Otros niños comienzan a hipotetizar tales regulaciones a partir de analogías con la vida cotidiana. A continuación presentamos algunos fragmentos discursivos de diferentes aspectos revelados:

Bruno (11, 8) [El gobierno] *“es un grupo de personas que gobierna el país en nombre de la población. (...) está para poner orden (...), hay leyes diferentes para [eso] en la Constitución (...), leyes económicas: para pescar en el mar hay que pagar impuestos (...). [Se ocupa] de dar trabajo, de la pobreza, porque es su función (...), de hacer las cosas bien para que a la gente le vaya bien (...) Está dividido en los tres poderes (...) El Presidente es como el que está arriba de todos, y muchas cosas decide él (...). Conduce a todos, por ejemplo, a los tres poderes, porque tiene el cargo más alto, con más poder (...). Una ley tiene que pasar por él [el Senado], sí o sí, para ser aprobada.”*

Ignacio (11, 8) [El gobierno] *“pone leyes. Cuando la mayoría de las personas cumplen las leyes se ordena más*

[el país], *debe existir una ley (...) que diga que es contra las leyes robar (...), no ir en contra mano en la calle (...). El gobierno... si hay un problema lo tiene que solucionar (...) aunque también hay algunos corruptos que no se encargan de solucionar [deciden] robar plata e irse a cualquier otro país.*”

Sol (11, 1) [Nombra presidente, ministros, senadores, los que hacen las leyes y los tres poderes. Los cuatro primeros se ocupan] *“de cuestiones diferentes para tratar mejor las cosas.(...) Sin gobierno un país sería un lío (...) yo te puedo robar (...) sin que nadie me lo impida (...), el país no podría avanzar. (...) El presidente tiene que dirigir, armar todas las cosas (...). Puede [ser] corrupto (...), no sabe qué hacer en el gobierno (...), indulta millones de presos (...), muchas personas de ese gobierno roban plata. (...) [Se indaga si alguno de los funcionarios nombrados pertenece al Ejecutivo] Los jueces (...), sí... o no. ¿A ver? Los jueces en el... en el... ¡Ya me olvidé el partido!... Y Ejecutivo... Ejecutivo viene de ejecución, ¿no?»*

Julián (11, 7) [Nombra] *“presidente, vicepresidente, senador, ministro de economía que se ocupa de economía y de educación de eso. (...) [No se puede controlar ni sacar al Presidente] porque es el que manda todo (...) el cargo más alto que hay en el país, entonces tiene más poder que todos.(...) No es que hay una ley que dice que el Gobierno tiene que hacer tal cosa (...) tiene que hacer tal otra...”*

En suma, el tipo de transformaciones conceptuales encontradas en este nivel constituye una base indispensable –en tanto precursores necesarios-, para permitir una reestructuración más profunda en dirección a una mayor objetivación del gobierno nacional. No obstante, como se observará, para un grupo de jóvenes esta revisión se torna realmente dificultosa.

Tercer nivel. Abarca jóvenes de **13 a 17** años incluyendo ciertos datos de la muestra definitiva. El análisis comparativo intersujetos muestra que las concepciones halladas, en este nivel, se caracterizan

por su acentuada disparidad dado que un adolescente de 15 o 17 años puede pensar el gobierno de un modo menos avanzado que otro de 13 o darse su inversa. Por lo tanto diferenciamos dos subniveles independientemente de la edad, que organizamos de acuerdo a sistemas conceptuales comunes.

Las concepciones menos avanzadas. Estos jóvenes muestran un núcleo conceptual resistente y básico semejante al del nivel anterior aunque presentan avances heterogéneos tendientes a una creciente objetivación de algunos aspectos puntuales, en relación con el complejo sistema implicado en el concepto de gobierno nacional.

La concepción de estos adolescentes, compartida con los niños de 11 años, refiere al gobierno como un conjunto de personas conducidas por el presidente en tanto autoridad máxima, que evita el caos social produciendo “leyes” de carácter moral y social. Desde el presidencialismo fuerte que implica esta versión se concibe al presidente como el responsable último de aprobar o no tales normas, y se lo ubica, además, jerárquicamente por encima de los tres poderes en el caso de ser mencionados.

