

LA INVESTIGACIÓN Y LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO DEL ADOLESCENTE*

Gonzalo Zaragoza

Los peores historiadores para un joven son aquellos que juzgan. ¡Los hechos, los hechos!
Y que él juzgue por sí mismo: de este modo aprende a conocer a los hombres.
Si el juicio del autor le guía sin cesar, lo único que hace
es ver por la mirada del otro; cuando esta falta, no verá más.

J.J. Rousseau Emílio (1762)

LA HISTORIA: PROCESO, PRODUCTO Y CONCIENCIA HISTÓRICA

La reflexión sobre la construcción del pensamiento histórico del adolescente debe comenzar por una reflexión sobre la ciencia histórica, sobre sus objetivos y epistemología. Para evitar discusiones impropias de este trabajo, retengamos la definición de Marc Bloch, "ciencia de los hombres en el tiempo". El objetivo de la Historia es el análisis de las actividades y comportamientos humanos en el pasado.

Los conceptos holísticos de "historia total" de Bloch o de "la historia oscura de todo el mundo" de Braudel indican un cambio en la dirección del análisis histórico, y no un objetivo por conseguir. Porque el pasado solo es abarcable a través de los restos que perviven, que son escasos, variables según la época, e inconexos. Esos restos son analizados por los historiadores, es decir, son procesados siguiendo reglas de transformación que permiten elaborar modelos comprensible desde el presente. Pero la Historia no intenta, ni puede pretender,

* Con el fin de contribuir con nuevos elementos al debate en el país, sobre la reforma de la educación en el área de ciencias sociales, reproducimos a continuación un material de muy difícil acceso en nuestro medio. Este artículo corresponde al capítulo siete de *La Enseñanza de las Ciencias Sociales*, compilado por Mario Carretero, Juan Ignacio Pozo y Mikel Asensio, publicado por Aprendizaje-Visor, en 1989 (N.E.)

reconstruir el pasado ni explicar todo el contexto de las generaciones pretéritas. "La historia no es el pasado; como tampoco la biología es la vida, ni la física la materia. La historia es el producto de la destilación de las pruebas que quedan de pasado". (Handlin, 1979; Stone y Hobsbawn, 1982).

Como toda ciencia la Historia es, al mismo tiempo, un discurso coherente sobre el pasado y un conjunto de metodologías de investigación. La investigación no sigue un proceso acumulativo a partir de niveles previos de consecución, sino que el historiador, situado en un momento histórico concreto, parte de la interpretación histórica de la generación culturalmente dominante. Parte de ese discurso o discursos y se plantea nuevas cuestiones en función de las preocupaciones cambiantes de la sociedad, o en aplicación de nuevos paradigmas o marcos de referencia. La historicidad de la investigación histórica permite la ampliación de las bases del conocimiento histórico.

Por lo tanto la Historia es una ciencia fluida y en constante proceso de elaboración. No hay un pasado oscuro que sucesivas generaciones de historiadores van desvelando, sino más bien una investigación que enfoca ese pasado oscuro según diversos ángulos. La dialéctica entre discurso histórico aceptado e investigación es la esencia del quehacer histórico.

Al margen de la investigación, aunque en evidente conexión con ella, la Historia es un ingrediente de la interpretación de la realidad humana y de la justificación ideológica de todos los grupos y estructuras sociales y políticas. Por eso hay una Historia liberal y una conservadora, una Historia marxista y una providencialista. Al nivel de justificación ideológica, filosófica o política la Historia parte de apriorismos o paradigmas previos, supuestos básicos o estereotipos pre-científicos.

LA EDUCACIÓN DE LOS ADOLESCENTES Y LA HISTORIA: SUPUESTOS Y SITUACIÓN ACTUAL

La educación formal intenta preparar a los adolescentes para la vida de adulto, dotarles "de los instrumentos y conocimientos indispensables para valerse en el mundo que nos ha tocado vivir" (M.E.C., 1983) o bien "desarrollar las capacidades de los ciudadanos y ayudarlos a descubrir sus aptitudes y habilidades". (Consellería de Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, 1984). La propuesta reforma de las enseñanzas medias pretende que, concluida la escolarización obligatoria, el adolescente puede interpretar la realidad que le rodea. Y es evidente que esa realidad incluirá también la dimensión temporal, es decir la historia, tanto para "comprender el mundo en que vive en cuanto resultado de un proceso histórico", (M.E.C., 1983), cuanto para permitirle replantear el discurso histórico inculcado y formular el suyo propio. Situado, pues, el alumno, en condición de historicidad, necesita conocer el discurso

histórico provisional de la generación precedente, adoptar una actitud crítica ante él y dominar unas metodologías de investigación que le permitan reformularlo.

