

## LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE CONTENIDOS HISTÓRICOS EN EL CONTEXTO ESCOLAR

*Liliana Alicia Cohen*

*lilac.cohen@gmail.com*

*Universidad de Buenos Aires - Universidad de San Andrés*

*Recibido: 4 de abril de 2016*

*Aceptado: 17 de noviembre de 2016*

### **Resumen**

Es de interés psicológico y didáctico estudiar la actividad cognoscitiva de los niños involucrada en el proceso de adquisición de conocimientos específicos en el contexto escolar. A partir de los presupuestos epistemológicos del constructivismo genético, de la concepción interaccionista del proceso lector y de una aproximación a la complejidad disciplinar de la Historia se abordan los procesos de interpretación de conocimientos históricos en la lectura de un texto enseñado en clase. El análisis cualitativo puso en evidencia el dinamismo de la actividad cognoscitiva en el proceso de establecimiento de relaciones de significado a partir de los conocimientos previos infantiles de la información textual. En función de ello se caracterizó su originalidad y cierto grado de organización y sistematicidad en su funcionamiento.

**Palabras Clave:** Conocimientos previos, lectura en Historia, aprendizaje escolar.

### **Abstract**

It is of psychological and educational interest to study the cognitive activity of children in-volved in the process of acquiring specific knowledge in the school context. The process of in-terpretation of historical knowledge in the reading of a text taught in class are addressed based on the epistemological presuppositions of genetic constructivism, the interactionist con-ception of the reading process and an approach to the disciplinary complexity of History. The qualitative analysis revealed the dynamism of the cognitive activity in the process of meaning relations between children's prior knowledges and the textual information. It was found that prior knowledges are characterized by its originality and certain degree of organization and systematic functioning.

**Keywords:** Prior knowledges, reading in History, school learning.

## 1.- Introducción

Uno de los desafíos de la enseñanza escolar se refiere a la calidad de su intervención con el objetivo de promover en los alumnos el proceso de adquisición de conocimientos específicos en las diversas áreas del saber, seleccionados y organizados en la propuesta curricular.

Con el objetivo de explicitar los procesos de aprendizaje y cambio conceptual en el dominio de las Ciencias Sociales y la Historia se realizaron, en las últimas décadas, investigaciones dirigidas a estudiar los conocimientos infantiles en ese dominio de saber. Algunas realizadas dentro del contexto escolar (Aisenberg, 2005, 2000a, 1994; Aisenberg, Kohen-Kohen, 2000b; Berti, 1994); otras fuera de la escuela, comparando el conocimiento de *novatos* y expertos (Carretero, 2002; Carretero, Voss, 2004) y otras en dirección a una explicación de los procesos de *cambio conceptual* en función de la intervención de la enseñanza en dirección al saber formalizado (Castorina, Lenzi, 2000; Lenzi, 2001, 1998; Rodríguez Moneo, 1999; Pozo, 1994). Estas investigaciones, ya sean realizadas a partir de presupuestos cognitivistas o a partir de una concepción constructivista genética de los cambios cognitivos, y a pesar de sus divergencias, comparten una hipótesis central: *los procesos de cambio en los conceptos de dominio social e histórico involucran una actividad de establecimiento de relaciones entre los conocimientos previos del sujeto y las informaciones disponibles en función de las interacciones con el medio.*

En relación a los procesos de aprendizaje escolar de los conocimientos sociales e históricos, el estudio de los conocimientos previos en los niños ha cobrado relevancia pues se entiende que son las herramientas de interpretación de la información social e histórica con la cual los niños interactúan; es necesario estudiar su naturaleza, los procesos de formación y aproximarnos a una explicación de los procesos responsables por el cambio en dirección al saber disciplinar (Lenzi, Castorina, 2000a). La aproximación a una explicación de los procesos cognoscitivos inherentes al aprendizaje de contenidos de Historia en la escuela colaboraría en la elaboración de hipótesis referidas a las condiciones didácticas para elaborar formas de intervención que propicien en la enseñanza la transformación del saber infantil en dirección al saber enseñado (Lerner, 1996).

El presente trabajo expone algunos resultados de una investigación de campo, de análisis cualitativo que estudia *la naturaleza de los conocimientos previos y su funcionamiento cognoscitivo en la interacción con contenidos históricos en la lectura de un texto enseñado en clase.* Es una investigación psicológica del proceso de reconstrucción conceptual de conocimientos escolares de dominio histórico y se sitúa en la intersección con el campo de problemas de naturaleza didáctica: las interacciones entre las intervenciones de enseñanza del docente, la especificidad disciplinar del saber enseñado y los procesos cognoscitivos de los alumnos involucrados en su adquisición (Chevallard, 1992).

Esta investigación fue realizada a partir de los presupuestos epistemológicos del Constructivismo Genético y de la teoría de aprendizaje que de ellos se desprende. El niño es un Sujeto activo que interactúa con la información disponible en su medio circundante para comprenderla. Las “conceptualizaciones infantiles trabajan de la misma forma que cualquier esquema asimilador”, los niños “absorben la información dada, dejan de lado parte de la información disponible pero inasimilable, e introducen siempre un elemento interpretativo propio” produciendo ideas originales (Ferreiro, 1986, p.25). El cambio y el progreso en las formas de pensamiento se explican a partir del dinamismo equilibratorio en los intercambios entre el niño y el saber.

Sabemos que en la enseñanza de la Historia se privilegia la actividad de lectura de diversos tipos de textos para acceder a la información. Los contenidos escolares son seleccionados y organizados en libros de texto para cada nivel y año, la actividad de lectura se constituye en una forma de acceso privilegiado a las informaciones y conocimientos que son enseñados. En el presente estudio asumimos una concepción interaccionista del proceso lector (Goodman, 1982; Smith, 1983). Concebimos al proceso de lectura como una actividad lingüístico-cognoscitiva entre un lector y el texto en una relación de significación (Gómez Palácio, 1993). El texto contribuye con las informaciones visuales y el lector con su conocimiento de la lengua, su competencia comunicativa, sus estrategias lectoras y con sus conocimientos relativos al tema tratado. La actividad cognoscitiva de significación de la información visual es responsable por la reconstrucción del sentido que ese texto tendrá para el lector; podríamos decir que en la lectura no hay una relación de transparencia con el texto de donde sacaríamos las informaciones. El proceso de comprensión en la lectura involucra, en función de la actividad lingüístico-cognoscitiva, la construcción de “modelos de significado” o de “una representación mental del texto, dentro de las posibles representaciones de este” (Gómez-Palácio, 1993, p.20).

Asumimos la relevancia que tiene la naturaleza del objeto disciplinar sobre el cual los niños trabajan para su adquisición, tanto en el análisis de las interpretaciones originales de las respuestas infantiles, como en el abordaje de los problemas que por su naturaleza los niños encuentran en ese proceso, razón por la cual hemos tomado en cuenta las conceptualizaciones disciplinares de las nociones estructurantes del conocimiento histórico: objetividad del saber histórico, causalidad y tiempo históricos, agentes sociales e intencionalidad de sus acciones (Bloch, [1949] 2000; Carr, [1961] 2003; Ricoeur [1985] 2000; Veyne, [1971] 1998).

## **2.- Los conocimientos previos**

A partir de las investigaciones psicogenéticas de dominio social y las referidas a la Didáctica de las Ciencias Sociales y la Historia (Aisenberg, 1994, 2000a, 2005; Aisenberg e Kohen-Kohen, 2000b; Castorina, 1997; Castorina, Lenzi e Aisenberg, 1997; Castorina, Aisenberg, 1989; Castorina e Lenzi, 2000, Lenzi e Castorina, 2000a, 2000b),

denominamos *conocimiento previo* a las herramientas de asimilación de la información escolar y refiere a las concepciones que elabora el alumno diferenciándose del saber enseñado. El concepto de *conocimiento previo* colabora con la necesaria articulación entre la actividad cognoscitiva del niño en el proceso de aprendizaje de conocimientos históricos y la intervención de la enseñanza de esos contenidos escolares.