En cuanto a los progresos conceptuales detectados, los jóvenes en general consideran que el gobierno es elegido por el pueblo para que lo represente; aluden también a varios funcionarios intermedios como diplomáticos, cancilleres o secretarios, antes inobservables. El cambio más notable, sin embargo, se refiere a la ampliación y variedad de las actividades gubernamentales: salud, educación, medio ambiente, desocupación, deuda externa-interna, regulación de precios, etc., lo que indica una mayor objetivación respecto a niveles anteriores en los cuales se daba cuenta de tareas extremadamente generales o muy puntuales; a su vez, se advierte que los sujetos hacen menos referencia a actividades asistencialistas (como amparar a los pobres).

En su mayoría estos adolescentes mencionan espontáneamente a la Constitución, pero utilizando diferentes versiones que abarcan desde la idea de que es un libro que contiene todas las leyes (no robar, reglas de convivencia y de tránsito), o que incluye algunos derechos

(a la vivienda, educación o alimento) o incorpora una incipiente regulación del gobierno como la duración del mandato presidencial. Uno solo distingue de modo poco preciso a la Constitución de otro código donde figuran normas diferentes a las constitucionales.

Por último, continúan los tres poderes constituyendo un punto crítico para la comprensión de estos jóvenes: algunos no los mencionan espontáneamente y cuando lo hacen persisten los mismos rasgos del anterior nivel, es decir, se refirieren a ellos de manera indiscriminada lo que indica las dificultades para capturar el sistema institucional implicado en estos conceptos. Los fragmentos discursivos que siguen relevan algunas de estas características:

Nacho (14,1) [Un gobierno] “*está integrado por personas que... eligen el pueblo y lo gobiernan al pueblo. [Nombra a presidente, ministros, vicepresidente, diplomáticos y senadores]. El presidente (...) manda a todos, es como el jefe (...), a veces dicta leyes o a veces dice si las leyes están bien o mal. [El gobierno se ocupa] del medio ambiente, de la salud, la economía, escuelas. (...) [Está] para gobernar al pueblo (...), decirle las cosas que tiene que hacer (...) con leyes (...) y las tiene que cumplir, [por ejemplo], no matar a alguien. [Debiera existir una ley] ser más obligatorio el secundario... para que no haya tantos chicos en la calle. [Si no hubiera leyes] sería todo un descontrol. [La Constitución] es un libro... con derechos... a tener una casa y a ir a una escuela y tener alimento. [Las leyes que dicta el gobierno] no están en la Constitución (...) están en un libro [que dice] cómo se tiene que comportar una persona... no puede ir caminando por la calle y pegándole a la gente.*”

Denise (16, 0) [Un gobierno] “*es un conjunto de gente que manda... se encarga de todos... los problemas del país (...), hacer que el país funcione bien. [Nombra presidente, vicepresidente, diputados, senadores, cancilleres y secretarios] El presidente [es] la autoridad máxima (...). [El gobierno se ocupa] de la economía (...), de los problemas... con otros países.... el tema de las escuelas públicas [que]*

están mantenidas por el gobierno. (...) [Cada persona del gobierno] se debe ocupar específicamente de una cosa, pero cuál de cuál... no sé. Sé que está el partido legislativo y judicial..., qué son cada uno,... no sé..., tienen algo que ver con el gobierno. (...) El poder judicial... me suena a juicio... por eso supongo que debe poner leyes. [Se accede al gobierno] consiguiendo algún trabajo [allí], después (...) escalando posiciones (...), o por voto. [Se elige por voto] porque el pueblo tiene derecho a elegir quién los gobierne... Cada uno hace... como una oferta y dice: 'yo voy a darles tal y tal cosa' y al que parezca más bueno y más le crean, ganará. (...) En la Constitución [están] las leyes (...) de cuántos años tiene que... gobernar el presidente... porque si no... harían lo que quisieran..."

Los adolescentes de este subnivel descubren nuevos aspectos conceptuales del gobierno, probablemente debido a su creciente posibilidad de interpretar la información contextual. No obstante estas novedades aún no resultan suficientes para modificar su versión fuertemente presidencialista del gobierno, pero que ya contiene ciertos indicios de límites constitucionales.

Las concepciones más avanzadas. En este caso los jóvenes de 13 a 17 años manifiestan un importante avance conceptual, con independencia de la edad, que supone una significativa objetivación en la comprensión del funcionamiento del gobierno nacional. Así, estos adolescentes conciben al gobierno como una institución organizada que actúa sobre la sociedad a través de cargos y funciones normativizados que preexisten a las personas particulares. Consideran que esta actuación se produce mediante variadas normas jurídicas que posibilitan organizar el país, especialmente en el ámbito público, y resolver sus problemas sociales, económicos y políticos.

