

LA NATURALEZA EPISTEMOLÓGICA DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO Y SU TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA

Gabriel Huarte *

En el trabajo que presentamos, nos referiremos al interrogante central que nos plantea el desarrollo de nuestra cátedra (Didáctica de la Historia y Práctica de la Enseñanza). Dicho interrogante lo constituyen la naturaleza del conocimiento histórico y sus posibilidades de transposición al proceso de enseñanza y aprendizaje de la disciplina en los niveles básicos del sistema educativo.

En esta oportunidad abordaremos parcialmente la evolución de los componentes del interrogante, hasta desembocar en la propuesta que configuran los **Contenidos Básicos Comunes (CBC)** de Ciencias Sociales, para la **Educación General Básica (EGB)** y el **Nivel Polimodal**.

Por otra parte, pero estrechamente vinculado con este trabajo, las preguntas que direccionan la Tesis de Maestría que hemos empezado a escribir, giran alrededor de qué identidades, pertenencias, representaciones y conciencia histórica se propone construir desde los nuevos contenidos mencionados más arriba, teniendo en cuenta cual ha sido la función de la historia como disciplina incorporada a los niveles básico y medio del sistema educativo. Por tales motivos nos ha parecido pertinente reflexionar previamente sobre las características, las peculiaridades, en fin, sobre la naturaleza de la historia como conocimiento y las mediaciones a las que debe ser sometido para su traslado al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Parecería obvio citar la transformación y complejización que ha experimentado el conocimiento historiográfico a partir de la segunda posguerra. Sin embargo, es preciso señalar que tal transformación llevada a cabo en el ámbito universitario, entidades y grupos dedicados a la investigación, difundido a su vez por publicaciones de un alto grado de especialización, ha demorado largamente su llegada a las currículas escolares y las instancias de formación de profesores instaladas en el nivel terciario; sobre tal retraso existen recientes trabajos que sería reiterativo exponer aquí.

Sin embargo, la situación descrita tendería a cambiar, no sólo en lo que atañe a la aparición de nuevos libros de texto, sino también es lo que pareciera emerger de una lectura, eso sí muy preliminar, de los CBC que para la enseñanza de la Historia –y de las Ciencias Sociales– ha aprobado el Consejo Federal de Educación y que deberán ser aplicados en el ámbito de la EGB y en el Nivel Polimodal.¹

* Instituto de Estudios Histórico Sociales, Universidad Nacional del Centro, Tandil.

¹ **Contenidos Básicos Comunes para la Educación Inicial y la Educación General Básica**, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación, 1994.

Si corroborásemos tal presunción cabría suponer que estaríamos ante la actualización tan deseada, lo cual implicaría asumir las prevenciones para una adecuada transposición de estos renovados saberes a partir de su mayor complejidad, ante la cual ya no serían posibles explicaciones concretas y simples narraciones, si es que pretendemos con los alumnos unos conceptos más abstractos, apoyados en una información más rica y diversa.

Si esto es así, la nueva historia a enseñar adquiriría el estatus de una «forma de conocimiento» (Shelmits 1987), donde los alumnos podrán dar sentido a lo que se les enseña sobre el pasado en el caso de que las formas de conocimiento comprendan la lógica, métodos y perspectivas peculiares de la disciplina.

Desde esta perspectiva, las formas de conocimiento proponen cuatro rasgos diacríticos:

- a) Un conjunto de conceptos distintivos que definen la experiencia humana de una manera particular, tal como masa y momento en física, monarquía y mercantilismo en historia. Cada forma de conocimiento tiene su propio cuerpo conceptual, al igual que cada lengua posee su propio vocabulario.
- b) Maneras características de relacionar y de articular los conceptos; por ejemplo, la exposición y explicación histórica es esencialmente causal y de desarrollo, y aunque estas ideas no son exclusivamente de la historia tienen un significado y aplicación peculiar a la materia (en tanto que la causalidad en Física sería una noción positivista, la Historia seleccionaría condiciones necesarias y buscaría establecer vínculos de posibilidad lógica no de necesidad legítima. Del mismo modo, la noción de «desarrollo» no puede ser uniformemente aplicada a las entidades orgánicas y a las culturales, sino que presentaría desviaciones de significado del campo de la Historia al de la Biología). Este segundo aspecto de las «formas» de Hirts puede ser comparado, de algún modo, con la sintaxis de las lenguas.
- c) Ciertas formas características de aducir pruebas en apoyo de las proposiciones y de establecer su validez. La reproducción experimental es el método de la física, en cambio el historiador no experimenta, sino que establece una empatía con los hechos y los reconstruye en lugar de reproducirlos.
- d) Ciertas formas características de realizar investigaciones, generar hipótesis y establecer enunciados, mientras que el químico puede utilizar los rayos X, la paleografía es una característica distinta de la historia.

Los puntos b) y c), esto es el proposicional y el procedimental, contienen el núcleo esencial de las «formas de conocimiento»; el aspecto técnico d) es relativamente trivial, y el aspecto conceptual a) hace referencia a los productos distintivos de las diferentes formas, y no a la lógica interna de determinados modos exclusivos de conocer y comprender el mundo (Shelmits 1987).

Naturaleza de las explicaciones históricas

Es de todos conocida la discusión que desde siempre ha enfrentado a historiadores y filósofos —en particular a estos últimos— sobre la naturaleza del conocimiento histórico. En este sentido, nos parece pertinente recordar un reciente trabajo de Oscar Cornblit (1993), donde se distingue con claridad las dos posturas clásicas ante la epistemología de la historia; la una que intenta concebirla como una ciencia capaz de proponer generalidades o regularidades explicativas, la otra, que vincula la construcción del conocimiento histórico con su naturaleza esencialmente narrativa.

Expresiones claves de las posturas enunciadas serían para la primera la célebre publicación de Carl Hempel: *The Function of General Laws in History* (1942).

En cuanto a la segunda cabe destacar los más recientes trabajos de Hayden White quien ha acercado la historia a la literatura y la lingüística, separándola si se quiere de su objeto tradicional: esto es, reconstruir la realidad del pasado. Nos parece importante proponer aquí una

posible tercera vía, la de Michel Foucault, quien postula la imposibilidad de evadirse de una relatividad de puntos de vista que encerraría cada época en términos de sus propios conceptos.

