doi: 10.34096/iice.n59.16934
ISSN 0327-7763 (impresa) / ISSN 2451-5434 (en línea)
Revista del IICE 59 (enero-junio, 2026): 181-198

La participación política en la escuela desde la perspectiva cognoscitiva de los estudiantes

Axel César Horn
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas con sede en el Instituto de Estudios Sociales en Contextos de Desigualdades-Universidad Nacional de José C. Paz.

José Antonio Castorina
Universidad de Buenos Aires.

Mariela Helman
Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires.

Recibido: 12 de abril de 2025
Aceptado: 4 de junio de 2025

Resumen

El artículo tiene el objetivo de presentar algunos problemas teóricos y metodológicos al estudiar la participación política en la escuela desde la perspectiva de los estudiantes. En su desarrollo se plantean reflexiones necesarias para un proyecto de investigación que se propone identificar la construcción cognoscitiva que realizan los sujetos mientras participan de las prácticas escolares. En primer lugar, se realiza un estado del arte de las investigaciones sobre la participación política estudiantil de niños, niñas y jóvenes en las ciencias sociales. En segundo lugar, se plantea una reflexión sobre la participación política de los alumnos en la escuela, examinando su diversidad y sus relaciones con el contexto institucional y sus prácticas. En tercer lugar, se proponen algunas condiciones epistémicas y metodológicas de un programa de investigación en psicología del desarrollo, desde una perspectiva constructivista renovada.

Palabras clave: Derecho a la participación, Prácticas escolares, Construcción de conocimientos, Institución escolar, Problemas de investigación

Political participation in school from the cognitive perspective of students.

Abstract

The article aims to present some theoretical and methodological issues in studying political participation in schools from the students' perspective. It offers reflections

doi: 10.34096/iice.n59.16934
ISSN 0327-7763 (impresa) / ISSN 2451-5434 (en línea)
Revista del IICE 59 (enero-junio, 2026): 181-198

that are necessary for a research project seeking to identify the cognitive construction carried out by subjects as they engage in school practices. First, it provides a state of the art review of research on the political participation of children and youth within the social sciences. Second, it reflects on students' political participation in schools, examining its diversity and its relationship with the institutional context and practices. Third, it proposes some epistemic and methodological conditions for a research program in developmental psychology, from a renewed constructivist perspective.

Keywords: Right to Participation, School Practices, Knowledge Construction, School Institution, Research Problems

La participación política en la escuela desde la perspectiva cognoscitiva de los estudiantes

Nuestras investigaciones previas acerca de las ideas de niños, niñas y adolescentes sobre sus derechos en el contexto escolar (Helman y Castorina, 2007; Helman et al., 2021; Horn y Castorina, 2008 y Horn, 2021) confirmaron que estas se adquieren trabajosamente, en un contexto de acciones institucionales, tales como directivas, gestos e intervenciones docentes que tienen por destinatarios a los estudiantes.

De este modo, el análisis de la producción de conocimiento individual se entrelaza con el estudio de los contextos institucionales (Horn y Castorina, 2010; Horn et al., 2012). Una de las conclusiones de estos trabajos es que las primeras elaboraciones conceptuales infantiles acerca del derecho a la intimidad en la escuela primaria, están sujetas al cumplimiento de la normativa escolar. Es decir, desde la perspectiva infantil se reconoce y sostiene la expectativa del respeto al derecho a la intimidad en tanto el alumno cumpla las normas escolares y, en caso de que las transgrede, pareciera perderse. Estos resultados permitieron postular que las prácticas institucionales restringen las concepciones infantiles sobre sus derechos (Helman, 2010), al operar en el proceso de interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento social (Castorina et al., 2000) posibilitando y, a la vez, limitando la elaboración de los conceptos infantiles.

Las investigaciones mencionadas abren el camino a explorar la construcción de otros conocimientos de niñas, niños y jóvenes sobre derechos de ciudadanía infantil como la participación en la escuela. Estos derechos son contemplados en las normativas contemporáneas sobre infancias y juventudes (Naciones Unidas, 1989; Ley de Educación Nacional N.º 26.206, Argentina, 2006), pero su implementación dentro de las instituciones escolares aún requiere transformaciones complejas (Greco y Campelo, 2024; Litichever, 2023).

A este respecto, es importante identificar las similitudes y diferencias entre el derecho a la intimidad y el de participación política en la escuela. En ambos casos se trata de objetos de conocimiento que los sujetos construyen en el marco de las prácticas sociales de las que participan, su conocimiento supone una producción conceptual situada en un contexto de prácticas escolares. Al mismo tiempo, la institución escolar recibe el mandato social de formar ciudadanos y de convertir el mismo espacio escolar en un lugar donde los derechos se estudien, se aprendan y ejerzan efectivamente. Tiene, por ello, el rol de sostener sistemáticamente, mediante intervenciones específicas, tanto su ejercicio como su aprendizaje, haciendo de la escuela un espacio privilegiado para el reconocimiento y la materialización de los derechos de las infancias.

Retomando las particularidades de cada uno de estos derechos infantiles, el derecho a la intimidad en la escuela se sostiene en determinadas actividades en las que la institución

doi: 10.34096/iice.n59.16934
ISSN 0327-7763 (impresa) / ISSN 2451-5434 (en línea)
Revista del IICE 59 (enero-junio, 2026): 181-198

limita su intervención sobre informaciones privadas de alumnos. Sin embargo, algunos mandatos fundacionales de la escuela impiden la emergencia del derecho a la intimidad de los alumnos y ponen límites a que la institución se constituya en un espacio que la favorezca. El ejercicio de este derecho requiere que en la escuela se abra un espacio de escucha diferente, que posibilite resguardar la información privada de sus alumnos. Más específicamente, para que el respeto al derecho a la intimidad en esta institución sea efectivo, se requiere que las autoridades asuman como un problema sus preguntas sobre aspectos privados, reduzcan sus comentarios sobre ellos y eviten la circulación indiscriminada de informaciones sobre aspectos de la vida familiar, personal e incluso académica de los estudiantes.

En el caso del derecho a la participación, contrariamente, se requiere la promoción de la expresión pública de la voz, la toma de decisiones y la actividad por parte de los alumnos. En otras palabras, el derecho a la intimidad supone poner un límite a la acción posible de la escuela y en el otro caso, para que el derecho tenga lugar, la institución tiene que implementar acciones para promover la participación y no limitarla.

Históricamente pueden rastrearse los vasos comunicantes entre ambos derechos: en occidente la formación de los estados europeos (incipiente en la Edad media, pero central desde los primeros momentos de la modernidad) es la base sobre la que se constituye la existencia de lo privado que se separa y segrega de la vida pública (Ariès, 1989). En esta perspectiva, se entiende que lo público conforma la vida estatal, incluidos el servicio y las actividades que los sujetos realizan en y para el Estado y lo privado está conformado por todas las acciones y relaciones que se sustraen de la vida pública y resisten su intervención. En las prácticas escolares, ambos espacios se vuelven inseparables: las esferas de lo privado y de lo íntimo son la contracara, el anverso, del establecimiento de determinadas relaciones políticas y públicas que la escuela debe, a su vez, enseñar y promover.