Un saber mayor acerca de las funciones que ejercen los diversos miembros gubernamentales así como su necesaria multiplicidad, los habilita a argumentar sobre la distribución del poder político para evitar su concentración en unos pocos. Sin embargo, sólo en escasos

jóvenes estas ideas sobre el poder político también juegan al pensar al gobierno como representante del “pueblo” elegido a través del voto, conjuntamente con sus conocimientos sobre el papel de los partidos políticos en las elecciones como acerca de intereses contrapuestos entre diversos sectores sociales.

Lo novedoso es que todos los adolescentes de este subnivel consideran que el gobierno está constituido por los tres poderes. Sin embargo, le atribuyen diversos significados vinculados a sus conocimientos específicos sobre los temas recién enunciados. En este sentido sólo un joven, el más avanzado conceptualmente, argumenta acerca de la relevancia de ejercer la función específica del mutuo control político entre los poderes y sobre su imposibilidad de realizarlo cuando los funcionarios que los integran son mayoría de un solo partido dado que, según sus términos, pertenecen a la “misma ideología”. Si bien la totalidad de estos jóvenes reconocen que el gobierno está conformado por los tres poderes, aún presentan restricciones en la comprensión de las funciones específicas de cada uno y sobre los miembros que los integran, especialmente en referencia al Poder Judicial y al proceso de elaboración de las leyes del Legislativo. Estas limitaciones persisten todavía a los 17 años, edad próxima a la de un votante primerizo.

En los sujetos se registran igualmente otros relevantes avances. Primero, la certeza de que el gobierno se encuentra regulado y limitado por normas constitucionales (aunque la mayoría presenta indiferencias acerca del tipo de leyes específicas que incluye la Constitución). Segundo, la disminución del fuerte presidencialismo del subnivel anterior: el presidente es sólo una figura destacada en el gobierno pero puede ser destituido de su cargo; un solo joven, sin embargo, refiere al juicio político desconociendo el procedimiento. Presentamos a continuación fragmentos discursivos de algunas de estas novedades:

Sabrina (13, 10) *“Un gobierno es... una institución... en la que trabaja mucha gente y se dividen... en tres poderes. (...) El... Legislativo... hace las leyes; ... el Judicial... es el que enjuicia a una persona cuando quizá violó una ley y se*

encarga de saber si es culpable o no (...). Los tres poderes son iguales de importantes. [Hay tantos] porque se necesita dividir el poder, que no esté concentrado en alguien (...), y que cada uno tenga esa función y se ocupe de [ella]. [El gobierno] está para organizar el país (...). El pueblo solo no se podría gobernar porque... todos pensamos distinto, entonces tenemos un gobierno con el cual nosotros nos manejamos, que son nuestros representantes. (...) Por medio del voto elegimos a las... personas que se van a encargar de representar al pueblo argentino. (...) [Para organizar el país] están las leyes (...) son... normas para que la sociedad pueda convivir bien (...), para que se pueda... llegar a un acuerdo más fácil, [por ejemplo] leyes de trabajo, de derechos del hombre (...) [Existen leyes para el gobierno] porque si no, puede... aprovecharse y hacer lo que quiera..., pero si tiene una ley que dice... cuáles son sus funciones hay más seguridad de que sean fieles y sinceros cuando hacen su trabajo y de que no engañen al pueblo. [Esas leyes están] en la Constitución [que] es un libro con todas las leyes."

Federico (15, 9) [Un gobierno] "llega al poder [y puede] mandar... sobre el total de la población. (...) Un gobierno democrático es elegido por el pueblo y... ejerce las funciones que tienen los tres poderes. Es el que lleva a cabo (...) el mandato del país. (...) Tiene una organización... basada en... los tres poderes, que... se vigilan..., se controlan entre sí. (...) Un sistema de control que... en algunos casos no se puede dar del todo porque... para esto se necesitan diversos partidos dentro de los poderes (...), diferentes ideologías o... propuestas políticas. (...) [El gobierno] supuestamente está... para representar... el interés general del pueblo (...). El pueblo elige a través del voto al representante que elige la mayoría (...), presentando un plan de gobierno [que] lleva a cabo en el país. [Supuestamente] porque muchas veces aparecen actos que el gobierno hace y no... están de acuerdo con lo que piensa la gente que lo votó y que no lo votó. (...) Se descubren actos ilícitos [que] no deberían aparecer porque no es lo que la gente elige. (...). [Se ocupa] de hacer