Sin embargo, como bien señala Cornblit (1993), esta controversia tiene larga data. Ya en el siglo XVI Jean Bodin, propiciaba la reflexión histórica basada en la compulsión de fuentes originales lo que permitiría a una persona desarrollar una actividad válida, sea en los negocios o en el gobierno. En otras palabras, según Bodin quien asumiera responsabilidades públicas debería estar versado suficientemente en historia.

Bodin no sólo proponía la ampliación del campo y las perspectivas de la historia, sino también una nueva manera de hacerla, recurriendo a los archivos y, a las que se denominaron desde entonces, ciencias auxiliares: Diplomática (estudio de la estructura de los documentos antiguos), la Paleografía, la Numismática, etcétera. El camino iniciado por Bodin, tuvo su continuidad a través de Mabillon y los benedictinos de Saint Maur en Francia y eruditos como Fernando Ughelli y Antonio Muratori en Italia.

Esta línea, a la que Oscar Cornblit denomina Escuela Erudita, desarrolló a lo largo de un siglo y medio varias reglas de trabajo: la primera, la exigencia de indagar en base a piezas originales (fuentes); la segunda, desarrollar instrumentos de análisis paleográficos, esto es, conocimientos gramaticales de cada época para poder trabajar sobre los textos; la tercera, proponer una cronología exacta.

Sin embargo, en el siglo XVIII, durante el predominio de los enciclopedistas, la historia erudita fue observada con una actitud ambigua, por un lado se la volvió a considerar perteneciente al dominio de la literatura, pero desde otro punto de vista, las principales figuras de la corriente dominante preferían verla como un producto de las facultades reflexivas e imaginativas de la mente basado en la búsqueda de las causas generales que permitieran establecer conexiones que propiciaran el logro de grandes generalizaciones históricas. Según este punto de vista, la erudición ligada al ejercicio de la memoria, se encontraba imposibilitada de arribar a esa meta.

Retomando el camino de los que plantean la necesidad de obtener explicaciones de los sucesos o procesos históricos, empezaremos por reconocer que nos encontramos ante uno de los problemas fundamentales dentro de la filosofía de la ciencia: interrogarnos sobre cuál es la naturaleza de las explicaciones científicas. Algunos de estos interrogantes se han planteado así: ¿cuáles son las condiciones que tienen que satisfacer las explicaciones científicas? ¿éstas condiciones son las mismas para todas las ciencias o difieren dependiendo de la ciencia de que se trate?, o bien, ¿qué relación existe entre los modelos explicativos formulados para las ciencias naturales y aquellos planteados para las ciencias sociales?

Son ampliamente conocidas, en los ámbitos académicos y científicos, las características asumidas por el debate tradicional en torno a estos problemas, que a fuer de intentar ser sintéticos, podríamos reducir a dos posturas paradigmáticas. Por una parte, la corriente positivista planteaba la identidad entre los esquemas o procedimientos explicativos utilizados en las ciencias naturales y en las ciencias sociales. Mientras que en el otro extremo, constituido por tendencias filosóficas más heterogéneas, los planteos establecían una marcada delimitación entre los esquemas o modelos explicativos propuestos para la historia y las ciencias sociales y los formulados para las ciencias naturales.

La línea filosófica citada en primer término proponía como fundamentos de su postura los siguientes presupuestos: unidad de método (monismo metodológico), y la búsqueda de leyes generales para las explicaciones científicas. En otras palabras, esto significaba que la explicación causal implicaba necesariamente el establecimiento de leyes causales generales y, por último,

para este enfoque, el esquema causal de las ciencias naturales se convertía en el modelo explicativo ideal para todas las ciencias (Mario Carretero et al. 1993).

Desde el otro extremo, en tanto, se aducía que no se pueden basar las explicaciones históricas en el esquema causal de las ciencias naturales, ya que la historia es producto de la intencionalidad de quienes la protagonizan, en palabras de Collingwood (1976) *“el objeto de la historia es el estudio de los actos de los seres humanos que han sido realizados en el pasado”*.

La producción historiográfica basada en los supuestos del positivismo, debió dejar de lado, pese a su empeño, la búsqueda de aquellas leyes generales de la historia que le permitieran efectuar predicciones con el rigor de los científicos naturales. En contrapartida, elaboró un riguroso método de verificación empírica que le permitió de alguna manera disimular la imposibilidad de la experimentación. El método, conocido como crítica histórica, formula las reglas que permiten el establecimiento de los hechos a partir de las fuentes conservadas (para la metodología tradicional las fuentes eran fundamentalmente los documentos escritos), se trataba pues de establecer o reestablecer, en otras palabras, la realidad tal cual había sido.

En el sentido en que la hemos descrito, puede considerarse a la crítica histórica como un proceso de verificación que labora los hechos recogidos por la heurística. Conviene aclarar aquí que la crítica histórica no es una exclusiva característica del conocimiento del pasado, ya que es aplicable a todo conocimiento fundado en testimonios como por ejemplo, los que son usados por los procedimientos de la justicia para la reconstrucción de las acciones que debe juzgar. La crítica que se ha formulado a este método -desde la óptica de otras disciplinas- se refiere al componente altamente subjetivo de los testimonios.

En el campo específico de la historia tradicional, la crítica se apoya en la estrechez del concepto de fuente que aquella utilizaba limitada a los documentos escritos de origen oficial o institucional.

La situación que describimos comenzó a cambiar a partir del desarrollo de nuevos campos en la disciplina: por ejemplo el de la historia económica que, a fines del siglo XIX, iniciara un camino autónomo (Witold Kula: 1977). La importación de enunciados teóricos provenientes de otras disciplinas sociales y la consideración de los datos brindados por las contabilidades y estadísticas nacionales, parecía vestir con nuevos ropajes de objetividad a este tipo de testimonios históricos.

Otro aporte fundamental para la renovación de la metodología de la investigación histórica, lo constituyó la corriente -para algunos escuela- inspirada en la revista *Annales*. Desde su aparición en el campo de la historiografía contemporánea, se han constituido en los renovadores por antonomasia, sin que tal apreciación signifique negar otros aportes singularmente valiosos, como por ejemplo, un marxismo (Josep Fontana 1993), y los progresos de una historiografía anglosajona en sus diversas corrientes pero siempre unida en cuanto a su tradición empírica (Carr 1966).

