

**De Amézola, Gonzalo, *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, Libros del Zorzal, 2008, 130 p.**

**Laura Graciela Rodríguez**  
Facultad de Humanidades  
CONICET

El libro de Gonzalo De Amézola es el primero de una colección especializada que dirige el autor sobre la Formación Docente en Historia, inaugurada por la editorial Libros del Zorzal. A través de ella, procura “transformar la enseñanza de la historia en una forma especial de pensar que permita a los jóvenes comprender mejor el presente acudiendo a los saberes, la imaginación y el esfuerzo de los docentes”<sup>1</sup>. Como bien señala, de estos temas se ocupa muy poco la inmensa mayoría de los historiadores en Argentina, por esa razón aún escasean en el país, a diferencia de lo que ocurre en España por ejemplo, los estudios de corte empírico acerca de lo que ocurre efectivamente en las aulas con el proceso de enseñanza de la historia. Dada esta situación actual, esta obra resulta original porque reflexiona en un nivel teórico y práctico acerca de cuáles son los problemas que enfrentan concretamente los profesores. El autor está a cargo de la cátedra “Planeamiento didáctico y prácticas de la enseñanza” de la Universidad Nacional de La Plata y desde allí ha podido realizar observaciones cotidianas que se plasmaron en diversos trabajos. El título, *Esquizohistoria*, hace referencia a un artículo escrito en 1992 con Ana Barletta que pretendía graficar

---

<sup>1</sup> Los otros títulos de la colección son: Kaufmann, Carolina *El fuego, el agua y la Historia*; y Valls, Rafael *La enseñanza de la Historia y textos escolares*.

una situación de disociación (típica de la esquizofrenia) que se producía entre la historia que preocupaba a los investigadores y la que se enseñaba en la escuela. Allí planteaban la distancia que existía entre la visión del pasado que traían los jóvenes de su educación secundaria y la que se les presentaba en la facultad, a la vez que notaban una dificultad similar cuando los estudiantes estaban por terminar su carrera y debían retornar a la escuela como docentes. Concluían que esto estaba relacionado con la incapacidad de la disciplina histórica para enseñar a pensar a los alumnos secundarios, por un lado, porque la historia se había transformado en un conocimiento especializado, lo que dificultaba la definición de una nueva historia escolar, y por el otro, porque la escuela obturaba toda innovación con los preceptos que se ocupaba de eternizar en las aulas.

El autor sostiene que la contradicción entre ambas historias sigue existiendo y la incertidumbre acerca del valor formativo de lo que se estudia en la escuela persiste, aunque sus características hayan variado parcialmente. De este modo, se propone enfocar las consecuencias educativas actuales de esa fractura atendiendo a dos cuestiones desarrolladas en sus correspondientes secciones. En la primera parte presenta una visión panorámica acerca de cómo se reflejó en la escuela la visión del pasado que elaboraron los historiadores del siglo XIX. Esta herencia generó una idea sobre qué es la historia que está vigente en el sentido común aún hoy, tanto de profesores y alumnos como de la sociedad en su conjunto. En base a las investigaciones de los españoles Pilar Maestro y Raimundo Cuesta, encuentra pistas para comprender el caso argentino a partir de la misma pregunta que se hicieron estos autores: ¿cómo fue que se instaló el estudio de la historia en la escuela para que cambiarla hoy resulte tan difícil? El análisis realizado va desde el siglo XIX hasta la reforma educativa emprendida en 1993. De Amézola explica que al cabo de esos cien años se constituyó lo que Raimundo Cuesta llama el “código disciplinar”, esto es, un elenco de ideas, discursos y prácticas dominantes en la enseñanza de la historia en el marco escolar. Para De Amézola, en la Argentina ese código se define por dos características: el “memorismo” como principal forma de estudio de la materia y el “nacionalismo”. Este nacionalismo fue mutando de su interés inicial por cohesionar ideológicamente a la nación frente a la llegada de los inmigrantes a un particular culto a la patria para justificar el protagonismo político de los militares y finalmente, a un nacionalismo desprolijo y poco convincente pero que extremaba una defensa del autoritarismo que estaba presente en la sociedad.

Respecto a los resultados de la reforma educativa encarada en los años noventa, afirma que sus ideólogos tomaron conciencia del nacionalismo exacerbado, propusieron un modelo alternativo de enseñanza que superara al memorismo, procuraron un acercamiento entre las dos historias e hicieron foco en la era contemporánea y el pasado reciente. En suma, los diseños curriculares

se modernizaron e incorporaron los análisis de la historia social que hasta ese momento no se habían tomado en cuenta. Todo esto quedó plasmado en el papel, aún cuando la relación entre las opiniones de los historiadores que fueron contratados como consultores y lo que finalmente quedó escrito en los Contenidos Básicos Comunes o CBC fue “muchas veces distante, otras banal y en algunos casos contradictoria”. Sin embargo, a pesar de la polémica, lo que se concretó en las aulas fue mucho menos de lo propuesto por unos y otros. La manera en que se implementó la transformación contuvo “una buena dosis de fundamentalismo” que terminó irritando a los docentes y los lanzó a resistir los cambios. El descrédito y desprestigio en el que cayó la reforma hizo que en el año 2006 se aprobara con llamativa rapidez la Ley de Educación Nacional que, entre otras cosas, extendió la obligatoriedad de la enseñanza hasta el fin del ciclo secundario y conservó la mayoría de estos postulados para la enseñanza de la historia. En el futuro se deberá efectuar el respectivo balance sobre su impacto en el sistema educativo.

