

De Amézola, Gonzalo (2008) *Esquizohistoria. La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Buenos Aires: Editorial Libros del Zorzal. 123 páginas.

La “esquizofrenia” que el autor plantea es sencilla de comprender: los sentidos y significados de la Historia que predominan en los historiadores no son los mismos que imperan en las escuelas. Dicho así, el asunto no parece tan delicado; sin embargo, la divergencia en las preocupaciones, intereses y prácticas históricas en unos y otros, es gravemente desfavorable para la sociedad en su conjunto y los jóvenes en particular, por cuanto es fundamentalmente la escuela quien “hace síntoma”. Desde ya, si acordamos con Gonzalo de Amézola, el reintegro de las partes escindidas en un mismo cuerpo coordinado y coherente, es hondamente complejo.

También a modo de “síntoma”, el texto se presenta al lector en dos partes importantes.

Primera parte

Abusando un poco de la metáfora que escoge el autor, puede decirse que este tramo del libro se aboca a mostrar la evolución de la “patología” a lo largo de 150 años de historia escolar, identificando ciertos y precisos “malestares” que G. de Amézola asocia a la construcción de unas tradiciones que hoy se resisten al cambio; por ello su pregunta: *¿cómo fue que se instaló el estudio de la historia en la escuela para que cambiarla hoy resulte tan difícil?* (p. 20).

En principio recurre a la categoría “*código disciplinar*” (R. Cuesta, 1998) entendida como un concepto clave por cuanto, por un lado expresa “*el elenco de ideas, discursos y prácticas dominantes en la enseñanza de la Historia dentro del marco escolar*” (p. 18), y por el otro, es un concepto que organiza un conjunto de “efectos esquizoides” según el siguiente tríptico: “*historia reglamentada (...) normas y disposiciones que regulan la enseñanza*”, “*historia soñada (...) [que] para el autor se trata de una tradición tan bienintencionada como ingenua e impotente*” e “*historia enseñada (...) caracterizado por las prácticas instituidas, las rutinas y los conocimientos admitidos por la escuela*” (p. 123-124). Pero aún cuando el autor reconoce que dicha noción ha arrojado cierta luz a estos desvelos, encuentra en ella dos obstáculos importantes: el efecto no deseado de parálisis y derrotismo de su “*(...) retórica catastrofista*” (p. 125), y el no llegar a revelar por completo los orígenes de aquellos procesos heredados que “a la larga” devienen en “código”.

Pilar Maestro le aporta otras pistas que se corren del dominio de la relación - saber escolar e intereses de la cultura dominante - central en los planteos de Cuesta -

buscando establecer correspondencias entre la teoría de la historiografía y otros aspectos psico-cognitivos individuales y colectivos. P. Maestro denomina “Historias Generales” a un tipo de historiografía caracterizada por formas invulnerables y acrílicas de interpretación del pasado, transmitidas en clave de un nacionalismo historiográfico que se extiende desde la Academia a las universidades, escuelas y manuales, coagulando en un imaginario colectivo que hasta el presente goza de buena salud.

En síntesis, como bien explica Gonzalo de Amézola, mientras que para Cuesta aquello que sucede en las aulas o “historia enseñada” es independiente de la “historia académica”, para Maestro ésta última se instala en las escuelas persistiendo aún cuando ya no sea funcional a los intereses de los sectores dominantes. Claro que, ambos autores son españoles, y como tales, sus reflexiones devienen de aquel contexto; no obstante, nuestro autor encuentra que ambas perspectivas son fértiles para pensar esta “captura” de pensamiento en el caso argentino. Desde esta hipótesis que no escinde las formas elucubradas y maniqueas de cierta visión de la historia y la historia académica en cuyas filas muchos docentes se han formado, el libro irá explorando los aportes que al respecto cada período le ha impreso a este legado tan tenaz.

El itinerario comienza con la visión hegemónica mitrista que, a su entender, deja una impronta sobre el concepto de nación que cristaliza en la enseñanza con todo su repertorio de héroes monumentales y tiranos censurados. Para este autor, su discurso erudito, mítico-dramático, conectó de forma conveniente con la función escolar volcada a la educación intelectual y moral.

Avanzado el siglo XX (1930 a 1955) y rotas las ilusiones de un “destino de grandezas”, el revisionismo histórico tuvo la oportunidad de culpar a las figuras exaltadas a la vez que reivindicar aquellas hasta entonces vedadas. De Amézola explica aquí no sólo los derivadores escolares de estas nuevas proclamas nacionalistas y militares, tal como la construcción del calendario escolar, sino que observa la composición de estos grupos, a los efectos de acreditar el temprano asesoramiento de la Academia Nacional de la Historia, desde donde se *“prefirió acentuar la presencia de la tradicional perspectiva del pasado argentino (...)”* (p. 30).

Entre 1955 y 1976, el autor identifica los primeros procesos de ruptura y progresivo ensanchamiento entre la “historia erudita” y la “historia escolar”. En tanto que la primera se convierte en una actividad especializada nutriéndose de la renovación teórico-metodológica aportada por otras ciencias sociales, en las escuelas los contenidos se mantenían inalterables; las fértiles discusiones académicas y las

controversias de sus productos epistémicos no se habrían deslizado a la letra de los manuales escolares.

Respecto del período 1976-1983, el autor se inscribe en la perspectiva que no ignora los claros intereses que el gobierno dictatorial tenía sobre la educación. Acordando con los aportes de Kaufmann y Doval (1997), destaca los objetivos de persecución ideológica y “militarización” sobre el campo educativo en general y sobre la disciplina historia en particular.