Ya en los fundadores de *Annales* se advierte la profunda transformación que se imprimiría a la nueva corriente. Testigo de ello es aquel célebre pasaje que Marc Bloch (1952), dedicara a Herodoto, en el cual pondrá en un mismo plano de significación los testimonios directos e indirectos:

“Herodoto de Turios expone aquí el resultado de sus búsquedas, «para que las cosas hechas por los hombres no se olviden con el tiempo y que las grandes y maravillosas acciones llevadas a cabo por los griegos como por los bárbaros no pierdan su esplendor». Así empieza el más antiguo libro de historia, no fragmentario, que en el mundo occidental haya llegado hasta nosotros.

Pongamos a su lado, por ejemplo, una de esas guías de viajes al más allá que los egipcios del tiempo de los Faraones introducían en las tumbas. Tendremos frente a frente los prototipos de las dos grandes clases en las que se reparte la masa inmensamente varia de los documentos puestos por el pasado a disposición de los historiadores. Los testimonios del primer grupo (Herodoto) son voluntarios. Los otros (los de las tumbas egipcias) no.”

Tan importante como aquel será la extensión con que Lucien Febvre redefinirá los testimonios históricos:

“La historia se hace con documentos escritos, por cierto, cuando existen. Pero se la puede hacer, se la debe hacer sin documentos escritos, si ellos no existen... con todo esto que la ingeniosidad del historiador le consiente utilizar si le faltan las flores acostumbradas para producir su miel... En suma, con todo eso, que perteneciendo al hombre, expresa al hombre, demuestra la presencia, la actividad, los gestos y el modo de ser del hombre.” (citado por Le Goff 1992)

El proceso de transformación que hemos descrito provocó sustanciales cambios en el modo de concebir la disciplina en general. Se comenzó a privilegiar la explicación por sobre la descripción, y en lugar de la narración de los hechos se enfatizó la recurrencia al análisis de procesos.² También es preciso reconocer la convocatoria que desde Annales se realizara a las otras ciencias sociales —ya no en carácter de auxiliares— sino de colaboradoras de la historia en el singular quehacer de desentrañar el comportamiento de las sociedades humanas en el tiempo. Tal colaboración queda patentizada en los aportes que la sociología (Durkheim y Simmiand), la geografía (Vidal de La Blache), la antropología social (Merleau Ponty y M. Mauss), la teoría de

² Desde el punto de vista de Hayden White (1992), el grupo de los Annales definía a la historia narrativa simplemente como la historia política del pasado y, además, la historia política concebida como conflictos y crisis a corto plazo, definida con precisión en palabras de Braudel: *“La historia narrativa, tan querida por Ranke nos ofrece (...) un destello pero no iluminación; hechos pero no humanidad. Obsérvese que esta historia narrativa siempre pretende relacionar «las cosas tal cual sucedieron en la realidad» (...) Sin embargo, de hecho, en su propio modo encubierto, la historia narrativa se trata de una interpretación, una auténtica filosofía de la historia. Para el historiador narrativo, la vida de los hombres está dominada por accidentes dramáticos, por la acción de aquellos seres excepcionales que surgen ocasionalmente y que a menudo son los dueños de su propio destino e incluso más del nuestro. Y cuando hablan de «historia general», de lo que realmente están hablando es del cruce de estos destinos excepcionales, pues obviamente cada héroe debe medirse con los demás. Se trata, como sabemos, de una equívoca fulcra”.*

En un trabajo de 1973, White (1992) considera a la obra historiográfica «como lo que más visiblemente es»: una estructura verbal en forma de discurso en prosa narrativa; las historias, combinarían cierta cantidad de datos y conceptos teóricos para explicar esos datos. Unas líneas más adelante el autor sostiene que esos conjuntos —constituidos a partir de los datos y conceptos— tienen un contenido estructural profundo que es en general de naturaleza poética y lingüística de manera específica. El cual sirve como paradigma precriticamente aceptado de lo que debe ser una interpretación de especie histórica.

Otro autor que reivindica la narrativa como proceso insustituible de la construcción historiográfica, es Paul Ricoeur al afirmar que toda historia, hasta la menos narrativa o más estructural, se construye a partir de las fórmulas que gobiernan la producción de narraciones (Chartier 1993). Ya que las entidades manejadas por los historiadores (sociedades, clases, mentalidades) son «cuasi personajes», dotadas de propiedades que son las de los héroes singulares o las de los individuos normales que componen los colectivos que designan categorías abstractas. Más allá de toda la discusión entre una historia estructural «anónima» y una historia narrativa más cercana a las «singularidades», es indudable la utilidad del relato como recurso fundamental en una didáctica de la historia. De hecho, lo ha sido en la enseñanza que hemos definido como tradicional, y seguramente lo sigue siendo para introducir a los educandos en el análisis, sin duda cada vez más complejo, de los procesos sociales.

los ciclos en economía (Kondratief), brindaron a las obras de Bloch, Febvre, y sobre todo de Braudel.

En estos movimientos, que algunos han designado como Historiografía Euro-Atlántica, el primer lugar en todo objetivo de investigación histórica empezó a ser ocupado por las respuestas a los «por qué» algo es como es o se presenta de determinada manera. Mientras que el «cómo» es una cosa o un fenómeno quedaría para la descripción, esto es en un segundo orden de importancia (Schuster 1983); seguidamente examinaremos algunos de los tipos de explicación que pueden proponerse en historia. En este caso, y sin pretender ser exhaustivos, los distinguidos por Jerzy Topolski (1985: 1) Explicaciones causales: Serían aquellas que aíslan las causas de los acontecimientos. 2) Explicaciones genéticas: Permiten reconstruir las etapas de los procesos estudiados. 3) Explicaciones estructurales: Precisan, dentro de una estructura, el funcionamiento de un elemento dado, o la inserción de hechos o procesos menores dentro de otros mayores con lo que se explicarían parcialmente los primeros.

Las explicaciones causales, a su vez, se relacionarían fundamentalmente con dos categorías de hechos históricos: a) La toma de decisiones por la gente (individuos, clase, grupo, instituciones) en ciertos momentos. Los resultados se expresan en términos de acciones humanas. b) Los hechos históricos (individuales, procesos, tendencias, etc.)

