

# La guerra del tiempo

## Acerca de los conceptos de tiempo y espacio en las clases de historia de la escuela media\*

GONZALO DE AMÉZOLA  
U.N.L.P.

**L**a enseñanza de la Historia supone la comprensión de dos conceptos básicos para que la disciplina sea inteligible: el tiempo y el espacio. Pero desde hace ya un lapso que podríamos estimar prolongado, la posibilidad de que los adolescentes entiendan estas categorías ha sido objetada desde la Psicología Educacional. Abrumados por las dudas acerca de lo que deben hacer en el aula, conscientes de las falencias de la Historia escolar, los profesores -en general- toman como válida la impugnación y se baten en retirada.

El propósito de las siguientes páginas es reflexionar sobre la consideración de estos conceptos, teniendo en cuenta diferentes aproximaciones para abordar el problema. Si bien los desarrollos de estas diversas perspectivas pueden resultar en algunos casos demasiado extensos y en otros demasiado breves o superficiales, quiero remarcar que la finalidad del presente trabajo es ubicar el debate en términos que no sean paralizantes para los profesores -como ocurre muchas veces, cuando las ciencias de la educación y la psicología educacional nos dicen qué piensan de nuestras prácticas- sino promover la discusión y la acción innovadora sobre estos temas.

### *La perspectiva de la psicología*

Cuando la psicología educacional se ocupa de la historia, dice que su enseñanza

---

\* Trabajo presentado en las Cuartas Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia, realizadas en la Universidad Nacional de Mar del Plata en octubre de 1993.

es una misión casi imposible y señala a dos culpables: las ideas de tiempo (en primer lugar) y de espacio (en segundo) que deben manejar los alumnos en las clases y que superan sus posibilidades de entendimiento.

Las posturas que describen las dificultades halladas por el niño para adquirir la noción de tiempo tienen sus orígenes en Jean Piaget y su trabajo *El desarrollo de la noción de tiempo en la infancia*. Tales propuestas, ya clásicas, tuvieron un extraordinario éxito y una inmensa cantidad de seguidores de la más variada calidad intelectual. Dentro de ellos, el español Juan Deival nos brinda una buena síntesis:

«Particularmente difícil es la comprensión de la Historia. Los niños comprenden la Historia como elementos aislados, como acontecimientos desconectados y la enseñanza que se practica contribuye notablemente a ello. El niño establece asociaciones ciegas de fechas y de nombres que no le dicen nada porque existe una gran dificultad para entender lo que está muy alejado en el espacio y en el tiempo.

«La primera dificultad para entender la Historia es la propia noción de tiempo. Como mostró Piaget el niño tiene dificultades para construir una noción de tiempo objetivo, con independencia de los acontecimientos que se viven dentro de él».<sup>1</sup>

La descripción de estos problemas no sorprende a los profesores en general y a los innovadores en particular, quienes son conscientes de ellos y buscan soluciones día a día en su tarea en el aula. Soluciones que tengan en cuenta tanto las posibilidades de comprensión de los alumnos como el carácter significativo de los conceptos que deben enseñar en la escuela en relación al estado actual de la Historia como ciencia.

Sin embargo, las propuestas más divulgadas y exitosas son aquellas que privilegian los aspectos psicológicos desentendiéndose, en su afán de prestar atención a esta faceta, de la naturaleza del conocimiento que transmiten. Un ejemplo de ello -referido a la escuela primaria, pero muy utilizado entre nosotros para planificar actividades en los primeros años de secundaria- son las propuestas de Jean-Noël Luc, quien se refiere al problema bajo la advocación de Piaget. Sólo como muestra del espíritu que recorre todo su libro *La enseñanza de la Historia a través del medio*, se reproduce esta cita: «En la edad escolar, los niños se encuentran esencialmente en el estadio de las operaciones concretas. Numerosas pruebas demuestran sus dificultades para dominar la noción de pasado histórico y comprender el espacio temporal. Todos los profesores lo han constatado»<sup>2</sup>. En esta exitosa

obra, cuyo primer capítulo lleva el sugestivo título de «La Historia ha muerto: viva la Historia», el autor se empeña en demostrar la variedad de las dificultades que impiden a los niños hacer suyos conocimientos que implican tiempos y lugares lejanos e insta a construir una Historia a la medida de los pequeños, o sea, partiendo del medio que les resulta familiar (su pueblo, su comarca) y en una magnitud temporal más manejable por ellos (la vida de sus padres, de sus abuelos). Los ejercicios propuestos para superar la Historia incomprensible contra la que batalla, las más de las veces no se compadecen con las bien intencionadas declaraciones que los preceden. En términos generales pueden desembocar en el pintoresquismo (ver, por ejemplo, «La evolución del marco de vida desde comienzos de siglo» de pp. 103-4) o ser meras motivaciones para promover una Historia fáctica tradicional que pueda resultar más entretenida y mejor asimilada (ver «La guerra de 1914-1918» de pp. 112-14). En este esfuerzo, donde se deslizan algunas ideas interesantes, no dejan de asombrar ciertas ocurrencias teñidas de excentricidad como la recomendación - en la p. 79- de enseñar danzas folklóricas para suscitar la simpatía por el patrimonio nacional.

La inadecuación de la estructura cognitiva para comprender los planteos de la Historia -según el enfoque de estos autoproclamados «piagetianos»- puede llegar a abarcar casi todo el período vital en el que transcurre la escuela media. Al respecto, dice Roy Hallam: «Independientemente de cual sea el estadio alcanzado por un alumno en particular, la mayoría de los alumnos de enseñanza secundaria menores de dieciséis años parecen encontrarse en el nivel de las operaciones concretas. La planificación de la asignatura deberá, pues, tener en cuenta las limitaciones del pensamiento infantil». El autor determina el momento preciso en que el pensamiento formal comienza: entre los «16.2 y los 16.6 años de edad cronológica y los 16.8 de edad mental». Ante estas limitaciones, Hallam hallará soluciones tan curiosas como la siguiente: «Además del uso de diagramas, mapas e ilustraciones, podrán realizarse también interpretaciones llevadas a cabo por los mismos alumnos, como por ejemplo, que unos cuantos se sitúen defendiendo la puerta contra unas imaginarias huestes persas en las Termópilas...»<sup>3</sup>, para que los jóvenes consigan imaginar cómo fue posible que en ese desfiladero un puñado de espartanos pudiera detener al inmenso ejército enemigo.

En síntesis, estas objeciones provenientes de la psicología contienen varios

supuestos -explícitos o implícitos- que merecen ser examinados:

En primer lugar, que existe un único tiempo histórico y que éste es un tiempo lineal que sirve simplemente para ubicar en su decurso los acontecimientos que producen los hombres.