En sentido amplio, llamaremos *conocimientos previos* a las herramientas que tiene el niño a disposición al establecer relaciones de significado en su interacción con la información escolar para poder reconstruirla conceptualmente. Son marcos asimilatorios las hipótesis o teorías que el niño va elaborando al integrar la información histórica en función de las relaciones que es capaz de establecer entre aquellas y ésta. Estos marcos de asimilación refieren a las concepciones infantiles sobre el mundo social construidas en sus interacciones sociales cotidianas y las informaciones específicas que fueron adquiridas dentro y fuera de la escuela que podrían tener cierto grado de organización para asimilar las actuales. En otras palabras, el conocimiento previo trabajaría como si fuese un esquema de asimilación conceptual, con un cierto grado de organización, en relación a un saber específico de dominio social e histórico (Aisenberg e Kohen-Kohen, 2000b).

Desde la perspectiva didáctica, caracterizar el conocimiento como previo no refiere a una condición temporal, en el sentido de estar formado antes de la interacción con el saber escolar (Aisenberg, 2000); son los conocimientos a disposición del alumno en ese momento, que trabajan en la interacción cognoscitiva con la información para asimilarla y por la cual se modifican en dirección al saber instituido.

### **3.- Observaciones en el aula y entrevistas clínico-didácticas**

Fueron realizadas observaciones de la secuencia de enseñanza de la unidad correspondiente a la historia de Roma antigua, aspectos políticos, sociales, económicos y una caracterización de las formas de vida cotidiana, en dos aulas de sexto año de nivel primario en una escuela privada en la ciudad de Porto Alegre, Brasil. La observación de la secuencia de enseñanza ha sido relevante, pues las respuestas que los niños elaboran al asimilar la información en la lectura del texto ponen de manifiesto sus saberes previos y la integración de las informaciones y contenidos enseñados durante la misma. Ello nos permitió analizar el modo de integración y organización de las informaciones que circularon en las clases, y es consistente con el concepto de *conocimiento previo como herramienta que opera en la simultaneidad de la interacción con la información provista por el texto*.

Después de un mes y medio de culminada la enseñanza de los contenidos y su evaluación escrita, realizamos doce entrevistas clínico-críticas adecuadas a la situación didáctica (Aisenberg, 2005) donde solicitamos a los alumnos la lectura y la interpretación de uno de los textos que había sido enseñado y evaluado. En dichas entrevistas clínicas el acto de lectura del texto enseñado desencadenó el proceso de establecimiento de

relaciones de significado, en el cual los conocimientos previos infantiles se ponen en juego en la interpretación de la información para comprenderla. La consigna inicial dada a los alumnos fue: “Aquí está uno de los textos que estudiaron en clase. Te pido que lo leas, de la forma que te parezca mejor, y después expliques qué es lo que vos comprendiste”. Fue aclarado que podían leer y volver al texto tantas veces como fuese necesario. Después de la lectura y la interpretación espontánea abrimos un diálogo clínico en contexto didáctico orientado a indagar los argumentos y razones de los significados desplegados.

#### 4.- Las interpretaciones infantiles: su análisis y discusión

Analizamos las respuestas infantiles con el objetivo de caracterizar la naturaleza y funcionamiento de los conocimientos previos e inferir su grado de organización y sistematicidad en la interpretación de la información textual. Encontramos diferentes grados de adecuación de las interpretaciones dadas a la información explícita del texto leído. Presentamos algunas de las respuestas infantiles a partir de las cuales analizamos específicamente las interpretaciones elaboradas para reconstruir una *trama explicativa de las relaciones causales* de la política de Pan y Circo, *la identificación de los agentes sociales* y las razones dadas *a la intencionalidad de sus acciones*.

Después de la lectura del siguiente texto *Pan y Circo* (Piletti e Piletti, 2002, p.119)<sup>1</sup>:

Durante el período republicano, como vimos, se verificó un intenso éxodo rural como consecuencia de las guerras de conquista. Los pequeños propietarios que habían perdido sus tierras se dirigían a las ciudades con el objetivo de garantizar su sobrevivencia.

Superpobladas, las ciudades presentaban muchas dificultades, la escasez de viviendas y falta de trabajo, pues la mayoría de las actividades era realizada por esclavos.

Sin medios para sobrevivir, la población desocupada deambulaba por la ciudad. El gobierno, advirtiendo la posibilidad de revueltas, distribuía pan a los pobres y desempleados, además de ofrecerles gratuitamente grandes y brutales espectáculos. Todas las grandes ciudades romanas contaban con anfiteatros para la realización de esos espectáculos.

Con esas medidas, el gobierno pretendía desviar la atención de la plebe, evitando la eclosión de las revueltas y rebeliones. Esa política, conocida como pan y circo se extendió también al período imperial

Fel (12 años) lee el texto en silencio e interpreta de forma espontánea:

**Fel:** es que... cuando los trabajadores del campo salieron del campo, porque perdieron sus tierras y fueron para la ciudad para buscar alguna supervivencia. Ahí, como allá no había empleos y trabajo para ellos, se quedaron deambulando por la ciudad, no tenían nada para

---

<sup>1</sup> El texto elegido pertenece al capítulo XIV Roma: Cultura, del libro didáctico usado en clase, se intitula *Pan y Circo*; refiere a las causas económicas, políticas y sociales de la implementación de esa política en la Roma antigua.

hacer. Entonces, el Imperio con miedo que ellos...ellos... eran muchos, con miedo que ellos hiciesen una revuelta, el Imperio ofreció pan y circo... la política de... ellos hicieron la política de pan y circo, que era dar comida y diversión a esos pobres. La diversión era la lucha de gladiadores, las carreras de bigas.

Fel<sup>3</sup> interpreta a los *pequeños propietarios* como «trabajadores del campo» y selecciona adecuadamente del texto *perdieron las tierras* para explicar su salida hacia la ciudad. Selecciona partes del texto para describir su situación: «sin trabajo, deambulando por la ciudad», e infiere «sin nada para hacer». A partir de allí, Fel establece una relación causal, al vincular esta descripción de la población con una inferencia que hace: «ellos eran muchos» y de esta forma justifica su argumento por el cual «el Imperio, con miedo de posibles revueltas, hizo la política de pan y circo». Fel, como otros niños, atribuye características psicológicas a agentes históricos o colectivos, al imperio por ejemplo, como si los personificase.

En relación a la reconstrucción de las relaciones causales entre la pérdida de las tierras y las guerras de conquista Fel dice:

**Fel:** porque ellos [los trabajadores del campo] habían perdido sus tierras, porque no sabían administrarlas, ellos tuvieron que ir para la ciudad... buscando condiciones...

**E:** ¿Por no saber administrar? ¿Qué querés decir?

**Fel:** Es porque... ellos tenían que ir para el ejército y ellos tenían que entregar las tierras de ellos, y se quedaron sin sus tierras y tuvieron que ir para la ciudad.

**E:** ¿Ellos tenían que dar sus tierras?

**Fel:** Ellos eran más pobres ¿no es cierto? Y en Roma quienes eran los favorecidos eran los patricios, que eran los más ricos. Y ellos tuvieron que ceder sus tierras para ellos.