Para el citado autor, el tipo de explicación explicitado en a) está vinculado a lo que él define como estructura de la motivación. En el caso b) las proposiciones atañen más a explicaciones del tipo nomológico deductivas (Hempel) o hipotético deductivas (Popper). Witold Kula (1977) se interesó por las causas de las dificultades de la economía polaca en su transición del feudalismo al capitalismo en la segunda mitad del siglo XVIII. Apoyándose en hipótesis teóricas, muestra el conjunto de factores necesarios, y al mismo tiempo suficientes, del desarrollo del capitalismo a los cuales sintetiza así: 1) Concentración económica y geográfica de la producción. 2) Cambios en la estructura del capital. 3) Surgimiento de un mercado de trabajo.³

Ampliando nuestro examen sobre el concepto de explicación podría agregarse: 1) Se puede constatar que la referencia a las estructuras de la motivación no es la única forma de explicación en historia -en este caso económica- y en la historia en general. Además de este modelo de motivación, la mayoría de las veces se encuentra la motivación psicológica, esta explicación se basa en los rasgos que expresarían las conductas de los individuos. En este caso, se tienen en cuenta las disposiciones psíquicas, por ejemplo: X se comportaba de la forma B porque era ambicioso. O las emociones, por ejemplo, la ira, el miedo, etc. Estos serían tipos de explicación psicológica expresadas en dos formas: la explicación por las disposiciones y la explicación por las emociones. 2) La explicación de los hechos históricos que no se expresan en el lenguaje de las acciones humanas, se realiza de acuerdo con el modelo en que el historiador se refiere al conocimiento de las regularidades del proceso histórico. Esta referencia sólo está parcialmente articulada y se la puede reconstruir de una forma más o menos hipotética. El historiador sólo muy rara vez da la explicación detallada de todas las etapas de su razonamiento. Este conocimiento general al que se remite el historiador, y de acuerdo con el cual crea las leyes científicas, -es decir, los enunciados sobre regularidades-, concierne a «clases de hechos» y no a hechos individuales. En la explicación analizada por Witold Kula se trata, por ejemplo, de las clases de hechos siguientes: a) el desarrollo del capitalismo, esta situación puede darse en el territorio m_1, \dots, m_2 ; b) la concentración de la producción puede darse en diferentes formas y en diferentes territorios; c) el mercado de trabajo.

³ Los campesinos, debido a la *scrvidumbr*, las prestaciones laborales que acotaban su libertad de maniobra, reaccionaban débilmente a los estímulos del mercado. El mercado de trabajo sólo podía surgir cuando hubiese otras posibilidades de explotación y pudiese venderse el trabajo campesino.

Los historiadores económicos, por ejemplo, extraen de diferentes fuentes sus informaciones sobre regularidades, lo que causa la diferencia en sus explicaciones. De forma general se cuenta con tres situaciones: a) La referencia al saber científico no corriente. b) La referencia a la teoría económica. c) La creación de enunciados teóricos por los historiadores.

3): En cuanto a la posibilidad de efectuar predicciones a través del conocimiento histórico, esta sería una de las situaciones más problemáticas, ya que las investigaciones que se ocupan de los procesos históricos indagan sobre eventos ya sucedidos. Félix Schuster (1983) propone un intento de establecer predicciones en historia supeditadas al descubrimiento de nuevos testimonios que las confirmen. Por ejemplo, en el caso del encuentro de Guayaquil entre San Martín y Bolívar, podría establecerse la predicción de que la retirada del escenario político de Sudamérica, por parte del primero, se debió a un acuerdo entre ambos, la situación quedaría comprobada si apareciese documentación en tal sentido. Los historiadores económicos suelen efectuar predicciones refiriéndolas a la teoría económica a la cual adhieren, este es el caso de la New Economic History, quienes toman como base de sus explicaciones y verificaciones, la economía neoclásica, aplicando sus diferentes modelos, por ejemplo: el de la oferta y la demanda.

Otro ejemplo de este tipo de explicación, pero mucho más abarcativo ya que involucra aspectos socio-económicos, políticos y jurídicos es la que Schuster (1983) propone para el estudio del proceso revolucionario de Mayo, el análisis se centra (aunque no exclusivamente) en Mariano Moreno y su **Representación de los Hacendados**. Para los intereses de nuestro trabajo aquí hay una alusión explícita a un enunciado teórico: cuando un sector o clase de una sociedad asume la defensa del colectivo social, en definitiva implícitamente persigue la defensa de sus intereses particulares. Pero lo valioso de la propuesta estriba en el abordaje de un problema de investigación histórica a partir de una metodología que integra enunciados teóricos comunes a distintas disciplinas sociales, siempre sometidos a su correspondiente comprobación empírica.

Personalmente opinamos que este tipo de proposición se aproximaría a la definición que Pierre Vilar (1982) propone para el objeto de estudio de la historia: este sería “El estudio de la dinámica de las sociedades en el tiempo” y cuya materia está compuesta por a) hechos de masas: masas de hombres, bienes, pensamientos (demografía, economía, mentalidades); b) hechos institucionales: más rígidos, tienden a fijar las relaciones humanas; y c) acontecimientos: aparición y desaparición de personajes, de grupos económicos y políticos, movimientos de opinión. La historia no puede restringirse al estudio de las instituciones o proponer solamente la narración de los acontecimientos, pero no puede desinteresarse de estos hechos que vinculan la vida cotidiana de los hombres a la dinámica de las sociedades a la cual pertenecen.

La otra corriente de pensamiento a la que hacíamos mención al inicio persigue fines diametralmente opuestos a los de la explicación. Dilthey, Rickert, Croce, Collingwood, y para algunos Max Weber, habían señalado la existencia de una sustancial diferencia entre las ciencias exactas y naturales y las disciplinas sociales y humanas. Según estos autores, las diferencias estribarían en la entidad distinta del objeto de estudio. Es así que su propuesta, conocida como operación *Verstehen* (comprensión), fue adquiriendo diversos matices, una buena síntesis de la misma puede encontrarse en la siguiente cita:

“...Para la ciencia el evento se descubre percibiendo, y la siguiente búsqueda de la causa se hace asignándola a su clase y determinando la relación entre esa clase y otra. Para la historia el objeto a descubrir no es el mero evento sino el pensamiento que se expresa en ese evento. Descubrir ese pensamiento es automáticamente entenderlo.” (Collingwood 1976)

Más recientemente Sir Isaiah Berlin proponía que: a) Existe una diferencia sustantiva entre el objeto de estudio de las ciencias físico-naturales y el de las sociales y humanas. La misma surge de la situación de la condición esencial del hombre como ser libre, lo que torna impredecible su conducta. b) Rechazo del monismo metodológico ya que si existe una diferencia crucial en el objeto de estudio, también la debe haber en el método de estudio. c) Por lo tanto, el método de las ciencias humanas debería basarse en la única ventaja que posee el estudioso social, ella es: la existencia de una simetría entre el investigador y el objeto de análisis ya que se trata de seres humanos (citado en Gallo 1992: 150-151).