En segundo término, que los docentes transmiten esta única consideración del tiempo histórico de una manera también única y homogénea en su trabajo en el aula.

En tercer lugar, que la acción educativa de la Historia se limita a conocer el pasado y a que sus acontecimientos ejemplares aleccionen a los jóvenes.

Por último, que la enseñanza de la disciplina choca con las barreras que el estudio de la psicología educacional ha determinado en la «naturaleza» de los adolescentes.

Estas objeciones producen efectos deletéreos en docentes que tienen conciencia de que su materia se ha transformado para los estudiantes en algo tan difícil y aburrido como la matemática pero mucho menos útil. Por esta razón resulta aconsejable revisar dichos supuestos.

### *Tiempo histórico o tiempos históricos*

Hablar hoy del problema del tiempo y el espacio desde la Historia como disciplina, hace ineludible referirse a Fernand Braudel. Ocupándose de ambos conceptos, este historiador estructuró toda su obra a lo largo de un período que comienza con la primera edición de *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II* en 1949, sigue con su famoso artículo sobre la «larga duración» aparecido en *Annales* en 1958 y culmina con la segunda edición francesa de *El Mediterráneo...* a principios de la década del 60.

Braudel revolucionó la consideración de las dos categorías al incorporar a la idea de cambio (sucesión cronológica) la de duración (continuidad, permanencia), vinculando el espacio al tiempo, al punto que cuando habla del segundo supone al primero. El concepto de larga duración braudeliiano es imposible de entender sin esta doble referencia, ya que unir la historia al espacio implica la descomposición del tiempo en una dimensión geográfica, una social y otra individual. El problema fundamental en la dialéctica espacio-tiempo con el cual se enfrenta toda empresa histórica la expresó Braudel de la siguiente forma en el prólogo a la 2a. edición francesa de *El Mediterráneo...*:

«Sin embargo, el problema básico continúa siendo el mismo. Es el problema con

el que se enfrenta toda empresa histórica: ¿Es posible aprehender, de una forma u otra, al mismo tiempo una historia que se transforma rápidamente -cambios tan continuos como dramáticos- y otra, subyacente, esencialmente silenciosa, indudablemente discreta, casi ignorada por quienes la presencian y la viven y que soporta casi inmutable la erosión del tiempo?»<sup>4</sup>.

Esta consideración de lo temporal y lo espacial modifica también el concepto de personaje:

«Tal vez alguien piense, y con razón, que otro ejemplo más sencillo que el del Mediterráneo me habría permitido destacar con mayor fuerza los nexos permanentes que unen la historia al espacio, sobre todo si se tiene en cuenta que, visto a la escala del hombre, el Mar Interior del siglo XVI era aún mucho más vasto que en nuestros días. Es un personaje complejo, embarazoso, difícil de encuadrar. Escapa a nuestras medidas habituales. Inútil querer escribir su historia lisa y llana, a la manera usual: 'nació el día tanto de tantos...'; Inútil tratar de exponer la vida de este personaje buenamente, tal y como las cosas sucedieron...»<sup>5</sup>.

La relación entre ambas dimensiones implica, a la vez, un mayor condicionamiento de los hombres: «¿Qué es una civilización sino una antigua ordenación de una cierta antigüedad en un cierto espacio?»<sup>6</sup>.

Braudel es un innovador en estos terrenos y por ello es necesario citarlo. Es importante en la reformulación de estos conceptos y produce en la Historia una apertura temática y metodológica. No se concentra en el ritmo superficial de los hechos sino en los fenómenos que continúan a pesar del flujo incesante de los acontecimientos. Transforma al espacio en tiempo y al tiempo histórico en tiempos.

Pero los tiempos braudelianos fueron aún complejizados por sus seguidores. Como dice Jacques Le Goff: «...estas ideas que dominaron las obras de Braudel y que tuvieron una gran importancia en los Annales de la segunda fase, nosotros las hemos generalizado... Es decir, que la 'Nouvelle Histoire' estima que existen numerosos ritmos en el tiempo social... Y retomamos la idea de la multiplicidad de los tiempos sociales... Nosotros hacemos más complejo, si puedo decirlo así, el modelo 'braudiliano'»<sup>7</sup>. Ya no sólo una larga, media y corta duración sino una multiplicidad de tiempos con diversos tiempos internos en cada uno.

De todas maneras, la Historia se ha renovado más allá de Braudel y la Escuela de los Annales. Se ha transformado en relación con las demás ciencias sociales y ha

ido anexando campos de conocimiento, vocabulario, conceptos, metodologías y puntos de vista. En consecuencia, ocupamos del tiempo y el espacio nos introduce en una problemática intrincada y nos plantea la necesidad de considerar las distintas formas de pensar estos términos en relación con la enseñanza.

### *Tiempos y espacios del aula*

Una segunda cuestión a tener en cuenta es si todos los docentes secundarios tratan al tiempo y al espacio en una sola forma o si se refieren a ellos en más de una manera en sus prácticas cotidianas. Tal consideración está relacionada con la concepción -explícita o implícita- que cada profesor tiene de la Historia como disciplina y cómo ésta aflora en el aula. Acerca de esta cuestión, las reflexiones que siguen están tomadas de la clasificación y las características que -basándose en registros de observación de clase- establece Silvia Finocchio en un trabajo reciente<sup>8</sup>.

Allí, la Prof. Finocchio determina tres marcos epistemológicos para las prácticas docentes. Estos son:

- 1.- El que considera pasivo al sujeto cognoscente y activo al objeto a conocer. En estas experiencias, que denomina *positivistas*, la creación del conocimiento se basa en la mera percepción por el sujeto de una realidad externa.
- 2.- El que toma como activo al sujeto y pasivo al objeto, actividades que la autora denomina *historicistas* o *antipositivistas*. En esta postura, el conocimiento es producto del uso que el hombre hace de su pensamiento, independizándose casi el sujeto de los datos exteriores a su propia conciencia.
- 3.- El que estima activos tanto al sujeto que conoce como al objeto a conocer. En estas prácticas, que la autora clasifica como las vinculadas con *las nuevas tendencias en ciencias sociales*, la creación del conocimiento resulta de una combinación entre la visión que el hombre tiene de la experiencia y la transformación de esta experiencia por medio de la razón.

