

**LA QUIMERA DE LO CERCANO:  
Sobre el tratamiento de las nociones de tiempo y  
espacio en las clases de Historia.**

Gonzalo de Amézola

Universidad Nacional de La Plata. - Argentina.

**RESUMEN**

Este trabajo busca promover la discusión sobre conceptos que por la prédica de la psicología educacional se han instalado en el sentido común de los docentes, acerca de que la enseñanza de la historia se ve casi imposibilitada por la incapacidad de los alumnos de comprender dimensiones de tiempo y espacio alejadas de su experiencia cotidiana. Esta refutación se intenta desde una fundamentación relacionada con el estado actual de la Historia, la diversidad de las prácticas docentes y argumentos provenientes de otras disciplinas como la sociología, la psicología y la filosofía.

**Palabras claves:** Tiempo Histórico, Prácticas Docentes, Conciencia Histórica, Microhistoria.

**ABSTRAC**

This paper aims to foster a discussion of concepts regarding the belief that the teaching of History is seriously hindered by students' inability to understand time and place dimensions removed from their daily experience. This belief is deeply ingrained in teachers' common practice due to the preaching of educational psychologists. The rationale of this refutation rests on the current development of History, the diversity of teaching practices and issues from other disciplines, such as sociology, psychology and philosophy.

**Key words:** Historical Time, Teaching Practices, Historical Awareness, Microhistory.

## **RÉSUMÉ**

Cet essai cherche à promouvoir la discussion sur des concepts qui se sont imposés sous la influence de la psychologie éducative dans le sens commun des enseignants, affirmant que l'enseignement de l'histoire est presque impossible vu à l'incapacité des étudiants à comprendre des dimensions temporelles et spatiales étrangères à leurs expériences quotidiennes. On appuie cette réfutation sur des fondements en rapport avec l'état actuel de l'Histoire, la diversité des pratiques d'enseignement et les arguments issus d'autres disciplines comme la sociologie, la psychologie et la philosophie.

**Mots Clés:** Epoque Historique, Pratiques d'Enseignement, Conscience Historique, Microhistoire.

## **Introducción**

La 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 niños y 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 batan 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 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 incorporar el concepto de un tiempo remoto 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 Delval 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 (Delval, J. 1989:314).

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 enseñanza de niños pequeños, pero muy utilizado para planificar actividades con jóvenes de hasta catorce y quince años- 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 (Luc, J.-N. 1989: 314).

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 su medida, o sea, partiendo del medio que les resulta familiar (su pueblo, su comarca) y en una magnitud temporal más manejable por ellos (la de la vida de sus padres o - a lo sumo - de sus abuelos).

La inadecuación de la estructura cognitiva para comprender los planteos de la Historia -según el enfoque de los “piagetianos”- puede llegar a abarcar todo el período vital en el que transcurre la EGB y atravesar casi toda 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 (**Hallam, R.:**1983).

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... (Hallam, R., 1983),

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.

Luego, 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.

Por último, que comprendiendo lo cercano en espacio y tiempo puede interpretarse lo lejano, porque para entender esto último sólo es necesario ampliar a lo remoto lo que se sabe de lo inmediato.

### **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 braudeliano 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? (Braudel, F. 1976: 23).

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... (Braudel, F. 1976: 12 - 13).

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?” (Dosse, F. 1988: 138).

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 (Pérez Ringuet, S. 1991: 60).

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, ocuparnos 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 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 esa cuestión, las reflexiones que siguen están tomadas de la clasificación y las características que -basándose en registros de observación de clase- establece Silvia Finocchio (Finocchio, S. 1993. Cap. IV).

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 provisionarias 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 nuestra disciplina: una Historia lineal y cronológica de hechos fundamentalmente político - militares 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 una interpretación del pasado que todavía hoy se refleja en los planes de estudio y los manuales escolares que condicionan inevitablemente la actividad docente.

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 presentan, 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 la diversidad 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 no quiere 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, según las observaciones que realiza la autora en Argentina.

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 básica de varios países como Argentina y Venezuela, entre otros.

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 artículo de Jörn Rusen (Rusen, J. 1992). En este trabajo, Rusen 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 su 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.

Rusen 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.

Rusen 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 ha dominado a través del tiempo los currícula de Historia; y que las competencias crítica y genética requieren un gran esfuerzo por parte del docente y del alumno y que estas dos últimas 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 (González, L. 1982: 66 - 67).