El caso particular de la participación política de niños, niñas y jóvenes fue ampliamente estudiado por variadas disciplinas, que han tratado sobre diferentes aspectos y dimensiones: la ciencia política, la sociología –en particular la de la infancia–, la antropología, la filosofía, la didáctica de la formación ciudadana, entre otras. Estas indagaciones son de particular interés para nuestro estudio: la participación es un fenómeno que ofrece múltiples dimensiones, conectadas entre sí, que exige establecer una cooperación de los conceptos, teorías y métodos de las disciplinas, admitiendo las peculiaridades de cada una de ellas. Entendemos que es preciso que un estudio de una de las dimensiones debe situarse en el contexto de los estudios de las otras; es decir, comparar críticamente sus instrumentos metodológicos y los conceptos elaborados, de forma de contribuir a esbozar la especificidad de la dimensión de la construcción propiamente cognoscitiva que nos va a ocupar, asumiendo, como veremos, un marco filosófico común que posibilita esa colaboración.

En síntesis, con estas herramientas y criterios conceptuales, se pueden establecer las distintas modalidades de participación política propiamente escolares y diferenciarlas de las que suceden fuera de la escuela. Como se verá en el recorrido que proponemos, no disponemos de estudios frecuentes que reconstruyan de modo sistemático la elaboración de ideas de los alumnos sobre su participación política en la escuela y su eventual transformación, ni sobre su vínculo constitutivo con las prácticas sociales, ni que hayan iniciado aquella colaboración entre estudios, antes mencionada.

El propósito del artículo es, en primer lugar, presentar un estado del arte de las investigaciones sobre la participación política estudiantil de niños, niñas y jóvenes, realizadas en el marco de las ciencias sociales y la reflexión filosófica. Dada la amplitud de estudios

doi: 10.34096/iice.n59.16934
ISSN 0327-7763 (impresa) / ISSN 2451-5434 (en línea)
Revista del IICE 59 (enero-junio, 2026): 181-198

antes mencionada, se reseñan solo aquellos de mayor relevancia e interés para nuestro problema de investigación.

En segundo lugar, presentaremos una reflexión sobre la participación política de los alumnos en la escuela, examinando su diversidad y sus relaciones con el contexto institucional y las prácticas educativas. Al mismo tiempo, se esboza la problemática de la enseñanza de la participación política, habida cuenta de la necesaria interacción entre prácticas educativas y construcción de ideas en este ámbito.

En tercer lugar, se proponen algunas condiciones epistémicas para nuestro programa de investigación en psicología del desarrollo, desde una perspectiva constructivista renovada. Se presentará la especificidad del enfoque y su relación con los adoptados en las ciencias sociales. Ante todo, caracterizamos el marco epistémico que orienta nuestras indagaciones en el recorte del problema, en la identificación de la unidad de análisis, en la especificidad del interrogatorio clínico, asociado a una perspectiva etnográfica, así como en el análisis de los datos.

Las indagaciones sobre participación en la escuela: un estado del arte

La participación política en la escuela adquiere rasgos propios de la organización escolar, de los dispositivos institucionales que se ponen en juego para su ejercicio, en el marco de las normativas escolares. También extiende su vínculo con las políticas públicas que intentan su promoción a través de programas y regulaciones normativas, o con las interrelaciones entre participación comunitaria y escuela. Sin duda, todos estos aspectos han sido estudiados y analizados desde distintos campos disciplinares, dando lugar a una amplia gama de significados e interpretaciones.

Ante todo, la caracterización general de participación, propuesta por autores de las ciencias políticas, es definida como el conjunto de acciones y de conductas que se dirigen a influir en el sistema político (Pasquino, 2011). Estas conductas pueden ser más o menos legales y más o menos visibles; es decir, hay tipos de participación latentes o que no son necesariamente ostensibles. A su vez, sus orígenes llegan a la polis griega, aunque no se debe desdeñar que se constituyó sobre la base de la exclusión de las mayorías dentro de un sistema social esclavista y patriarcal. Posteriormente, este tipo de participación se irá restringiendo progresivamente en los régimen elitistas o el despotismo, para volver a renacer con la constitución de los estados modernos (Pasquino, 2011). Esta historización, sin embargo, deja de lado la participación política de los niños, niñas y adolescentes que será reconocida a partir de la *Convención internacional de los derechos de los niños* (Naciones Unidas, 1989).

Si bien se puede hacer una caracterización general la de participación de los ciudadanos respecto del poder del Estado, nuestro propósito de referirse al contexto institucional de la escuela, obliga a su reconsideración. Básicamente, resulta problemático transferir estas categorías de las ciencias políticas sin tener en cuenta las relaciones del alumno y la institución escolar, que no son comparables con los vínculos entre la ciudadanía adulta y el Estado.

En las Ciencias Sociales, se han estudiado las prácticas participativas, y parcialmente la construcción infantil y juvenil de su conocimiento desde la perspectiva de la sociología de la infancia, la psicología del desarrollo y la psicología social (Barreiro et al., 2025; Bruno y Barreriro, 2023; Castorina y Horn, 2011, 2010; Qvortrup, 1999; Sirota, 2004) y de la antropología social, (García Palacios, 2012; Milstein y Otaso, 2013; Rodriguez Bustamante, 2020; 2022). Desde distintas disciplinas se ha propuesto desterrar una

doi: 10.34096/iice.n59.16934
ISSN 0327-7763 (impresa) / ISSN 2451-5434 (en línea)
Revista del IICE 59 (enero-junio, 2026): 181-198

mirada adulto-céntrica que desconoce las particularidades de las prácticas participativas de niños, niñas y adolescentes conformadas históricamente. En este sentido, la sociología de la infancia, además de enfatizar esta especificidad, cuestiona las posturas que independizan las prácticas culturales de estos sujetos de la cultura adulta. En particular, se diferencia de las versiones que afirman una cultura infantil autónoma porque corren el riesgo de desprender las prácticas sociales y culturales infantiles de las prácticas socioculturales más amplias. Es decir, en lugar de postular un niño atravesado por las relaciones de clase, género, etnia, solo se remite a su condición de infante, con una autonomía esencial, disociada respecto de aquellas relaciones y, por tanto, de las prácticas culturales adultas. Más aún, para Qvortrup (1999) la infancia depende de condiciones que determinan los puntos de vista de los niños/ñas, se trata de una autonomía relativa, que los niños tienen que conquistar, siempre asociadas a la cultura adulta.

En la antropología social se ha intentado reconstruir los sentidos de la participación que surgen en las mismas prácticas sociales. Por su lado, Shabel (2016) reconstruye los significados que circulan en el E*ncuentro Nacional de Niñez del Año 2015,* recuperando la etnografía en su tradición hermenéutica para captar lo que los niños y las organizaciones sociales tienen para decir sobre la participación infantil (Shabel, 2016). Así se aproxima a las perspectivas asumidas por niños y niñas durante las prácticas ejercidas en el encuentro.

Por su parte, Rodriguez Bustamente (2020, 2022) se ocupa de la participación infantil en asambleas de una escuela primaria. La define como el ejercicio práctico de la convivencia en la actividad, basada en los documentos de la institución estudiada. En un enfoque semejante, Batallan y Campanini (2008) encuentran que en las escuelas se suele desconocer que la participación de niños, niñas y adolescentes tiene un carácter inherentemente político. De ahí que se promueve una conceptualización *infantilizadora* de la participación de las nuevas generaciones: bajo el presupuesto de la *minoría de edad* se limita la potencia política de la institución escolar como un espacio privilegiado para el ejercicio de la ciudadanía en el presente, acotando la participación efectiva y plena al futuro adulto.