cumplir las leyes, que las escuelas públicas tengan buena educación, que hayan hospitales que estén en condiciones..., bajar el nivel de pobreza (...) Las cosas públicas y del estado están a cargo... del estado, y el gobierno se tiene que hacer cargo de las cosas que son públicas (...). En algún momento tiene que ver [con lo privado] porque tiene que fijarse que sea legal. (...) Si se demuestra [que el presidente comete un ilícito] puede ir a un juicio político. [Lo hace] la oposición que está dentro del gobierno, en la minoría.»

Martín (17, 5) *El gobierno está formado... [por] tres poderes. Siempre me olvido uno que es... Son Legislativo, Judicial y... ése, sí..., el Ejecutivo. El Ejecutivo, el Legislativo y el Judicial. Ahí está. Uno se encarga de hacer cumplir las leyes, otro se encarga de dictar las leyes y otro se encarga de... El ejecutivo, es el que me mataste...(...). Legislativo creo que... (...) esperá: legislar es de leyes (...). Sí, el Legislativo es el que dicta las leyes, Judicial se encarga de hacer que las cumplan, y el Ejecutivo en parte controla al resto. El Ejecutivo si no me equivoco es el Senado y el Presidente, pero... creo...*

Martín, al igual que otros jóvenes de nuestros estudios, acude a la etimología de la palabra para evocar información escolar referida a los tres poderes, de similar modo que lo hacen algunos sujetos de 11 años (Lenzi, 1998). Esto permite suponer que la información escolar parece haber sido más bien memorizada que comprendida permaneciendo inerte a través del tiempo como se ha mostrado. El conjunto de respuestas de los adolescentes apelan a la reflexión sobre el alcance efectivo de sus aprendizajes y el papel que cabría esperar de tales saberes en función de sus futuras prácticas ciudadanas.

Conclusiones

Los datos expuestos evidencian que los contenidos escolares previstos para la enseñanza ciudadana, las instituciones políticas, constituyen conceptos sumamente complejos para su comprensión, aun en adolescentes mayores de sectores socioculturales medios, hijos de profesionales, con mayores oportunidades educativas. Sin embargo,

ellos también permiten vislumbrar que existen nuevas “herramientas” para abordarlos, accediendo a los límites de comprensión de los aprendices en distintas edades.

Asimismo, sugieren cuáles podrían ser los puntos de partida más pertinentes a considerar para favorecer, mediante una enseñanza adecuada, la apropiación de estos contenidos tan significativos para el ejercicio de la ciudadanía. Desde esta última reflexión nos permitimos plantear ciertas implicancias educativas vinculadas a los datos presentados. Dada la sensibilidad infantil a las normas morales -hacia los nueve años- parecería posible ampliar su interés hacia otras normas sociales que los circundan y forman parte de sus prácticas cotidianas, partiendo de situaciones problemáticas concretas en las que los alumnos asuman un rol activo en su interpretación y comprensión. También podría favorecerse la diferenciación entre jurisdicciones (país, provincia, ciudad), mediante otros recursos didácticos alternativos que no impliquen el uso de mapas políticos ya que, según estudios actuales, su interpretación presenta dificultades hasta edades mayores.

Sería probable contribuir indirectamente a disminuir la versión fuertemente presidencialista del gobierno -cerca a los doce años- si se procura tender a distinguir la autonomía del Poder Legislativo respecto del Ejecutivo a partir de la propuesta y aprobación de leyes que resuelven problemas de la vida cotidiana donde están involucrados otros niños. Las heterogeneidades conceptuales sobre el gobierno nacional halladas en nuestros adolescentes podrían deberse, entre otras razones, a la subvaloración de la enseñanza de contenidos escolares sobre instituciones políticas durante este período etario. Así lo han confirmado varios jóvenes durante las entrevistas donde justificaban sus lagunas conceptuales aludiendo a la lejanía de este tipo de enseñanza, que remitían a 6º o 7º año de EGB. Estos datos evidencian la necesidad de una enseñanza sistemática y específica de los contenidos escolares referidos a las instituciones políticas con las particularidades señaladas por Audigier (2000).