Al reconstruir las causas del éxodo rural y relacionarla con las guerras de conquista, Fel establece dos significados paralelos que no coordina en una sola interpretación coherente. Por un lado, «ellos perdieron las tierras por no saber administrarlas», por otro, «porque ellos tenían que ir para el ejército». Estas interpretaciones que Fel agrega le permiten *rellenar el texto* y contextualizar las informaciones actuales, de este modo reconstruye un argumento y una causa que justifique la pérdida de las tierras. Esos significados que el niño establece parecerían corresponder a la asimilación de informaciones que fueron leídas y trabajadas en clases previas en la escuela<sup>4</sup>. El argumento previo coexiste con otro producido en función de la organización original de la información a partir de su concepción previa sobre el mundo social. Fel interpreta la información explícita *pierden las tierras* a «tienen que ceder sus tierras», argumentando que las cedían en función de las diferencias de poder y de las relaciones entre los más y los menos favorecidos en la sociedad romana. Los dos argumentos coexisten, pero sin

<sup>3</sup> En cursiva, las partes referidas al texto; entre comillas angulares, las partes referidas al diálogo con los niños.

<sup>4</sup> Ver Pilletti e Pilletti. Cap 12, p.104.

coordinación entre ellos. La integración de la información textual a la concepción previa sobre el mundo social, explicitada por Fel, exigiría su reformulación en un marco interpretativo que coordine la realidad de las diferencias sociales con las consecuencias de haber ido a las guerras de conquista, tanto para los plebeyos como para los patricios.

Las causas de posibles revueltas y de la política de pan y circo son interpretadas a partir de la misma concepción del mundo social y vinculadas a la conquista de derechos y a las relaciones de fuerza entre los diferentes segmentos sociales.

**Fel:** [Los trabajadores de la tierra] tuvieron que ir para el ejército, algunos no volvían... y los demás fueron a la ciudad [...] Para buscar una nueva condición de vida, algo para poder vivir. [...] Entonces ellos estaban sin dinero, eran muchos... y tenían que... y ahí el gobierno les dio comida para que ellos no se rebelen, y fue ahí que ocurrió la política de pan y circo.

**E:** ¿Por qué ellos podrían rebelarse?

**Fel:** Porque eran muchos, no tenían dinero, no tenían derechos, no tenían nada de valor... y... por ejemplo, casa o alguna cosa parecida... bienes materiales [...] y como ellos no tenían dinero, ellos podían rebelarse y pedir dinero y derechos al gobierno.

**E:** ¿De qué derechos estás hablando?

**Fel:** Y... o... si ellos pudiesen ser cónsules... si ellos pudiesen... y... ellos eran menos favorecidos en la sociedad, ellos querían ser iguales a los patricios, porque... en el Senado eran patricios, ellos hacían las leyes, querían ser como los patricios.

Fel interpreta adecuadamente la información explícita del texto *falta de trabajo, buscan garantizar su sobrevivencia* y a partir de ello infiere «no tenían nada de valor, dinero, derechos». Establece una relación causal entre esta situación social, el poder que parecería atribuirle a «ser muchos» y la posibilidad de rebelarse, desde ahí justifica la política de pan y circo del gobierno. La referencia a la conquista de derechos rebasa la información explícita del texto y evidencia su asimilación a conocimientos adquiridos en clases previas<sup>5</sup>, referidos a las rebeliones de los plebeyos por la conquista de sus derechos políticos y ciudadanos durante el período de Roma republicana.

Es a partir de su concepción de mundo social, que parecería aproximarse a la idea de una sociedad constituida por diferentes segmentos sociales, vinculados por relaciones de poder y enfrentados por sus intereses, derechos y acceso a bienes, que interpreta y organiza la información textual. Fel enriquece el texto con informaciones y conocimientos adquiridos en clases previas, que son, en parte, integrados a su interpretación de las relaciones causales del éxodo rural, la pérdida de las tierras, y las razones de la política de pan y circo. Las interpretaciones elaboradas por el niño van en dirección a la intencionalidad del texto y alcanzan cierta complejidad en la comprensión de los contenidos enseñados.

---

<sup>5</sup> *Ob. Cit.* Capítulos 12 y 13.

De los doce niños entrevistados, Fel y dos más alcanzaron una mayor adecuación en su comprensión de las causas de la política de pan y circo y su relación con los cambios sociales y económicos producidos por las guerras imperiales de Roma. Estos niños también identificaron los agentes históricos, caracterizaron su origen, intereses y las relaciones de poder entre ellos. Los conocimientos previos relativos a la información explícita del texto, los conocimientos relativos a la realidad social presente que vive el niño organizados a partir de una concepción del mundo social parecerían haber sido las herramientas cognoscitivas que posibilitaron la contextualización de la información del texto y el establecimiento de relaciones de significado para su interpretación en la lectura.

En entrevistas con otros cinco alumnos encontramos un trabajo interpretativo de la información textual, pero en función de conocimientos previos menos contextualizados o por falta de ellos (Aisenberg, 2005) reconstruyen las relaciones causales de la política de pan y circo con mayores deformaciones y anacronismos en sus respuestas.

Veamos la interpretación espontánea que Ed (12 años) hace en su lectura:

**Ed:** Que... como había... el trabajo comenzó a quedar más para los esclavos. [...] Y... ellos ganaban tierras y los esclavos y... como ellos ganaban tierras... los pueblos que ellos ganaban, ¿no? que estaban con sus tierras, ellos se las sacaban, ellos hacían a las personas esclavos y entonces... los esclavos eran los que trabajaban y... entonces buena parte de la población quedó sin hacer nada, quedó desempleada... y entonces ellos... entonces el gobierno tuvo miedo que ellos se rebelasen contra el gobierno, y entonces ellos crearon la política de pan y circo, que era dar comida para... para los desempleados y los llevaban gratis para ver espectáculos brutales que eran gladiadores...allá en el Coliseo, que era un anfiteatro, el principal anfiteatro de Roma.

Ed selecciona partes de las informaciones del texto a partir de las cuales organiza una trama explicativa para la política de pan y circo. Establece una relación no explícita entre «ganar pueblos y tierras», interpretando de ese modo *las guerras de conquista*, agrega «hacer a las personas esclavos» para explicar porqué la «población quedó desempleada», información que selecciona del texto. A partir de estas relaciones interpreta «el miedo del gobierno a las revueltas» yuxtaponiendo: «y entonces ellos crearon la política de pan y circo, que era dar comida para los desempleados, los llevaban gratis para ver espectáculos brutales». Es en función de sus conocimientos previos que selecciona e interpreta la información y, quizá por falta de otros, omite las posibles relaciones causales entre el éxodo rural y las guerras de conquista, a partir de las cuales podría contextualizar las razones del desempleo y de la política de pan y circo. En otro momento del diálogo clínico:

**E:** ¿Por qué el trabajo quedó para los esclavos?

**Ed:** Es que... ellos... tenían... el trabajo... ellos... allá, en los otros pueblos conquistaban la tierra, y entonces yo creo que a las personas que eran de ahí... se llevaban algunas para

trabajar para ellos, de esclavos... porque ellos no querían pagar para que las personas trabajen... entonces los soldados agarraban a los esclavos y no necesitaban pagar.

A partir de informaciones asimiladas en la lectura de textos trabajados en la secuencia de enseñanza, Ed identifica adecuadamente el origen de la esclavitud en Roma como consecuencia de las conquistas de otros pueblos y sus tierras. Sin embargo, a partir de su concepción personalista del mundo social, elabora una hipótesis sostenida en la intencionalidad individual y de beneficio personal de los soldados «...entonces los soldados agarraban a los esclavos y no necesitaban pagar». Ed selecciona y omite informaciones del texto, agrega otras no explicitadas para dar coherencia a su hipótesis que relaciona esclavitud-desempleo- política de pan y circo. Al no hacer referencia a las relaciones entre éxodo rural y las guerras de conquista la entrevistadora lo remite al texto (1ª relectura):

**Ed:** [lee rápidamente] que en el éxodo rural las personas iban a la ciudad de Roma, y ahí no tenían trabajo, el trabajo era de los esclavos y ellos eran desempleados.

**E:** ¿Por qué ocurrió el éxodo rural?

**Ed:** Era cuando la persona que vivía en el campo, entonces, la vida no era muy buena en el campo y... van a buscar una oportunidad en la ciudad, trabajo... una vida mejor en la ciudad.