Los profesores innovadores, los que buscan vincular sus prácticas con los nuevos enfoques de las ciencias sociales, se empeñan en formar las conciencias que Rusen 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 (Romero, J.L. 1973:16).

### **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 Educacional 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 (Coll, S. 1991: 155).

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 toda la escuela básica y prácticamente a toda la escuela secundaria. En consecuencia, el común de la gente sólo 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.

Luego podrían realizarse una serie de preguntas desde fuera de la Psicología Educacional.

La primera de estas consideraciones puede ser 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 en películas como *Volver al futuro* u otros tantos ejemplos similares de la ciencia-ficción? ¿O que se trasladan a Francia, EE.UU. y México cada tres segundos haciendo zapping con el control remoto de su televisor? ¿O que establecen múltiples relaciones entre países jugando con el Atlas de *Encarta* o los juegos de sus PC? Desde otro ángulo, ¿es más abstracto el pasado histórico que los números imaginarios, una potencia negativa o 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 (Delval, J., 1989: 331), 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.

Una segunda 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 escolarmente legitimados. Pero a partir de un sujeto trascendental, asocial y ahistórico, vacían de contenido el campo institucional de la escuela, que es también un campo social (Varela, J., 1991).

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 (Obiols, G. y Di Segni, S. 1993: 67 - 68).

#### 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 (Obiols, G. y Di Segni, S. 1993: 68).

Por lo tanto, 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 y a 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 (Hegel, G.W.F. 1991: 103 - 104).

## **La historia y los pequeños espacios**

El estudio de la historia local es un lugar común en los currícula de las escuelas de Europa y de América Latina, especialmente en la educación primaria. Esa reducción del análisis procura en todos los casos hacer inteligible el estudio del pasado mediante círculos concéntricos sucesivos que van ampliándose del vecindario a la dimensión planetaria (González Muñoz, M.C., 1996).

Sería conveniente preguntarse qué se propone por su parte la Historia cuando analiza ámbitos reducidos. En otras palabras, ¿qué procura la corriente historiográfica conocida como *microhistoria*? ¿Tienen sus objetivos alguna correspondencia con lo que intentan lograr los psicólogos educacionales cuando se ocupan de los pequeños espacios?

La microhistoria no nace para simplificar las cosas, sino más bien para todo lo contrario, tal como se desprende de un lema que para ella propone Jacques Revel: “*¿Por qué hacer las cosas simples si podemos hacerlas complicadas?*” Esta perspectiva, entonces, nace de una insatisfacción ante los modelos que habían dominado la escena entre 1950 y 1970: el modelo económico marxista (que sostiene que la historia se mueve en un proceso dialéctico de tesis y antítesis como consecuencia de conflicto de clases, las que son producto de cambios obrados en la dominación de los medios de producción); el modelo ecológico - demográfico francés (surgido del interés de los franceses por la geografía histórica, la demografía histórica y los métodos cuantitativos) y los métodos cliométricos americanos (que sólo consideran



científico lo que se estudia mediante su metodología cuantitativa). En estos tres grupos de historiadores existía la convicción de que había respuestas para las grandes cuestiones de la historia y que acabarían por resolverlas: las revoluciones, la transición del feudalismo al capitalismo, etc.

Los microhistoriadores comienzan a desarrollar sus estudios porque las respuestas que brindaban esas corrientes a los grandes interrogantes les resultaban en buena medida simplistas. En parte, esta disconformidad nace por desilusión política. Las décadas de los 70' y 80' fueron de manera casi universal años de crisis para la creencia optimista según la cual el mundo se transformaría con rapidez y de forma radical, de acuerdo con una orientación revolucionaria. En consecuencia, lo que se pone en duda es la idea del progreso constante a través de una serie uniforme y predecible de etapas en las que, según se pensaba, los agentes sociales se ordenarían de acuerdo a solidaridades y conflictos que, en cierto sentido, estaban dados y eran inevitables. Al calor de este nuevo clima de ideas se desarrolla la nueva corriente como contestataria del *establishment* historiográfico.

Por otra parte, en cuanto práctica, la microhistoria ciertamente se basa en la reducción de la escala de observación, en un análisis microscópico y en un estudio intensivo del material documental. Como dice Carlo Ginzburg, reducir la escala de observación quiere decir transformar en un libro lo que para otros estudiosos habría podido ser una simple nota a pie de página. Pero la *microhistoria* no es sólo la mera disminución del espacio tomado en cuenta para sus estudios. Jacques Revel señala que el problema de la escala es fundamental en un sentido más profundo. Al cambiarla, no es que simplemente se describa más grande o más pequeño un mismo fenómeno. Por el contrario, tal como ocurre en la

cartografía, al variar la escala se elige lo que se va a representar (Revel, J., 1996).

