

Miguel Angel
Santagada

*El conocimiento
de la sociedad
en los manuales
de historia*

Facultadde
Filosoffa y Letras
U B A

King's College
London

Department of
Physics
University of
London

1951
London
1951

El conocimiento de la historia es un conocimiento que se adquiere a través de la reflexión y la acción. Este conocimiento no es solo teórico, sino que también es práctico y operativo. Es un conocimiento que se adquiere a través de la experiencia y la participación activa en la vida social.

Un conocimiento para la acción.

El conocimiento de la historia es un conocimiento que se adquiere a través de la reflexión y la acción. Este conocimiento no es solo teórico, sino que también es práctico y operativo. Es un conocimiento que se adquiere a través de la experiencia y la participación activa en la vida social.

Es frecuente atribuir a la enseñanza de la historia el propósito de transmitir a los estudiantes un tipo de conocimiento de la sociedad más o menos operativo para su posterior aplicación en la vida cívica. Este objetivo se explicita en el propio discurso institucional y en el que constituye su fundamentación teórica más recurrente: el discurso de la reflexión pedagógica. Germán Ramia (1978) sostiene que "En el estilo neocolonial la educación podría tener un objetivo muy claro, la preparación en forma masiva de recursos humanos, puesto que funcionalmente se requiere integrar como productores a los miembros de la sociedad, pero se crean al mismo tiempo personalidades condicionadas a la aceptación de la cultura y la superioridad extranjeras y estimulando comportamientos favorables a la sumisión política, ya que si se prefiriese otra forma de socialización educativa podría planearse el cuestionamiento de la sociedad neocolonial".

Una de las bases del planteamiento didáctico de Angel Miranda Basurto (1956: 32) a propósito de la disciplina histórica en la enseñanza media refuerza la idea de operacionalidad que se persigue con los contenidos impartidos:

"(...) los objetos, fines y resultados que deben encauzar la enseñanza [de la historia] no sólo deben referirse a la adquisición de los conocimientos por la comprensión de los mismos, sino que han de

tender al encauzamiento cívico-humanístico del estudiante haciéndolo consciente de la labor que debe realizar por su patria y por la humanidad. En suma, el fin del estudio de la Historia es enseñar a vivir, aleccionar al individuo para su presente y su futuro con el conocimiento del pasado”.

Por cierto, la pretensión de “enseñar a vivir”, habida cuenta de las mediaciones que ello comporta, es algo desmedida; sin embargo, un encauzamiento cívico-humanístico al que debería propender la enseñanza de la historia está fuera de discusión en la literatura didáctica, y parecería acomodarse intuitivamente con las expectativas de educadores, políticos y estudiosos. De esta manera, el conocimiento de los hechos sociales estaría conformado tanto por determinados contenidos elementales como por las actitudes axiológicas o afectivas implicadas en la selección y tratamiento de aquéllos, y que resultan, según cada perspectiva particular, inexcusables para la formación de los individuos en tanto ciudadanos.

Semejante intrincación de componentes éticos y gnoseológicos puede interpretarse también a partir de lo que Ricardo Levene (1961) señala en el prólogo a la *Historia de la Nación Argentina*, en cuanto que “la historia tiene que educar enseñando a respetar lo grande y a repetir lo bueno” (p. 3).

Otro estudioso de la problemática educacional, Marcel Reinhard, (1968: 47) al volver a la advertencia de Michelét sobre la diferencia específica entre ciencia y enseñanza, sostiene:

“en verdad no puede constituir objeto de enseñanza más que aquello que los alumnos estén en condiciones de comprender y que pueda contribuir a su cultura y a su formación cívica, social, nacional y hasta internacional”.

En ese sentido, si el conocimiento de la sociedad impartido en la institución educativa está relacionado con el tipo de actitud que se espera asuman los ciudadanos frente a la realidad socio-política, cabría preguntarse sobre la incidencia que tienen las pautas de exposición de los procesos sociales que subyacen a la producción y circulación de los libros de texto en el modo en que operan sus análisis de dicha realidad los individuos educados según tales pautas. Rubén Cano (1974) manifiesta su preocupación de que la enseñanza repercuta muy desfavorablemente en la comprensión de la realidad, operación intelectual que requiere de un esfuerzo personal y de un método que

lo estimule y lo valide:

"Cuando se los invita a analizar el por qué de una afirmación, cómo se fundamenta, [los estudiantes] muestran su desapego hacia un trabajo que creen superfluo. Y si, como ocurre en Historia más a menudo de lo que deseáramos, insinuamos la posibilidad de que otra tesis también pueda ser válida y tener su sustento, su desilusión es total. Llegar a una sabiduría con un "quizá" adosado repugna a quien confundió y fue incitado a confundir ciencia con creencia. En el fondo, es más cómodo estar seguro que pensar" (loc. cit.: 25).