En otras palabras, se reconoce en las clases tres concepciones del saber. La

primera *empirista*, en la que se percibe al conocimiento como una copia, un simple reflejo de lo que el mundo es. Una segunda *idealista*, que resulta ser una especie de mayéutica. En ella los estímulos externos simplemente actúan como disparadores para que el sujeto arribe a lo que en forma inconsciente ya sabe. Por último, una concepción *hipotético-deductivista*, que supone la existencia de un mundo externo y de un sujeto que con sus hipótesis traza una explicación posible de ese mundo. Estas aproximaciones a la verdad son siempre provisorias ya que una hipótesis nueva, mejor, más completa, que considere elementos más variados, desplazará a la anterior.

Las *prácticas positivistas* son aquellas que usualmente identificamos con la enseñanza tradicional de la Historia; una Historia lineal y cronológica de hechos fundamentalmente políticos y militares, la identificación con la épica y la psicología de los grandes hombres y la consiguiente ignorancia de la sociedad del pasado. Esta Historia, tributaria de una corriente de pensamiento del siglo XIX, es la predominante cuando se organiza la enseñanza en ese siglo y mantiene aún su influencia de una manera marcada. Es la interpretación del pasado que todavía hoy reflejan los planes de estudio y los manuales escolares que condicionan inevitablemente la actividad docente y que intenta ser superada por el enfoque de los cambios de la reforma educativa en curso.

El tiempo, en dicha perspectiva, es concebido sólo como un instrumento de medición. Se reduce a una mera sucesión de acontecimientos que se van enhebrando como las perlas de un collar y que reflejan, a la vez, las leyes del progreso que los positivistas concebían como naturales. La sucesión cronológica -además- es medida con un contenido eurocéntrico que establece hitos válidos para Europa Occidental (la toma de Constantinopla, la Revolución Francesa) pero que, a la vieja usanza, se dan como universales sin establecer ninguna salvedad al respecto.

En síntesis, en las *prácticas positivistas* domina la trasmisión a los alumnos de puntos o hitos bajo la forma de un conglomerado de fechas que permitan la localización temporal por medio de parámetros universales y la ausencia de nociones temporales más complejas como duración, relación temporal, seriación causal, cambio y continuidad.

En cuanto al espacio, pueden hacerse dos consideraciones. La primera es que la Historia para los positivistas no debía integrarse con lo espacial, que correspondía

al campo de la Geografía. No es que no hubiera ninguna relación entre ambas dimensiones, sino que el estudio de cada una de ellas refería a una ciencia específica. No obstante, reconocen una relación tiempo-espacio y ésta es condicionante: el espacio geográfico es natural y en él se observa el resultado de las relaciones entre el medio y los seres vivos. De aquí se deriva el determinismo geográfico, según el cual las diferencias del medio natural explican las diversidades de las sociedades humanas.

Las *prácticas antipositivistas* son tributarias de la corriente que, a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, impugna al positivismo sosteniendo en cambio -a grosso modo- que las ciencias humanas no sólo son diferentes de las naturales sino que son el producto de una proyección del pensamiento y de los intereses presentes.

La influencia de este pensamiento en la enseñanza fue considerablemente menor que el del primero y sólo nos referiremos a algunos aspectos que tienen cierta importancia en lo referido a los problemas que nos ocupan.

En primer lugar, esta corriente estableció una relación distinta entre tiempo y espacio. Dividió entre un reino natural (el del espacio) y otro histórico (el de lo social). El natural era el reino de la necesidad y el segundo el de la libertad. Entre ambos reinos existía una relación menos condicionante que en el positivismo. Aunque la naturaleza fuera una fuerza superior que imponía límites a la sociedad, los hombres podían abrir nuevas opciones con su libertad, voluntad y cultura.

En esta perspectiva, el mundo social es el de lo particular y las combinaciones particulares pasan a ser consideradas como totalidades en sí mismas.

La incidencia de estos cambios en lo que corresponde a las clases es, por un lado, el desarrollo de los estudios referidos a las regiones (lo que tiene alguna importancia en la actual tendencia a la regionalización de la educación) y, por otro, el incremento del enfoque enciclopedista con el que el positivismo había marcado a la enseñanza. No basta ahora con ocuparse de los hechos políticos y militares ya que esta corriente intenta rescatar el conjunto de las acciones de los hombres. Si, por ejemplo, un profesor plantea el estudio de diferentes pueblos de la Antigüedad, trabajará con el siguiente esquema: períodos históricos, política, economía, religión, sociedad y arte. Los datos pasan a ser más cuantiosos y más variados y logran su modesto triunfo en los cuadros de doble entrada. El tiempo en esta concepción seguirá siendo lineal, sólo que ahora servirá para acomodar en esta línea un repertorio de hechos más



amplio. Positivismo y antipositivismo, opuestos en sus orígenes, resultan así complementarios en el aula.

Contrapuestas a estas prácticas nos encontramos con las que la Prof. Finocchio caracteriza como relacionadas con *los nuevos enfoques de las ciencias sociales*. En ellas se parte de vincular al sujeto que conoce y al mundo externo a él en una relación compleja en la que ambos tienen un papel activo. Es una ciencia que quiere no olvidarse de los hechos, que considera a las teorías como *construcciones hipotéticas*, recurriendo para validarse a sus propios métodos y al marco social que, en definitiva, son los que dan aceptación al carácter científico -siempre provisorio- de un conocimiento. Aunque estas experiencias no ejercen aún una influencia predominante, es de notar que su importancia tiende a fortalecerse en la enseñanza de la Historia.

En lo referido a lo temporal, están presentes en una consideración más compleja del tiempo histórico que se visualiza, básicamente en dos tipos de actividades. Por una parte, mediante *el estudio de problemas presentes en su dimensión histórica*. La estrategia consiste en delimitar un problema social de actualidad (por ejemplo, el cólera o la corrupción), establecer sus relaciones con otras esferas de lo social (es decir, con su contexto); captar su carga temporal; su proceso; desde cuándo existe; qué pasó a lo largo de los años, cómo se agudizó o se solucionó y por qué. Por otra, haciendo una nueva utilización de las fechas al elaborar mapas con conceptos complejos: coyuntura política, relaciones temporales y cambios y movimientos a lo largo de un determinado proceso histórico.

En cuanto al segundo problema, el espacio se integra a la historia y, a la vez se le da dimensión histórica al espacio, al punto que las barreras entre Historia y Geografía son difusas y la tendencia a integrar ambas materias en área va incrementándose en la escuela argentina de hoy, como ya se ha hecho en algunas provincias y como está previsto en los Contenidos Básicos Comunes aprobados en 1994 para la Escuela General Básica.

