

SOBRE ASPECTOS INNOVADORES EN LA CLASE DE HISTORIA.

ANA ZAVALA*



* Licenciada en Ciencias Históricas en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Uruguay (UDELAR) y Profesora de Historia del Instituto de Profesores Artigas (IPA), Montevideo. Cursó la Maestría en Didáctica, con especialización en Didáctica de la Historia en la UBA. Es Profesora de Didáctica de la Historia II y III en el IPA.

Introducción:

Una práctica sin tradición didáctica

Aunque parezca extraño, en este planteo, el primer problema es el propio término problema. En el ámbito de la enseñanza, parece existir la idea de que los "problemas" son monopolio de ciertas asignaturas, como la Matemática, y eventualmente la Química y la Física. Cuando un profesor de Historia se acerca a uno de otra asignatura y le comenta que propondrá problemas a sus estudiantes, lo más seguro es que en su mente se forme la idea de utilización de fórmulas, gráficos, aspectos numéricos. Los más audaces piensan seguramente en la posibilidad de plantear a los estudiantes los problemas de la disciplina, de la investigación, como por ejemplo si este documento es válido, o si tal acontecimiento está bien datado. De hecho existe un cierto obstáculo epistemológico con este término que asigna los problemas a la vida (las personas, las familias, las parejas, el presupuesto mensual, el espacio, etc.) o a ciertas asignaturas entre las que con seguridad no se cuenta la Historia. La bibliografía es igualmente parca al respecto. La memorización de cifras, el tablero de ajedrez, la solución de problemas "lógicos", y no mucho más habita las páginas de los capítulos referidos al tema.

Este trabajo presentará los modestos resultados de grandes esfuerzos hechos desde la práctica de aula por enriquecer a la Didáctica de la Historia, con actividades "problemáticas". Como línea de trabajo es absolutamente fértil, sobre todo desde la perspectiva de una buena enseñanza. Y como toda buena enseñanza, es costosa y en más de un sentido. Hay más sencilla, pero enseña poco, aunque facilite la aprobación de las tareas por parte de los alumnos o la formación de los docentes. Hoy por hoy, este camino es engorroso para los alumnos, para los docentes y para los futuros docentes. Tal vez, cuando las cosas estén más claras, se vea una manera menos costosa y no reñida con la buena enseñanza de hacer las mismas cosas. Entre tanto, no hay más que seguir trabajando.

¿Por qué resolución de problemas?

1. Hic et nunc

El conocimiento histórico, como tantos otros, es lo suficientemente complejo como para que su abordaje pueda ser hecho desde distintas perspectivas, y en diferentes niveles de profundidad, sin sacrificar lo esencial de su naturaleza epistemológica. Existen formas poco dignas del abordaje, que se han refugiado en la categoría "conocimiento escolar", fabricando "algo que se parece" al conocimiento histórico, pero que en el tránsito del conocimiento disciplinar al escolar ha perdido el rigor, parte de la información esencial, el análisis de la causalidad, y su propia historicidad. Obviamente no estamos pensando en estos abordajes cuando nos encaminamos a una perspectiva de resolución de problemas.

Esta perspectiva se inscribe dentro de un posicionamiento con respecto a la enseñanza de la Historia, que lucha por hacer desaparecer la diferencia entre las categorías Historia enseñada e Historia investigada. Esta diferencia se fundamentó históricamente tanto en los particulares fines de estudio de la Historia en los ámbitos escolares (sobre todo niños y jóvenes), como en supuestas derivaciones de la psicología que atribuía a los menores la imposibilidad de comprender ciertos niveles de pensamiento. Hoy en día esta posición ha sido revisada en buena medida, pero aún si se mantuviera intacta, no habría justificado la enseñanza de un conocimiento violado y desnaturalizado, a cuenta de que era el único que los niños podían comprender. Los fines patrióticos y cívicos que ostentó la enseñanza de la Historia desde su ingreso al currículum, compensaban cualquier duda respecto de si era o no necesario enseñar a los niños ese "conocimiento" y no otro, sin importar sus vínculos con la comunidad científica.

Hoy en día, las posiciones más avanzadas en materia de Didáctica de la Historia plantean tanto la necesidad como la posibilidad de "enseñar la Historia tal cual se investiga". Este slogan causa de tanto en tanto algunos problemas de comprensión. No supone enseñar a investigar ni investigar en clase, sino simplemente enseñar la Historia de los investigadores, y no una mascarada escolar, contaminada de fines cívicos, patrióticos, y algo más.... El punto es que esa Historia es compleja, y por lo tanto, requiere un enorme esfuerzo de la Didáctica para ponerla en medio de una clase y al alcance de los alumnos.

2. Formas y niveles de abordaje del conocimiento histórico

Antes de empezar, conviene recordar que la naturaleza del conocimiento histórico, entre muchas otras cosas, es dual. Contiene relato, discurso, sensualidad, aventura, misterio, pero también es análisis, estructura, conceptualización, postura historiográfica, etc. Las primeras formas de abordaje están por supuesto en relación con esta singular característica del conocimiento histórico. No es lo mismo abordar un relato, que las conceptualizaciones acerca de la monarquía, o de la economía en la Edad

Media, a pesar de lo cual existe un nivel básico, muy pegado al lenguaje, que hace comprensible el pensamiento histórico en su dimensión más global.