El método propuesto es conocido como el de la comprensión empática y coincide con los principios que Collingwood (1976) establecía para guiar la investigación histórica: 1) *“Toda historia es historia del pensamiento. Usted piensa históricamente cuando puede decir ACERCA DE CUALQUIER COSA: yo puedo ver lo que hizo esto, escribió esto, diseñó esto, usó esto, estaba pensando”*. 2) *“El conocimiento histórico es la reactualización (reenact) en la mente del historiador del pensamiento cuya historia está estudiando”*. 3) *“Esa reactualización se hace encapsulada en un contexto de pensamientos presentes (presentismo) por lo cual nunca puede aspirar a la perfección”*.

En cuanto a la comprensión empática, cabe agregar que configura un aporte importantísimo para la didáctica de la historia, ya que propone a los alumnos (desde un punto de vista más collingwoodiano en el pensamiento del actor), que los conduciría al proceso de situaciones o instancias.

Dentro de las corrientes de pensamiento analizadas hasta aquí, uno de los modelos teóricos más complejos y elaborados para la explicación en historia y las ciencias sociales lo constituye el modelo de explicación teleológico o intencionalista propuesto por von Wright (1971). En dicha proposición se plantea que explicar teleológicamente una acción implica la comprensión de una determinada intención en el agente que la lleva a cabo, de tal forma que la intención se constituye en su rasgo más característico⁴.

Descubrir la intención de los sujetos sería el objetivo principal de quienes proponen este tipo de explicaciones, su base o esquema de trabajo lo constituye el esquema de inferencia práctica que intenta, en primer lugar, poner en evidencia la intención que tienen los sujetos al iniciar determinadas acciones. En segundo lugar, estos sujetos consideran que, para alcanzar lo que se proponen, es necesario utilizar cierto tipo de medios (creencias, fines). Finalmente, el o los sujetos intenta conseguir sus fines a través de acciones orientadas hacia ello. Lo más característico de este tipo de explicación es que la conclusión que se deriva de las premisas no es una conclusión lógica, sino una inferencia práctica, en el sentido de constituir una acción adecuada para la realización del fin propuesto (Carretero et al. 1993).

Pereyra (1984), considera que el modelo de explicación intencionalista de von Wright para la historia y las ciencias sociales implica una concepción subjetivista y limitada de tales ciencias. Este modelo se apoya en la idea de que es posible llegar a la comprensión y la explicación de los hechos históricos y sociales a partir del estudio de las acciones humanas. En este sentido, para Pereyra, este modelo de explicación intencionalista más que un modelo explicativo para las ciencias sociales, constituye un modelo lógico-formal de la acción. Otros autores también coinciden en señalar que los modelos intencionalistas de explicación dentro de las ciencias sociales, implican una concepción dualista de la realidad en que se plantea la oposición entre las acciones humanas y las condiciones sociales.

⁴ “La acción es normalmente conducta comprendida o descrita a través del prisma de la intencionalidad” (Wright 1976).

Por lo tanto, no sería posible explicar las transformaciones sociales o del cambio histórico únicamente a partir de las acciones humanas, en términos de intenciones, creencias o propósitos de los agentes. Actualmente uno de los problemas fundamentales para los teóricos sociales está representado por la necesidad de desarrollar modelos explicativos causales más integrales para la historia y las ciencias sociales. En tal sentido, se han realizado propuestas desde distintas perspectivas teóricas, tendientes a reconciliar la tradicional oposición entre las ciencias humanas y las condiciones sociales, en cuanto a la comprensión y explicación de los procesos sociales⁵.

Expresado de otra manera, el problema sería poder llegar a descubrir y presentar conjuntos de relaciones generales entre las acciones humanas (individuales) y la totalidad macro social que las contienen y que trasciende la vida de los propios individuos. Para los autores citados más arriba (Carretero y otros, 1993) una explicación más integral del proceso histórico de la sociedad debería implicar un análisis de la estructura social, en el cual estén incluidos, tanto las acciones humanas como las condiciones sociales existentes a efectos de permitir que a partir del análisis de esas conexiones se formulen las hipótesis explicativas de los acontecimientos. Sobre la complejidad de este tipo de elaboraciones nos previenen las palabras de Carlos Pereyra:

“La organización social es un sistema abierto con un número abrumador de variables cuyas relaciones no pueden estar todas bajo control. Esta circunstancia no cancela, sin embargo, la posibilidad de elaborar hipótesis sobre los vínculos existentes entre tales variables, sólo indica un grado incomparablemente mayor de complejidad”

Hasta aquí, hemos analizado algunas de las características de la historia en cuanto «forma de conocimiento», o si se quiere como saber científico. Si la misión principal de la escuela en los comienzos del siglo XXI sería la de enseñar ciencias, o unos saberes vinculados estrechamente a los paradigmas científicos vigentes (Alicia Camilloni 1995).⁶ Es indudable que la enseñanza de la historia en los distintos niveles del sistema educativo, primordialmente en el tercer ciclo de la EGB y en el Sistema Polimodal, debería partir de un tipo de conocimiento de la naturaleza del que hemos caracterizado.

Si esto es así, es necesario tener en cuenta entonces que, sea cual fuere nuestra postura teórica en cuanto al conocimiento, tratándose del problema del aprendizaje escolar de la historia o de cualquier otra disciplina, deberíamos también atender a como se incorporan los saberes a la estructura cognitiva de quienes aprenden. Es en esta instancia donde aparece una disyuntiva muy singular, pues según algunos especialistas el saber científico sufriría una transformación para poder adaptarse a las estructuras cognitivas de los alumnos, condicionadas no sólo por los

⁵ Las explicaciones causales en historia deberían contener tres elementos: 1) El conocimiento de la intención de los actores. 2) El conocimiento sobre las condiciones particulares bajo las cuales ocurren los eventos y procesos. 3) La existencia de modelos generales y teorías sobre los individuos, las sociedades y los procesos sociales (Lloyd 1986).