En consecuencia, siguiendo el análisis de Silvia Finocchio, nos encontramos con que la consideración del tiempo y el espacio es diverso en las prácticas docentes, que responde a distintas concepciones -conscientes o inconscientes- de la Historia y que *desde la disciplina misma se plantean distintos abordajes al problema de enseñar estos conceptos básicos*. De las modalidades que describe la Prof. Finocchio

podemos considerar que las dos primeras -la positivista y la antipositivista- no difieren en aspectos relevantes en sus efectos en la escuela y que comparten *una misma noción lineal del tiempo histórico*, resultando en los hechos complementarias. La tercera es diferente, tiende a fortalecerse y describe los intentos que los profesores renovadores ensayan cotidianamente en el aula en su esfuerzo para conciliar las exigencias pedagógicas con las disciplinares.

Pero el tratamiento del tema no acaba aquí, sino que debe enfocarse también desde la óptica de las conexiones que establece el alumno entre los acontecimientos históricos y el presente.

### *Cuatro tipos de conciencia histórica*

Aprender Historia, además de la adquisición y expansión del conocimiento del pasado, plantea una relación más compleja con el tiempo, referida a la manera en que la interpretación de ese pasado será tomada en cuenta por un sujeto para guiar sus acciones presentes. Acerca de este problema, acudiremos a un reciente artículo de Jörn Rüssen<sup>9</sup>. En este trabajo, Rüssen se ocupa de las competencias acerca del tiempo histórico que se adquieren en un proceso que va de lo simple a lo complejo, en un esquema de cuatro tipos. Para este análisis, parte de una narración tomada de Samuel Johnson.

El relato cuenta que en un viejo castillo de Escocia, residencia ancestral del clan Maclean y aún en posesión de esa familia, sobre la muralla hay una piedra grabada que dice: «Si algún hombre del clan Maclonish aparece ante este castillo, aunque venga a la medianoche, con la cabeza de un hombre en su mano, encontrará aquí seguridad y protección contra todo».

Este viejo tratado tiene remotos orígenes. En tiempos lejanos, uno de los antepasados Maclean obtuvo del rey de Escocia una concesión de tierras que pertenecían a otro clan que las había perdido por haber ofendido al monarca. Maclean fue con su esposa y sus tropas a tomar posesión de los dominios pero sus antiguos dueños le dan batalla, lo derrotan, le dan muerte y su mujer embarazada cae prisionera. El jefe del clan victorioso puso a Lady Maclean bajo la custodia de la familia Maclonish con un mandato: si nacía un varón, el pequeño debía morir de inmediato, si daba a luz una mujer, se le permitiría vivir. La esposa de Maclonish, que también estaba embarazada, dio a luz una niña casi al mismo tiempo que Lady

Maclean dio a luz un varón. Las mujeres intercambiaron los niños, Maclean vivió y recuperó sus posesiones. En agradecimiento al clan Maclonish, el joven designó a su castillo como refugio para cualquier miembro de la familia de sus salvadores que estuviera en peligro.

Rüssen nos plantea a partir de este relato un ejercicio de imaginación. ¿Qué haríamos si un supuesto Ian Maclonish golpeará la puerta de nuestro castillo Maclean hoy, pidiendo refugio? Podríamos esconderlo o no esconderlo, pero en cualquier caso, la irrupción del perseguido en nuestro presente nos obligaría a remitirnos al remoto tratado para tomar una decisión.

El autor contesta que son posibles básicamente cuatro actitudes: esconder a Ian porque hay una obligación de honrar el antiguo pacto; hacerlo por interpretar que éste nos obliga por un *principio general de reciprocidad de favores*; negarse a esconderlo desacreditando al tratado con *argumentos histórico-críticos*; o negarse, pero ofreciéndole protección, una forma basada en *consideraciones modernas* y no en las prescripciones originales.

Cada una de estas actitudes le sirven para caracterizar los distintos tipos de conciencia histórica que define como *el tradicional, el ejemplar, el crítico y el genético*. Esta clasificación implica una complejidad creciente desde varios puntos de vista (lógica, de abstracción, formas de significación histórica, identidad histórica, etc.). En cuanto a la experiencia del tiempo implícita en cada uno de estos tipos, el autor señala diversas percepciones.

En el *Tradicional*: Origen y repetición de un modelo cultural y de vida obligatorio.

En el *Ejemplar*: Variedad de sistemas representativos de reglas generales de conducta o sistemas de valores.

En el *Crítico*: Desviaciones problematizadoras de modos culturales y de vida actuales.

En el *Genético*: Transformaciones de los modelos culturales y de vida ajenos en otros propios y aceptables.

Es de remarcar que los términos en los que el autor plantea el problema del tiempo son los inversos a los convencionales: ya no se trata de la imposibilidad de comprender el pasado por estar inmerso en un presente del que los jóvenes no

pueden independizarse sino que, por el contrario, toda interpretación realizada sobre acontecimientos actuales depende de alguna representación acerca de lo que ocurrió en el pasado, que es el que -en definitiva- le da un sentido al presente.

Rüssen advierte por una parte, que los modos tradicionales y ejemplares de conciencia histórica están muy extendidos y se pueden hallar con frecuencia, mientras que los modos críticos y genéticos son más raros y que este hecho se relaciona con el grado de educación y conocimientos de los individuos. Por otra, que la experiencia de enseñar Historia indica que las formas tradicionales de pensamiento son más fáciles de aprender; la forma ejemplar domina la mayor parte de los currícula de Historia; y que las competencias críticas y genéticas requieren un gran esfuerzo por parte del docente y del alumno y que, implícitamente, estas dos últimas competencias son las que deben promoverse en la escuela.

Los dos primeros tipos de conciencia histórica son los inherentes a las prácticas que, siguiendo la clasificación de Silvia Finocchio, denominamos positivistas y antipositivistas. Es la conciencia de la Historia que Luis González define como la «historia de bronce» y sobre la que dice: «Todos nuestros pedagogos creen a pie juntillas que los hombres de otras épocas dejaron gloriosos ejemplos que emular, que la recordación de su buena conducta es el medio más poderoso para la reforma de las costumbres, que como ciudadanos debemos nutrirnos de la sangre más noble de todos los tiempos... En nuestros días (a esta historia) la recomiendan con igual entusiasmo los profesionales del patriotismo y de las buenas costumbres en el primero, en el segundo y en el tercer mundo. Es la historia preferida de los gobiernos»<sup>10</sup>.