Finalmente, Milstein y Otaso (2013) indagaron en una escuela primaria del municipio de Quilmes, cómo emerge la participación política de niños y niñas. Claramente, en oposición a la tesis de la neutralidad política, se ejemplifica que el poder y la política no son fenómenos externos a la escuela, sino que la atraviesan. Las autoras amplían la definición de *política* para incluir "las relaciones de poder, las prácticas de lucha, confrontación, negociación, acuerdos y desacuerdos entre actores sociales en la vida cotidiana de las escuelas." (2013, p. 3). De este modo, pudieron identificar la agencia política de niños en las observaciones que realiza, particularmente, cómo estudiantes del nivel primario actúan en distintas acciones de protesta.

En síntesis, los estudios antropológicos que reseñamos logran atrapar la perspectiva de los sujetos y los significados que se producen en contextos específicos que son subterráneos respecto de las normas establecidas en las instituciones, (Rockwell, 2011).

Ahora bien, entendemos que la participación política en la escuela plantea una tensión entre su promoción por parte de la escuela y el lugar que los estudiantes asumen en la institución. A continuación retomaremos este asunto donde analizaremos las particularidades de esa participación en el contexto escolar y las investigaciones psicológicas sobre participación política.

doi: 10.34096/iice.n59.16934
ISSN 0327-7763 (impresa) / ISSN 2451-5434 (en línea)
Revista del IICE 59 (enero-junio, 2026): 181-198

La escuela como ámbito para la participación política estudiantil

Presentamos algunas características del contexto escolar que lo ubican como un espacio privilegiado para la promoción de la participación política estudiantil. Este aspecto resulta relevante para nuestra perspectiva de investigación dado que, como ya hemos planteado, entendemos la construcción cognitiva en el marco de la participación en prácticas sociales –en este caso, escolares- que generan condiciones de posibilidad en la producción de ideas.

A lo largo del artículo ilustramos la complejidad y polisemia del término "participación" que cuenta con una extensa tradición conceptual en el campo social y educativo. Más allá de los diferentes abordajes, en general, refiere a estrategias por parte de personas y/o grupos sociales que se organizan y movilizan bajo ciertos objetivos comunes para modificar aspectos de su vida en sociedad (Scavino, 2012). En este sentido, siempre remite a la conformación de un "nosotros" y al diseño y puesta en marcha de acciones colectivas que se despliegan en un espacio público (Schujman, 2012). Ubicamos a la escuela como tal, para diferenciarla de otros ámbitos –como por ejemplo el familiar– porque ofrece oportunidades de relación con otros sujetos, bajo ciertas normas particulares, a partir de propósitos comunes. La convivencia que la experiencia escolar supone no es una convivencia elegida. De alguna manera "toca" transitar aprendiendo a vincularse con personas muy diversas, conociendo otras formas de vida, etc.

Siede (2007) lo advierte: cuando los estudiantes llegan a la escuela, ingresan a un espacio público institucionalizado, y los docentes que los reciben están entre los primeros agentes públicos con los que los niños se encuentran, con quienes van a tener un contrato. Por lo tanto, la experiencia escolar constituye un trayecto de formación ciudadana porque muchos de los conflictos que están vigentes en la sociedad también se encuentran presentes en la vida cotidiana de la escuela. En las cuestiones vinculadas con la convivencia también se vehiculiza qué es lo justo o lo injusto, el problema de la igualdad, de la diversidad, de la desigualdad. En este sentido, afirmamos que la escuela es un espacio privilegiado para la formación ciudadana dado que "es un espacio público donde se construye lo público" (Cullen, 1997).

Al igual que los distintos aspectos involucrados en la formación ciudadana, la participación estudiantil se vincula con la educación política de los niños y jóvenes (Schujman, 2012; Siede, 2007; 2023). Como dijimos, la participación en la escuela es política porque se despliega en el ámbito público, en la construcción de lo común (Shujman, 2012). Esto requiere volver a pensar los complejos entrecruzamientos entre política y educación y, sobre todo, teniendo en cuenta el contexto actual donde cualquier mención al término *política* es sospechada de adoctrinamiento y manipulación partidaria. Desde el siglo XIX, la organización escolar se propuso educar al pueblo en su carácter de soberano y no de súbdito. De este modo, pedagogía y política aparecen fuertemente conectadas, lo que dio lugar en distintos períodos a prácticas de adoctrinamiento en favor de ciertos valores y normas que las élites dominantes caracterizaron como civilización (Siede, 2023).

Sin embargo, otra educación política es posible y necesaria para la formación ciudadana de los estudiantes y se propone delinear algunos criterios para su formulación; algunos de ellos serán retomados hacia el final de este apartado. Hubo en nuestra historia educativa algunas experiencias contrapuestas a estas prácticas de adoctrinamiento: como las de Vergara, Olga Cossettini y otros pedagogos que otorgaron un lugar de mayor protagonismo a los alumnos (Rodríguez Bustamante, 2022; Terigi, 1991)

Retomando la cuestión de la participación política, pueden distinguirse dos sentidos pertinentes para pensarla en el contexto escolar (Shujman, 2012). Una de las modalidades se relaciona con el hecho de *ser* y *formar parte* de un grupo. Para ello no alcanza

doi: 10.34096/iice.n59.16934
ISSN 0327-7763 (impresa) / ISSN 2451-5434 (en línea)
Revista del IICE 59 (enero-junio, 2026): 181-198

con estar ocupando un lugar o ser parte de una lista de alumnos, sino que resulta necesario sentirse reconocido por los otros. Ello se vincula, por un lado, con el hecho de ser considerado por los otros como igual, como un sujeto que tiene los mismos derechos que los demás; y por otro, con la admisión de la distinción; es decir, la diferencia que distingue a cada uno. En otros trabajos hemos destacado el reconocimiento (Sadovsky y Castorina, 2022), en tanto es un tipo de autoapreciación reflexiva, principalmente desde la perspectiva de los participantes de una interacción, que constituye la condición previa y necesaria para los procesos de conocimiento (Honneth, 1997). Esa perspectiva de ser visto y tenido en cuenta por los otros también constituye una condición previa y necesaria para que tenga lugar el otro aspecto de la participación política, lo que implica ejercer colectivamente un cierto poder, tomar decisiones que impacten, de algún modo, en la vida institucional.

En algunos de los trabajos reseñados en este mismo artículo (Milstein y Otaso, 2013), al analizar la participación política estudiantil, se subraya la cuestión del poder, entendiéndose, sobre todo, como una disputa con las autoridades educativas. Si bien coincidimos en que ese aspecto puede estar presente dado que participar también es lidiar con los poderes establecidos, contemplamos un sentido más amplio para definir y pensar la participación política de niños y jóvenes en la escuela. Se trata del ejercicio de poder que tiene lugar también cuando los estudiantes debaten, analizan con mayor complejidad algún conflicto propio de la convivencia, o cuando se los tiene en cuenta a la hora de revisar algunos de los marcos normativos, o se propician situaciones en las que tengan que tomar decisiones, elegir, etc.