Esta es la dimensión preferida de los lingüistas, y de muchos psicólogos, que están siempre pendientes de si los alumnos comprendieron la palabra "economía" o "régimen", buscando muchas veces la reorganización lógica de las notas para formar el concepto. Muchas veces debemos enfrentar pequeños obstáculos representados por los significados cotidianos de económico (= "barato") o régimen (= "para adelgazar") que podrían desfigurar cualquier narración o conceptualización histórica. Otras veces, las palabras son tan desconocidas (teocracia, mercantilismo, imperio de regadío, eclecticismo religioso, antropomórfico, rentabilidad marginal, etc.) que el punto es, antes que nada, familiarizarlos con el sonido. En este nivel de abordaje, no hay nada que no sea lo infinitamente básico, que oriente hacia la resolución de problemas. La ejercitación preferida: la comprensión lectora (servil, inferencial, etc.).

Sin embargo, en tanto que el conocimiento histórico ofrece distintos niveles de conceptualización, el manejo de los "conceptos" constituye una parada obligatoria en la clase de Historia. ¿A qué políticas económicas podemos llamar mercantilistas, o liberales, o proteccionistas, o intervencionistas, o librecambistas...? ¿Cuáles regímenes políticos son parlamentaristas, o absolutistas, o democráticos, o democrático-populares, o socialistas...? Pues bien, he aquí un trabajo didáctico que llamaremos reconstrucción lógica. Se trata del juego de entrar y salir de los grandes y pequeños conceptos, yendo del todo a la parte, y de la parte al todo, de las notas al concepto y del concepto a las notas. Podemos presentar todas las notas, y luego decir, "a este tipo de monarquías, con estas características las llamamos absolutistas", o bien decir "¿saben cómo eran las monarquías absolutas?" para luego presentar una a una sus notas: conjunción de poderes en el rey, etc. La ejercitación preferida: el reconocimiento de los conceptos en contextos literarios, historiográficos o documentales.

Detrás de este trabajo se esconden las operaciones lógicas de clasificación, inclusión y pertenencia. En un sentido restringido, y de alguna manera discutible, podríamos situarlo en una dimensión procedimental. La carga instrumental que tiene el dominio de las operaciones lógicas básicas, resulta esencial para el desempeño en tareas estratégicas como la resolución de problemas. Aunque en algún momento se pensó en la posibilidad de una instrumentalidad y una capacidad de transferencia de los dominios lógicos muy extendida, hoy en día se tiende a pensar cada vez más en que esas capacidades operan a la interna de marcos disciplinares relativamente estrechos. En otras palabras, esto quiere decir que los profesores de Historia han de cultivar sus propios terrenos instrumentales sin esperar que los colegas de Matemáticas o lengua materna lo hagan por ellos. El sentido instrumental de las tareas de reconstrucción lógica hechas en el aula de Historia no trasciende naturalmente el

ámbito de su propio aprendizaje, y por lo tanto es realmente posible que sirvan más que a los propios alumnos en el próximo curso de Historia. Si es así, eso es suficiente.

Igualmente reversibles que la conceptualización estrictamente lógica que acabamos de analizar, los vínculos causales que constituyen la trama del relato histórico deben también ser objeto de un trabajo didáctico especial. Se trata de otra dimensión de la reconstrucción lógica, recuperando fundamentalmente los mecanismos de implicación, con la única "dificultad" de que la naturaleza de los vínculos causales entre dos o más fenómenos históricos está estrechamente relacionada con la valoración histórica de cada uno de los hechos, hecha a la luz de una cierta postura historiográfica. Sostener por ejemplo, que el aumento de población y sólo el aumento de la población en tal región produjo la crisis de la agricultura, está fuera de las perspectivas del pensamiento histórico, al menos en sus miradas actuales. Imposible eludir los factores que se pueden asociar al aumento de población, alguno de los cuales esté posiblemente en relación con la propia agricultura... El trabajo sobre tramas de causalidad múltiple, es sin embargo igualmente "lógico" y reversible. La ejercitación preferida: reconocimiento de las consecuencias de las conquistas, de los factores que produjeron la caída de la bolsa, de la importancia de las Nuevas Ideas en la revolución de

Recién cuando se han superado estos niveles de abordaje, estáticos, lógicos, con apariencia de permanentes, inmutables, definitivos, "verdaderos", podemos pensar en una tarea de reconstrucción metodológica del conocimiento histórico. Las tareas de reconstrucción lógica han recibido fuertes críticas, particularmente de T. Popkewitz (1977). Obviamente, quedarse en la reconstrucción lógica es como desnaturalizar el conocimiento, y transformarlo en un objeto de instrucción dogmática. Sin embargo, los niveles de reconstrucción metodológica son complejos, y requieren más que una declaración de principios de los teóricos, un dominio de los aspectos operacionales de manejo del conocimiento por parte de los alumnos, que permitan armar y desarmar, no el conocimiento histórico en abstracto, sino el pensamiento de los historiadores en concreto. De eso se trata la reconstrucción metodológica, de ir a lo disciplinar en su dimensión más auténtica y profunda. La resolución de problemas es la forma natural de trabajo en la dimensión de la reconstrucción metodológica.