⁶ En cuanto al problema del saber científico y su traslado a los aprendizajes escolares, el mismo ha sido objeto de un atento tratamiento en los últimos tiempos, tanto en lo que tiene que ver con el análisis de nuevos diseños curriculares como el de los propios contenidos de la enseñanza (entre otros trabajos, C. Braslavsky y otros 1993). Por otra parte, existen las prevenciones formuladas por Chevalard sobre la existencia de «naturalezas distintas» entre el conocimiento científico y el conocimiento a enseñar. Desde nuestro punto de vista, no estamos seguros de que un saber científico como tal pueda ser propuesto en los niveles básicos de la educación, lo que sí sería deseable, tal vez más que deseable imprescindible, es transferir a los aprendizajes la naturaleza de ese tipo de saber, en cuanto a la posibilidad de formulación de hipótesis, su provisionalidad, su sometimiento a constantes pruebas de refutabilidad, la posibilidad de su crítica permanente.

saberes previos sino también por los niveles de maduración y los contextos socio-culturales donde se desarrollan. Este proceso ha sido definido como Transposición Didáctica⁷.

La naturaleza del problema didáctico

Según Carretero, Pozo y Asencio (1989), podemos considerar tres modelos didácticos vinculados a dos de las más importantes teorías del aprendizaje: el aprendizaje tradicional y el constructivismo. La estrategia didáctica del aprendizaje tradicional consistía en la ejercitación de la memoria como facultad prioritaria, de esta manera los contenidos son «almacenados» en forma asociativa, basándose en una concepción de la disciplina factual y narrativa. Con respecto a la enseñanza de la historia, esta propuesta tuvo clara percepción de sus objetivos, era ideal para desarrollar en quienes la aprendían una conciencia histórica acorde con la formación de los Estados Nacionales, tal sería la situación que habría guiado la enseñanza escolar de la historia en nuestro país lo que parece ser corroborado en los trabajos de investigación, que sobre el problema, se han realizado hasta el presente.

Sin embargo, cuando la manera de construir el conocimiento histórico comenzó a cambiar y en lugar de nombres y fechas aparecieron la complejidad de las relaciones socioeconómicas, cuando la enseñanza de los simples datos fue reemplazada por la de los conceptos, la estrategia didáctica siguió siendo la misma, tal vez debieron adecuarse los métodos expositivos y en los diseños curriculares se puso de moda la «pedagogía por objetivos»⁸.

Por el contrario, la idea central del constructivismo o cognitivismo se refiere a la naturaleza «construida» del conocimiento. Según esta concepción conocer no es percibir la realidad tal cual nos viene dada. Conocer sería construir una realidad propia, autoestructurada a partir de la información que proviene del medio. La psicología cognitiva considera que el aprendizaje es esencialmente un proceso de construcción interna de modelos o reglas de representación. Como es ante todo un proceso interno, indaga al interior de las estructuras cognitivas de los educandos, priorizando estas operaciones por sobre las observaciones de las manifestaciones externas (conductismo).

Desde el punto de vista de los autores que seguimos en este apartado, el Constructivismo reconoce dos corrientes principales, una, la psicología genética desarrollada a partir de los estudios de Piaget y seguidores, la otra, conocida como aprendizaje significativo se desarrolló en los Estados Unidos en los años sesenta a partir de las investigaciones de David Paul Ausubel. Sin duda, quien ha tenido mayor influencia en el proceso educativo ha sido la propuesta de Piaget. La misma, como es sabido, se basaba en la consideración prioritaria de los estadios de maduración que evolutivamente van cumpliendo los sujetos hasta alcanzar la posibilidad del pensamiento lógico-formal en la adolescencia.

La teoría de Piaget ha recibido, pese a su masiva aceptación, no pocas críticas. Algunas atienden a la rigidez de su concepción en lo que tiene que ver con la no alteración del orden de los tiempos de los estadios evolutivos. Otras hacen hincapié en la noción de «aprendizaje por descubrimiento», que propone como modelo didáctico; y finalmente, la que parte de la concepción

⁷ El concepto de Transposición Didáctica ha sido acuñado por Y. Chevalard desde el campo del aprendizaje de las matemáticas. Esencialmente distingue entre el conocimiento científico y el enseñado en la Escuela: aparentemente estaría proponiendo una naturaleza diferente para los contenidos escolares.

⁸ Para un mayor detalle de estos autores ver Carretero et. al. (1993: 216-217).

vigotskiana (Vigotsky 1984), que postula la vinculación entre las etapas de maduración de los aprendizajes y el contexto socio-cultural donde las mismas tienen lugar, cuestión que Piaget no había considerado.

En la enseñanza y aprendizaje de la historia, el modelo piagetiano privilegia la adquisición por parte de quien aprende de los métodos y estrategias del historiador, partiendo de lo más cercano -el medio o el entorno- a lo más lejano (Luck 1981). De esta manera, se pone el énfasis en las habilidades de razonamiento y en las operaciones mentales, más que en la adquisición del conocimiento histórico propiamente dicho.

El aprendizaje significativo, también conocido como aprendizaje reconstructivo, parte de una fuerte crítica a los modelos anteriormente expuestos, mientras que la enseñanza tradicional de la historia tomaba sus decisiones en virtud de la lógica propia de la disciplina, considerando al alumno un sujeto pasivo, la enseñanza por descubrimiento pone el acento en lo cercano en cuanto al medio y en las metodologías de investigación, apostando a la «espontaneidad» en el aprendizaje de los alumnos.

Por el contrario, los teóricos del aprendizaje significativo proponen recuperar la estructura conceptual de la ciencia a través de la presentación sistemática de un cuerpo organizado de conocimientos, con un fin explícito en sí mismo (Ausubel, Novak y Hannesian 1983). Lo que se plantea en esta teoría no significa volver a la concepción tradicional, ni que el alumno renuncie a alcanzar una comprensión propia de los conocimientos que le son presentados, se trata aquí de vincular la estructura lógica de la disciplina que se enseña, con la estructura psicológica del alumno que la aprende.

En otras palabras, la operación consistiría en «anclar» los nuevos conceptos a enseñar, con los ya existentes en la matriz conceptual de quien aprende. Por lo tanto, para que la mencionada operación tenga éxito deberíamos explorar e indagar previamente los conocimientos adquiridos⁹.