Entendemos que la inserción del sujeto en la sociedad como sujeto de pleno derecho, implica la asunción consciente y crítica de los derechos y obligaciones que hacen posible, pero a la vez necesaria,

su participación transformadora en la dimensión política de la vida social. Por lo tanto, la comprensión y prácticas críticas de esta dimensión no pueden seguir constituyendo una “asignatura pendiente”. Para que ello no continúe sucediendo es necesario promover investigaciones didácticas para develar y superar algunas de las problemáticas que plantea la formación ciudadana, apenas esbozadas en este trabajo. Asimismo, las cuestiones planteadas nos convocan con urgencia a realizar proyectos de cooperación entre psicólogos y educadores.

Notas

- ¹ Parte de estos resultados se encuentran en: LENZI; PATARO; ZUCCALLÁ; KOHEN; BORZI; IGLESIAS; GALLETTI; MOREIRA; FERIOLI; URTIZBEREA. (2003) «*Comprensión del gobierno nacional en niños y jóvenes: una problemática de la Educación Ciudadana*». **Actas 2º Congreso Nacional sobre Problemáticas Sociales Contemporáneas** [cd-rom - ISBN 987-508-2279]. Santa Fe. Argentina. Universidad Nacional del Litoral.

Referencias

- ADELSON, J. & O'NEIL, R. P. (1966). “*Growth of political ideas in adolescence: The sense of community*”. En: **Journal of Personality and Social Psychology**. Vol. 4.3: 295-306. Washington, DC. American Psychology Association.
- ALBALA-BERTRAND, L (1996). “*Ciudadanía y educación: hacia una práctica significativa*”. En **Perspectivas**. Vol. XXVI, 4: 697-841. Ginebra, Suiza. OIE - UNESCO.
- AMADEO, J.; TORNEY-PURTA J.; LEHMANN, R.; HUSFELDT, V. y NIKOLOVA, R. (2002). **Civic knowledge and engagement: An IEA study of upper secondary students in sixteen countries**. Amsterdam. IEA.

Alicia M. Lenzi y otros. Educación ciudadana y comprensión...: *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. Nº 10 (2005): 101-131.

- AUDIGIER, F. (1999). "Scholl disciplines, social representations, and the construction of didactics of history, geography and civics". En **Instructional Science**, 27: 97-117. Netherlands. Kluwer Academic Publisher.
- AUDIGIER, F. (2000). "L'Education aux citoyennetés. Un domaine instable aux références problématiques". En **Actes du Colloque 1998-1999 Education aux citoyennetés**. 101-112. Suisse. Secrétariat général de l'Conférence Intercantonale de L'Instruction Publique de la Suisse Romande et du tessin.
- BARRET, M. & BUCHANAN-BARROW, E. (2002). "Children's Understanding of Society". En P. K. Smith & C. H. Craig (Eds) **Blackwell Handbook of Childhood social development**. Oxford. Blackwell.
- BERTI, A. E. (1988). "The development of political understanding in children between 6-15 years old". **Human Development**. 41:437-446. Switzerland. Kerger.
- _____ (1994). "Children's understanding of the concept of the State". En M. Carretero & J. F. Voss (Eds.) **Cognitive and Instructional Processes in History and the social sciences**. Hillsdale, NJ. Erlbaum.
- BERTI, A. E. & UGOLINI, E. (1998). "Developing Knowledge of the Judicial System: A Domain-Specific Approach". **The Journal of Genetic Psychology**. Vol. 159. 2: 221-236. Washington, US. Helfred Publications.
- CASTORINA, J. A.; AISEMBERG, B. (1989). "Psicogénesis de las ideas infantiles sobre la autoridad presidencial". En J. A. Castorina y otros: **Problemas en Psicología Genética**. Buenos Aires. Miño y Dávila
- CONNELL, R.W (1971). **The child's construction of politics**. Australia. Melbourne University Press.
- CULLEN, C. (1996). **Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro. Bases para un currículo de formación ética y ciudadana**. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- _____ (1997). **Crítica de las razones de educar. Temas de Filosofía de la educación**. Buenos Aires. Paidós
- DELLI CARPINI, M. X. & KEELER, S. (1996). **What american know about politics and why it matters**. New Haven. Yale University Press.
- DELVAL, J. (1989).»La representación infantil del mundo social». En E. Turiel, I. Enesco, y J. Linaza, (Comp.) **El mundo social en la mente infantil**. Madrid. Alianza.
- _____ (2000). "Sobre la naturaleza de los fenómenos sociales". En K. Korta y F. García Murga (Comp.) **Palabras. Víctor Sánchez de**