3. ¿Cómo definimos un problema en clase de Historia?

Anteriormente hemos visto una dimensión muy elemental, la lingüística, la primariamente semántica y sintáctica, que nos vincula con la comprensión general de los textos orales y escritos de la clase de Historia. Luego vimos las dimensiones operativas vinculadas a la lógica de clases y a los mecanismos de implicación, deconstruyendo y reconstruyendo el armazón lógico del pensamiento histórico. Si todo quedara acá, la Historia sería simplemente un conjunto de categorías fijas, fina-

les, universales y establecidas de una vez para siempre. Esa Historia verdadera que ansían tantos alumnos (de la escuela, del liceo... y del profesorado) hubiera resuelto muchos problemas a la didáctica. Su utopía anida aún en la Historia enseñada.

Sin embargo, además de ser dual, el pensamiento histórico no tiene actualmente un paradigma predominante, de forma que uno puede leer un libro marxista acerca del feudalismo, otro estructuralista, otro idealista romántico, y ninguno estrictamente ni falso ni verdadero. El peso del factor "comprensión" frente al factor "explicación" que prima desde hace bastante tiempo en la producción del conocimiento histórico, nos obliga a trascender la dimensión de la reconstrucción lógica, a riesgo de inventarnos nuestra propia Historia para la clase. Todos los conocimientos que presentamos a nuestros alumnos, están de una u otra manera ligados a su autor, a su época, a su clase social, a sus convicciones filosóficas, políticas, religiosas. Recorrer la ruta metodológica que llevó a la conclusión de que las Nuevas Ideas fueron importantes en la Revolución de Mayo, es diferente a recorrer la ruta que lleva a considerar la tradición política española (Vitoria, Mariana, Suárez) como inspiradora del movimiento justista de 1810.

La construcción del conocimiento histórico no es el descubrimiento de una verdad, no es el descubrimiento de un documento, sino más bien el descubrimiento del valor de ese documento, el descubrimiento de la relación existente entre dos hechos a la luz de un sistema de valoraciones, o aún el descubrimiento de una categoría, llamada crisis del siglo XVII, o economías periféricas, o sociedades tribales, regímenes autoritarios... La ejercitación de este nivel de abordaje no es ni la del lenguaje puro y simple, ni la de la reconstrucción de las categorías históricas. La ejercitación preferida de este nivel: tareas que impliquen el diseño de estrategias de resolución, es decir problemas.

Cuando hemos superado el nivel de "¿A qué se refiere el autor cuando dice...?" o "Haga una lista de las características de la economía capitalista que figuran en el texto A", para presentar a los estudiantes tareas como: "Demuestre la siguiente afirmación: "El racismo es un componente fundamental del nazismo", o "Elabore un plan de trabajo para desarrollar el tema: La guerra y la paz europeas bajo el signo del nacionalismo (1914-1945)" hemos dado un importante salto cualitativo en el campo de la Didáctica. La resolución de cualquiera de estas tareas implica -además del dominio del lenguaje y la información correspondiente- el manejo de las operaciones lógicas de clasificación o vinculación causal, asociadas a la jerarquización, discriminación y ordenamiento de los conocimientos pertinentes, la selección y ordenamiento de dichas operaciones en una forma apropiada para cumplir con lo pedido en la consigna. Es necesario el diseño de una estrategia para solucionar el problema.

4. Implicaciones para la agenda de la Didáctica

En primer lugar, abordar los contenidos desde una

perspectiva tan particular, afecta los demás componentes de la agenda, aunque sea la clásica. Tiempos y recursos se redimensionan en función de las instancias de reconstrucción lógica y metodológica. Los propios contenidos experimentan una apertura hacia lo procedimental, en un sentido estrictamente metodológico, que acorta/amplía muchas veces la extensión temática en sus perspectivas más tradicionales. En otras palabras, esto lleva mucho tiempo, de manera que no será posible este año trabajar tal o cual tema de aquellos que siempre había tiempo para estudiar.

En segundo lugar, se hace imprescindible un cambio de mirada sobre la evaluación. Indagar acerca de si los estudiantes dominan más o menos los procesos de reconstrucción lógica o metodológica del conocimiento histórico requiere instrumentos específicos, que son difíciles de elaborar... y de resolver. Esto significa, sin ir más lejos, que es necesario transformar en contenido de enseñanza el dominio de los instrumentos de evaluación, puesto que, de otra forma, podemos quedar varados en una situación sin salida: concluir que los estudiantes no comprenden las consignas, ni el tipo de tarea que deben realizar, puesto que no la han realizado nunca ni se les ha explicado como hacerlo. No se puede sin más concluir que no dominan procesos de reconstrucción lógica o metodológica, pero tampoco se puede dar por descontado su dominio, a cuenta de que lo que no saben es manejar el instrumento con el que están siendo evaluados.