Como ya hemos mostrado en otros trabajos (Helman y Castorina, 2007; Helman et al., 2021; Horn y Castorina, 2008; Horn, 2021), los derechos participativos reconocen al niño como sujeto pleno de derechos y su carácter activo en el ejercicio de los mismos (Carli, 2001). Esto supone y expresa tensiones presentes en la sociedad y en las instituciones educativas, como parte suya. Por tal razón se los considera derechos controvertidos pues simultáneamente instalan concepciones respecto de las infancias que resultan, a la vez, como todos los derechos, campos de disputa y de conflicto no resueltos. ¿Qué puede elegir y decidir un niño? ¿Sobre qué aspectos y/o ámbitos de su vida? ¿Qué lugar les corresponde a los adultos que los acompañan, teniendo en cuenta que el hecho de ser sujetos plenos de derechos no invalida la consideración de ser sujetos en formación?

La caracterización de los niños, niñas y jóvenes como sujetos políticos activos propicia la apertura de nuevos medios de participación en los ámbitos de los que forman parte. Para el caso de las escuelas, las actuales condiciones de época demandan la renovación de las modalidades de regulación de la vida institucional para generar y garantizar diversas formas de participación estudiantil, pero su concreción es disímil, compleja y no se encuentra mayormente generalizada.

Este último desafío supone, entonces, una problematización sostenida por parte de las escuelas en la que se pongan en debate los modos usuales de abordar los conflictos, ejercer la autoridad, habilitar la palabra, construir lo común. Y en este punto es donde nuestra perspectiva se diferencia de aquellas que entienden la participación política estudiantil prioritariamente como disputa de poder con las autoridades.

Por otra parte, al tratar la participación estudiantil en la escuela se ubica al sujeto en una posición institucional –estudiante– que involucra algunos atributos particulares que son diferentes a la participación de esos mismos sujetos en otros ámbitos. Teniendo en cuenta esto, agregamos dos rasgos que vuelven más complejo el objeto de estudio. Por un lado, en la escuela la participación es evaluada por los docentes, pero, además,

doi: 10.34096/iice.n59.16934
ISSN 0327-7763 (impresa) / ISSN 2451-5434 (en línea)
Revista del IICE 59 (enero-junio, 2026): 181-198

el tomar la palabra forma parte de los enfoques de enseñanza que consideran al sujeto como constructor de sentido y conocimiento.

Quisiéramos mencionar otro sentido a los que ya hemos propuesto –ser reconocido y tomar decisiones– sobre la participación estudiantil en el contexto escolar: la *participación pedagógica*. Con ella nos referimos a un aspecto central de la tesis epistemológica y didáctica que afirma que para que los estudiantes puedan aprender es necesario desplegar una actividad intelectual que implique explicitar sus razonamientos y las significaciones que otorgan a los contenidos. La enseñanza así entendida acerca los contenidos al sujeto que aprende, buscando el punto de partida de cada uno y haciéndose cargo de los aprendizajes de todos (Lerner, 2001). Acordamos con este modo de concebir la enseñanza y más aún en un contexto donde la disputa didáctica está a la orden del día[1]. Sin embargo, nos parece importante establecer la distinción entre este tipo de participación y la estrictamente política.

En el mismo sentido, Litichever (2023) ubica la participación estudiantil en el encuadre institucional de la escuela y en relación con los vínculos entre actores distintos en ese marco. Pero considera que no toda acción ni instancia en la que intervienen los estudiantes puede ser considerada "participación estudiantil", según el carácter político que conforma nuestro objeto de estudio. A su vez, Larrondo y Mayer (2018) distinguen la participación en la escuela de lo que denominan participación-politización. La primera, que nosotros denominamos "pedagógica", transcurre en las actividades curriculares o extracurriculares demandadas por la escuela en las que hay un obrar común para llevar adelante la tarea. La segunda, en cambio, alude a una acción compartida que "implica la generación de intereses comunes entre los jóvenes que remiten a algún antagonismo en un espacio público donde se define o promueve el objetivo común" (Litichever, 2023: 64).

Consideramos relevante esta distinción dado que la *participación política* en sus dos aspectos ya descritos y *participación pedagógica* no refieren a lo mismo. Podemos plantearnos algunos interrogantes a partir de dicha diferenciación: cuando la escuela afirma que la participación de los estudiantes es importante, ¿asume y promueve el carácter político de este tipo de actividad o recorta fundamentalmente sus aspectos estrictamente pedagógicos? ¿Prioriza la toma de decisiones en el gobierno institucional por parte del estudiantado o enfatiza solamente el reconocimiento como sujetos dignos de ser escuchados y cuidados? Y, desde la perspectiva de los sujetos, cuando piensan en los modos en que participan en la escuela, ¿se refieren a la participación política o a acciones tales como levantar la mano, responder oralmente preguntas cuando el docente lo indica, etc.?

Las condiciones de una definición de participación para nuestra investigación

En los apartados anteriores hemos apelado a diferentes caracterizaciones de distintos campos disciplinarios y perspectivas teóricas. También hemos identificado en las actividades participativas específicas de la escuela. Se trata ahora de examinar ciertas condiciones epistemológicas para ofrecer una definición de participación política

1 Nos referimos, en particular, al cambio de enfoque en la enseñanza de la alfabetización inicial, presente en el Diseño Curricular de CABA y al tratamiento mediático que ha tenido el tema.

doi: 10.34096/iice.n59.16934
ISSN 0327-7763 (impresa) / ISSN 2451-5434 (en línea)
Revista del IICE 59 (enero-junio, 2026): 181-198

compatible con nuestro proyecto de investigación sobre la construcción cognoscitiva de niños y adolescentes[2].

Somos conscientes de las dificultades que encontramos en nuestras búsquedas para elaborar una definición que admita ciertos criterios que la harían aceptable (Wacquant, 2023). Es decir, que el significado del concepto de participación sea lo más preciso posible, claro y con alguna estabilidad; que sus atributos sean consistentes y que no se confundan con los de otros conceptos; finalmente, que tengan potencia heurística, que den lugar a una indagación empírica que enriquezca lo hasta aquí ganado. Estos criterios son "ideales", no se pueden alcanzar, dado el estado de las cuestiones, la historia de las disciplinas y el cruce o superposición de las caracterizaciones, pero lo importante es la tendencia o la direccionalidad del trabajo de elaboración. En definitiva, la validez de un concepto siempre es histórica y coyuntural; es la expresión de la constelación intelectual de un momento social con sus propósitos epistémicos particulares. Al mismo tiempo, la elección de un concepto está determinada por una teoría más amplia que define su delimitación analítica y su orientación empírica (Wacquant 2023).

En relación con esto último, y respecto a sus condiciones sociales y políticas, el concepto de participación, análogamente a otros típicos de las ciencias sociales, como el de democracia, fracaso escolar o *under class* (Wacquant, 2023), tiene que ver con una competencia de significados, en medio de una disputa o controversias del pensamiento. En otras palabras, quizás no haya una definición "verdadera" y terminante que desborde la historia de estas controversias (García Linera, 2024). Se trata, por el contrario, de un producto provisorio, que expresa en cada momento histórico las relaciones de fuerza entre distintos actores sociales, en su capacidad relativa de enunciación, lo que no significa arbitrariedad en las caracterizaciones ni relativismo.

En cualquier disciplina científica que se ocupe de la participación política y de los significados que sus protagonistas les atribuyen, se requiere formular una definición conceptual que oriente las indagaciones y luego, en función de estas, se pueda modificar o ampliar. En la investigación psicogenética inicial de nuestro equipo (Castorina et al., 2000; Castorina y Aisenberg, 1989) y de otros autores (Delval, 1989) sobre la construcción de conocimientos sociales, se apeló a conceptualizaciones elaboradas por las ciencias sociales de las nociones infantiles. Es decir, esas definiciones eran utilizadas para establecer el estado más avanzado de las conceptualizaciones, con la expectativa de que el desarrollo cognoscitivo se acercara a ellas.