Existe un ir y venir continuo entre micro y macrohistoria, en términos cinematográficos entre planos, detalle y panorámicas (vistas extensas o extensísimas), de modo de poner continuamente en discusión la visión total del proceso histórico a través de excepciones aparentes y casos de corta duración. Esta prescripción metodológica desemboca en una afirmación de naturaleza decididamente ontológica: la realidad es fundamentalmente discontinua y heterogénea. Por lo tanto, ninguna conclusión obtenida a propósito de un ámbito delimitado puede ser automáticamente transferida a una esfera más general. En términos similares, Carlo Guinzburg en el prefacio de *Mitos, emblemas, indicios* habla de que para su análisis del pasado pensaba que era necesario la creación de un aparato que combinara las propiedades de un microscopio con las de un telescopio (Guinzburg, C., 1994).

El principio unificador de toda investigación microhistórica es la creencia de que la observación microscópica revelará factores anteriormente no observados. Esto puede aclararse con un ejemplo. Mucho se ha debatido sobre el problema de la comercialización de la tierra y es opinión ampliamente mantenida que la precocidad y frecuencia de las compraventas llevadas a cabo en muchos países de Europa occidental y de América colonial indican la presencia temprana de capitalismo e individualismo. Dos elementos han impedido una elaboración correcta del fenómeno. En primer lugar, muchas interpretaciones se han basado en datos heterogéneos y esto ha imposibilitado examinar los hechos concretos de las compraventas mismas. En segundo lugar, los historiadores han sido inducidos a error por su propia mentalidad mercantil moderna que les condujo a interpretar las cantidades masivas

de las transacciones monetarias de tierra descubiertas en escrituras notariales contemporáneas como prueba de la existencia de un mercado autorregulado. Es curioso que nadie haya notado el hecho de que los precios en cuestión eran extremadamente variables. Sólo la reducción de la escala del análisis permitió a Giovanni Levi en *L' éreditá immateriale* advertir que ese avance del capitalismo era más ilusorio que real, ya que los precios variaban según los lazos de parentesco entre quienes hacían la transacción.

Por lo tanto, ciertos fenómenos que se consideraban suficientemente descritos y entendidos, adquieren significados totalmente nuevos al alterar la escala de observación. Lo que la historia se propone al reducir la escala es, entonces, exactamente lo contrario a lo que proponen los psicopedagogos: cuestionar lo general con lo particular, buscar matices a las afirmaciones generales, encontrar nuevas perspectivas que enriquezcan las explicaciones de la *macrohistoria*.

### **Psicología e Historia**

En definitiva, deberíamos preguntarnos a qué se refiere la Psicología cuando habla de la Historia. No cabe duda de que identifica a nuestra 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 asignatura 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 y que tiene una escasa o nula significación social.

Dos disciplinas pueden dialogar si admiten que ambas se renuevan. Las ciencias sociales pueden hacerlo porque existe entre ellas una interdisciplinariedad 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... (Braudel, F., 1979).

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 aportes a la educación, que aquí no están en discusión). Su principal virtud ha sido el notable poder destructor de su crítica a la Historia acontecimental. La eficacia de esas objeciones 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.

Pero sus propuestas afirmativas son de escasa significación, ya que no existen razones científicas o psicológicas

para comenzar con lo próximo en tiempo y espacio (que los psicopedagogos suponen simple y sin conflicto) para pasar luego a lo lejano (complejo y abstracto, según sus hipótesis), sin ocuparse nunca más de lo cercano, que sólo ha servido de escalón para llegar a lo distante. Por el contrario la visión del microscopio y la del telescopio deben ser complementarias y enriquecedoras tanto en los primeros como en los últimos años de la escuela.