Esta manera de plantear el problema con los instrumentos de evaluación es en cierta forma falaz, puesto que cualquier procedimiento de reconstrucción lógica o metodológica trasciende ampliamente las formas de discurso clásicas, es decir la clase expositiva o la mera lectura de textos en busca de información de esa que los alumnos llaman "concreta" y que se refiere a la reconstrucción del relato elemental, cronológico y ordenado de los hechos. No hay didáctica de la reconstrucción -lógica o metodológica- sin ejercitación, de manera que la evaluación no debería complicarse con nuevos instrumentos, es decir con instrumentos diferentes de los utilizados durante la ejercitación normal de la clase. A primera vista podría parecer que la evaluación está colocándose en el lugar central de la agenda (patológico desde alguna mirada), puesto que el manejo de los instrumentos (de ejercitación/evaluación) se ha elevado a la categoría de contenido, y ocupa tiempos específicos y extensos de la tarea dentro y fuera del aula. Lo que en realidad sucede es que la ejercitación, a cuenta del abordaje particular que se hace de los contenidos ha devenido en una necesidad imperiosa del trabajo de aula y en casa. La evaluación se mimetiza con la ejercitación, reiterando una vez más, lo que ya se ha hecho decenas de veces. Estamos seguramente mucho más cerca de la evaluación de procesos que de la evaluación de productos.

La Historia y sus "problemas"

La literatura con respecto a las posibilidades de una

Didáctica de la Historia que eche mano de la resolución de problemas, es tan escasa que no tenemos ni siquiera buenos nombres para designar los diferentes tipos de problemas que podemos plantear a los alumnos. Definitivamente la clasificación en heurísticos y algorítmicos (siempre que los algorítmicos puedan ser considerados auténticos problemas) no viene al caso en el ámbito de la enseñanza de la Historia. Que podamos establecer una secuencia de pasos para enfrentarse a un problema, no quiere decir que haya una perspectiva algorítmica sobre el mismo ni que su naturaleza lo sea. "Leer atentamente la consigna", si es preciso "trasladarla a un código de uso", "detectar las palabras claves" que orientan hacia qué hacer a diferencia de las que nos orientan acerca de qué tema o qué parte del tema, etc. son procedimientos que refieren a los distintos componentes de la estrategia necesaria para enfrentar el problema, pero que en sí mismos son independientes de la naturaleza del problema (en el sentido de que se trate de alguno de los tipos de problemas que presentaremos a continuación).

La Matemática nos ha sugerido provisoriamente un par de nombres, que hemos tomado para este trabajo: problemas de demostración y problemas de incógnita. Los primeros implican básicamente el diseño de una estrategia destinada a re-correr un camino cuya meta es conocida. Es el caso de las consignas como "Demuestre la siguiente afirmación..." o de los títulos para pequeños ensayos (llamados comúnmente "temas" por los estudiantes, en contraposición a las otras consignas a las que genéricamente llaman "preguntas", aunque no sean interrogativas). Los segundos se mueven más generalmente en el ámbito de la causalidad, suponiendo ignorado uno de los términos: el antecedente, el consecuente, o la relación que une a ambos. Es el caso de consignas como: "[Analice las] consecuencias demográficas de la adopción del sistema fabril en Inglaterra", o "Demografía e industrialización en la Inglaterra del siglo XIX", o "[Analice las] circunstancias que dieron origen al crecimiento demográfico en Inglaterra durante la segunda mitad del siglo XVIII y la primera del siglo XIX". "Consecuencias", "[Demografía] "e" (donde "e", o "y", significa "la relación existente entre") y "circunstancias que dieron origen a", representan respectivamente las incógnitas de los tres problemas planteados.

Existe sin embargo, toda una gama de problemas que sería difícil calificar como de incógnita o de demostración. Pensemos por ejemplo en problemas del tipo de: "Suponiendo que Ud. es un trotskista fanático, haga un pequeño comentario acerca de las declaraciones de Stalin en el XIV Congreso del PCUS", o "Elabore un par de líneas de diálogo -para cada uno- entre Kennedy y Khrushchev haciendo referencia a sus respectivas posiciones con respecto a la guerra fría y a la política de bloques", o incluso: "Reescriba los siguientes artículos de la Declaración Universal de Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789, suponiendo para el art. 1, que Ud. es Hitler, para el art. 2, que Ud. es Luis XIV, etc.". Estos problemas, que requieren estrictamente meterse en la piel

de otro, tienen un profundo sentido metodológico, y de alguna manera recuperan la actitud comprensiva de la Historia como ciencia social, y una de las herramientas básicas de los historiadores a la hora de producir conocimientos. Los llamaremos, provisoriamente, problemas de descentración.