Por el contrario, nuestra búsqueda de las caracterizaciones de las distintas ciencias sociales sobre las nociones que estudiamos tiene otros propósitos. Uno de ellos fue asumido en nuestras investigaciones sobre el derecho a la intimidad en la escuela(Horn y Castorina, 2010), donde se realizó una reconstrucción histórica de la experiencia de intimidad. Al estudiar las ideas infantiles sobre este derecho, consideramos que ellas sólo eran posibles sobre la base de la producción histórica de la intimidad, condición de contexto que posibilita la elaboración cognoscitiva (Horn y Castorina, 2010). La utilización de la historia de las civilizaciones y la perspectiva sociológica de Norbert Elías (1989) permitieron reconstruir la sociogénesis y la psicogénesis histórica de la experiencia de lo privado, suelo histórico sobre el que se levanta la construcción cognitiva de la intimidad y su derecho.

2 Estas investigaciones son desarrolladas en el Proyecto UBACYT 20020220300085BA "La construcción del conocimiento de dominio social: nuevos problemas teóricos a partir de investigaciones empíricas", dirigido por J. A. Castorina y co-dirigido por A. Barreiro y el Proyecto Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica UNPAZ con sede en el IESDCODE "El derecho a la participación en las escuelas secundarias del municipio de José C. Paz desde la perspectiva de los estudiantes.", dirigido por A. Horn.

doi: 10.34096/iice.n59.16934
ISSN 0327-7763 (impresa) / ISSN 2451-5434 (en línea)
Revista del IICE 59 (enero-junio, 2026): 181-198

Otro propósito para recurrir a las caracterizaciones que hacen las ciencias sociales sobre la participación política, es elaborar parámetros para interpretar las ideas que construyen los sujetos sin que estas definiciones se conviertan en el punto de llegada al que se dirigiera el desarrollo.

Por último, si bien las definiciones construidas por las ciencias sociales responden a preguntas y problemas de investigación específicos que difieren de los que enfrenta el sujeto en su experiencia cotidiana en la vida social, puede plantearse una analogía entre ambas actividades cognoscitivas. En la vida cotidiana los sujetos, en la escuela los niños y niñas, realizan una reflexión sobre las prácticas sociales en las que están inmersos y elaboran una sociología de sentido común mediante la cual explican los fenómenos sociales en los que participan. Por su parte, el sociólogo, que en su vida cotidiana tiene una interpretación de sentido común de los fenómenos, debe establecer una distancia crítica de ella, llevando adelante lo que Giddens (1995) definió como una "doble hermenéutica" en la cual elabora, mediante un distanciamiento crítico, conocimiento científico. Aquí radica una de las particularidades del conocimiento social para este autor: las significaciones que el sujeto puede atribuir al mundo social son significaciones que lo afectan en tanto actor social, en palabras de Elías, "tiene un compromiso con ese mundo". Para tomar conocimiento de ellas debe, básicamente, sumergirse en la vida social de la que surgen esas significaciones, para luego reflexionar sobre ellas o construir un distanciamiento que le posibilite un conocimiento con mayor grado de objetividad.

Es posible que los niños y las niñas, cuando intentan conocer sus derechos en la escuela, se encuentren en una situación relativamente similar, en la difícil tarea de reconstruir derechos que se ejercen en prácticas sociales con las que están comprometidos afectivamente y que no siempre se encuentran claramente definidos. Al mismo tiempo, debe considerarse que existen entrecruzamientos de reglas en un campo de conflictos y disputas. Los niños y las niñas conceptualizan sus propios derechos en el centro de una escena social en la que preexisten valores, disputas de sentidos y sus conceptualizaciones no son elaboradas bajo principios de una única razón, sino que son interpretaciones con bases afectivas o tomas de partido que los colocan en determinado lugar de las disputas de significados. Si se quisiera considerar de qué manera los niños y las niñas construyen nociones sociales, deben tenerse en cuenta las características de este tipo de conocimiento. Por ello es preciso admitir que tanto las reglas que regulan el espacio social como las posiciones en disputa son partes constitutivas de los hechos sociales y de las elaboraciones infantiles.

La dimensión cognoscitiva de la participación

Según hemos mostrado, la diversidad de estudios disciplinarios sugieren diferentes dimensiones de la participación política, a considerar en el estudio de las ideas infantiles. En este sentido, sería pertinente explicitar los presupuestos epistemológicos y los valores ético-políticos que subyacen a los distintos estudios y que justificarían sus eventuales conexiones conceptuales o metodológicas, para examinar la construcción cognitiva de los sujetos. Es decir, que la articulación de las afirmaciones surgidas en distintos campos disciplinares requiere de un *marco epistémico* común que vuelva compatibles las distintas teorías e indagaciones sobre participación (Castorina, 2021). Por ello, si asumimos una posición dialéctica o relacional para indagar las nociones infantiles, es preciso dialogar con aquellos estudios que comparten estos presupuestos para producir un conocimiento más potente y sustentable epistémicamente.

Denominaremos *marco epistémico* dialéctico (en adelante MED) a una concepción del mundo (que incluye tesis epistemológicas, una ontología y valores ético-políticos) que

doi: 10.34096/iice.n59.16934
ISSN 0327-7763 (impresa) / ISSN 2451-5434 (en línea)
Revista del IICE 59 (enero-junio, 2026): 181-198

solo reseñamos brevemente. Se trata de una perspectiva que considera interrelacionados los clásicos términos disociados en la investigación psicológica, como sujeto-objeto; interno y externo; hechos y valores; individuo y sociedad. Es decir, sostenemos una concepción del mundo social no formado por entidades, sino por relaciones que sitúa a cada término (individuo y sociedad; partes y totalidad, subjetividad y práctica social) en sus interconexiones constitutivas. Al mismo tiempo, defendemos una teoría del conocimiento constructivista que propone –entre otras tesis– que los observables están cargados de teoría, que los hechos son indisociables de los valores éticos; que el sujeto, el objeto de conocimiento y los otros constituyen una tríada dinámica. En este sentido, tanto el recorte del problema como la unidad de análisis, o el método-clínico, adquieren rasgos que dependen de este MED (Castorina, 2002; 2021; Becerra y Castorina, 2021). Así, el MED condiciona el planteo del problema, al posibilitar qué cuestiones de investigación son viables y cuáles no, qué preguntas son admisibles o no. Para nosotros, dichos presupuestos orientan el estudio de los procesos cognoscitivos en la elaboración de nociones de niños y jóvenes, en tanto estos son construidos por su participación en la vida escolar.

Para ser más precisos, nuestro modo de plantear la elaboración de ideas puede ser comparado con otras investigaciones que han considerado el punto de vista de niños y adolescentes sobre la participación. A este respecto, hay antecedentes de estudios dedicados a las prácticas de jóvenes escolarizados así como los sentidos que ellos les otorgan (Vomaro et al., 2022). Sin duda, en ellos se destaca que los adolescentes elaboran diversos significados de las actividades que llevan a cabo, en el centro de estudiantes y otras formas organizativas que amplían su capacidad de agencia. A su vez, las investigaciones de Imhoff y Brussino (2013) recolectan información acerca de cómo niños y niñas cordobeses participan de diferentes situaciones sociales y las razones que dan aquellos que no participan. Se hicieron entrevistas semiestructuradas para consultar a los sujetos por su participación. Una diferencia con nuestro proyecto de trabajo es que el estudio de la participación y las ideas no se realiza desde el interior de la práctica social, ni se refiere a ella como parte constitutiva de la elaboración cognoscitiva. En cambio, en nuestra indagación, las ideas corresponden a las voces de los actores durante su propia actividad dentro de una práctica escolar.