En los hechos esto no ocurre y, en general, las ideas de la psicología educacional se imponen sobre la Historia, de una manera u otra. La vía más convencional de este sojuzgamiento es la confusa e indiscriminada apelación de los funcionarios ministeriales a la parafernalia de la psicología. Un ejemplo de ello es la propuesta de la reciente reforma iniciada en Venezuela:

El diseño curricular se concibe con una visión holística, integral, sistémica, sustentada en una serie de teorías del aprendizaje que tienen principios comunes, destacándose los siguientes: el Humanismo, la Teoría Genética de Jean Piaget; la Teoría Sociocultural de los Procesos Superiores de Vigotsky; la Teoría del Aprendizaje Significativo Ausubel; la Teoría del Procesamiento de la Información; las Teorías Neurofisiológicas y el Constructivismo (Ministerio de Educación de Venezuela. 1997: 38).

Pero éste no es el único camino por el que el psicologismo se impone. En la reforma Argentina, que comenzó en 1993, las directivas ministeriales acerca de la enseñanza de nuestra disciplina no favorecen la necesidad de comenzar por lo cercano. Sin embargo, en los hechos la idea no está en discusión porque hace mucho que ha ganado la cabeza de los maestros y está tan arraigada en el sentido común de los docentes que el obligado tránsito de lo cercano a lo lejano se mantiene inalterable.

El problema central no es “historia cercana sí” o “historia cercana no” sino definir una nueva historia significativa para la escuela. Para decidir qué historia enseñar no se puede estar totalmente ajeno a la actualidad del estado de las discusiones de la disciplina ni tampoco desligado de los problemas de la transposición didáctica por mantenerse fiel al *dernier cri* de la historiografía. Este conocimiento, a la vez significativo por su relación con la ciencia histórica y por la posibilidad de ser comprendido por los alumnos exige un delicado, difícil y siempre provisorio equilibrio de ambos términos al que debiera llegarse mediante la colaboración (hasta ahora muy poco frecuente) entre los especialistas en Historia y en Psicología Educacional.

## REFERENCIAS

- BRAUDEL, F. (1976). **El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II**. Madrid, Fondo de Cultura Económica. P. 23.
- BRAUDEL, F. (1979) **La Historia y las Ciencias Sociales**. Madrid, Alianza.
- COLL SALVADOR, C. (1991). **Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento**. Buenos Aires, Paidós.
- DELVAL, J. (1989). **Crecer y pensar**. Barcelona, Laia.
- DOSSE, F. (1988). **La historia en migajas**. Valencia, Edicions Alfons el Magnanim.
- HALLAM, R. (1983). “*Piaget y la enseñanza de la Historia*” en Coll, César (comp.) **Psicología genética y aprendizaje escolar**. Madrid, Siglo XXI.
- FINOCCHIO, S. (1993). **Enseñar Ciencias Sociales**. Buenos Aires, Troquel.
- GONZÁLEZ, L. (1982). “*De la múltiple utilización de la Historia*” en Pereyra, Carlos y otros. **Historia ¿Para Qué?**. México, Siglo XXI.
- GONZÁLEZ MUÑOZ, M. C. (1996). **La enseñanza de la historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones**. Madrid, Marcial Pons / OEI.

- GUINZBURG, C. (1994). **Mitos, emblemas, indicios. Morfología e historia.** Barcelona, Gedisa.
- HEGEL, G.W.F. (1991). **Escritos pedagógicos.** Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- LUC, Jean-Noël (1989). **La enseñanza de la Historia a través del medio.** Madrid, Cincel-Kapelusz.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE VENEZUELA. (1997). "*Modelo curricular. Hacia la reformulación y flexibilización del diseño curricular*". Tercera versión. En **Educere** Nº2, . Universidad de los Andes, Venezuela.
- OBIOLS, G. y DI SEGNI, Silvia. (1993). **Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria,** Bs. As., Kapelusz.
- PÉREZ RINGUELET, S. (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., Nº3.
- POZO, J. I., ASENSIO, M. y CARRETERO, M. (1989). "*Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia*". En Carretero, M.; Pozo, J. I. y Asensio, M. . **La enseñanza de las Ciencias Sociales.** Madrid. Aprendizaje/Visor.
- REVEL, J. (1996). "*Microanálisis y construcción de lo social*". En **Entrepasados** Nº10, Bs. As.
- ROMERO, José Luis. Encuesta "*¿Se enseña en la Argentina la historia real del país?*" en **Revista Crisis** Nº 8. Diciembre de 1973.
- RÚSSEN, J. (1992). "*El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral*" en **Propuesta Educativa** Nº 7.
- VARELA, J. (1991). "*El triunfo de las pedagogías psicológicas*" en **Cuadernos de Pedagogía** Nº 198. Barcelona-España