Los profesores innovadores, los que buscan vincular sus prácticas con los nuevos enfoques de las ciencias sociales, se empeñan en formar las conciencias que Rüssen denomina crítica y genética. ¿Es posible tener éxito en este empeño? En declaraciones que podemos relacionar con este problema, José Luis Romero opinaba en 1973 que la Historia debía ir más allá de los fines justificatorios. La escuela secundaria debía enseñar a «pensar históricamente» lo que «consiste en acostumbrar a leer el revés de la trama». Para ello es necesario lograr que los adolescentes entiendan que «...la política no es más que el epifenómeno de planos más profundos de la vida histórica... Y llegar a comprender que los episodios espectaculares de la historia no pueden comprenderse sin entroncarlos en lentos y oscuros procesos subterráneos

que se refieren a la vida de las sociedades, a su organización económica y a su creación cultural, es cosa a la que puede ayudar un buen profesor sin requerir de sus discípulos un excesivo esfuerzo de abstracción. No dudo de que también se puede caer por esta vía en un simplismo escolar; pero no es un simplismo deformante, sino una forma elemental de los planteos que hoy hace la ciencia histórica»<sup>11</sup>.

### *Alternativas y contraataques*

La consideración de estos temas que nos ocupan merecen también alguna reflexión desde dentro y desde fuera del conocimiento psicológico.

La primera cuestión a tener en cuenta es si, como solemos creer los profesores de Historia, la Psicología Educativa posee un cuerpo teórico único y sin fisuras acerca de estos problemas que - en nuestra ignorancia de esa disciplina- *nos llegan como si fueran verdades absolutas*. Al respecto dice César Coll: «En el momento actual, la Psicología de la Educación no dispone todavía de un marco teórico unificado que permita dar cuenta de los múltiples y complejos aspectos implicados en los procesos de desarrollo personal y de la influencia que la educación escolar ejerce sobre ellos. No disponemos aún de una teoría comprensiva de la instrucción con apoyatura empírica y teórica suficientes para utilizarla como fuente única de información en la confección del currículo escolar. Tenemos, eso sí, múltiples teorías que proporcionan informaciones parciales pertinentes. El problema reside en que a menudo estas aportaciones no son fácilmente integrables, pues responden a concepciones netamente distintas, cuando no contrapuestas, del funcionamiento psicológico».<sup>12</sup>

En términos generales, estas teorías comprenden que una persona es educada cuando ha *evolucionado* o, por el contrario, cuando ha *aprendido*. Los argumentos acerca de la imposibilidad de comprender los conceptos de tiempo y espacio en las clases de Historia provienen de la primera de estas grandes divisiones y, por lo tanto, puede resultar de interés hacer referencia a las objeciones que hacen a los piagetianos quienes adhieren a la segunda corriente. Considerada en sí misma, la argumentación de los discípulos de Piaget se anula -dicen sus contradictores- por la circularidad de sus argumentos. Por ejemplo, si estamos interesados en promover la educación preescolar, es absurdo que nos planteemos como meta que los niños alcancen el estadio de las operaciones concretas, pues de todos modos lo alcanzarán

sin necesidad de ayudas específicas, ya que se trata de un eslabón del proceso natural del ser humano. Siguiendo una línea de razonamiento similar, si hubiera que esperar a que los alumnos alcanzaran el estadio de pensamiento formal para enseñarles Historia según las exigencias de la disciplina misma, sería imposible hacerlo hasta los 16 años. Esta restricción dejaría afuera a la escuela primaria -todavía la única obligatoria en nuestro país- y prácticamente a toda la escuela secundaria. En consecuencia, sólo se recibiría una muy modesta educación histórica y esto restringido a un grupo muy reducido de alumnos que no incluiría a los provenientes de los sectores sociales más bajos, ya que la deserción en el nivel medio se produce antes de alcanzar la edad en la que se accede al pensamiento lógico-formal. De hecho, para los profesores de Historia que obstinadamente creemos en la importancia social de nuestra disciplina en la formación de los adolescentes, tal solución resulta inaceptable.

Pero más allá de este tipo de prueba, es interesante ver si existen ensayos que se preocupen por desarrollar su enseñanza desde una óptica que concilie las necesidades de la disciplina con la psicología de los adolescentes. En tal sentido, podemos hacer referencia -al menos- a dos intentos.

El primero de ellos es incipiente y está basado en la *Teoría del aprendizaje verbal significativo* de Ausubel. Esta teoría propone presentar los materiales de aprendizaje de acuerdo con una organización o estructura explícita, que el alumno debe hacer propios. Para que los materiales sean asimilables, es necesario que sean diseñados atendiendo simultáneamente a:

- La estructura lógica de la disciplina, constituida por una red jerárquica de conceptos cuya determinación corresponde en último extremo a los especialistas del área, esto es a la Historia académica.
- La estructura psicológica de la disciplina constituida por las ideas que el alumno tiene con respecto a esa misma área académica.

En este enfoque, una cuestión clave es la realización de aprendizajes significativos. La distinción entre *aprendizaje significativo* y *aprendizaje repetitivo* concierne al vínculo entre el nuevo material y los conocimientos previos del alumno: si el nuevo

material de aprendizaje se relaciona de forma substancial y no arbitraria con lo que el alumno ya sabe, es decir, si es asimilado a su estructura cognitiva, estamos en presencia de un aprendizaje significativo.<sup>13</sup>

Un método directamente destinado a la comprensión del pasado histórico es el de la empatía, desarrollado en Inglaterra y continuado en España. Su objetivo es la comprensión de los hombres en el pasado pero, para hacer posible este propósito, restringe su campo a individuos con nombre y apellido o, a lo sumo, a pequeños grupos. «Empatía» puede definirse como la disposición y capacidad para entender (no compartir) las acciones de los hombres en el pasado desde la perspectiva de ese pasado. Es una habilidad cognitiva en la que tiene un destacado papel *la imaginación controlada*.

Shelmit propone un modelo de desarrollo de la comprensión de cuatro estadios. Este modelo no es piagetiano porque no se interesa por la lógica operativa exhibida por los adolescentes, sino por las ideas y asunciones que ellos manifiestan al tratar de explicar pensamientos o acciones de hombres de otro tiempo. Sintéticamente propone lo siguiente:

- Estadio 1. Los alumnos encuentran que sus predecesores fueron intelectual o moralmente inferiores a las personas de hoy. No juzgan necesario considerar los motivos de sus acciones.
- Estadio 2. Los alumnos asumen ya que los hombres del pasado comparten cualidades humanas con los del presente y comienzan a preguntarse por los motivos de sus acciones. Pero las motivaciones que les atribuyen son estereotipadas y ahistóricas.
- Estadio 3. Comienzan a explicarse los motivos «desde dentro». Hay «empatía» pero no histórica porque el alumno atribuye a los hombres del pasado sus motivaciones actuales. Shelmit la llama «empatía cotidiana».
- Estadio 4. Empatía histórica genuina. Consideran la situación y el punto de vista propio o probable de los agentes históricos. Muestran con claridad que

intentan dejar a un lado sus ideas, valores, etc. para recrear un mundo mental diferente.<sup>14</sup>

Por último, quedaría por realizarse una serie de preguntas desde fuera de la Psicología Educacional.