* * * * *

A continuación veremos entonces algunos ejemplos de las distintas categorías (aún provisionales) referidas al planteamiento de situaciones problemáticas en el aula de Historia. Todos los ejemplos que se mostrarán corresponden al curso de 2º año de Bachillerato Diversificado opción Humanística. Se trata del penúltimo año de un ciclo de enseñanza media que consta de dos ciclos de 3 años cada uno. Los estudiantes tienen promedialmente 16-17 años. La selección obedece simplemente a que se trata de fragmentos de la vida real del aula. Aunque el programa abarca básicamente los siglos XIX y XX, con alguna recuperación importante de aspectos del siglo XVIII, la mayoría de los ejemplos son de temas de la segunda mitad del siglo XIX y del siglo XX, en razón de que la ejercitación está graduada. Al comienzo del año, la mayoría de los trabajos son esencialmente operativos, y problemas sencillos. A medida que avanza el curso, se trabaja en problemas de mayor dificultad.

Tal como se encuentra, lo que se puede ver es el fruto de más de 10 años de trabajo. El abordaje de temas teóricos de otras disciplinas distintas de la Historia no ha representado un aporte menor en esta tarea. Es deudor, principalmente, de la Didáctica y de la Psicología Cognitiva. Es justo también reconocer que hubiera sido imposible sin una profundización importante en los niveles metodológicos y epistemológicos del conocimiento histórico.

1. Los problemas de demostración

Estos dos primeros ejemplos de problemas de demostración, intentan mostrar uno de sus posibles planteos, que exige al estudiante demostrar una afirmación ya existente. Debe, por lo tanto, re-correr el camino que desemboca en ella. La falta de tradición escolar para este tipo de tareas, las hace más difíciles de lo que en realidad son. Desde la Didáctica ha habido que hacer un gran esfuerzo de presentación en sociedad de los ejercicios de demostración, que a los estudiantes en general les parecen algo insólito. "¿Qué me pedís que diga, si aquí ya lo dice?" El peso de las formas interrogativas o expositivas en la ejercitación y en la evaluación escolar, complica inútilmente el trabajo argumentativo.

Ha habido pues que iniciar una especie de juego imaginario en que una persona sostiene por ejemplo, que Montesquieu no defendía a la nobleza sino a la burguesía, o que los derechos naturales, etc., no son pilares del pensamiento de Locke. Si alguien nos dice eso, respondemos que no, si insiste, tratamos de convencerlo... con argumentos y pruebas desde un texto. De eso se trata la demostración. Este tipo de ejercitación recupera el trán-

sito metodológico desde los documentos, o informaciones primarias, hacia las conclusiones más elaboradas, de la misma forma en que los historiadores recorren un camino que los conduce a sus conclusiones.

Esta propuesta intenta recuperar conclusiones historiográficas actuales, que dan cuenta de la asociación entre conflictos internacionales de liberación, y conflictos internos entre los potenciales beneficiarios de la independencia. De hecho, se intenta recuperar la mirada compleja de la Historia sobre los fenómenos, en oposición a visiones simplistas de "buenos" y "malos". El "problema" en este caso, es el diseño de una ruta que permita organizar los conocimientos de tal manera que se llegue a la conclusión de que, tanto en Angola, como en la India, como en Vietnam (como en el Río de la Plata en 1810-20) el conflicto internacional y el conflicto interno se interrelacionan permanentemente.

El diseño de la estrategia en la organización de este plan de trabajo descansa sobre la identificación de dos pares de "variables" que han de ser dispuestas imaginariamente en forma de cuadro de doble entrada: igualdades-desigualdades y pensamiento-acción. En forma seguida (cruzando las variables) se identificarán las igualdades en el pensamiento (avance del pensamiento liberal radical, con propuestas igualitarias en muchos aspectos), las igualdades en la acción (avance del sufragio universal, reformas educativas, salud, etc.), para pasar a las desigualdades en el pensamiento (racismo, nacionalismo, sexismo) y su reflejo en la acción (colonialismo, esclavitud, servidumbre, condiciones de vida de las clases menos favorecidas, negación del sufragio femenino, etc.). Con estos elementos se arma el plan según A) igualdades, B) desigualdades, con sus respectivos subpuntos de pensamiento y acción, o bien A) pensamiento, y B) acción, con sus respectivos subpuntos de igualdades y desigualdades.

Este tipo de propuestas, tienen un cierto aspecto algorítmico radicado en la utilización de un cuadro de doble entrada imaginario para la distribución y organización de los distintos contenidos del tema. De hecho, alguien que no supiera Historia podría dar los lineamientos para el desarrollo del tema. Como se trata de estudiantes de Historia y deben, a continuación redactar lo que han propuesto en el plan, la dimensión algorítmica es relativa. El problema, en este caso, consiste en localizar, discriminar lo pertinente de lo no pertinente, organizar y jerarquizar lo más o menos relevante en función de lo solicitado en este pequeño ensayo.

Este tipo de propuesta, al igual que la anterior, también tiene una cierta dimensión algorítmica, pero que descansa en el saber del estudiante, más en este tema que en el anterior. Los temas que se desplazan en el tiempo, se organizan obviamente por períodos. El problema para el estudiante es tomar las decisiones que le llevan a jerarquizar unos hechos u otros en la formulación de su plan de trabajo. En este caso es seguro que formará un período 1934-1949, pero ¿qué hará con el Gran Salto Adelante y el Discurso de las 100 Flores? ¿Cortarán el

período? ¿O decidirá llegar directamente a 1967? ¿Hasta donde llevará el período de la Revolución Cultural? ¿Le dará una parte completa de su plan? ¿Dividirá en aspectos económicos y políticos? ¿Qué lugar le dará a la política internacional, en especial a las relaciones con la URSS y con EEUU? Todas estas decisiones son en definitiva recuperaciones de la dimensión metodológica de la Historia, que organiza el conocimiento a los efectos de su difusión.