Los trabajos mencionados logran describir –adecuadamente según sus propósitos- las ideas o puntos de vista de los sujetos. Sin embargo, nuestro problema es algo diferente: nos proponemos reconstruir el punto de vista del sujeto en relación con un objeto de conocimiento y sus condiciones de producción, lo que involucra tres aspectos en los que descansa su especificidad: En primer lugar, las ideas sobre participación que elaboran los estudiantes poseen una determinada coherencia interna y resulta de interés explorar. Nuestros estudios sobre el derecho a la intimidad mostraron que los sujetos construyen significados específicos que se diferencian de las definiciones jurídicas, pero que sin embargo constituyen sistemas articulados de ideas.

En segundo lugar, en nuestras investigaciones la construcción cognoscitiva implica poder identificar no solamente el punto de vista del sujeto que participa efectivamente de prácticas educativas, sino esbozar los cambios y las transformaciones del sistema intelectual que construyen y, si existiera, identificar cierta génesis de las concepciones.

Por último, los desarrollos de estas ideas requieren ser indagadas de manera inescindible de la participación del sujeto en prácticas sociales que posibilitan y modulan parcialmente la construcción cognitiva. En dichas prácticas el sujeto ocupa posiciones en las que está involucrado afectivamente, tiene una relación de desapego o compromiso con las normas de la institución y está sujeto a las manifestaciones de reconocimiento a las que puede aspirar en tanto sujeto político. En definitiva, estudiar la construcción de ideas sobre la participación política en la escuela supone elaborar una unidad de

doi: 10.34096/iice.n59.16934
ISSN 0327-7763 (impresa) / ISSN 2451-5434 (en línea)
Revista del IICE 59 (enero-junio, 2026): 181-198

análisis dinámica (Castorina y Baquero, 2005) entre las ideas del sujeto psicosocial, el contexto de su práctica y su involucramiento afectivo, en una instancia de cogobierno o de decisiones políticas en diversos planos escolares. En lugar de definir la participación independientemente de las interpretaciones que los niños y adolescentes realizan de aquellas prácticas de las que están involucrados, queremos estudiar los vínculos que constituyen esa perspectiva surgida en esas condiciones. Por supuesto que ello no descarta la significación orientadora de las definiciones que hemos discutido anteriormente, dado que sirven para enmarcar la investigación.

Ahora bien, el MED es compartido por la sociología de la infancia, la antropología etnográfica y por la psicología del desarrollo postpiagetiana que postulamos Justamente, nuestro objetivo de estudiar la génesis de las ideas de los sujetos mientras participan efectivamente de prácticas educativas, nos conduce a ajustar aspectos metodológicos que exige nuestro programa, y que es sostenido por aquella compatibilidad. Si en estas investigaciones se utilizara el método clínico-crítico exclusivamente en su versión clásica, las restricciones cognoscitivas que surgen en la actividad social del niño serían un supuesto hipotético, pero que no se constata en el material empírico recolectado. La tesis meta-teórica relacional nos sugiere, dada la especificidad de nuestro estudio, complementar el método-clínico de las entrevistas con una cuidadosa atención a los aspectos etnográficos.

Entendemos que es promisoria respecto de las ideas infantiles si el investigador logra reconstruir el contexto de relaciones de que consta la participación del entrevistado. Por lo demás, como lo han mostrado García Palacios y Castorina (2010) este método es pertinente para determinar la construcción de determinada idea, pero no la influencia de lo social o la relación socio cultural de la participación sobre la construcción de las ideas. En este sentido, las condiciones sociales, sean escolares o barriales, son constitutivas de las ideas infantiles. Por ello, es necesario tener una visión integral de los diversos contextos que están presentes en las actividades de participación política, tales actividades no son un objeto externo sobre el que piensa el niño/ña, sino que las ideas son parte de un circuito de idas y venidas entre aquellas y los contextos (García Palacios, et al., 2015). Si el método clínico se limita a reconstruir la perspectiva del sujeto sin estos otros componentes, corre el riesgo de no capturar las condiciones sociales de la propia participación sin las cuales no se explican las concepciones de los sujetos.

Esto nos lleva a un desafío metodológico como investigadores de la construcción situada de los conocimientos: ¿cómo articular los resultados surgidos de ambas estrategias metodológicas? O, ¿cómo proceder a utilizar en el método clínico algunos rasgos de la etnografía? A partir de nuestros trabajos sobre las ideas infantiles del derecho a la intimidad en la escuela se pretendió complementar las entrevistas clínicas con observaciones de prácticas escolares para caracterizar las construcciones infantiles. Los resultados de las entrevistas se pusieron en diálogo con los datos empíricos de las observaciones para reconstruir la cognición situada. Si bien la conexión de resultados de estrategias metodológicas nos ha sido de utilidad en otro momento (Horn et al., 2012; Horn y Helman, 2024), entendemos que las características de la participación política requieren que las relaciones entre ambas estrategias sean más profundas.

La conexión a posteriori de resultados extraídos por metodologías separadas continúa fragmentando artificialmente un fenómeno que se da de manera articulada. La pregunta que nos surge es: ¿cómo establecer vinculaciones metodológicas mientras se lleva adelante el proceso de investigación? Es decir, cómo hacer dialogar o incorporar en las entrevistas clínicas los acontecimientos que se observan utilizando las herramientas etnográficas. Dicho de otro modo, ¿cómo hacer que las ideas se exploren durante la propia participación? Una posibilidad es interrogar en las entrevistas sobre situaciones que se han observado o consultar a los actores sobre distintas situaciones durante los

doi: 10.34096/iice.n59.16934
ISSN 0327-7763 (impresa) / ISSN 2451-5434 (en línea)
Revista del IICE 59 (enero-junio, 2026): 181-198

acontecimientos. Al plantear los interrogantes metodológicos , no se abandona alguna hipótesis del entrevistador u observador, la que surge de sus propias preguntas de investigación y del marco teórico. En una especie de ciclo metodológico, los métodos están vinculados con la teoría, los fenómenos o las unidades de análisis. Esta relación dinámica del método clínico con los otros componentes de la investigación es crucial.

Las consideraciones planteadas hasta el momento sirven como soporte teórico-metodológico de las investigaciones en curso sobre la participación política en la escuela primaria y secundaria desarrolladas en nuestros equipos de investigación (ver nota 2). En ellas, el objeto de estudio es la construcción conceptual que realizan los sujetos escolarizados acerca de la participación política en la escuela. Para su abordaje se realizan entrevistas clínico-críticas al mismo tiempo que se llevan adelante observaciones de prácticas escolares donde se construye dicha noción.