La primera de estas consideraciones está formulada desde el sentido común. ¿Hasta dónde es válido plantear que es imposible comprender pasados remotos y lugares lejanos por jóvenes que avanzan y retroceden en el tiempo con *Volver al futuro* o que parten de la Edad Media y desembocan en nuestros días en Navigator o que se trasladan a Francia, EE.UU. y México cada tres segundos haciendo zapping o que establecen múltiples relaciones entre países jugando con el PCGlobe? O, desde otro ángulo, ¿es más abstracto el pasado histórico que los números imaginarios o una potencia negativa o que la estructura atómica? Sin duda, sería imposible *aprender matemática sin un esfuerzo por la abstracción*. Por supuesto, los psicólogos educacionales han señalado los problemas que presenta este hecho<sup>15</sup> pero la cuestión no parece haber inquietado a los profesores de esta materia en la medida en que ha abrumado a los de Historia. Posiblemente, porque la sociedad admite la necesidad del empeño por la importancia que le otorga a la primera asignatura, mientras que desprecia el valor formativo de la otra.

En relación con la perspectiva pedagógica que nos ocupa, Risieri Frondizi advertía hace casi cuarenta años que la misma partía de un supuesto simplista, ya que para ella «...una abeja, un hombre, una flor, son más concretos que una colmena, una comunidad, un jardín...» El resultado es que «...se tiende a aislar de la enseñanza los elementos de los conjuntos que los producen...» y así se «...confunde lo concreto con lo inmediato en el espacio...» Su postura al respecto no dejaba lugar a dudas: «La cercanía o la lejanía poco tiene que ver con lo concreto. Lo que sucede en Indochina, en el fondo del mar o en el interior de la Tierra es bien concreto. Por otra parte, hechos lejanos pueden tener más valor educativo que lo que acontece a nuestro alrededor»<sup>16</sup>.

La segunda cuestión es si, en caso de ser obediente a la promoción del estudio de una historia acotada a lo próximo en el tiempo y restringida a lo local en el espacio, estas prácticas son significativas para comprender en pasos ulteriores lo que la historia como ciencia exige. Tomemos el caso tan extendido del estudio de la



comunidad como puntapié inicial del largo recorrido por el pasado. El concepto que preside esta idea es la convicción de la necesidad de partir del ámbito al que el estudiante pertenece, ya que éste es una unidad de análisis simple, un mundo sencillo y sin conflictos que permite una lectura fácil. Mucho más simple, sin duda, que las complejas relaciones que se producen en medios más extensos como la provincia o la Nación. Más allá de lo ilusorio de tomar lo local como sinónimo de armonioso, cabría preguntarse si este supuesto es compatible con los propósitos de la historia local a la que se dedican los historiadores. Por el contrario, cuando éstos reducen el espacio para sus análisis buscan lograr un entendimiento más profundo de temas y problemas más amplios de la sociedad en una época o en distintos períodos históricos. Por lo tanto, desde la historia como ciencia, el camino es el inverso. Conociendo la sociedad en términos globales, se busca una profundización de estos saberes en un marco más reducido y no la inversa. En conclusión, las ingenuas recorridas por la patria chica y las simpáticas narraciones de los lugareños a las que acuden los docentes que acatan las directivas del psicologismo educativo, no sirven como basamento para estudiar provechosamente nuestra disciplina, cuya consideración de la historia local es exactamente la inversa.<sup>17</sup>

Una tercera reflexión puede hacerse desde la sociología. En un análisis crítico y polémico aparecido en *Cuadernos de Pedagogía*, Julia Varela cuestiona a las pedagogías psicológicas predominantes en España. Estas tienen su origen -dice la autora- en el tratamiento de los niños con retrasos mentales y, por vías misteriosas, comienzan a aplicarse en los años setenta en los colegios de minorías selectas progresistas. La reforma de los ochenta las impondrá en toda España, favoreciendo a la nueva clase media española surgida de las profesiones «light» (como la publicidad, la moda, el diseño, el marketing y... la psicología). Apoyándose en Boltanski, acusa a los piagetianos de «vender» como natural lo que es esencialmente social: «La imagen de «infancia» propia de cada época y de cada clase social depende... de las condiciones objetivas en las que viven los niños, pero también de reglas por medio de las cuales los adultos pretenden educarlos» La «infancia» es menos una «naturaleza» que una definición social. ¿A quiénes favorece y a quiénes perjudican estas pedagogías? Resumiendo el pensamiento de Bernstein, dice la autora que «en la medida en que las formas de control que introducen ..., en la medida en que ven las formas del mundo que transmiten y la idea de infancia en la que se sustentan, están

más alejadas de estas clases (las bajas) que de las clases medias y altas; difícilmente pueden favorecerlos. Bernstein observó que las teorías psicopedagógicas no son fácilmente asimilables por las madres de las clases populares por lo que el reforzamiento familiar exigido por este tipo de educación probablemente no se producirá». Su conclusión no es muy alentadora: «Las pedagogías psicológicas promovidas por los psicólogos 'psicologizan' el espacio escolar intensificando su lógica heredada. Benefician, pues, a los grupos sociales más psicologizados, y entre ellos, a los profesionales que las promueven, que se ven así, a la vez, científica y escolarmemente legitimados. Pero a partir de un sujeto trascendental, asocial y ahistórico, vacian de contenido el campo institucional de la escuela, que es también un campo social.»<sup>18</sup> Por otra parte, desde la óptica del psicoanálisis y la filosofía, Guillermo Obiols y Silvia Di Segni hacen planteamientos que pueden vincularse al anterior cuando cuestionan el concepto mismo de adolescencia, al señalar que éste no es atemporal. Una de las argumentaciones más interesantes de los autores es la puesta a prueba del triple duelo que caracterizaría a esta etapa de la vida, que para Obiols y Di Segni ya no se verifica. No hay duelo por el cuerpo infantil perdido, ya que el adolescente no puede considerarse hoy desgraciado por haber dejado la niñez y no ser todavía adulto. El modelo corporal socialmente enfatizado es el suyo y no el de los adultos, quienes hacen lo imposible por conservar la juventud a toda costa. No hay duelo por los padres de la infancia. «A medida que fue creciendo, el niño ... no incorporó una imagen de adulto claramente diferenciada, separada de la brecha generacional y cuando llega a la adolescencia se encuentra con alguien que tiene sus mismas dudas, no mantiene valores claros, comparte sus mismos conflictos... Al llegar a la adolescencia está más cerca que nunca de sus padres, incluso puede idealizarlos en este período más que antes. Aquí difícilmente haya duelo y paradójicamente se fomenta más la dependencia que la independencia en un mundo que busca mayores libertades.»<sup>19</sup> No hay duelo por el rol y la identidad infantiles. «La sociedad moderna consagraba los valores de un ideal del yo: la idea de progreso en base al esfuerzo, el amor como consideración hacia el otro, capacidad de espera para lograr lo deseado. Sin duda los valores del yo ideal también existían pero eran inadmisibles para ser propagados socialmente. En la sociedad posmoderna los medios divulgan justamente los valores del yo ideal, es decir que allí donde estaba el ideal del yo está el yo ideal y hay que atenerse a las consecuencias».<sup>20</sup> Por lo tan-