De todas las disciplinas del curriculum escolar de las Enseñanzas Medias la Historia es, tal vez, la que oculta con mayor encono su propia metodología y se presenta como un saber inalterable y acumulativo. Rara vez se ofrece al alumno una dimensión historiográfica de la problemática del pasado. En todo caso, nuevos planteamientos historiográficos sustituyen a los viejos, como una bujía nueva sustituye en el mismo automóvil la bujía usada. Al ocultar la metodología se oculta la historicidad de la ciencia, y la Historia se convierte en dogma.

Algunas explicaciones de esta presentación dogmática anticientífica de la Historia serían las siguientes, de ámbito político, ideológico, científico, profesional y didáctico:

- *Político*: la función asignada a la Historia en muchos planes de estudios ha sido la justificación del régimen político dominante y la ridiculización de las otras interpretaciones. (Fontana, 1985; Alvarez *et al.*, 1978).

- *Ideológico*: la Historia se ha confundido con la Filosofía de la Historia y con la justificación, pretendidamente científica, de una opción ideológica. Así, frente a modelos ideológicos impuestos, ciertos sectores del profesorado ha argumentado en la Historia sus opciones contrarias, desde los *novatores* del siglo XVIII a la Escuela Moderna o los textos de Marta Harnecker en la España franquista.

- *Científico*: la complejidad y ambigüedad de la epistemología de la ciencia histórica, su indeterminación, explica que se hayan ocultado al alumno unos fundamentos muy discutidos. Por tratarse tal vez de una ciencia pluriparadigmática, esa complejidad habría aconsejado la ocultación, por presuponer una dificultad de comprensión por parte del adolescente.

- *Profesional*: los profesores de Historia han carecido de la preparación y de los hábitos de investigador. Han sido grandes devoradores de síntesis y devotos de modelos estructurales, pero, cuando han realizado alguna investigación lo han hecho al margen de la docencia y sin incidir en los modelos didácticos.

- *Didáctico*: los profesores de Historia ha digerido mal los avances en teoría didáctica. Al pasar de una concepción tradicional sencilla que marcaba las etapas de diferenciación de conocimientos-sistematización de conocimientos a las innovaciones de la psicología evolutiva de Piaget e Inhelder (análisis de la construcción del pensamiento socio-histórico y paso del estadio del pensamiento concreto al pensamiento formal, véase Carretero, Pozo y Asensio, 1983; Pozo, Asensio y Carretero, 1986; Dickinson y Lee, 1984; Ballard, 1970). La Historia se ha revelado tan compleja respecto a otras disciplinas que el profesor se encuentra en una confusión total respecto a su metodología específica. Podríamos decir que, al igual que muchos adolescentes con capacidades formales en otras materias retroceden a estadios pre-formales en el análisis

histórico, muchos profesores capaces de iniciar al alumno a la metodología activa de la Geografía o de la Química retroceden en la Historia al método dogmático-explicativo. El profesor, perplejo, no se plantea la especificidad de la Didáctica de la Historia, al no captar la singularidad de la construcción del pensamiento socio-histórico del adolescente.

Ante una Historia presentada sin la dialéctica discurso investigación, como mero discurso elaborado, e ignorando los procesos cognitivos del alumno, no había más recurso que la memorización y/o el olvido. Además, la propia acientificidad de la presentación remachaba, *ab absurdum*, la esencia pluriparadigmática de la Historia. A eso hay que añadir las dificultades concretas de la presentación del texto histórico al adolescente, que han señalado Benvenuto Chiesa (1984) y Dennis Shemilt (1981): primacía de la expresión verbal, confusión entre objetivos específicos y objetivos transversales como la capacidad lógica, lingüística, técnico-operativa. Para el adolescente —dice Shemilt— la Historia es una materia “de letras” que exige un buen dominio del idioma para lograr una mínima comprensión; trata de un mundo de adultos que tal vez el alumno solo entiende parcialmente y hacia el cual puede no sentir simpatía; se refiere a temas sutiles y complejos que aturden al alumno; los datos básicos utilizados son generalizaciones y abstracciones verbales de categoría y significado inciertos; no hay posibilidad de retroalimentación; los universos estudiados varían de forma arbitraria espacial, temporal o temáticamente.