En la segunda parte del libro el autor presenta en qué consisten los planteos de una “historia renovada” de la mano de lo que han sido clasificados como los grandes problemas de la enseñanza. Los representantes de esta corriente explican que ya no resulta conveniente utilizar en la escuela exclusivamente un tiempo histórico lineal sino que hay que introducir la idea de que las periodizaciones son construcciones y están sujetas a algún criterio específico. También sostienen que es necesario poner en cuestión las viejas premisas de la psicología educacional de raíz piagetiana que aseguran que los niños y jóvenes son incapaces de comprender el pasado remoto. Coinciden en que la historia debe incluir el relato de “los de abajo” (trabajadores, mujeres y diversos grupos raciales, religiosos y étnicos); y declaran que se tiene que trabajar en las clases a partir de los “procedimientos” para poder enseñar a los alumnos a pensar críticamente. Por último, menciona las polémicas acerca de la enseñanza de la “historia local” que se dieron alrededor de la noción promovida por pedagogos y psicólogos educacionales que supone que los niños y jóvenes comprenden mejor el pasado partiendo del estudio del ambiente más próximo y por lo tanto, más simple, para luego pasar a dimensiones espaciales mayores y por ende, más complejas. De Amézola recuerda que los promotores de la historia renovada concluyen que antes de continuar reproduciendo estas aseveraciones, sería conveniente preguntarse qué pretenden los historiadores de la microhistoria como Jacques Revel, Carlo Guinzburg o Giovanni Levi, cuando analizan los ámbitos reducidos. Lo que estos historiadores intentan al reducir la escala, es exactamente lo contrario a lo que dicen los psicopedagogos: cuestionar lo general con lo particular, buscar matices a las afirmaciones generales, encontrar nuevas perspectivas que enriquezcan las explicaciones de la macrohistoria con el objetivo de mostrar que la realidad es

siempre compleja, discontinua y heterogénea.

En las reflexiones finales el autor, en base a sus observaciones, identifica cinco problemas que dificultan en la Argentina una acción sostenida para introducir cambios en la dirección que sugieren los seguidores de la historia renovada. En primer lugar, menciona que los docentes han estado sitiados durante muchos años por las “reformas desde arriba” y, en consecuencia, se han refugiado en una actitud de resistencia a las directivas de los especialistas y funcionarios ministeriales que intentaron expropiarles la capacidad de pensar, de decidir y de experimentar con sus alumnos. Para mejorar la enseñanza es necesario que las autoridades promuevan la formación de “profesores reflexivos”, término que De Amézola toma de la investigadora Ana Zavala. Bien guiados, dichos profesores deben adquirir la capacidad de articular relatos de sus propias prácticas que les permitan comprenderlas y darles un sentido. Sólo mediante la auto reflexión, ellos mismos deberían ser capaces de reconocer los inconvenientes que surgen en sus clases y ofrecer la solución.

En segundo lugar, otro obstáculo para promover transformaciones significativas en la materia proviene de los profesionales de las ciencias de la educación, ya que buena parte sostiene que los conocimientos disciplinares deben subordinarse a las prescripciones de la didáctica general y suelen sugerir que, en definitiva, los saberes específicos no tienen demasiada importancia. Esto trae como consecuencia que los didactas ignoren cuáles son las preocupaciones actuales de la historia y las sigan identificando con el relato tradicional del pasado heroico formulado en el siglo XIX que ellos estudiaron en la escuela. En tercer término, los didactas se apropiaron del concepto de “ideas previas” que tuvo un notable desarrollo en la enseñanza de la física y que ellos extendieron al resto de las ciencias. Para el caso de la historia, las ideas previas que formulan los alumnos no provienen de la percepción sensorial de los objetos, como en la física, sino de los prejuicios que se encuentran instalados socialmente (por ejemplo, los “bolitas” – por bolivianos- pertenecen a una raza inferior) y cuyo origen es de otro orden.

En cuarto lugar, ocurre lo mismo con la noción de “transposición didáctica” que fuera formulada por Yves Chevallard, un matemático francés que la pensó para su disciplina y que también fue aplicada a las otras ciencias indiscriminadamente. Para la historia, la adaptación de un “saber sabio” que propone Chevallard contiene una serie de cuestiones particulares que son bien diferentes a las del conocimiento matemático. La mencionada adaptación está afectada por el hecho de que las diversas interpretaciones de un mismo acontecimiento, aun siendo éstas contradictorias, pueden resultar en parte válidas porque el punto de vista en la historia es un elemento inseparable de la disciplina, y la discusión acerca de cómo están construidas distintas explicaciones de un mismo acontecimiento o proceso resulta especialmente enriquecedora en el ámbito escolar. Finalmente,

De Amézola señala que en la Argentina existe una confusión entre los términos “didáctica especial” y “didáctica específica”. El primero se refiere a la aplicación metodológica de los principios didácticos generales a un campo disciplinar y es el que predomina en Argentina. Desde su criterio, la didáctica especial no contribuye a solucionar los problemas de la enseñanza en forma significativa. La didáctica específica en cambio, es una materia autónoma, ubicada entre dos tipos de conocimiento: el científico- general y el científico- educacional y esta sí haría un valioso aporte en ese sentido. Seguidamente el autor aclara que no pretende que estas conclusiones se interpreten como una reivindicación corporativa que se desentiende de las diferentes teorías del aprendizaje o de las diversas propuestas metodológicas. Pero, aclara, saber historia para enseñarla e innovar en las prácticas docentes no es una condición suficiente pero sí es una condición necesaria. Termina su libro recordando una frase que el historiador Lucien Febvre formuló años atrás y que hace las veces de síntesis de su propio trabajo: “No hay una pedagogía de la historia en abstracto. Para saber cómo enseñar historia es necesario antes saber qué es la historia”.