En historia, un ejemplo de esta situación puede constituirlo el aprendizaje de conceptos como: *señorío*, *relaciones feudo-vasalláticas* o *dominio*, propias de la historia medieval y muy difíciles de asimilar y comprender por los alumnos de nuestra actual escuela media. La propuesta, inspirada en el aprendizaje significativo, consistiría en la exposición de las mencionadas categorías conceptuales, vinculándolas -más exactamente- a los conceptos que los alumnos ya tienen en su estructura cognitiva sobre las relaciones sociales y el poder. Una exposición más detallada sobre estos problemas, aunque referida a otras disciplinas, se encontrará en Novak y Gowin (1989), Marco Antonio Moreira (1992).

Desde una visión si se quiere más abarcativa, pero también más compleja, Angel Pérez Gómez (1992) propone el análisis didáctico de las teorías del aprendizaje clasificándolas de la siguiente manera: en primer lugar dos grandes grupos: las teorías asociacionistas o de condicionamiento y las teorías mediacionales.

Por su importancia pedagógica y su actualidad privilegia en su análisis a las llamadas teorías mediacionales, a las que ubica en cuatro grupos: 1) Teoría de la Gestalt; 2) Psicología Genético-cognitiva; 3) Psicología Genético-dialéctica; 4) Procesamiento de la información.

Por su incidencia actual considera a la teoría genético cognitiva (Piaget, Inhelder, Brunner, Ausubel), como la más fecunda de las corrientes a partir de los resultados teóricos de sus investigaciones. Sin embargo, también resalta los logros de la propuesta genético-dialéctica en sus dos principales expresiones: la soviética con el ya citado Vigotsky y sus continuadores Luria, Leontiev, Rubinstein, y la francesa con Henri Wallon y sus seguidores. En ambas expresiones la

⁹ "Averigüese previamente lo que el alumno ya sabe, y luego procedase en consecuencia" (Ausubel et al. 1983).

psicología genético-dialéctica hace hincapié en que el aprendizaje está en función de la comunicación y el desarrollo, no siendo este último un simple despliegue de caracteres preformados de la estructura biológica de los genes, sino el resultado del intercambio entre la información genética y el contacto experimental con un medio socio-históricamente constituido (p. 49).

Finalmente, el autor que seguimos en este apartado, concluye que las teorías del aprendizaje suministran una información básica, pero de ninguna manera suficiente para organizar la teoría y la práctica de la enseñanza. En ese sentido nos advierte que se debe poner especial énfasis en la atención a la interacción de los procesos de motivación, atención, asimilación, organización, recuperación y transferencia. Eso sí, teniendo muy presente que tales procesos no se desarrollan en la «burbuja» de la entidad individual llamada alumno/a, sino en complejas redes de intercambio social, dentro y fuera del aula, dentro y fuera del recinto escolar, en otras palabras: teniendo en cuenta la complejidad del medio social y su implicancia fundamental en los procesos de aprendizaje y desarrollo (p. 61).

Algunas conclusiones provisorias

Los problemas que hemos examinado en esta presentación y que vinculan el desarrollo de la naturaleza epistemológica del saber histórico y su posibilidad de traslado a los procesos de aprendizaje en los niveles básicos de un sistema educativo en transformación constituyen, sin duda, no sólo uno de los temas de investigación que nos preocupa, sino también el de nuestra cátedra que se ocupa de los problemas didácticos de la disciplina y que pretende dotar con algunas herramientas metodológicas a los futuros profesores.

Una manera de acercarnos a la dilucidación de estos problemas, aparece en un reciente artículo de Mario Carretero y Margarita Limón (1993). Considerando disperso el panorama actual en lo que se refiere a la investigación sobre el aprendizaje y la comprensión de la historia, los autores proponen los siguientes puntos como trabajo de indagación:

1) Capacidad de comprensión del tiempo histórico

La importancia de la comprensión de la noción de tiempo para la comprensión de la historia es indiscutible. Sin embargo, son muy escasos los trabajos realizados en ese sentido, la mayoría de ellos postulan que estas nociones sólo son alcanzadas a partir de la adolescencia. Probablemente se podrían distinguir dos tipos de problemas en este ámbito; la noción del tiempo físico, el cual sería similar al de otras disciplinas (el tiempo como instrumento de medida) y la noción de tiempo histórico, mucho más compleja, y que tiene que ver con el concepto de duración y la complejidad social y cultural donde los hechos suceden.

2) Cambio conceptual: historia y constructivismo

Probablemente necesitamos disponer de un mapa mucho más completo que nos permita saber cuáles son las representaciones habituales -más o menos correctas- de los alumnos de diferentes edades sobre los conceptos históricos más frecuentes en la enseñanza (por ejemplo estado, monarquía, feudalismo, clase o grupo social, etc.). Es muy probable que al igual que en las ciencias naturales, encontremos un grupo de ideas espontáneas que recogen representaciones simplificadas incompletas o incorrectas de los conceptos fundamentales de nuestra disciplina.

3) Procesos de razonamiento

¿Razona de la misma manera un físico sobre problemas de la física que un historiador sobre problemas históricos? ¿Se puede identificar el razonamiento hipotético deductivo con el razonamiento histórico? ¿Es el razonamiento hipotético deductivo una parte del razonamiento histórico o simplemente el razonamiento histórico es diferente? Tal vez si presentamos a un alumno que está recibiendo una enseñanza basada en el manejo de fuentes, una tarea en que debe emplear datos cuantitativos para encontrar las causas de una migración en el siglo pasado, posiblemente las estrategias de pensamiento que necesita son similares a las que emplea en las tareas de las ciencias naturales. Sin embargo, si la tarea del alumno es analizar las causas que produjeron la Segunda Guerra Mundial, entonces nos encontraremos con una tarea que posiblemente posee características muy distintas a las del razonamiento empleado en las ciencias naturales.

4) Comprensión de textos históricos

El texto constituye el elemento relevante para el aprendizaje de la historia, gran parte del trabajo del historiador se basa en los textos. De estos hechos deriva la importancia del texto en cuanto a la construcción del conocimiento histórico, sin embargo, en cuanto a los textos dedicados al aprendizaje de la historia para niños y adolescentes la crítica ha sido considerable, en muchos casos los trabajos de investigación llevados a cabo sobre los libros escolares de historia, han demostrado una escasa coherencia teórica y argumental que, por otro lado, tienen muy poco en cuenta el conocimiento previo de los alumnos.