LOS MÉTODOS RENOVADORES

La renovación en la Didáctica de la Historia, iniciada en España en la década de los setenta, actuó al margen de la investigación en psicología evolutiva. Se propuso introducir en el aula una enseñanza activa, a partir de trabajos prácticos y documentación directa y variada, “documentos y actividades cuya realización lleve al alumno a reflexionar, opinar, decidir y participar en la construcción de sus propios conocimientos”, como dice una de las formulaciones, (Grupo Alemania, 1978). Sin embargo, y a pesar de las buenas intenciones, la estructura interna de muchos de los *dossier* o alternativas elaboradas, como luego veremos, se centraban en la historia-discurso, ofreciendo a la consideración del alumno tan solo ejemplos seleccionados para convencerle de la veracidad del plan propuesto, o para divertirlo.

Además, olvidando las dificultades de la construcción del pensamiento socio-histórico (*continuum* temporal, interacción de variables, método hipotético-deductivo, contraste entre cambio y continuidad, problemas de causación, estructura, modelos, etc.) se perseguían objetivos transversales, que aún parecen estar presentes en los objetivos de la actual reforma de las

Enseñanzas Medias: comprensión verbal, escrita y gráfica, síntesis y aplicación de conceptos, hábitos colectivos de trabajo.

Recordemos, para no escatimar las alabanzas debidas, que el punto de partida de la renovación de los setenta fue tanto la constatación del desinterés del alumno por la enseñanza tradicional de la Historia, cuanto la llegada masiva al profesorado oficial de una generación de postguerra curtida en los movimientos antifranquistas universitarios. Por eso la "didáctica activa" perseguía básicamente motivar, interesar, apasionar al alumno, por un lado, y por otro despertar su conciencia política.

Se olvidaba que, dada la especificidad de la Historia y de su didáctica, el conocimiento y la práctica de la investigación va indisolublemente ligado a la construcción del pensamiento socio-histórico.

Las metodologías activas, además, creaban en el alumno una confusión entre hipótesis, fuentes y estructuras conceptuales (marcos o modelos de referencia), con lo que se trivializaba la metodología histórica. Se trataba, en esencia, de resumir y contraponer diversas opiniones o de expolar los hechos por procedimientos empáticos, no de aproximarse a la ciencia histórica.

En los materiales de Historia Universal del Grupo Alemania, 1975, por ejemplo, dentro de un esquema rígido sobre las revoluciones burguesas del siglo XIX, el trabajo del alumno consiste en el análisis de ocho documentos desiguales de 1789-1819, 1830-1837, 1859; el alumno debe resumir, comparar e interpretar los textos. Nada más (¡ni nada menos!). En los materiales de Historia Universal de la editorial Akal (Ballarini, *et al.*, 1977), para analizar la revolución francesa se presentan al mismo fragmentos de Karl Marx, Soboul, Hobsbawn, Efimov, S. Giner, Rudé, Fontana, Bouloiseau, Peronnet, Godechot, y otros, anónimos, pero probablemente de los autores. Junto a ello, solo un documento primario de un protagonista de los hechos, Antoine Barnave (de 41 palabras) y un fragmento de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, sin fecha. De los cinco apartados, el último se titula "Balance de la Revolución Francesa" e incluye textos de Godechot y de Soboul que, de hecho, ofrecen un balance de la Revolución Francesa, ante lo cual el alumno no puede sino resumir y "decir con sus propias palabras" (nivel de "transposición" dentro de la "comprensión" de Bloom). Los materiales de la Historia de España de la editorial Akal, para tratar la Guerra de la Independencia, presentan un 13% dedicado a fuentes primarias y un 87% a fragmentos de unos doce historiadores, entre los cuales, y para mayor confusión, aparece un fragmento en que Solórzano, en su *Historia de la evolución económica de Guatemala*, cita al marxista peruano José Carlos Mariátegui.