2. Los problemas de incógnita

Este tipo de planteamientos está situado plenamente en el campo de la causalidad histórica. Lateralmente incita al estudiante a buscar factores que le parezcan relevantes, obligándolo a tomar algún tipo de decisiones. (Muchos eluden este punto poniendo las que saben o recuerdan en el momento). Lo problemático, la incógnita en este caso, consiste en establecer la relación entre los factores anotados y la explicación de la crisis económica que piense dar. Factores como estancamiento agrícola, abuso del crédito, especulación desenfrenada, superproducción industrial, saturación del mercado, son relevantes desde un punto de vista clásico, que es el que tenemos incorporado "oficialmente" a nuestras reflexiones en materia económica. Como en clase también se trabajan distintos puntos de vista teóricos para el tema, algunos estudiantes, asocian ocasionalmente la relevancia de los factores anotados a un punto de vista teórico, por ejemplo si manejan el nivel salarial, o la rentabilidad bancaria, hacen referencia a la postura keynesiana, si manejan superproducción, etc., hacen referencia a una postura liberal clásica.

Al igual que en la propuesta anterior, estamos en el plano de las relaciones causales entre distintos fenómenos. El problema planteado en esta tarea es bastante complejo, puesto que debe deducir de las medidas propuestas, el problema que intentaban solucionar, y luego -según la consigna complementaria- hacer explícita la relación entre el problema y la solución propuesta. Por lo general, los estudiantes no abordan por separado los dos niveles de relación entre los hechos. Es más, el comienzo de la consigna "Describe la situación...." tiende a desproblematizar el asunto, puesto que muchos sólo leen hasta allí, y escriben lo que sabían como si se tratara de la pregunta "¿Cómo era la situación política....?". De hecho, este tipo de consignas intenta recorrer en parte la red de vínculos existente no sólo entre los hechos sino entre los distintos tipos de documentos que pueden informar acerca de la situación económica y política, sin ser los censos, las constituciones, etc.

3. Los problemas de descentración

Los dos trabajos propuestos a los estudiantes en este caso, requieren antes que nada una actitud de descentración. En el primer caso, el formato de devolución del conocimiento -hacer una nota para la redacción de un diario- les resulta usualmente extraño. Las palabras claves del texto son "reprochando la simplicidad", de

manera que lo que se desea es que los estudiantes asuman que ese planteo es demasiado simple. El autor del fragmento asume que "el uso sin restricción de las máquinas los separó enteramente del mercado", y por lo tanto establece una causalidad simple y lineal entre maquinismo y desocupación. Los estudiantes deben recuperar la causalidad múltiple y compleja, introduciendo por lo menos el aumento demográfico como factor de desarrollo del sistema fabril y recurrir eventualmente a la argumentación -contrario sensu de lo dicho por el periodista- de que sin aumento de población el sistema fabril hubiera provocado alza salarial en función de la escasez de mano de obra disponible para la implantación del nuevo sistema, y de ninguna manera desocupación. De todas formas es notable la dificultad que existe para superar el planteo hecho por el periodista en función de tradiciones educativas bastante arraigadas que asimilan maquinismo a desocupación, a cuenta de que una máquina hace el trabajo de diez hombres, asumiendo que el volumen de producción permaneció estable en lugar de multiplicarse de tal manera que mereció el nombre de Revolución Industrial.

En la segunda tarea, se les pide que desde el liberalismo radical presenten soluciones al problema de la desocupación. Es otro nivel de descentración, que equivale prácticamente a situarse en un conjunto de reglas para aplicar. El liberalismo radical, desde un estado protector, paternalista y benefactor, les daría trabajo o un subsidio por desocupación. La mayoría de los estudiantes no tiene problema con esta tarea, que de todas formas recupera la postura comprensiva la Historia. Algunos diseñan políticas específicas, otros aprovechan para contraponer con otras políticas que conocen, como el liberalismo moderado o el neoliberalismo, que hubieran dejado a los desocupados librados a su propia suerte.

Los estudiantes reciben con desigual beneplácito la idea de escribir una carta a un personaje histórico. Las fantasías de muchos de ellos están orientadas en otro sentido. Aún así, y con formatos generalmente pobres, la mayoría se impacta por la franqueza de Lenin y por lo agudo de sus apreciaciones. La principal faceta de esta tarea es la de recuperar la dimensión de los argumentos de un discurso en un momento histórico preciso y en relación con las pocas o muchas consecuencias que se puedan derivar de él. Lenin casi predijo el stalinismo en sus aspectos más brutales, pero eso no impidió a Stalin implantar un régimen basado en el terrorismo, en el culto a la personalidad, etc. La idea es que los estudiantes se acerquen a "Ud. tenía razón pero nadie lo escuchó, o si lo escuchó no pudo hacer nada". Algunos lo hacen bastante bien, otros -fieles a su oficio de estudiantes- le cuentan a Lenin la Troika, la muerte de Trotsky, las purgas, los planes quinquenales, etc. como dando una lección.