En la relectura Ed identifica información que es asimilada a su esquema interpretativo previo que relaciona esclavitud y desempleo, mientras que omite la relación causal entre las guerras de conquista y el éxodo rural. En una segunda relectura del texto:

**Ed:** [Lee detenidamente en silencio] Ah! Ya sé... las guerras... los pequeños propietarios habían perdido sus tierras y fueron para... Roma, para conseguir otras tierras, trabajo, comida.

...

**E:** ¿Y cómo perdieron los pequeños propietarios sus tierras?

**Ed:** [Silencio, busca nuevamente en el texto] Aquí no dice nada... dice que es... solo si fuese por las guerras...

**E:** ¿A qué guerras se refiere...?

**Ed:** Entre los romanos y... los otros pueblos [...] Ellos perdieron las tierras de ellos para los otros pueblos.

**E:** ¿De qué pueblos hablás?

**Ed:** Los pueblos que Roma estaba luchando.

**E:** ¿Podrían haber perdido los romanos sus tierras frente a los otros pueblos?

**Ed:** [Silencio prolongado] Y... podrían... [habla en voz baja, se detiene, duda]

**E:** Entonces ¿quién ganaba la guerra?

**Ed:** Ah! Roma ganaba las guerras... pero... Roma también sufría algunas consecuencias... Roma ganaba, sí [...] pero los otros pueblos también se defendían... mataban personas...

**E:** ¿Por qué los pequeños propietarios perdieron sus tierras?

**Ed:** Antes yo creía que eran... que eran los grandes propietarios que habían sacado las tierras de los pequeños propietarios [...] ahora... esto que dice que... yo no sé... no sé... aquí no dice... solo dice que hubo un éxodo rural.

En la segunda relectura Ed recupera la información omitida pero, por falta de informaciones o por no estar integradas a su esquema interpretativo para rellenar el texto, no alcanza a elaborar una interpretación que vincule la pérdida de las tierras a las guerras de conquista. Las informaciones recuperadas lo llevan a establecer significados que se contradicen: «Roma gana las guerras», al mismo tiempo, «los pequeños propietarios podrían perder las tierras frente a los pueblos conquistados». La contradicción entre los significados elaborados se establece a partir de la adecuada identificación de los agentes históricos: los pequeños propietarios eran romanos y perdieron sus tierras, y la falta de integración de informaciones necesarias para reconstruir las consecuencias de las guerras de conquista para los propios romanos. Frente a esta contradicción Ed duda, no consigue reformular su explicación y quizá por ello inventa una solución de compromiso: «Roma sufría consecuencias, los otros pueblos se defendían, mataban personas». Este observable inventado le permite cerrar con inestabilidad su interpretación deformando la información textual.

La repregunta de la entrevistadora permite que Ed explicita conocimientos e informaciones adquiridos con anterioridad en la escuela<sup>6</sup>. Pero esta información asimilada previamente parecería trabajar en paralelo a su interpretación, sin posibilidad de coordinarla genera en Ed nuevamente conciencia de inconsistencia y duda: «antes yo creía que eran... que eran los grandes propietarios que habían sacado las tierras de los pequeños propietarios (...) ahora... esto que dice que... yo no sé... no sé... aquí no dice... solo dice que hubo un éxodo rural».

En relación a las causas de la política de pan y circo y la atribución de sentimientos e intenciones personales a las acciones de los agentes sociales:

**E:** ¿Por qué el gobierno tenía miedo que se rebelen?

**Ed:** Es que ellos eran casi la mayoría de la población, una buena parte de la población estaba desempleada, entonces tenían miedo que hiciesen una revuelta y entonces... no sé... ellos matarían a la gente (piensa en silencio), iba a ser un horror la ciudad, ¿no?... ellos eran la mayoría, iban a tomar la ciudad.

**E:** ¿Qué es para vos hacer una rebelión?

**Ed:** Que ellos empiecen a no cumplir las leyes, asaltar, robar. Silencio.

---

<sup>6</sup> Ello hace referencia a los contenidos estudiados en clases previas que fueron observadas. En la lectura de esos textos enseñados se explicita la relación de subordinación entre los grandes propietarios (patricios, senadores, generales y militares) y los pequeños, que perdían sus tierras por imposibilidad de pagar sus impuestos al Imperio. Esas deudas impositivas eran adquiridas durante los períodos en que los plebeyos cumplían con sus obligaciones militares en las guerras de conquista llevadas a cabo por Roma. *Ob. cit.* capítulos 12 y 13.

La información del texto sobre posibles rebeliones es interpretada como desorden social y vandalismo: robar, asaltar, matar, incumplir la ley, justificado por el hambre y la falta de dinero. Esta interpretación del texto podría corresponderse a representaciones sociales<sup>7</sup>, adquiridas a través de la circulación de creencias en sus interacciones sociales cotidianas e informaciones vehiculizadas por medios de comunicación masiva que parecerían vincular la falta de comida y dinero con comportamientos de descontrol social.

Las interacciones que caracterizaron al diálogo clínico y las relecturas del texto fueron condiciones de posibilidad para desencadenar un trabajo cognoscitivo de asimilaciones y regulaciones sucesivas de los significados atribuidos a la información. En su primera interpretación para explicar el éxodo rural, Ed lo asimila a su hipótesis referida a la búsqueda de mejores condiciones de vida en la ciudad y omite el vínculo entre las guerras de conquista y el éxodo, explicitado en el texto. En la primera relectura recupera información e interpreta que por acción directa de las guerras los pequeños propietarios perdieron las tierras. Ello lo lleva a contradicciones entre los significados que va elaborando sucesivamente e intenta una solución de compromiso al inventar un observable como cierre de su hipótesis deformadora, que también trabaja como resistencia a su modificación. En la segunda relectura, Ed recupera informaciones asimiladas previamente, lo que le permite integrar partes omitidas del texto, pero sin coordinación para contextualizar la información, quedando *en paralelo* a la reconstrucción de las causas del éxodo rural, generando en el niño nuevas inconsistencias e inestabilidad en su interpretación del texto.

La lectura de un texto de historia en el contexto escolar exige del alumno lector su *relleno* con informaciones y conocimientos para su comprensión. Ed tiene informaciones adecuadas para contextualizar la información del texto, sin embargo, tener las informaciones y explicitarlas no garantiza el proceso de establecimiento de relaciones entre ellas, su integración y coordinación necesarias para reorganizar los significados.

Ed identifica adecuadamente a los agentes sociales, argumenta sus acciones en función de una intencionalidad personal, les adjudica sentimientos y rasgos psicológicos. Esa concepción del mundo social mediada por relaciones no institucionalizadas, se constituye en un marco previo a partir del cual Ed selecciona y omite información, elabora hipótesis específicas para su significación en su trabajo de representarse las relaciones sociales del pasado y reconstruir las explicaciones causales de los hechos estudiados.

---

<sup>7</sup> Tomamos el concepto de *representación social* de la Teoría de las Representaciones Sociales de Moscovici. Jodelet da una definición pertinente para nuestro estudio: “El concepto de representación social designa una forma específica de conocimiento, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente elaborados (...) designa una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales son modalidades de pensamiento práctico orientadas a la comunicación y el dominio del ambiente social, material e ideal (...) La marca social de los contenidos o de los procesos de representación refiere a las condiciones y a los contextos en los cuales emergen las representaciones, las comunicaciones por las cuales ellas circulan, las funciones a las que sirven en la interacción con el mundo y con otros” (Jodelet, 1984, pp.361-2, citado por Pereira de Sá, C. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria IN: Spink (org.) *O conhecimento cotidiano*. São Paulo, Brasiliense, 1995, p32; traducción nuestra.)