Para despertar el interés del alumno se ha llegado a sustituir las fuentes históricas, como datos sobre los que contrastar las hipótesis, por elaboraciones o fabulaciones actuales sobre el pasado (me refiero a las películas históricas) que

los alumnos analizan como si fueran fuentes primarias, lo cual es metodológicamente errado y contraproducente.

El análisis de textos –llamado “comentario de textos”–, práctica muy generalizada, falsea también la metodología histórica al reducir todo el oficio del historiador a resumir, sintetizar y evaluar unos textos fragmentarios y aleatorios, a la luz del enfoque teórico expuesto en clase o en el libro de texto. Dejando de lado la posible belleza, interés o gracia narrativa del documento, es evidente que la Historia no consiste en “comentar” fragmentos que caen en nuestras manos, ni en seleccionar aquellos textos que mejor confirman nuestras suposiciones, sino en plantear hipótesis, comprobarlas, elaborar y re-elaborar modelos. Por otro lado, la asignatura en que se analizan documentos más completos y coherentes no es la Historia, sino la Literatura. Acostumbrado al “comentario de textos” el alumno, que conoce el método experimental de otras disciplinas, concluye –con razón– que su ejercicio con los textos históricos no constituye una actividad científica, sino una ampliación o aclaración de la exposición dogmática del profesor o del manual.

Con métodos renovadores o con métodos tradicionales se corre el grave riesgo de presentar al alumno solo el discurso elaborado, o varias opciones del mismo ante lo cual no cabe sino corroborarlo o elegir una opción, o bien opinar sobre él al nivel de identificación de problemas humanos trans-temporales. No se presenta el pasado como una dimensión temporal del acontecer humano susceptible de investigación y de análisis.

LA INVESTIGACIÓN, CENTRO DE LA FORMACIÓN HISTÓRICA DEL ADOLESCENTE

Si la Historia es tanto un producto elaborado como un proceso de construcción, una ciencia, en suma, sujeta a cambios ideológicos y paradigmáticos, que responde a planteamientos que surgen de un momento histórico concreto, hay que presentarla al alumno en esa doble faceta. El discurso histórico es susceptible de diversas formas de presentación que lo harán más o menos comprensible, más o menos atractivo más o menos adecuado, al nivel de desarrollo del alumno. Pero la Historia como proceso, como investigación, solo puede presentarse mediante la iniciación del alumno a la investigación. El alumno debe poder aplicar a la Historia, al pasado, el método hipotético-deductivo.

No se intenta convertir a los alumnos en historiadores, tarea vana, por otro lado. Tampoco se trata de que desaparezca la información elaborada, la conciencia, que esta sociedad tiene y quiere transmitir, sobre su evolución histórica. Se trata de que, además de eso, el alumno llegue a interiorizar que:

- a) la Historia es una ciencia con un conjunto de metodologías propio y que cambia en el tiempo;
- b) el pasado es un universo infinito, conocido solo parcialmente y a través de restos a veces contradictorios;
- c) ante el pasado hay diversos niveles de análisis y diversas construcciones conceptuales, que denominamos historiografía;
- d) los grandes modelos históricos son elaboraciones *a posteriori*, a partir de estudios parciales, locales y puntuales;
- e) cada generación, y cada individuo, puede plantearse nuevas cuestiones, o criticar el discurso aceptado;
- f) existe continuidad conceptual entre la Didáctica de la Historia y la propia ciencia histórica.

La investigación que realice el alumno, pues, no debe falsear el procedimiento ni las bases metodológicas de la investigación histórica. Un modelo próximo y comprensible son las prácticas de laboratorio que realizan los alumnos como parte de su aprendizaje de las Ciencias Naturales, de la Física o de la Química, que muchas veces reproducen investigaciones ya realizadas. No importa tanto el resultado concreto, ni si el alumno realiza nuevos avances científicos, cuanto que desarrolle activa y personalmente el método investigador.

Planteadas así la investigación como instrumento, y alejada de los comentarios de texto o de los procedimientos empáticos (útiles, pero no prioritarios), debería ligarse a los niveles de construcción del pensamiento formal, graduando, por tanto, su complejidad. No por ello surgirán resultados milimétricamente prefijados, pues marcar un camino no implica "obsesión por la eficiencia" ni fidelidad a paradigmas conductistas (Gimmeno, 1982), ni ritmos de desarrollo comunes a todos los alumnos.