El cambio de código que representa elaborar líneas de diálogo para dos personas que están frente a frente es una dificultad no menor en una buena cantidad de nuestros estudiantes. En general no llegan a hacer 10 líneas para cada personaje, pero lo esencial de las posiciones aparece

en la mayoría de los trabajos. Asumir simultánea-alternativamente dos personajes (King y Malcom) es ya bastante difícil, sobre todo porque mal que bien, simpatizan o con los integracionistas o con los radicales (Black Power, Panteras, etc. son para muchos alumnos referentes valiosos). Asumir una tercera posición final, es para muchos, algo superior a sus fuerzas. De hecho no tiene más dificultad que lo anterior, pero salir del mundo "negro" y encontrar palabras para un miembro del KKK les da mucho trabajo. Es generalmente con ayuda que logran encontrar argumentos raciales e incluso religiosos para enfrentar a los líderes negros. A muchos les parece que si los líderes negros son enemigos entre sí, el del KKK tiene que estar a favor de uno, en general lo acercan a Malcom X, porque no es integracionista. De todas formas era negro y musulmán, suficiente para el KKK... Este tipo de tareas con posiciones tan polémicas y comprometidas, es generalmente objeto de reflexión para recuperar la naturaleza del conocimiento histórico, en su dimensión comprensiva. A muchos les sorprende que no se haga un juicio a favor o en contra de los personajes o sus posiciones, esperando ver en la superficie, cosas que los historiadores canalizan por vías bastante más complejas, y a veces opacas.

* * * * *

Acabamos de ver, desde algunos ejemplos, las posibilidades de una Didáctica que asocie tareas de resolución de problemas con una perspectiva de reconstrucción lógica y metodológica del conocimiento histórico. No es para nada una tarea sencilla. Es mucho más ardua, más exigente, más rigurosa. No hay duda de que es posible fundamentar que es mejor, al menos como propuesta. Como prescripción, impensable.

Desde la perspectiva de la formación docente, es atractiva, pero tan ardua como desde la docencia de aula. El binomio resolución de problemas-reconstrucción metodológica posiciona la Didáctica en el punto de intersección de la dimensión epistemológica del conocimiento enseñado y los fines del sistema educativo como agente democratizador del acceso al conocimiento científico. Naturalmente, y más allá de la didáctica como conocimiento acerca de la práctica, la forma en que se percibe y asume la profesión docente está detrás de las reales posibilidades de operar una didáctica de la reconstrucción, en especial la de tipo metodológico. Esta consideración, y la idea de que se trata de una buena enseñanza, sitúan en definitiva todo el planteamiento en el plano de la ética.

Conclusión: Una apuesta costosa

Más de una década en la búsqueda de una propuesta didáctica que pudiera poner en manos de los estudiantes una Historia verdadera, pero en el sentido de cierta, sino en el de auténtica, ha desembocado en la ejercitación en torno a la resolución de problemas como formato posible de interacción didáctica. Sin embargo, no se puede desco-

nocer que las ventajas de la propuesta están acompañadas de algunos inconvenientes, que no deben ser despreciados.

Antes que nada, es difícil para los estudiantes romper con una tradición académica que -más o menos exigente- no ha prestado demasiada atención a los aspectos metodológicos, e incluso procedimentales en un sentido extenso. Esto obliga por una parte a desviar muchas energías en la presentación de la propuesta, tratando de explicar por qué a pesar de ser diferente no es más difícil, y sobre todo es mejor. Para muchos estudiantes esto resulta un misterio insondable. Jamás se habían imaginado que se pudiera dedicar tiempo a explicar y practicar las tareas que luego constituirán también una instancia de evaluación. No consideran necesario ni atender ni practicar este tipo de cosas, puesto que como siempre ha sido, se aprende primero y se evalúa después. Aún para aquellos estudiantes que ponen empeño, muchas veces el impacto de la novedad los sorprende con resultados (calificaciones, que es lo visible) notoriamente inferiores a las de su pasado escolar. El fantasma del fracaso y la frustración revolotea incesantemente en torno a esta propuesta, y a esta altura, la precede.

La puesta a punto del clima de trabajo ha demandado un enorme esfuerzo didáctico, así como la constante revisión de las propias propuestas, su formulación y su graduación en materia de dificultad y complejidad. Coyunturalmente, elegir una propuesta que se caracteriza por el rigor y la exigencia en un momento en que la población a la que está destinada atraviesa por lo que podíamos llamar una crisis de valores, parece un contrasentido. Muchas didácticas están remando a favor de la corriente y no exigen leer a los no lectores, ni escribir a los que tienen dificultades, ni toman en cuenta las faltas para que no pierdan por ortografía, ni sugieren reflexionar a los que entienden que sólo se preocupan de lo frívolo y material.