El proceso de comprensión de la información que realiza Ed en la lectura involucra un trabajo de interacción sistemática por la cual sus conocimientos previos van organizándose para significar la información, la integración de la información se realiza por aproximaciones sucesivas. Los conocimientos previos son herramientas de significación, selección y omisión de la información. El trabajo de reorganización de los mismos, en dirección al saber formalizado, podría ser favorecido en función de algunas condiciones que colaboren con la singular interacción cognoscitiva de aprendizaje en la lectura de contenidos históricos, en función de intervenciones específicas del maestro que tomen en cuenta las necesidades cognoscitivas de los alumnos en la interpretación del texto.

Veremos, por último, las respuestas de cuatro de los doce alumnos entrevistados, que tuvieron serios obstáculos en la reconstrucción de una trama explicativa de las relaciones entre las guerras de conquista y la política de pan y circo, así como también, en la identificación de los actores sociales y la intencionalidad de sus acciones. Inferimos que la deformación en la interpretación del texto se debe a la falta de conocimientos previos específicos que posibiliten la organización de la información explícita. Estos niños han elaborado interpretaciones *in situ*, para cada parte del texto, sin coordinación entre ellas, lo que derivó en explicaciones contradictorias, en una mayor invención de observables para alcanzar una cierta coherencia y una mayor actualización de conocimientos del mundo social presente para interpretar el pasado, con el consecuente anacronismo. Veamos las respuestas de Mar (12 años) que organiza el texto a partir de un significado original: el desempleo es simultáneamente causa y consecuencia de la salida del campo para la ciudad.

**Mar:** cuando las personas, bueno, tenían desempleo y esas cosas... y las personas se mudaban a la gran ciudad de Roma. Entonces, las ciudades empezaron a llenarse y como había poco empleo para muchas personas los gobernadores tenían miedo de la revuelta de las personas... porque eran muchas personas, y ellos eran mucho menos... Entonces, ellos comenzaron a distribuir panes a la población y diversiones gratis... para que las personas en vez de pensar en todo lo malo que les estaba ocurriendo, ellas podían divertirse y no tenían porqué reclamar, porque estaban ganando comida y diversión gratis.

En la interpretación espontánea Mar omite las relaciones entre las guerras de conquista y el éxodo e inventa un observable: «el desempleo» para explicar la salida hacia la ciudad. Selecciona y significa de forma original informaciones del texto: «ciudades llenas» por *superpobladas* y agrega «había poco empleo para muchas personas», así el desempleo es para Mar causa y consecuencia de la salida hacia la ciudad. Mar yuxtapone inferencias: «eran muchos – los gobernadores tenían miedo de las revueltas», justificando así la distribución de panes y diversión, sin alcanzar una explicación causal. Adjudica sentimientos e intencionalidades personales a las acciones de los agentes sociales. Al solicitarse una relectura para identificar las causas del éxodo:

**Mar:** Es... por causa de las guerras, Roma ganó muchas guerras y muchas personas habían perdido las propiedades, sus casas y ellas se mudaron a Roma para garantizar su supervivencia [...].

**E:** Entonces ¿cuáles son las causas por las cuales las personas fueron a la ciudad de Roma?

**Mar:** [Silencio, mira el texto nuevamente] Ah! Porque ellos habían perdido todo en las guerras que Roma ganó.

**E:** ¿Quién perdió lo que tenía en las guerras que Roma ganó?

**Mar:** Fue así [se entusiasma al dar su explicación], había varias ciudades, Roma luchó contra ellas y Roma ganó y las personas que vivían en esas ciudades perdieron muchas cosas. Perdieron dinero, propiedades, las tierras... entonces, para que ellas pudiesen vivir, ellas decidieron juntarse al enemigo, a quien ganó para poder garantizar la supervivencia.

**E:** ¿Cómo perdieron sus tierras?

**Mar:** [Silencio] Yo creo que en una guerra se destruye todo... es lo que pienso... no sé... y entonces... pueden destruirse las casas... no sé, pudo haber caído una bomba... no sé... aquí no dice.

En función de la falta de conocimientos previos específicos al tema para integrar la información recuperada en la relectura, Mar interpreta la pérdida de las tierras como la pérdida de dinero, casas «en la guerra», omite las posibles relaciones con el éxodo rural y deforma la información explícita. Mar elabora una interpretación a partir de su conocimiento del mundo social presente, lo que descontextualiza el saber histórico, pero le permite rellenar el texto y argumentar a favor de su hipótesis: «se pierden casas, dinero, una guerra destruye todo, pudo haber caído una bomba... no sé...»

Por sus dificultades para identificar a los agentes históricos: los pueblos conquistados y los pequeños propietarios desempleados en Roma, es la propia guerra la que arrasó las tierras. Para mantener la coherencia en su interpretación, inventa un observable: «ellos decidieron juntarse al enemigo, a quien ganó, para poder garantizar su supervivencia», lo que la aleja de la posibilidad de comprender la información textual. Esta construcción original le es necesaria en función de sus límites para identificar y diferenciar las consecuencias de la guerra para los pueblos conquistados de sus efectos para la sociedad romana, por ello los agentes históricos son confundidos. En las siguientes intervenciones Mar sostiene interpretaciones que se contradicen, deformando la información explícita, lo que pone en evidencia un nivel de comprensión alejado de las intenciones del texto. Veamos:

**Mar:** ...En las ciudades que Roma luchó... esas ciudades perdían, y si Roma conseguía capturar a las personas, eran obligadas a trabajar como esclavos en Roma... porque ellos habían perdido la guerra.

**E:** Entonces... ¿los que perdieron la guerra iban a Roma como desempleados o los que perdieron la guerra iban a Roma como esclavos?

**Mar:** Ah!... depende. Los que Roma conseguía capturar los llevaban como esclavos y eran obligados a trabajar... esos pueblos que perdían [...] y las personas que se quedaban sin sus propiedades y sin nada, entonces eran obligadas... iban a Roma para garantizar su

supervivencia, porque en Roma se estaba bien, había muchos esclavos, mucho trabajo y ahí las personas podían tener una vida mejor que aquella que podían tener en sus ciudades, porque ellas habían perdido la guerra.

Esta construcción original es coherente con la hipótesis a partir de la cual organiza una trama explicativa alejada de la información textual: «los pequeños propietarios» son asimilados a los «pueblos conquistados», perdieron sus casas y dinero «en la guerra», por eso iban a Roma para poder vivir. En la relectura del texto, el éxodo rural es asimilado a esta hipótesis previa, forzando su coherencia a partir de una original solución de compromiso: «los que Roma conseguía capturar los llevaban como esclavos y eran obligados a trabajar [...] y las personas que se quedaban sin sus propiedades y sin nada, entonces eran obligadas...iban a Roma para garantizar su supervivencia».

En las interpretaciones dadas por Mar y otros tres niños se observa la falta de informaciones específicas que puedan ser organizadas para integrar la información textual y elaborar hipótesis que le permitan reconstruir las relaciones causales entre las guerras de conquista y la pérdida de las tierras de los plebeyos, causa del éxodo rural.

Estos niños asimilan de forma original recortes, parte a parte de la información textual, con alta frecuencia en la invención de observables e interpretaciones anacrónicas a partir de su conocimiento del mundo social presente. Admiten destinos diversos y simultáneos para los mismos actores, omiten otros o los inventan, distanciándose de la comprensión de la realidad social en la Roma antigua. Es interesante observar la negación de las perturbaciones originadas en la recuperación de informaciones y la solución de contradicciones a partir de nuevas invenciones; así mismo, notamos la no contradicción entre significados elaborados en el avance de la lectura y sus relecturas. Parecería que estos niños van elaborando significados sobre la información de forma sucesiva, uno tras otro, sin coordinación, con serios rasgos de incoherencia en la explicación dada. A pesar de ello, algunos han conseguido un tratamiento menos alejado de las intenciones del texto al interpretar algunas informaciones puntuales del mismo (Aisenberg, 2003). Nos parece necesario señalar, que a la interpretación deformante y a la falta de coherencia en la reconstrucción de una trama explicativa, subyace una actividad cognoscitiva, sistemática en el establecimiento de inferencias y en las construcciones originales que trabajan en la elaboración de significados en la lectura, a pesar de su distancia de la información objetiva.