Los pasos que debería seguir la investigación del alumno serían estos:

1. Conocimiento del "estado actual de la cuestión": discurso o discursos dominantes sobre un tema determinado;
2. Planteamiento de una nueva cuestión, a partir de preocupaciones actuales, de los tópicos o estereotipos de nuestra cultura o de los intereses de los alumnos;
3. Formulación de una hipótesis;
4. Análisis de las fuentes disponibles, crítica y selección de las mismas;
5. Formulación de una metodología de trabajo y trabajo con las fuentes;
6. Formulación de resultados.

Es evidente que en las etapas (1), (4) y (5) el profesor actúa de mediador; en las etapas (2) y (3) la creatividad y capacidad crítica del alumno se transforma en planteamientos científicos. Por otra parte, como en la etapa (1) se habrán

analizado tanto hechos específicos como conceptos y modelos, al concluir la etapa (6) podrá llevarse la reflexión por vía de retroalimentación, al nivel conceptual jerárquico, las reconstrucciones conceptuales a partir de las relaciones estructurales.

La actividad mediadora del profesor consiste, básicamente, en ayudar y fomentar la construcción del pensamiento formal, graduando la metodología de trabajo con las fuentes y seleccionando estas en función de los objetivos graduales por conseguir: selección de variables, interacción de variables, formulación y comprobación de hipótesis, cambio y continuidad, motivación y causación, coyuntura y estructura, libertad y necesidad.

La posibilidad de que el alumno se plantee sus propias preguntas y pueda luego comprobarlas centra la enseñanza de la Historia en el alumno. No se trata de un juego trivial de autocomplacencia, sino que sitúa el punto de partida de la investigación en el universo afectivo, social y cultural del alumno y devuelve a la Historia el papel de "ciencia útil" en cuanto puede ayudar a solucionar problemas, o a contestar preguntas.

Porque no es cierto que al alumno no le interese la dimensión histórica de los problemas humanos. No le interesa el tipo de Historia que ahora recibe pasivamente. En todas las encuestas realizadas los alumnos exigen la conexión de la Historia con el presente, con su presente, que analizan según ángulos moralistas o pre-políticos ("si todos nos conociéramos mejor, nos comportaríamos más bien") o para justificar ideas o estereotipos establecidos.

Dicho de otro modo: la investigación es la piedra de toque de la didáctica de la Historia, que tiende entre el pasado desconocido y el adolescente el puente de la acción científica. Lo afectivo puede ser el impulso, el motivo, pero la actividad de investigación es cognitiva.

Cuando el alumno elige temas de investigación, normalmente su capacidad mental le impedirá cuestionar grandes modelos o paradigmas (que, por otro lado, no le interesan) y planteará cuestiones de vida cotidiana, consideraciones éticas o antropológicas. Un alumno de quince años, por ejemplo, indicaba: "Yo creo que la problemática que vive ahora el mundo ha salido de algún sitio y es bueno saber que las guerras, el espíritu de lucha, lo tiene, creo yo, el hombre en la mente desde sus principios". Y otro: "Cada vez el hombre va inventando nuevos inventos; estos inventos hasta mediados del siglo XIX eran para mejorar la vida del hombre y para saber más; ahora también busca la mejora del hombre pero crea cosas o inventos que son para estar sobre los otros, como pueden ser poner bombas en el espacio". ¿Podrían volcarse estas preocupaciones en algún tipo de investigación histórica?

Hay quien acusará a esta propuesta, de introducir la investigación en las aulas, de historicismo, de neopositivismo o de confusionismo y nos reprochará, con Hobsbawm, que "el acontecimiento, el individuo ... no son fines en sí mismos, sino medios de aclarar una cuestión más general que va mucho más

allá de la historia particular y de sus personajes" (Stone y Hobsbawm, 1982). Cabría contestar que el resultado de una investigación concreta, de una práctica, no es un fin en sí mismo, sino un medio de cambiar la actitud del adolescente ante la Historia.