Conclusión

A lo largo del artículo nos hemos propuesto plantear algunos problemas teóricos y metodológicos en el estudio de la construcción cognoscitiva del derecho a la participación política en la escuela. Desde un principio nos encontramos con la ausencia de una caracterización del derecho participativo en la escuela en el campo de la psicología, lo que nos llevó a hacer un rastreo de esa caracterización en otros campos disciplinares. Este enfoque es diferente a lo que habitualmente sucede en las investigaciones de la psicología del desarrollo, donde se plantea el problema de investigación, se procede al análisis de los datos y a *posteriori* se comparan y ponen en diálogo el de otras disciplinas. Por el contrario, en este artículo nos propusimos presentar las condiciones que posibilitaron que la investigación empírica desde el comienzo estuviera vinculada con otras perspectivas disciplinarias, ubicando a la psicología del desarrollo como un campo caracterizado por la diversidad teórica y metodológica.

La primera cuestión fue identificar las particularidades de este derecho en disciplinas que abordan desde su especificidad la participación política de niños, niñas y adolescentes. Este recorrido involucra diferentes dimensiones que impiden la elaboración de una definición que sea válida para todas las disciplinas involucradas. Más aún, cada perspectiva elabora una conceptualización que es adecuada a los problemas y niveles que se propone analizar.

Una segunda cuestión fue la caracterización de la especificidad de la participación política en la escuela. Hemos encontrado un tipo de práctica muy frecuente en la institución que denominamos *participación pedagógica*. La institución la promueve y evalúa en el acto educativo o en distintas propuestas educativas sin que ello involucre una participación política en sentido estricto. Por otra parte, en la escuela la participación política se enseña en un sentido relativamente similar a las prácticas del lenguaje; no es producto de la actividad autónoma y espontánea de los estudiantes. Su surgimiento y desarrollo requieren la generación por parte de la institución educativa de variados dispositivos e intervenciones de complejidad progresiva, durante todo el proceso formativo a través de los distintos niveles del sistema educativo. Subrayamos también el carácter contracultural que involucra este tipo de participación en una actualidad como la nuestra, donde priman las burlas y los intercambios compulsivos en las redes sociales. La política según nuestra perspectiva exige la presencia de una comunicación argumentada, fundamentada, la articulación con otros puntos de vista a través de una dinámica que requiere tanto expresar como escuchar.

doi: 10.34096/iice.n59.16934
ISSN 0327-7763 (impresa) / ISSN 2451-5434 (en línea)
Revista del IICE 59 (enero-junio, 2026): 181-198

En tercer lugar, si bien hemos encontrado investigaciones que tienen por objeto la perspectiva de los niños y adolescentes sobre la participación política, hemos señalado que ninguna de ellas reconstruye los sistemas de ideas que los sujetos elaboran ni sus posibles cambios. El estudio de construcción de conocimientos situados en las prácticas escolares requiere atrapar la actividad cognoscitiva mientras se elabora en las prácticas sociales, formando parte de ella. Un marco epistémico dialéctico, común con la antropología social, posibilitó a nuestro programa de investigación proponer una articulación metodológica que combina las entrevistas clínicas con herramientas de la etnografía para reconstruir la actividad cognoscitiva situada en prácticas participativas.

Nos permitimos concluir señalando algunas consecuencias de nuestro programa de investigación para el campo educativo. Nuestro estudio, orientado a reconstruir el punto de vista de los sujetos, puede contribuir a la elaboración de dispositivos educativos que promuevan la participación política de los estudiantes. Es preciso subrayar el carácter inescindible de las ideas de los sujetos de las prácticas participativas.

doi: 10.34096/iice.n59.16934
ISSN 0327-7763 (impresa) / ISSN 2451-5434 (en línea)
Revista del IICE 59 (enero-junio, 2026): 181-198

Referencias bibliográficas

» Ariès, P. (1989b). Por una historia de la vida privada. En P. Ariès y G. Duby (Dirs.), *Historia de la vida privada. Del Renacimiento a la Ilustración* (Vol. 3, pp. 7–19). Taurus.

» Barreiro, A., Bruno, D., Rouger, M., Lorefice, P., Misiti, S., Sancho-Parsekian, S., y Bruno, S. (2025). Civic engagement development in Argentinean adolescents: An autobiographical approach. *Culture y Psychology*, *31*(3), 985-1006. .

» Batallán, G., y Campanini, S. (2008). La participación política de niñ@s y jóvenes adolescentes: Contribución al debate sobre la democratización de la escuela. *Cuadernos de Antropología Social, 28*, 85–106. https://doi.org/10.1590/0327-3776

» Becerra, G., y Castorina, J. A. (2021). El concepto de marco epistémico: Diversidad de aplicaciones y desafíos. En J. A. Castorina y A. Barreiro (Eds.), *Hacia una dialéctica entre individuo y cultura en la construcción de conocimientos sociales* (pp. 29–60). Miño y Dávila.

» Bruno, D. S., y Barreiro, A. (2023). Social representations of citizenship among Argentine adolescents: Between civic engagement, rights and nationality. *Culture y Psychology, 30*(3), *653–667*.

» Carli, S. (2001). *El niño como sujeto de derecho*. Secretaría de Cultura de la Universidad Nacional de Rosario; INADI.

» Castorina, J. A., y Baquero, R. (2005). *Dialéctica y psicología del desarrollo: El pensamiento de Piaget y de Vigotsky*. Amorrortu.

» Castorina, J. A., y Horn, A. (2011). El derecho a la privacidad en la infancia: Consecuencias educativas de un estudio psicológico y de la sociología de la infancia. En A. Graciano y S. Laborde (Coords.), *Políticas de infancia: Contribuciones docentes a los debates actuales sobre niños y jóvenes* (pp. 19–49). Miño y Dávila.

» Castorina, J. A., Lenzi, A. M., y Fernández, S. (1984). Alcances del método de exploración crítica en psicología genética. En J. A. Castorina, S. Fernández, y A. M. Lenzi (Eds.), *Psicología genética* (pp. 83–118). Miño y Dávila.

» Cullen, C. A. (1997). *Crítica de las razones de educar: Temas de filosofía de la educación*. Paidós.

» Delval, J. (1989). La representación infantil del mundo social. En E. Turiel, I. Enesco, y J. Linaza (Comps.), *El mundo social en la mente infantil* (pp. 245–328). Alianza.

» Elias, N. (1989). *El proceso de la civilización: Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Fondo de Cultura Económica.

» García Palacios, M. (2012) Religión y etnicidad en las experiencias formativas de un barrio toba de Buenos Aires [Tesis doctoral]. Universidad de Buenos Aires

» García Palacios, M., y Castorina, J. A. (2010). Contribuciones de la etnografía y el método clínico-crítico para el estudio de los conocimientos sociales de los niños. En J. A. Castorina (Coord.), *Desarrollo del conocimiento social* (pp. 73–92). Miño y Dávila.

» García Palacios, M., Horn, A., y Castorina, J. A. (2015). Social practices, culture and children's ideas: Convergence between anthropology and critical genetic psychology. *Estudios de Psicología, 36*(2), 211–239. https://doi.org/10.1080/02109395.2015.1028728

» García Palacios, M., Shabel, P., Horn, A., y Castorina, J. A. (2018). Uses and meanings of "context" in studies on children's knowledge: A viewpoint from anthropology and constructivist psychology. *Integrative Psychological and Behavioral Science, 52*, 191–208. https://doi.org/10.1007/s12124-018-9414-1

doi: 10.34096/iice.n59.16934
ISSN 0327-7763 (impresa) / ISSN 2451-5434 (en línea)
Revista del IICE 59 (enero-junio, 2026): 181-198

» García Linera, A. (2024). *La democracia como agravio*. CLACSO.

» Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu.

» Greco, M. B., y Campelo, A. (2024). *Conflictividad y escuela: Pensar los espacios de la intervención en la convivencia institucional*. Homo Sapiens Ediciones.

» Helman, M. (2010). Los derechos en el contexto escolar: Relaciones entre ideas infantiles y prácticas educativas. En J. A. Castorina (Coord.), *Desarrollo del conocimiento social: Prácticas, discursos y teoría* (pp. 215–235). Miño y Dávila.

» Helman, M., Horn, A., y Castorina, J. A. (2021). El derecho a la intimidad en la escuela secundaria: Ideas de los y las adolescentes. En J. A. Castorina y A. Barreiro (Eds.), *Hacia una dialéctica entre individuo y cultura en la construcción de conocimientos sociales* (pp. 219–241). Miño y Dávila.

» Helman, M., y Castorina, J. A. (2007). La institución escolar y las ideas de los niños sobre sus derechos. En J. A. Castorina (Ed.), *Cultura y conocimientos sociales: Desafíos a la psicología del desarrollo* (pp. 219–242). Aiqué.

» Honneth, A. (2007). *Reificación: Un estudio en la teoría del reconocimiento*. Katz Editores.

» Horn, A. (2021). ¿Qué ideas sobre su derecho a la intimidad en la escuela construyen niños y niñas? *Educação e Pesquisa, 47*. https://doi.org/10.1590/s1678-4634202147237848

» Horn, A., y Castorina, J. A. (2008). Las ideas infantiles sobre el derecho a la privacidad en la escuela. *XV Anuario de Investigaciones, 15*(2), 197–206.

» Horn, A., y Castorina, J. A. (2010). Las ideas infantiles sobre la privacidad: Una construcción conceptual en contextos institucionales. En J. A. Castorina (Coord.), *Desarrollo del conocimiento social: Prácticas, discursos y teoría* (pp. 191–214). Miño y Dávila.

» Horn, A., y Helman, M. (2024). El estudio de las ideas infantiles sobre el derecho a la intimidad en la escuela: Una mirada retrospectiva desde una perspectiva constructivista. En A. Barreiro y M. Carretero (Eds.), *Celebrando a Tono Castorina: Construcción de conocimientos en el campo educativo* (Vol. 2, pp. 193–214). Tilde Editorial.

» Horn, A., Helman, M., Castorina, J. A., y Kurlat, M. (2012). Prácticas escolares e ideas infantiles sobre el derecho a la intimidad. *Cuadernos de Pesquisa, 43*(148), 198–219.

» Imhoff, D., y Brussino, S. (2013). Participación sociopolítica infantil y procesos de socialización política: Exploración con niños y niñas de la ciudad de Córdoba, Argentina. *Liberabit, 19*(2), 205–213.

» Larrondo, M., y Mayer, L. (2018). *Ciudadanías juveniles y educación: Las otras desigualdades*. Grupo Editor Universitario; Aula Taller.

» Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible, lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.

» *Ley de Educación Nacional N.º 26.206*. (2006). Boletín Oficial de la República Argentina.

» Litichever, L. (2023). Ciudadanía y participación: Dos nociones que se integran. En I. Siede (Comp.), *Educación ciudadana: Perspectivas y experiencias* (pp. 63–84). Aiqué.

» Milstein, D., y Otaso, A. (2013). Participación política de niños y niñas en la cotidianeidad de las escuelas. *Revista Argentina de Estudios de Juventud, 1*.

doi: 10.34096/iice.n59.16934
ISSN 0327-7763 (impresa) / ISSN 2451-5434 (en línea)
Revista del IICE 59 (enero-junio, 2026): 181-198

» Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*.

» Terigi, F. (1991) El caso Vergara: producción y exclusión en la génesis del sistema educativo argentino», en Puiggrós, A. (dir.), Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino. Galerna

» Pasquino, G. (2011). *Nuevo curso de ciencia política*. Fondo de Cultura Económica.

» Qvortrup, J. (1999). Childhood and societal macrostructures: Childhood exclusion by default. En J. Guldberg, F. Mouritsen, y T. K. Marker (Eds.), *Child and youth culture* (pp. 1–39). Odense University Press.

» Rockwell, E. (2011). Los niñxs en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿Resistencia, apropiación o subversión? En *Vivir entre escuelas: Antología esencial*. CLACSO.

» Rodríguez Bustamante, L. (2020). Participación de los/as niños/as y democratización en la escuela: Apertura y limitaciones. *RUNA, Archivo para las Ciencias del Hombre, 41*(1), 183–198. https://doi.org/10.34096/runa.v41i1.6280

» Rodríguez Bustamante, L. (2022). *La participación de lxs niñxs en la gestión escolar y en el espacio público: Un estudio histórico-etnográfico* (Tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires.

» Sadovsky, P., y Castorina, J. A. (2022). Nuevos desafíos pedagógicos, incertidumbre y reconocimiento social. En CTERA (Ed.), *¿Qué docencia para estos tiempos?* (pp. 119–135).

» Scavino, C. (2012). *Las familias en la escuela: Procesos de participación y comunidad de aprendizaje en contextos de pobreza urbana* (Tesis doctoral).

» Shabel, P. N. (2016). Venimos a jugar y a luchar: Participación política de niños y niñas en organizaciones sociales. *Lúdicamente, 5*(10).

» Schujman, G. (2012). La participación estudiantil como ejercicio responsable de la acción y la palabra. Conferencia presentada en Cátedra Abierta, Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, Ministerio de Educación de la Nación.

» Siede, I. (2023). *Educación ciudadana: Perspectivas y experiencias*. Aiqué.

» Siede, I. (2007). *La educación política: Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Paidós.

» Sirota, R. (2004). El avatar de la transmisión: El niño. En G. Frigerio y G. Dicker (Comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos* (pp. 183–189). Novedades Educativas.

» Vomaro, P., Cozachcow, A. G., y Nuñez, P. (2022). Percepciones juveniles sobre la política: La participación en la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. *Foro de Educación, 20*(1), 64–87.

» Wacquant, L. (2023). *El diablo en la ciudad: La invención de un concepto para estigmatizar la marginalidad urbana*. Siglo XXI Editores.

Axel César Horn

Doctor en Ciencias de la Educación y Magister en Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas, (Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras). Investigador Asistente Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas con sede en el Instituto de Estudios Sociales en Contextos de Desigualdades- IESCODE

doi: 10.34096/iice.n59.16934
ISSN 0327-7763 (impresa) / ISSN 2451-5434 (en línea)
Revista del IICE 59 (enero-junio, 2026): 181-198

(Universidad Nacional de José C. Paz.). Docente (Universidad Nacional de La Plata y de la Universidad Nacional de José C. Paz.)

axelcesarhorn@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-1618-0539

José Antonio Castorina

Doctor en educación (Escola de Post-Graduaçao, Universidade Federal do Río Grande do Sul). Magíster en Filosofía (Sociedad Argentina de Análisis Filosófico). Profesor Emérito (Universidad de Buenos Aires) Profesor Director de la Maestría en Formación Docente (Universidad Pedagógica Nacional). Investigador Principal (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina).
tonocastorina@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-1724-9315

Mariela Helman

Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires). Investigadora (Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires). Docente (Universidad de Buenos Aires del Departamento de Ciencias Sociales y Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Argentina).
marielahelman@gmail.com
https://orcid.org/0009-0006-0585-3960