to, esta profunda alteración del concepto de adolescencia, que al fin y al cabo es una categoría socio-cultural y no biológica, deja fuera de lugar a todas las teorías que se construyeron sobre esta etapa de la vida, ya que su definición es hoy anacrónica.

Por último, cabría hacer una referencia a la modernidad de este debate acerca de la necesidad de retrasar la enseñanza de los conceptos significativos hasta que las estructuras cognitivas de los estudiantes permitan hacerlos completamente inteligibles. En términos que podemos vincular con nuestro problema, Hegel decía el 2 de septiembre de 1811, en el discurso de fin de curso del Gymnasio que dirigía en Nüremberg:

«Constituye uno de los prejuicios, que han sido difundidos por la moderna Ilustración... que a la juventud no se le han de inculcar tempranamente conceptos y principios morales ni tampoco doctrinas religiosas debido a que ella no los entiende ya que sólo almacena palabras en la memoria. Pero considerada la cosa con más precisión, es fácil observar que los conceptos éticos pueden ser bien comprendidos, en consonancia con su edad, por el niño, por el muchacho y por el joven, y que toda nuestra vida no es otra cosa que aprender a comprender de una forma cada vez más profunda su significado y su extensión, en verlos reflejados mediante ejemplos continuamente renovados y sólo así conocer, de una forma cada vez más detallada, la gran amplitud de su sentido, el carácter determinado de su aplicación. De hecho, si se quisiera esperar, para familiarizar al hombre con esta temática, hasta que fuera completamente capaz de percibir los conceptos éticos en toda su verdad, pocos llegarían a poseer esta capacidad, y estos pocos apenas lo lograrían antes del final de su vida. Sería la falta misma de reflexión ética la que retrasaría la formación de esta capacidad perceptiva así como la del sentimiento ético. Ocurre con esto lo mismo que con otras representaciones y conceptos, cuya comprensión comienza asimismo por un conocimiento no comprendido, y sería lo mismo que si se exigiese que sólo un general hubiera de conocer la palabra batalla, dado que sólo él sabe verdaderamente lo que es una tal.»<sup>21</sup>

## *Conclusiones*

Finalizando esta recorrida, cabe hacer algunas reflexiones sobre las bases de la discusión y sus resultados.

En primer lugar, cuando la psicología habla de la Historia ¿de qué habla? No cabe

duda de que identifica a la disciplina con la Historia factual del siglo XIX y que es contra ella que dirige todas sus críticas. Este hecho relativiza sus juicios porque, en realidad, parte del desconocimiento de su renovación como ciencia y de las repercusiones que estos cambios han tenido dentro del aula. Aunque esta materia abrumadora por sus fechas aún pervive en la Historia escolar, no es toda la que se enseña. Pero aún más, si la psicología desconoce los cambios que se han producido en la ciencia histórica, las soluciones que propone son también poco significativas. Sus esfuerzos se limitan a lograr una Historia factual infantilizada -a la manera de las propuestas de Luc- para la mejor comprensión de los niños de algo que ya poco importa a los historiadores.

Dos disciplinas pueden dialogar si admiten que ambas se renuevan. Las ciencias sociales pueden hacerlo porque existe entre ellas una interdisciplinaria de hecho. Si la psicología habla de Historia tiene que pensar de qué Historia está hablando. En caso contrario, sus objeciones se asemejan a las que la sociología le hacía a principios de siglo. Por ello, es posible hacer nuestras algunas palabras de Braudel al respecto: «Existen falsas polémicas, de la misma forma que existen falsos problemas. En todo caso, el diálogo del sociólogo y del historiador constituye casi siempre un falso diálogo. Cuando François Simiand polemiza con Charles Seignobos piensa estar hablando con la Historia, cuando en realidad lo está haciendo con una cierta historia...»<sup>22</sup> Cambiando «sociólogo» por «psicólogo» y François Simiand por Jean Piaget, tales afirmaciones se ajustan a nuestro pensamiento sobre el tema.

Esta opinión no implica negarle a los piagetianos significación alguna en lo referido a la enseñanza de la Historia (más allá de la relevancia de sus demás aportaciones a la educación, que aquí no están en juego). Su principal virtud ha sido el notable poder destructor de su crítica a la Historia acontecimental. Su eficacia para poner en crisis la rémora de la Historia que se enseñoreaba en la escuela desde el siglo XIX fue mucho mayor que la de las que provenían con muchos años de anterioridad desde una Historia renovada.

Sin embargo, esta tarea se ve opacada no sólo por la escasa trascendencia de sus alternativas -la construcción de una Historia fáctica muy parecida, sólo que construida por hechos más pequeños y más cercanos, que permita comprender luego los grandes acontecimientos- sino por una consecuencia inesperada para los seguidores de Piaget. Ese recurrir a lo local para adecuarse a la estructura cognitiva

de los alumnos suele imbricarse con un nacionalismo difuso que aqueja a la educación argentina. Por esta causa se produce una curiosa trasmutación: el partir de lo local se transforma de un recurso didáctico en una vía para que los alumnos comprendan sus esencias telúricas y no se pierdan en devaneos intelectuales universalistas. Como ejemplo de tan curiosa forma de pensamiento, referiré las opiniones del diario La Nación sobre la reforma de la enseñanza media realizada bajo el mandato del Ministro Gómez Barinaga en la Provincia de Santa Fe. Esta reforma es descripta por el diario de la siguiente manera: «Mediante un eje interdisciplinario, todas las asignaturas comienzan ahora desde la localidad hacia la región; luego viene el país, América Latina y el mundo. No se trata de una estrecha mirada comarcal sino de una visión integradora que tiene una justificación pedagógica mucho más racional.» Unas líneas antes, el Dr. Gómez Barinaga expresaba los fundamentos filosóficos de esta reforma: «Nuestros alumnos, desconociendo su propia geografía, seguían obligados a privilegiar el estudio de las montañas de Asia y de Africa. En lugar de la Historia de sus raíces, se insistía en la de pueblos extraños. Aprendiendo fórmulas abstractas en físico-química, no sabían la composición del suelo de su propio lugar. Una pretendida concepción universalista dominada por la abstracción ha negado persistentemente al hombre nuestro su propio reconocimiento».<sup>23</sup>