Un problema al que nos hemos referido de pasada, y que no ha sido estudiado por la didáctica tradicional ni por la renovadora es el de los conceptos de base. Me refiero a las asunciones básicas sobre el ser humano en cuanto individuo y en cuanto grupo social, y a la proyección de esos estereotipos hacia el pasado.

Partiendo de una presentación bastante generalizada entre los profesores, la de que todos los hombres son básicamente iguales y han tenido siempre los mismos problemas: "han construido, han comerciado, han luchado, han sufrido", como dice el Grupo 13-16 (1983), asumiendo, pues, de partida, esa básica identidad transtemporal del Homo sapiens, cuando el alumno se enfrenta con situaciones incomprensibles desde la óptica actual, suele recurrir a un biologismo simple ("los romanos eran más primitivos que nosotros", "tenían menos cultura") o a una actitud de desconcierto total. Entre los conceptos de base se encuentran tanto los apriorismos o estereotipos que se refieren al hombre y a la sociedad, como los que se refieren exclusivamente al pasado.

¿Cómo se forman esos conceptos sociales básicos o profundos? No son simplemente reflejo de la ideología dominante, sino que responden a muchos factores, de importancia diversa según el individuo: ideología dominante, sí, pero también el medio familiar, y social, las expectativas del grupo y de individuo, las características de la subcultura adolescente, las características psicológicas del alumno.

Es muy probable que las asunciones sociales básicas estén ya formadas a los catorce años (los psicólogos pueden ayudarnos a aclararlo) y se consoliden durante la adolescencia. El aprendizaje escolar apenas sí las modifica, porque son apriorismos o sentimientos profundos, difícilmente sometibles al análisis científico. Se refieren a la bondad o maldad del género humano, a las leyes generales del comportamiento social, a su relación con el medio, a la teoría del conflicto social y del poder. Las asunciones básicas, cuando son sentidas colectivamente, dan lugar a tópicos o estereotipos muy resistentes al análisis científico, en ocasiones, difíciles de datar: los alemanes son "cabezas cuadradas", los italianos son artistas, la colonización española fue mejor que la inglesa, "cada pueblo tiene el tipo de gobierno que se merece", etc.

Si en el trabajo histórico se partiera de los conceptos sociales básicos de los alumnos y de los tópicos de la sociedad, se podría intentar demostrar científicamente las incoherencias internas. Si, aun después de ello, el alumno persistiera en mantener el estereotipo, al menos habría conocido que existen muchos caminos de aproximación a la realidad: el científico, y también el intuitivo, el poético, el mágico, el religioso.

Las asunciones o conceptos básicos, claro está, al referirse a la naturaleza humana, desbordan el marco estricto de la Historia y entran en las demás asignaturas; Filosofía, Literatura, Ciencias Naturales. Como su esencia es inter, pluri, metadisciplinar, esos estratos profundos deberían ser analizados globalmente.

Otro problema subsidiario al que habría que hacer referencia es el de la génesis del pensamiento y de las actitudes políticas de los adolescentes, y su relación con los conceptos sociales básicos o profundos, así como el de la posible modificación de esas actitudes por el proceso didáctico, y por otros como son la aceptación o rechazo de modelos de los profesores, el proceso de interacción social en la escuela, la propia estructura escolar, los sistemas no formales de educación, la subcultura adolescente, y otros.

Dejo de lado el falso problema entre conceptos y contenidos. Más bien hay una relación íntima de funcionalidad recíproca entre ambos, y solo puede llegarse a los conceptos o estructuras a través del análisis y manipulación de los hechos observables. Dicho de otro modo: no puede falsearse la realidad histórica al alumno situándolo dentro de un marco conceptual, sino después de que él se dé cuenta de que ese marco es un constructo humano *a posteriori* y sujeto a modificaciones.

INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO

Si en el período de la adolescencia sitúan los investigadores el acceso de los alumnos al estadio del pensamiento formal, la propia ciencia histórica exige el pleno dominio del pensamiento formal; es decir, tanto la consideración de todos los elementos físicos y abstractos en cuestión, y todas sus interrelaciones, de manera sistemática, como el razonamiento sobre proposiciones verbales y la utilización del método hipotético-deductivo.