## **5.- Hacia una caracterización de los conocimientos previos**

El análisis de las respuestas de los alumnos mostró indicadores de la actividad cognoscitiva que los niños despliegan en la interpretación de contenidos históricos cuando leen un texto enseñado en clase. Analizaremos las regularidades encontradas que parecerían caracterizar la organización de los conocimientos previos y su funcionamiento como herramientas de significación de las informaciones en la lectura. Esta caracterización toma como referencia la realizada a partir de investigaciones

psicogenéticas y de aprendizaje de nociones sociales en sala de clase (Castorina, Lenzi, Aisenberg, 1997).

Un rasgo de regularidad refiere a la *originalidad de las respuestas infantiles*. Los datos empíricos analizados ponen de manifiesto el trabajo de selección, omisión y establecimientos de relaciones entre las informaciones explícitas del texto y entre ellas y otras. La producción de hipótesis originales, por parte de los niños, para interpretar la información histórica, que se desvían tanto del texto como de los conocimientos que circularon en clase durante la secuencia de enseñanza, evidencian un auténtico trabajo cognoscitivo para organizar la información, transformándola en función de los significados que fueron capaces de elaborar. En función de ello, el aprendizaje de contenidos históricos en la lectura no puede ser pensado como copia ni como repetición de una información extraída del texto.

Otro rasgo de regularidad refiere a la *sistematicidad* en la organización de las informaciones del texto a partir de conocimientos previos que trabajan como marcos asimilatorios. Vimos como Fel integra la información textual a un marco de conocimientos previos a partir de los cuales la selecciona y la relaciona con otras que agrega para reconstruir las causas del éxodo rural. Su hipótesis asimila los hechos históricos a una concepción de un mundo social conformado por diferentes estamentos en lucha por sus derechos y justicia en la Roma antigua. Hay coherencia y consistencia en la interpretación de diferentes informaciones: la pérdida de las tierras es interpretada a partir de la comprensión de las diferencias de intereses y posiciones entre patricios y plebeyos, el concepto social de rebelión es asimilado a la idea de lucha por los derechos de los plebeyos.

En las respuestas de Fel y dos niños más, observamos que la relectura posibilitó la recuperación de informaciones que habían sido omitidas y pudieron coordinarse con las interpretaciones previas. La misma actividad observamos en las *restituciones literales* de partes del texto. En las relecturas, esos niños pudieron asimilarlas, y en muchos casos, reformulando las interpretaciones dadas previamente, alcanzando una mayor adecuación de los significados elaborados a las intenciones del texto. La recuperación de las informaciones que circularon en clase o de los textos trabajados con anterioridad fue realizada en función de las necesidades de argumentar una afirmación, de rellenar el texto o cuando consideraron necesario establecer nexos entre las informaciones leídas. La recuperación e integración de esas informaciones fue realizada en función de las *necesidades cognoscitivas* que los niños tenían para dar una mayor coherencia a las significaciones establecidas a partir de sus marcos asimilatorios previos y por ello mismo pudieron ser reformulados. Poner en juego marcos interpretativos con un cierto grado de organización no implica la inexistencia de significados paralelos para una misma información, o la emergencia de contradicciones y lagunas en las interpretaciones dadas, ello también forma parte de los conocimientos previos con los cuales los niños abordan los contenidos que son enseñados.

Esta modalidad de funcionamiento de los conocimientos previos como marcos asimilatorios también la observamos en las respuestas dadas por Ed y otros cuatro niños, sin embargo, la selección, omisión y establecimientos de significados de la información la realizan a partir de conocimientos menos contextualizados. Las informaciones son asimiladas a hipótesis originales, que al significarlas también las deforman, alejándose de las intenciones del texto. Vimos que Ed organiza una trama explicativa coherente, a pesar de omitir las relaciones causales entre las guerras de conquista y la pérdida de las tierras de los pequeños propietarios, que no logra reconstruir por falta de conocimientos específicos. Analizamos un rasgo de regularidad en la *forma* para completar con coherencia el texto. Estos niños cierran sus hipótesis con *observables inventados*, es decir, datos no presentes en el texto ni entre las informaciones que circularon durante la secuencia de enseñanza, también completan sus *lagunas* de información con otros conocimientos referidos a su mundo social presente. Durante las relecturas y el diálogo clínico pueden recuperar informaciones omitidas o de otros textos que leyeron, lo que implica su asimilación, "...pues para registrarlas deben transformarlas" (Ferreiro, 1986, p. 37), pero por falta de coordinación entre ellas para que puedan ser integradas, quedan en paralelo, generándose contradicciones y/o conciencia de lagunas informativas.

Nuestra hipótesis es que conocimientos previos con menor grado de organización para la integración de la información explícita del texto dan lugar a una mayor necesidad de observables inventados para poder cerrar con cierta coherencia y consistencia los significados atribuidos, a pesar de que lleven a una mayor deformación del texto. Vimos como Mar tiene serios problemas en la identificación de los agentes históricos, a pesar de que la invención de observables está al servicio de la interpretación del texto es también un obstáculo para la toma de conciencia de las lagunas informativas (Aisenberg, 2003). Otra forma de rellenar las lagunas de conocimiento histórico en la interpretación es a partir del conocimiento que los niños tienen del mundo social del presente, que Carretero (2002, p. 18) llama *presentismo*. Piaget ya había observado el mismo tipo de comportamiento cognoscitivo: "(...) el pasado aparece concebido en función del presente, y no a la inversa" (1933,1998, p. 92).

Algunos niños han puesto en juego su conocimiento del mundo social presente para interpretar informaciones puntuales del texto sin comprometer la adecuación de los significados en la reconstrucción de la trama histórica, por ejemplo, Fel. Otros han asimilado de forma generalizada las informaciones a su conocimiento social cotidiano y como consecuencia notamos indiferenciación de las realidades sociales en tiempos históricos diversos que conducen a interpretaciones anacrónicas y serias distorsiones de los contenidos históricos.

Otro rasgo de regularidad refiere a la forma de tratamiento de las entidades colectivas, de sus vínculos y de las intencionalidades de sus acciones. Los niños han atribuido intencionalidades individuales, causas psicológicas y sentimientos a las acciones de los actores sociales. La construcción de hipótesis para el establecimiento de relaciones causales se centra en la mayoría de las respuestas en intencionalidades

personales de los actores históricos. Muchas de las nociones sociales como política, rebelión, son significadas a partir de un interés en obtener “beneficios personales” o como “obligaciones morales” de los protagonistas.

En relación a la *personificación de los agentes históricos* Fel dice: «el Imperio con miedo de que armen una revuelta». Bru, al inventar un observable: «era la invasión de otros pueblos...ellos atacaban los campos romanos a veces, destruyendo todo, por venganza».

En relación a la atribución de obligaciones morales a los vínculos institucionales, Car dice: «una rebelión es una huelga, así... cuando una persona no está teniendo los derechos, van a la cámara, no a...a la asamblea y se quedan, exigiendo los derechos que ellos merecen que...ciertas cosas que son un deber del intendente...dar comida a las personas». Otra niña al justificar la rebelión nos dice: porque el gobierno no era bueno y ellos no estaban «consiguiendo las cosas...». Estas respuestas son indicios de las hipótesis elaboradas por los niños al interpretar las acciones del imperio romano desde una perspectiva moral, *intrínsecamente buenas*, como acciones directas de la autoridad para satisfacer necesidades.