Desde la convicción de que eso sólo resuelve el problema de la acreditación formal, pero que en el fondo es una sentencia de muerte inapelable y tramposa, la vuelta a la exigencia y el rigor parece sobre todo una apuesta a favor de los jóvenes. A pesar de no poder contar con un seguimiento sistemático de los alumnos que han trabajado con esta propuesta, los contactos esporádicos e informales con algunos de ellos constituyen un aliento para seguir adelante. Manifiestan fundamentalmente que "aprendieron a estudiar", y con eso sus carreras universitarias fueron más llevaderas y exitosas.

Seguramente su participación en ese "aprender a estudiar" fue un factor determinante y clave, pero la propuesta didáctica que veía la Historia desde la reconstrucción de sus dimensiones metodológicas -a través de múltiples actividades entre las que se contaba la resolución de problemas- hizo también su parte. El problema es que estos encuentros mágicos son escasos. Mientras no haya una forma de llegar a sectores mayores de la población estudiantil, la propuesta podrá ser acusada de elitista, o de tener un "costo" adicional de dificultad y fracaso

para los estudiantes a quienes se enfrenta con este tipo de trabajo.

La paradoja de fundar una propuesta didáctica en el deseo de poner al alcance de todos la mejor y más auténtica versión del conocimiento histórico, y tener como resultado frustraciones y fracasos, es un desafío importante. Obviamente, si la propuesta no es la dueña de los éxitos escolares, tampoco es la culpable exclusiva de los fracasos, pero tendría que ser mejorable, para que en el curso de un año más estudiantes pudieran estar en condiciones de resolver problemas en clase de Historia. En eso estamos.

Bibliografía

- Camilloni, A. (1994): "Epistemología de la Didáctica de las Ciencias Sociales", en: Alderoqui, S. y Aisemberg, B. (comps): *Didáctica de las Ciencias Sociales*, Buenos Aires, Paidós.
- Certeau, M. (1993): *La escritura de la Historia*. Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia, México.
- Carretero, M. (1997): *Introducción a la psicología cognitiva*, Buenos Aires, Aique.
- Catalano, M. (1980): *Metodología y enseñanza de la Historia*, Barcelona, Península.
- Gagné, E. (1991): *La psicología cognitiva del aprendizaje*, Madrid, Visor.
- Litwin, E. (1996): "El campo de la Didáctica. La búsqueda de una nueva agenda", en: Camilloni, A., y otras: *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.
- Maclure, S. Y Davies, P. (comps) (1994): *Aprender a pensar, pensar en aprender*, Barcelona, Gedisa.
- Maestro, P. (1994): "Procedimientos vs Metodología. Los procedimientos desde la disciplina y la metodología didáctica", en: *Revista Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales*, N°1, julio de 1994.
- Maestro, P. (1991): "Una nueva concepción del aprendizaje de la Historia. El marco teórico y las investigaciones empíricas", *Separata de Studia Pedagogica (Revista de Ciencias de la Educación)*, Universidad de Salamanca, enero-diciembre de 1991.
- Maestro, P. (1993): "Epistemología histórica y enseñanza", en: *Revista Ayer*, N° 12, 1993.
- Maestro, P. (1997): "Historiografía, didáctica y enseñanza de la Historia. La concepción de la Historia enseñada", (resumen de la tesis doctoral de la autora) Paper del Seminario Didáctica de las Ciencias Sociales II de la Maestría en Didáctica (UBA).
- Pluckrose, H.: (1993) *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*. Madrid, Morata.
- Popkewitz, T. (1977): "Los valores latentes del currículum centrado en las disciplinas", en: Gimeno Sacristán, J. Y Pérez Gómez, A. (comps) (1989): *La enseñanza, su teoría y su práctica*, Madrid, Akal.
- Porlán, R. (1995): *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Diada, Sevilla.
- Pozo, J.I. (1994): *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Madrid, Morata.
- Pozo, J.I., (1996): *Aprendices y maestros*, Madrid, Alianza Editorial.
- Resnik, L. Y Klopfer, L. (1996): *Curriculum y cognición*, Buenos Aires, Aique.
- Sánchez Prieto, S. (1995): *¿Y qué es la Historia? Reflexiones epistemológicas para profesores de secundaria*. Madrid, Siglo XXI.
- Sternberg, R. (comp) (1986): *Las capacidades humanas. Un enfoque desde el procesamiento de información*. Barcelona. Labor.
- Trepát, C. (1995): *Los procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona.
- Trepát, C. y Alcoberto (1994): "Procedimientos en Historia. Secuenciación y enseñanza", en: *Revista Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales*, N°1, julio de 1994.
- Valls, E. (1991): "Los procedimientos. Su concreción en el área de Historia", en: *Cuadernos de Pedagogía*, N°168.
- Veyne, P. (1974). "La Historia conceptualizante", en: Le Goff, J. Y Nora, P. (comps): *Hacer la Historia*, vol. I "Nuevos Problemas", Barcelona, Laia.
- Veyne, P. (1984): *Cómo se escribe la Historia. Foucault revoluciona la Historia*. Madrid, Alianza.
- Vilar, P. (1995): *Pensar la Historia*. México, Instituto Mora.