Desde otro punto de vista, María José Sovejano (1997) plantea que tener una determinada concepción de la historia no significa poseer las claves de su enseñanza, pero es un punto de partida inexcusable para buscar la coherencia profesional. Si podemos precisar las transformaciones y diferencias entre el saber reconocido como conocimiento histórico y un saber para ser enseñado —a partir de otros saberes— entenderemos la necesidad de una didáctica de la historia apoyada en unos conceptos muy claros del propio conocimiento histórico, fundamentados epistemológicamente, es decir, a partir del objeto, contenido y método, seguidos en su evolución historiográfica y en la propia dinámica de evolución de su aplicación a la enseñanza.

Pero más allá de las consideraciones teóricas que hemos analizado, las cuales en su inmensa mayoría se centran en los problemas de la naturaleza del conocimiento de las disciplinas y en la posibilidad de su traslado a los aprendizajes escolares, hay un aspecto que es insoslayable en cualquier aproximación a estos problemas. Nos referimos al contexto donde está inmersa la escuela y el universo al que supuestamente orientamos nuestras actividades (los alumnos).

Podríamos decir, intentando concluir, que tanto en las observaciones de clase realizadas en nuestro trabajo de investigación a profesores ya formados, como en las observadas a nuestros alumnos en las prácticas, la situación crucial se constituye a partir de cómo los alumnos aprenden los contenidos, qué estrategias o destrezas mentales puedan desarrollar, a fin de permitirles alcanzar una comprensión de los hechos o procesos estudiados y, sobre todo, la vinculación de los mismos con sus expectativas personales y sociales. Es menester reconocer que, a partir de la profundización de estas investigaciones recién estaremos en condiciones de dar pasos más seguros, y en todo caso, orientar mejor a quienes nos requieren sobre estos temas.

Bibliografía

- Ausubel, David Paul, J. Novak y H. Hannesian
1983 **Psicología de la Educación: una visión cognitiva**, México, Trillas.
- Bloch, Marc
1952 **Introducción a la historia**, México, FCE.
- Camilloni, Alicia. W.
1995 "Relación entre didáctica y contenidos", **Novedades Educativas**, 51.
- Carr, E. H.
1983 **¿Qué es la historia?**, Barcelona, Seix Barral.
- Carretero, Mario, Liliana Jacott y Asunción López
1993 "Perspectivas actuales entre la comprensión y la enseñanza de la causalidad histórica. El caso del descubrimiento de América", en J.A. Beltrán (comp). **Intervención Psicopedagógica**. Madrid, Pirámide.
- Carretero, Mario, M. Asencio y J.C. Pozo
1989 **La enseñanza de las ciencias sociales**, Madrid, Visor.
- Carretero, Mario y Margarita Limón
1993 "Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales", en **Infancia y Aprendizaje**, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.
- Collingwood, Robin G.
1976 **Idea de la Historia**, México. FCE.
- Chartier, Roger
1993 "Narración y verdad: la historia como discurso construido por la ficción, pero que a la vez produce enunciados científicos". Suplemento diario **El País**. Madrid, 29-7-1993.
- Chevalard, Y.
s/f "La transposición didáctica: de las matemáticas eruditas a las matemáticas enseñadas". Mimeo de la Cátedra de Didáctica II, Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Fontana, Josep
1993 **La historia después del fin de la historia**, Barcelona, Crítica.
- Gallo, Ezequiel
1992 "Lo inevitable y lo accidental en la Historia", en Oscar Cornblit (comp.), **Dilemas del Conocimiento Histórico**, Buenos Aires, Sudamericana.
- Kula, Witold
1977 **Problemas y métodos de la historia económica**, Barcelona, Península, 3ª edición en castellano.
- Le Goff, Jacques
1992 **Pensar la historia**. Barcelona. Paidós. Primera y tercera Parte.

- Luck, Jean Noel
1981 **La enseñanza de la historia a través del medio**, Madrid, Cincel.
- Lloyd, Carl
1986 "Explanations in Social History", en Carretero et al., *op.cit.*
- Moreira, Marco Antonio
1992 "Aprendizaje significativo, conocimiento científico y cambio conceptual", Documento de trabajo presentado en el **Seminar on College Teaching for Latin Faculty**. The Cornell University. Junio. También en la UFRGS. Porto Alegre. Agosto de 1992.
- Novak, Joseph y B. Gowin
1989 **Aprendiendo a aprender**, Barcelona, Martínez Roca.
- Pereyra, Carlos
1984 **El sujeto de la historia**. Madrid, Alianza Editorial.
- Pérez Gómez, Angel
1992 "Los procesos de enseñanza y aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje", en J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, **Comprender y transformar la enseñanza**, Madrid, Morata.
- Shelmits, Denis J.
1987 "El proyecto de enseñanza de la historia 13-16 años del British Council". en **La Geografía y la Historia, dentro de las Ciencias Sociales hacia un currículum integrado**. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencias.

1989 "El proyecto del Schools Council: Pasado, Presente y Futuro" en **La Geografía y la Historia, dentro de las Ciencias Sociales hacia un currículum integrado**. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencias.
- Schuster, Félix Gustavo
1983 **Explicación y Predicción**. Buenos Aires, CLACSO.
- Sovejano, María José
1993 **Didáctica de la historia: fundamentación epistemológica y currículum**, Madrid. UNED.
- Topolsky, Jerzy
1985 **Metodología de la Historia**, Madrid, Cátedra.

1982 **Historia Económica; nuevos enfoques, nuevos problemas**, Barcelona, Crítica.
- Vigotsky, Lev
1984 "Los procesos de aprendizaje y desarrollo", **Infancia y Aprendizaje**, 28, Madrid. EDISA.
- Vilar, Pierre
1982 **Iniciación al vocabulario del análisis histórico**. Barcelona, Crítica.
- White, Hayden
1992a **El contenido de la forma**, Barcelona, Paidós.

1992b **Metahistoria, la imaginación histórica en el siglo XIX**, México, FCE.

Wright, G.H. von

1971 **Explicación y comprensión**, Madrid, Alianza Editorial.

1980 “Réplicas” (1976), en J. Manninen y R. Tuomela (eds.) **Ensayos sobre explicación y comprensión**, Madrid, Alianza Editorial.