Las experiencias realizadas indican que en el período 14-17 años, la mayoría de los alumnos tienen un pensamiento formal incompleto. Indica Shemilt, por ejemplo, que en la resolución de problemas los alumnos de esas edades suelen iniciar una estrategia formal, pero cometen errores típicos, como los de no entender el sentido hipotético de los enunciados, no combinar sistemáticamente todos los elementos de una tarea, o bien obtener conclusiones erróneas a partir de las comprobaciones o deducciones realizadas.

De todas formas, al final del Bachillerato, la constatación de que no todos los alumnos se sitúan en el nivel del pensamiento formal sino de forma incompleta, llena de estupor a muchos profesores. Pues bien: la única posibilidad de avanzar en la construcción del pensamiento formal consiste en realizar ejercicios mediante los cuales maduren esas operaciones formales:

relación mutua de todos los elementos, razonamiento verbal y, sobre todo, utilización de método hipotético-deductivo. Ello exige una didáctica específica, que tiene que estar basada en la investigación.

Quisiera indicar algunos ejemplos sencillos. Si al alumno de catorce años se le explica las características del estilo románico mediante unas diapositivas, unos textos, unos esquemas y el discurso del profesor, al no exigírsele la resolución de ningún problema, el alumno no se ve obligado a ejercitar operaciones de tipo formal (aunque los alumnos más aventajados tal vez lo hagan espontáneamente) sino simplemente a recordar y memorizar. Imaginemos, por el contrario, que el profesor siguiera un planteamiento de resolución de problemas. "Hemos estudiado cómo era la sociedad del siglo XI, cuáles eran sus ideas religiosas y la relación entre la sociedad y la vida cotidiana. Ahora, imaginemos cómo decorarían sus iglesias". Los alumnos hacen una lista de los temas pictóricos y escultóricos que suponen aparecerían en los templos románticos. Luego el profesor distribuye láminas para que comprueben si, en realidad, la hipótesis se verifica o no. En caso de que aquella hipótesis no se compruebe (por ejemplo, no podrán explicar el fabuloso bestiario ni muchas escenas de la vida cotidiana) habrá que plantearse alguna nueva hipótesis. Tal vez el profesor presente el método comparativo. Otro ejemplo: el alumno avanza más en la construcción de sus conceptos históricos si comprueba en series de cerámicas griegas hipótesis sobre la sociedad de la época que si lee un manual en el que todo está perfectamente explicado.

La conclusión es, pues, que para un adolescente la investigación es un instrumento fundamental en el proceso de construcción del pensamiento formal. Sin ella será muy difícil que avance más allá del nivel explicativo, repetitivo; será muy difícil, igualmente, que llegue a considerar el conocimiento histórico como un método científico y válido de investigación; será igualmente difícil que supere la dicotomía ciencias-letras, es decir, conocimiento formal-opinión; será difícil que capte la contradicción, la pugna, entre conceptos básicos asumidos y comprobación científica.

Siempre que el profesor explica, impone un conocimiento sin permitir que el alumno lo desmenuce, analice sus relaciones y conexiones internas, comprenda la hipótesis que plantea y evalúe la aceptabilidad del método conceptual utilizado. Se le entrega el producto sin permitirle analizar el proceso. Y es probable que el alumno lo rechace, precisamente por su supuesto carácter científico, al estar él en un estado evolutivo en que se esfuerza por dominar el pensamiento formal.

La labor del profesor, labor de mediador, debe ser triple:

1. Graduar las investigaciones, prácticas o ejercicios por realizar según una jerarquía de dificultades que impliquen un dominio progresivo del método científico;

2. Incidir en los grandes ejes distintivos del pensamiento histórico respecto a las otras formas de conocimiento: la dimensión temporal, la interacción de variables, el problema de la causación, los diferentes ritmos o *tempos* del cambio histórico, la construcción de modelos;
3. Situar el punto de partida del análisis histórico: la conciencia colectiva —o las asunciones básicas— y la conciencia individual profunda; los restos del pasado, escasos, y a veces inconexos y contradictorios; la historiografía, o diversas interpretaciones del pasado.