El texto se detiene con esmero en el análisis de la reforma de 1993, a modo de un tiempo-espacio privilegiado para examinar como han condensado las herencias “más pesadas”, y la puesta en marcha de la Ley Federal de Educación para “aliviarlas” por vía de la renovación de los contenidos y de la “repatriación” de los investigadores-profesionales al campo pedagógico en el rol de consultores del Estado. Mediante la pregunta *¿qué se concreto en las aulas?* (p. 66) expone una crítica detallada y fundamentada respecto de los “fallidos” de la reforma, tanto de los problemas irresueltos que se proponía zanjar, como los nuevos desafíos que tras ella emergen.

Segunda parte

Para Gonzalo de Amézola sí es posible lograr una renovación de la historia escolar. Desde ya, tras el análisis que realiza en el primer tramo del libro, el punto de partida se hallará entonces en la alta consideración de las concepciones que los profesores han internalizado, ó “historia implícita”, indagadas en escasas pero interesantes investigaciones de campo, tal y como los trabajos de Lanza y Finocchio (1993) y Ana Zabala (2006). Lo anterior le permite abrir otro aspecto que camina en dirección opuesta: enseñar Historia para alcanzar una “conciencia histórica”, término que intenta responder la pregunta más temida de un profesor de esta disciplina: *¿para qué sirve estudiarla?*, habitualmente disparada por padres y alumnos.

En compañía de los aportes de J. Rüsen (1992; 2001; 2006), el texto se inscribe en aquella mirada que comprende que hay pocas cosas de mayor actualidad que la Historia misma. Debatiendo con cierta postura de la Psicología Educativa, el autor defiende la posibilidad de que niños, jóvenes y adultos comprendan el pasado precisamente porque se hallan en un contexto inmediato cuya interpretación *“depende de alguna representación acerca de lo que ocurrió en el pasado, que es el que – en definitiva – le da un sentido al presente”* (p. 78).

Considerando entonces los implícitos que subyacen en la enseñanza de la Historia (en la propia historia de los docentes) por un lado, a la vez que intentando construir una escuela secundaria donde se “enseñe a pensar”, o “pensar históricamente” según ya decía L. A. Romero en 1973, el libro retorna a un conjunto de

debates disciplinares conocidos y pendientes: los conceptos del tiempo y el espacio, los criterios de las periodizaciones, el rol de los sujetos históricos, las lógicas no del todo visibles (menos aún en los ámbitos escolares) con las que operan los historiadores y los decires que deambulan respecto de las capacidades de comprensión del pasado por parte de los alumnos.

Al momento de desmenuzar las muchas dimensiones que estas problemáticas comportan, el acento de sus propuestas se halla verdaderamente más próximo a la perspectiva de sus colegas contemporáneos - L. A. Romero (1996; 1997), Burke (1993); Braudel (1976; 1979), Kosellek (1993), Aróstegui (2001), Fontana (1999), Le Goff (1980), Ginzburg (1994), entre los más destacados - que a las prescripciones que al respecto han hecho los pedagogos durante los últimos veinte años, con quienes entabla algunas querellas de gran actualidad. Al respecto, es preciso destacar que más allá de algunas frases elocuentes respecto de los aportes de los especialistas en teoría y didáctica de la educación, tales como *“cuando la psicología se ocupa de la historia”* (p. 79) ó *“Las más de las veces, los didactas ignoran cuales son las preocupaciones actuales de la historia (...)”* (p. 127), expone un número importante de sólidos fundamentos respecto de tal desencuentro, sin ánimos de una “reivindicación corporativa”. En este sentido, el libro no teme adentrarse en los aspectos más punzantes sobre los sentidos y significantes políticos de su enseñanza, insinuando que de los problemas que hoy tiene la historia, se sale con más Historia; aunque decididamente con una interpretación de ella que permita desnaturalizar enunciados y acciones del pasado y del presente.

Este segundo apartado evidencia que la “esquizofrenia” se ha dispersado en otras sub-rupturas, dado que un conjunto de renovaciones teóricas y metodológicas de la Historiografía y de las Ciencias de la Educación, ingresaron al campo pedagógico a modo de algunos *“versus”* tales como: las didácticas especiales y las específicas, el “saber sobre Historia” o “saber una pedagogía de la historia”, lo posible y lo deseable, el conjunto y las partes, los acontecimientos y los procesos, las rupturas y continuidades, los grandes relatos y los testimonios orales, lo micro y lo macro, los próceres y los nuevos sujetos históricos.

Lo anterior, que debía ser instituyente de un debate transformador, devino instituido en carácter de falsas opciones, o “empaquetado” para el consumo escolar; es decir, formas opuestas para propiciar cualquier discusión al respecto.

Podremos coincidir o no con el autor, pero es destacable que el libro no descansa en la falsa opción de un punto u otro de aquellas escisiones; las revisa en los marcos de su propio funcionamiento, discute sus argumentos y ante todo, propone aquello que desde su visión ya se torna urgente en las escuelas.

Finalmente, destacamos el rol que le otorga a los docentes en todos estos asuntos. Si recordamos aquí que la esquizofrenia es una patología que entre sus manifestaciones sintomáticas se encuentra la percepción de “robo de pensamiento” de quien la padece, cuán significativa es entonces su propuesta de revigorizar la autonomía del pensamiento del docente, interceptada primero por aquellas “Grandes Historias” y luego por “las reformas desde arriba”.

Gonzalo de Amézola apuesta y pregona por poblar a la escuela de “docentes reflexivos” (Zabala; 2005); “*que los docentes retomen su liderazgo*” (Pág. 15), por cuanto a su entender, ellos son los principales transformadores de esta historia dividida.

Natalia García
(Doctoranda UNER. Becaria CONICET)