A mi juicio, estas declaraciones son alarmantes. ¿Cuáles son nuestras «raíces»? ¿Cuál la unidad de análisis para hallarlas? ¿Se descrece del valor educativo de contrastar la cultura propia con las ajenas? ¿Cuando se dice «pueblos extraños» se quiere sugerir hostiles o inferiores? ¿Es absurdo esperar fórmulas abstractas y universales de la Física y la Química? ¿O existe una Física para Chivilcoy y otra para Venado Tuerto? Pero la fuerza de esta argumentación (que un medio tan poco propicio -a priori- para ensalzarla como La Nación propone para guiar el cambio de planes de la enseñanza primaria y secundaria), está en la mezcla de argumentos científicos (las propuestas piagetianas) con elementos emotivos (los valores nacionales) que obnubilan la razón y dan apariencia sensata a lo ilógico.

Estas opiniones no pretenden negar los problemas que afectan a la enseñanza de la Historia, ni la pertinencia de que la psicología se ocupe de ellos, ni los posibles aportes de una utilización seria de un enfoque regional. Por el contrario, estas observaciones se hacen a la espera de suscitar un enfoque crítico de propuestas que muchas veces se nos presentan como dogmas sin haber sido analizadas y para

promover nuevas búsquedas entre las disciplinas, como las de las experiencias inglesas y españolas aquí citadas. Volviendo al ejemplo de más arriba, nadie pondría en duda hoy la fértil colaboración entre la Historia y la sociología. De la misma forma esto debería ocurrir entre la Historia y la Psicología Educativa; lo que requeriría de psicólogos que supieran más de Historia y -no menos importante- de profesores de Historia que supiéramos más de psicología.

Finalmente, parecería necesario desde una visión profana pero basada en la experiencia en el aula, que la psicología tomara en cuenta los cambios socio-culturales de los últimos años y revisara conceptos como el de «adolescente», que ha sufrido cambios notables en los últimos años y sobre los que el profesor, inerte, necesita urgentemente el apoyo de la psicología.

## Notas

- <sup>1</sup> Delval, Juan. (1989). *Crecer y pensar*. Barcelona, Laia. P. 314.
- <sup>2</sup> Luc, Jean-Noël. (1989). *La enseñanza de la Historia a través del medio*. Madrid, Cincel-Kapelusz. P. 20.
- <sup>3</sup> Hallam, Roy. «Piaget y la enseñanza de la Historia» en Coll, César (comp.) (1983). *Psicología genética y aprendizaje escolar*. Madrid, Siglo XXI.
- <sup>4</sup> Braudel, Fernand (1976). *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*. Madrid, Fondo de Cultura Económica. P. 23.
- <sup>5</sup> Braudel, Fernand. Op. cit. Pp. 12 - 13.
- <sup>6</sup> Citado por Dosse, François. (1988). *La historia en migajas*. Valencia, Edicions Alfons el Magnànim. P. 138.
- <sup>7</sup> Pérez Ringuet, Silvia. (1991). «Entrevista al Profesor Jacques Le Goff» en *Boletín de Historia Social Europea*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la U.N.L.P., Nº 3, P. 60.
- <sup>8</sup> Finocchio, Silvia (1993). *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Troquel. Cap. IV. En el caso de esta autora, como en el de otros citados más adelante, los lectores sabrán perdonar cierto abuso del resumen en el que incurro con el propósito de una más clara argumentación sobre el problema del que me ocupo en este trabajo.
- <sup>9</sup> Rüssen, Jörn. (1992). «El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral» en *Propuesta Educativa* Nº 7.

- 10 González, Luis. «De la múltiple utilización de la Historia» en Pereyra, Carlos y otros. (1982). *Historia ¿Para Qué?*. México, Siglo XXI. Pp. 66-67.
- 11 Romero, José Luis. Encuesta «¿Se enseña en la Argentina la historia real del país?» en *Revista Crisis* Nº 8. Diciembre de 1973. P. 16.
- 12 Coll Salvador, César (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires, Paidós. P. 155.
- 13 Para ver una exposición sintética de la aplicación de esta teoría a la Historia -y de las objeciones sobre su empleo- ver Pozo, J. I., Asensio, M. y Carretero, M. «Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia» en Carretero, M.; Pozo, J. I. y Asensio, M. (1989). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Op. cit.
- 14 Para una visión pormenorizada de este método, ver Domínguez, Jesús. (1986) «Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y 'empatía'» en *Infancia y aprendizaje*, 1986, 34 1-21.
- 15 Ver, por ejemplo, Delval, Juan. Op. cit. P. 331 y ss.
- 16 Frondizi, Risieri. (1955). «Las nuevas Ideas pedagógicas y su corrupción» en *Crítica y utopía*.
- 17 Para un análisis de este problema en la escuela primaria, ver Piccolini, Patricia y Ruibal, Juan. (1992) «La localidad en la escuela. Entre el consenso y el desconcierto» en *Entre pasados* Nº 3, Buenos Aires.
- 18 Varela, Julia. (1991). «El triunfo de las pedagogías psicológicas» en *Cuadernos de Pedagogía* Nº 198.
- 19 Obiols, Guillermo y Di Segni, Silvia (1993). *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Buenos Aires, Kapelusz. Pp. 67-68.
- 20 Obiols, G. y Di Segni, S. Op. cit. P. 69.
- 21 Hegel, G.W.F. (1991). *Escritos pedagógicos*. Madrid, Fondo de Cultura Económica. Pp. 103-4.
- 22 Braudel, Fernand (1979) *La historia y las ciencias sociales*. Madrid, Alianza. P. 108.
- 23 Ver Estévez, Carlos Alberto. «El sueño de los proyectos dorados». Columna «Estudiantes y estudiosos», diario *La Nación* del 14/VII/93.