- Zavala in memoriam.** Leioa. España. Servicio Editorial de la UPV-EHU.
- EMLER, N. & FRAZER, E. (1999). “*Politics: the educational effect*”. En **Oxford Review of Education**, Vol 25. 1-2: 251-273. England. University of Oxford- Taylor & Francias Group.
- FURNHAM, A (1994). “*Young People’s Understanding of Politics and Economics*”. En Mario Carretero y James F. Voss. (Edit) **Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences**. New Jersey. USA. Lawrence Erlbaum Associates.
- FURTH, H. G. Y McCONVILLE, K. (1981). *Adolescent understanding of compromise in political and social arenas*. En **Merrill-Palmer Quarterly**, 27: 413-427. US. Arizona State University.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1995). **Consumidores y ciudadanos; conflictos multiculturales de la globalización**. México. Grijalbo.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2001). **Educación y convivencia en la cultura global**. Madrid. Morata
- GIROUX, H.A. (1993). **La escuela y la lucha por la ciudadanía**. México. Siglo XXI (original en inglés, 1988).
- LENZI, A. M. (1998). “*Psicología y Didáctica: ¿Relaciones ‘peligrosas’ o interacción productiva? Una investigación en sala de clase sobre el cambio conceptual de la noción de gobierno*”. En R. Baquero; A. Camilloni; M. Carretero; J.A. Castorina; A.M. Lenzi; E. Litwin: **Debate Constructivistas**. Buenos Aires. Aique.
- _____ (2001a). “*El cambio conceptual de nociones políticas: problemas, resoluciones y algunos hallazgos*”. En Castorina J. A. (Comp.) **Desarrollos y Problemas en Psicología Genética**. Buenos Aires. EUDEBA
- _____. (2001b). “*Las concepciones de gobierno en niños y adolescentes. Un problema psicoeducativo*”. En Juliá Jorquera, M. T. y J. Catalán Ahumada (Eds.) **Psicología y Educación. Encuentros y Desencuentros**. Chile. Universidad de La Serena.
- LENZI, A.M.; CASTORINA, J.A. (1999/2000). “*El cambio conceptual en conocimientos políticos. Aproximación a un modelo explicativo*”. En J. A. Castorina y A. Lenzi (Comp.), **La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas**. Barcelona. Gedisa.
- LENZI, A. M.; IGLESIAS, M. C. (2004). “*Poder Judicial y Gobierno Nacional. Comprensión de niños y adolescentes*”. En A. Vogliotti; M.

Alicia M. Lenzi y otros. Educación ciudadana y comprensión...: *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. Nº 10 (2005): 101-131.

- Cortese e I. Jacob (comp.) **En tiempos de adversidad: Educación Pública** (pp.129-137). Córdoba. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (1995). **Recomendaciones metodológicas para la enseñanza. 3ª Operativo Nacional de Evaluación** (Ciencias Sociales. Desarrollo Histórico. Organización Social). Buenos Aires. Secretaría de Promoción y Evaluación Educativa.
- MOORE, S. W., LARE, J. & WAGNER, K. A. (1985). **The child's political world. A longitudinal perspective**. New York. Praeger.
- ORLANDI, H. (Comp.) (1998). **Las instituciones políticas de gobierno**. Vol. 1. Buenos Aires. EUDEBA.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1998). **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid. Morata
- PILOTTI, F. (2004). *“La promoción de la democracia a través de la educación cívica”*. En J. Torney-Purta y J.A. Amadeo: **Fortalecimiento de la democracia en las Américas a través de la educación cívica: un análisis empírico que destaca las opiniones de los estudiantes y los maestros**. Washington, DC. OEA
- SCHNOTZ, W.; VOSNIADU, S.; CARRETERO, M. (Ediits.) (1999). **New Perspectives on Conceptual Change**. Amsterdam. Pergamon.
- TORNEY -PURTA, J.; LEHMAN. R.; OSWAL, H. & SCHULTZ, W. (Eds) (2001). **Civic Education Study, Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen, International Release Report**. Amsterdam. IEA.
- TORRES, C. A. (2001). **Democracia, Educación y Multiculturalismo. Dilemas de la ciudadanía en un mundo global**. México. Siglo XXI.
- TURIEL, E. (1989). *“Commentary”*. **Human Development**, 32:45-52. Switzerland. Kerger.