Podríamos inferir una concepción del mundo social o *marco epistémico* el cual “...consiste en creencias básicas respecto de la sociedad que los sujetos asumen en las interacciones sociales e institucionales [...]. Esas creencias suponen la apropiación activa del sujeto de las representaciones sociales que han sido producidas en las prácticas de los grupos, y que se transmiten a través de la comunicación, incluyendo valores y actitudes” (Lenzi, Castorina, 2000 a p.210). Este marco epistémico trabaja restringiendo la construcción de hipótesis específicas a partir de las cuales los niños seleccionan informaciones, omiten otras y elaboran significados para interpretar las intenciones de las acciones de un gobierno, por ejemplo. Estos datos empíricos son consistentes con los encontrados en investigaciones psicogenéticas referidas a las nociones de autoridad presidencial y escolar (Castorina, Aisenberg, 1989, Castorina, Lenzi, 2000, Lenzi, Castorina, 2000).

Esta concepción del mundo social, que se infiere de las respuestas infantiles, parecería caracterizarse por vínculos personales, directos, sus intercambios regidos por valores e intenciones de orden moral, las relaciones de conflicto son comprendidas en función de intereses e intencionalidades personales y no como expresión de relaciones de diferentes estamentos sociales enfrentados por sus intereses de clase. Es posible explicar esta concepción del mundo social que los niños sostienen en sus creencias en función de dificultades en la descentración del mundo de relaciones personales regido por valores morales que el niño construye en su historia cognoscitiva de apropiación de lo social en el contexto familiar, escolar, y en su mundo de pares (Castorina, Aisenberg, 1989). Hemos encontrado, en las respuestas de solo tres niños, como Fel, fluctuaciones entre una concepción de lo social regida por relaciones directas y personales y una concepción del mundo social que manifiesta un inicio de diferenciación de los actores sociales, interpretando sus vínculos mediados por relaciones institucionales, aproximándose a una

comprensión de sus acciones e intenciones como expresión de intereses y posiciones en pugna.

En síntesis, en nuestra caracterización de los conocimientos previos como herramientas a partir de las cuales los niños interpretan un texto de historia enseñado en clase, hemos encontrado que las respuestas infantiles no son una repetición de la información textual, sino una *reconstrucción original* de los conocimientos de dominio.

En segundo lugar, hay una *sistemática actividad que organiza la información explícita* a partir de su asimilación al marco previo de conocimientos contextualizados referidos al tema en cuestión. Cuando ese marco es suficientemente amplio y coordinado hay más posibilidades de integrar las informaciones seleccionadas y de reformular los significados elaborados. Hemos observado menores distorsiones del contenido del texto, con menor frecuencia en la invención de observables para el cierre de las hipótesis y disminución en la asimilación del pasado al conocimiento del presente con su consecuente anacronismo.

Un tercer rasgo de regularidad de los conocimientos previos refiere a una hipótesis elaborada a partir del análisis de los datos. En la lectura de un texto de historia los niños encuentran informaciones y conceptos del mundo social, objeto de su interpretación. En el trabajo de reconstrucción de la explicación causal, los niños identifican a los actores colectivos, interpretan las razones de sus vínculos, sus acciones e intenciones. Si bien tiene un carácter provisorio, los datos indican que en la lectura de contenidos históricos la construcción de ideas y significados sobre los objetos de dominio social es realizada a partir de un *marco epistémico* o concepción del mundo social que restringe y orienta esas ideas, y que funciona como marco de asimilación para integrar o rechazar la información escolar.

Por último, en relación al *carácter implícito* o no de los conocimientos previos, los contenidos de las ideas infantiles se hacen explícitos en el momento del diálogo clínico y frente a la demanda de interpretar la información, de resolver contradicciones e incoherencias si ellas se hiciesen concientes. La organización que subyace a las respuestas infantiles se mantiene implícita para los niños.

## **6.- Algunas consideraciones finales**

Los datos empíricos muestran un grado de *sistematicidad* en la producción de significados sobre las informaciones textuales. Esa sistematicidad nos permite inferir que los conocimientos previos presentan un grado de organización interna, y “no parecerían ser fragmentos de informaciones históricas, sino fundamentalmente modos de pensarlas e integrarlas” (Aisenberg, 2003, p.6). Frente a la demanda de interpretar informaciones históricas en la lectura de un texto, el niño parecería desplegar una actividad cognoscitiva sistemática, con un cierto grado de organización, por la cual articula los conocimientos previos a disposición con la información específica en el proceso de significación necesario para su reconstrucción conceptual.

En función de la perspectiva epistemológica asumida, aproximarnos a los conocimientos de los alumnos sobre contenidos históricos implica abordar el dinamismo en su proceso de formación cuando interactúan con ellos. El análisis realizado puso en evidencia que los conocimientos previos no son conocimientos formados con anterioridad a la interacción con la información y almacenados para que puedan ser usados en la adquisición de otros. Es precisamente en *la simultaneidad del proceso de interacción con el texto* que el niño pone en acto los conocimientos que ha elaborado hasta ese momento en función de las informaciones que necesita interpretar, como herramientas de asimilación conceptual. En su articulación con la información explícita, *esas herramientas conceptuales se organizan y reorganizan en el proceso de elaboración de significados para interpretarla*. En este sentido, pensamos que no son previos en términos temporales (Aisenberg, 2000), pues *ese proceso de formación de los conocimientos parecería darse en la duración del trabajo cognoscitivo para reconstruir los conceptos de dominio en cuestión*.

El estudio de los procesos psicológicos constructivos y su dinámica de funcionamiento en la interacción con contenidos escolares en situación áulica es una contribución necesaria, aunque no suficiente, para la elaboración de criterios y condiciones didácticas que propicien la actividad de aprendizaje de los alumnos en el contexto de enseñanza escolar. En ese sentido, “enseñar lo que se ha de construir supone [...] ser responsable por el proceso de asimilación de los alumnos” (Lerner 1996, p. 111).

Creemos que es necesario aproximar explicaciones vinculadas a los procesos de aprendizaje de conocimientos de dominio específico en el contexto escolar para la reflexión didáctica. Sabemos que los procesos de aprendizaje escolar no pueden ser reducidos a los procesos psicológicos involucrados, sin embargo no podemos prescindir de ellos. El progreso en el conocimiento de problemas específicos en el campo didáctico se fundamenta en investigaciones interdisciplinarias (Piaget, 1969), el presente trabajo ha tenido la intención de colaborar con ellas.

## BIBLIOGRAFÍA

AISENBERG, B. (2005): “Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la Historia”. En *Revista Íber. Didáctica de Ciencias Sociales, Geografía, Historia*, nº43, Barcelona: Editorial Graó, p. 94-104.

AISENBERG, B. (2000): “Los conocimientos previos en situaciones de enseñanza de las Ciencias Sociales”. En CASTORINA, J.A. y LENZI, A. (Comp.) *La formación de los conocimientos sociales en los niños: investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Barcelona: Gedisa.

AISENBERG, B. (1994): “Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios

- sociales para la escuela primaria”. En AISENBERG, B. y ALDEROQUI, S. (Comps.) *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- AISENBERG, B.; KOHEN KOHEN, R. (2000): “Las hipótesis presidencialistas infantiles en la asimilación de contenidos escolares sobre el Gobierno Nacional”. En CASTORINA, J.A. y LENZI, A. (Comp.) *La formación de los conocimientos sociales en los niños: investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Barcelona: Gedisa.
- BLOCH, M. (2000): *Introducción a la Historia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CARR, E. H. (2003): *¿Qué es la Historia?* Barcelona: Ariel.
- CARRETERO, M. (2002): *Construir y Enseñar Las Ciencias Sociales y la Historia*. Buenos Aires: Aique.
- CARRETERO, M. y VOSS, J.(2004): *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu
- CASTORINA, J. A. (1997): *Algunos problemas epistemológicos en investigaciones psicogenéticas sobre conocimientos sociales*. Tesis de Doctorado en Educación, Pós-Graduação Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- CASTORINA, J. A. (2001): “La construcción del conocimiento social. Una perspectiva epistemológica”. En CASTORINA, J.A. (Comp.) *Desarrollos y problemas en Psicología Genética*. Buenos Aires: Eudeba.
- CASTORINA, J. A.y AISENBERG, B. (1989): “Psicogénesis de las ideas infantiles sobre la autoridad presidencial: un estudio exploratorio”. En CASTORINA, J. A., et al: *Problemas en Psicología Genética*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- CASTORINA, J. A.; LENZI, A.; AISENBERG, B. (1997): “El análisis de los conocimientos previos en una investigación sobre cambio conceptual de nociones políticas”. En: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. nº 11. U.B.A.
- COHEN, L. A. (2005): *Os conhecimentos prévios no processo de aprendizagem de conteúdos históricos no contexto escolar: um estudo exploratório*. Tesis de Maestría en Psicología Social e Institucional, Pós-Graduación del Instituto de Psicología, Universidad Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. Publicada en <http://hdl.handle.net/10183/8019>
- CHEVALLARD, I. (1992): *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- DELVAL, J. (2002): *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças*. Porto Alegre: Artmed.