La investigación no es un trabajo sesudo, serio, soso. Al partir de la curiosidad personal y adaptar la forma de resolución de problemas se convierte en una actividad emocionante. Precisamente habría que saber transmitir el "pathos" de la búsqueda y la constatación, la aventura de explorar mundos desconocidos, el reto de la justificación científica, la emoción de descubrir grupos sociales que han vibrado por temas muy similares (o totalmente opuestos) a los nuestros. Partiendo de la esfera emotiva y pasando por la criba de la investigación, el resultado final ya es susceptible de manipulación empática, artística o emotiva.

Como apéndice presentaré un ejemplo concreto de utilización del método de investigación histórica, mediante el cual pueden intentarse diversos objetivos. Elijamos como ámbito espacio-temporal, por ejemplo, la conquista de América por los españoles en el siglo XVI. El profesor comenzaría la sesión presentando el marco cronológico y situando el contexto europeo y americano, pero sin prejuzgar en absoluto lo que fue el impacto español en el Nuevo Mundo.

Después de ello, sesión de "brainstorm": que los alumnos expliciten, viertan todas las preconcepciones que llevan, sus asunciones básicas con total libertad y con total caos. Podrán luego elaborar una lista de todas las opiniones o hipótesis vertidas, desde las más incongruentes a las más tendenciosas: los españoles eran más inteligentes, los españoles eran unos bárbaros, es inevitable que las conquistas sean opresoras, los indios eran caníbales, los españoles solo buscaban oro, todo se justifica, etc.

La clasificación de las hipótesis constituye un buen ejercicio de formulación de hipótesis y de delimitación de categorías de análisis: opiniones personales, juicios sobre la naturaleza humana, juicio sobre el comportamiento social, análisis de la dimensión del pasado, comparación con la actualidad, teoría de valores.

Una etapa posterior consistirá en elegir una hipótesis y plantearla correctamente. Por ejemplo: para comprobar si los españoles eran genocidas o no, analicemos los datos de la población indígena, veamos el impacto de la conquista y comprobemos si los descensos poblacionales pudieron deberse a la opresión, crueldad o presencia de los españoles.

Elegida la hipótesis habrá que ir a las fuentes, sí. Y el profesor expondrá la situación: carencia de fuentes fiables para la población precolombina, y multitud de fuentes diversas para el período colonial: los cronistas de Indias, el Archivo de Indias, otros muchos archivos en ambos mundos, datos arqueológicos, y algunas fuentes procedentes de los indígenas sometidos.

Los alumnos adoptarán ahora una actitud de escepticismo: dado el enorme volumen de información disponible, por un lado, o su escasez, por otro, será totalmente imposible concluir nada. ¿La Historia deja de ser ciencia? ¿No hay forma alguna de contrastar las hipótesis? Y, sin embargo, los alumnos habrán llegado a conclusiones fundamentales: la especificidad de la ciencia histórica, la necesidad de encontrar una metodología que salve el universo documental (por ejemplo, la selección de una muestra representativa), la disparidad entre fuentes de los conquistadores y fuentes de los conquistados, la necesidad de utilizar pruebas indirectas (para la población precolombina, por ejemplo) o comparativas.

A regañadientes, pues, aceptarán centrarse en una muestra. Digamos México en el siglo XVI. Primero habrá que analizar la "tesis genocídica". El profesor, que actúa de mediador, presenta datos elaborados por Cook y Borah, por ejemplo, fragmentos de Las Casas y de otros cronistas. Un trabajo científico serio comprobará que la tesis genocídica por sí sola no explica el hundimiento demográfico de los amerindios en el siglo XVI. Habrá que acudir a otra variable. Irán surgiendo la de la resistencia indígena a la procreación (el llamado "desgano vital"), las epidemias europeas, y, finalmente, el "reacondicionamiento social y económico" provocado por la instalación de la sociedad colonial (Sánchez-Albornoz, 1973). Otros ejercicios tratarán de los diversos niveles de causación. Otros, posteriores, relacionarán los factores económicos, sociales e ideológicos. Se concluirá con la construcción de un modelo provisional.

La conclusión final de todas las consideraciones de este trabajo es sencilla: el alumno ha de situarse frente a la historia, no frente al libro ni frente al profesor. Este actuará de mediador, de monitor, de ayudante. Y su objetivo no será que el alumno almacene conocimientos, sino que acceda al pensamiento formal en la esfera socio-histórica, que construya su propio saber para que, como decía Rousseau, no mire por la mirada de otro sino por la suya propia.