- DUBOIS, M. E. (1991): *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.
- FERREIRO, E. (1986): “Los problemas cognitivos involucrados en la construcción de la representación escrita del lenguaje” En: FERREIRO, E: *Proceso de Alfabetización: La alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- FERREIRO, E. (1999): “Psicogénesis y educación”. En: FERREIRO, E.: *Vigencia de Jean Piaget*. México: Siglo XXI.
- FERREIRO, E (1996 b): “Aplicar, replicar, recrear. Acerca de las dificultades inherentes a la incorporación de nuevos objetos al cuerpo teórico de la teoría de Piaget”. En *Substratum III*, nº 8-9. Barcelona.
- FERREIRO, E (1996 a): *La adquisición de los objetos culturales: el caso particular de la lengua escrita*. En: Perspectivas Nº 97. UNESCO, vol. XXVI.
- GÓMEZ-PALACIO, M. (1993): *Indicadores de la comprensión lectora*. Colección INTERAMER nº 24, OEA.
- GOODMAN, K. (1982): “El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo”. En: FERREIRO, E.; GÓMEZ PALACIOS, M.: *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- LENZI, A (2001): “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.
- LENZI, A (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: *Debates Constructivistas*. Buenos Aires: Aique.
- LENZI, A. y CASTORINA, J. A. (2000 a): “El cambio conceptual en conocimientos políticos. Aproximación a un modelo explicativo.” En: CASTORINA, J.A.; LENZI, A. (Comps.) *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Barcelona: Gedisa.
- LENZI, A.y CASTORINA, J. A. (2000b): “Algunas reflexiones sobre una investigación psicogenética en conocimientos sociales: la noción de autoridad escolar” En: CASTORINA, A. y LENZI, A. (Comps.) *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Barcelona: Gedisa.
- LERNER, D. (2001): “Didáctica y Psicología: una perspectiva epistemológica” En: CASTORINA, J. A. (Comp.) *Desarrollos y problemas en Psicología Genética*. Buenos Aires: Eudeba
- LERNER, D. (1996): “La enseñanza del aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición”. En: *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (1998) 1ª a 4ª séries. História e Geografia. MEC. Brasília, 1997. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. 5ª a 8ª séries. História. MEC. Brasília.

PEREIRA DE SÁ, C. (1995): “Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria.” En SPINK, M. : *O conhecimento no cotidiano*. São Paulo: Brasiliense.

PIAGET, J. (1970): *Psicología y Epistemología*. Barcelona: Seix y Barral.

PIAGET, J. (1975): *La equilibración de las estructuras cognitivas: Problema central del desarrollo*. Madrid: Siglo XXI.

PIAGET, J. (1933-1997): *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.

PIAGET, J. (1996): *Las formas elementales de la dialéctica*. Barcelona: Gedisa.

PIAGET, J. (1998): “Psicologia da criança e ensino de História”. En: PARRAT, S.; TRYPHON, A. (Orgs.) *Jean Piaget – Sobre a Pedagogia: Textos inéditos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

PIAGET, J. (1969-2001): *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Crítica.

PILETTI, N.; PILETTI, C. (2002): *História e Vida: Da origem da humanidade à Idade Média*. Vol. 3, São Paulo: Ed. Ática.

POZO, J. I. (1994): “El cambio conceptual en el conocimiento físico y social: del desarrollo a la instrucción.” En RODRIGO, M. J. (Ed.) *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.

RICOEUR, P. (2000): *Tiempo y Narración*. México: Siglo XXI.

RODRÍGUEZ MONEO, M. (1999): *Conocimiento previo y cambio conceptual*. Buenos Aires: Aique.

ROMERO, L. A. (2002): *Volver a la Historia: Su enseñanza en el tercer ciclo de la E.G.B.* Buenos Aires: Aique.

SMITH, F. (1983): *Comprensión de la lectura*. México: Trillas.

VAN DIJK, T.A. (1997): *La ciencia del texto*. Buenos Aires: Paidós.

VERGNAUD, G. (1996): “Algunas ideas fundamentales de Piaget en torno a la didáctica”. En *Perspectivas* N° 97. UNESCO, Vol. XXVI.

VEYNE, P. (1998): *Como se escreve a história, Foucault revoluciona a história*. Brasília: UnB

VOSS, J., WILEY, J., CARRETERO, M. (2002): “La adquisición de habilidades intelectuales y la comprensión de contenidos específicos”. En: CARRETERO, M.: *Construir y enseñar: Las ciencias experimentales*. Buenos Aires: Aique.

**Anexo 1.** Texto completo de lectura: *Pão e Circo*. Pilletti e Pilletti, p.119.

Durante o período Republicano, como vimos, verificou-se intenso êxodo rural em consequência das guerras de conquistas. Os pequenos proprietários que haviam perdido suas terras dirigiam-se às cidades procurando garantir sua sobrevivência.

Superlotadas, as cidades apresentavam muitas dificuldades, com a escassez de moradias e falta de empregos, pois a maioria das atividades era realizada por escravos.

Sem meios para sobreviver, a população desocupada perambulava pela cidade. O governo, percebendo a possibilidade de revoltas, distribuía pão aos pobres e desempregados, além de oferecer gratuitamente grandes e brutais espetáculos. Todas as grandes cidades romanas contavam com anfiteatros para a realização desses espetáculos.

Com essas medidas, o governo pretendia desviar a atenção da população, evitando a eclosão de revoltas e rebeliões. Essa política, conhecida como *pão e circo* estendeu-se também ao período imperial.

Nos espetáculos, às vezes gladiadores profissionais lutavam entre si. A vida do derrotado dependia do público presente: se a maioria levantasse o polegar, ele viveria, se o virasse para baixo, seria morto.

Outras vezes, gladiadores, criminosos ou seguidores de religiões perseguidas, como os cristãos, eram lançados a feras esfomeadas.

Alguns espetáculos, principalmente em ocasiões comemorativas, prolongavam-se pelo dia inteiro, e mesmo por dias seguidos.

O Coliseu, principal anfiteatro de Roma, podia reunir mais de 80 mil pessoas. Na sua inauguração conta-se que o imperador Tito sacrificou num só dia mais de 5 mil animais.

Desde o início do século II a.C., os romanos realizavam também espetáculos com feras. Neles, animais selvagens lutavam uns contra os outros: leão contra leão, leão contra pantera ou touro, tigres contra panteras, touros contra ursos e assim por diante.

Para atender as exigências constantes de novos animais, os governadores das regiões conquistadas, tinham de organizar freqüentes caçadas. Pessoas a pé e a cavalo, armadas de dardos, perseguiram animais ferozes e tentavam encurralá-los em áreas cercadas por enormes redes. Em seguida, fechavam os animais em jaulas, para longa viagem até Roma e outras cidades do Império.