En este trabajo sostendremos como supuesto provisional la idea de que los procedimientos de comprensión a los que los individuos en tanto ciudadanos deben recurrir con relación a la problemática social pueden provenir de estrategias de análisis que han interiorizado durante su formación escolar, y especialmente a partir de los textos empleados. Creemos que las actitudes a las que espontáneamente se echa mano para comprender los procesos de la sociedad son, en cierto modo, resultantes del método de exposición de los contenidos históricos típicamente empleados en los textos de lectura obligatoria en la escuela secundaria.

La exposición de contenidos históricos supone, entre otras operaciones, la selección, elaboración e interpretación de los hechos y procesos que se pretende transmitir. Sin embargo, tales operaciones nunca aparecen reseñadas en los manuales, con lo que se logra que el subyacente método de exposición se mantenga implícito, y se disipe, así, el carácter provisorio y complejo de la actividad cognoscitiva. De este modo, en tanto estudiantes, recibimos fragmentos dispersos de un contenido que se presenta ante nosotros como coherente, ya que no disponemos de información suficiente para restituir las omisiones o para discernir entre datos y juicios de valor acerca de los datos. Por ello suponemos que los ciudadanos, a la hora de esbozar alguna interpretación sobre la problemática de la sociedad actual, no podrán desear por completo las pautas de exposición e intelección de los manuales aprendidas durante la escuela secundaria. Naturalmente, ése no sería el caso si esos ciudadanos, por su propia cuenta, hubieran obtenido algún tipo de formación alternativa -lo que, a primera vista, parece poco probable en la mayoría de los jóvenes.

Acaso no sea prudente postular algo más que cierto isomorfismo entre ambas pautas: la de los manuales y la de nuestras representaciones cotidianas acerca de los procesos sociales; sin embargo, suponemos que estas últimas

pueden haber recibido algún tipo de influencia de aquellas, debido básicamente a tres factores algo triviales que caracterizan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por una parte, los individuos somos entrenados; por así decir, en este método de comprensión *mucho antes* de que podamos actuar como ciudadanos; inclusive, el carácter lejano que los contenidos impartidos llegan a tener para un estudiante adolescente puede apoyar la circunstancia de que esos contenidos históricos valgan menos por lo que son que por la perspectiva desde la que se los considera.

En segundo lugar, el contenido explícito y las pautas de exposición de los manuales están suficientemente blindados y se presentan en todos los casos como inafectables para sus destinatarios; ciertamente, el proceso de enseñanza termina cerrándose en el aula, circunstancia en donde los docentes pueden relativizar y atemperar la inafectabilidad de los manuales. No obstante, a menos que las clases de historia consistan exclusivamente en desmentir o refutar al manual que, para el caso, el mismo docente aconsejó, parecería difícil que los estudiantes cuenten en general con estrategias alternativas a las que presentan los manuales.¹

Por último, las técnicas narrativas empleadas en la comunicación masiva, en lo que concierne a la exposición tanto de informaciones sobre la actualidad, como de acontecimientos históricos, sociológicos y antropológicos no parecen diferenciarse demasiado de las propiedades del método de exposición de los manuales: la no explicitación de los criterios con los que se selecciona el contenido, la escasa mención de las controversias cognitivas que los contenidos pudieron haber suscitado, la dispersión temática de los datos ofrecidos como información, etc., son, a nuestro juicio, características compartidas por los manuales de historia y ciertos géneros periodísticos de amplia repercusión, los que a pesar de circular por ámbitos obviamente diferentes del de la institución escolar, comparten las propiedades recién apuntadas y constituyen otra fuente de obtención de conocimientos inherentes al dominio social.

Nuestro interrogante acerca de las características del conocimiento de la sociedad que se pretende transmitir con el concurso de los manuales de

1. Braslavsky (1991) refiere una investigación reciente, cuya primera etapa consistió en observar clases de historia. De dichas observaciones, resulta que en casi el 80% de la clases observadas el conocimiento que se considera válido es el que remite a que el alumno realice las siguientes actividades: enumerar causas, nombrar ciudades, definir palabras, ubicar reinos, mencionar características de algún hecho, etc. (p. 71).

historia parte, también de suponer en términos muy generales el conflicto inherente a una organización social capitalista y dependiente como la Argentina. De este modo, no podrían estar ausentes de nuestra consideración las asimetrías sociales tan manifiestas en las naciones latinoamericanas como condiciones de la producción, circulación y consumo de los textos implementados para la transmisión de contenidos como los de la historia; al parecer, la inculcación de pautas de intelección como las propuestas en la escuela podría ser uno de los tantos factores que abren camino a un tipo de conciencia cívica para el que es válido, por ejemplo, desarticular todo intento de asociación de intereses colectivos con miras a una praxis superadora de las limitaciones estructurales vigentes. Desde ya, el hecho de que persistan pautas pedagógicas que estimulan el divorcio entre la experiencia concreta y el saber transmitido por la escuela no favorece para que los individuos tomen conciencia -al menos- de los problemas que se advierten en relación con la distribución de la renta, la organización de los sistemas sanitarios, la administración de la justicia, etc., todos éstos problemas típicos de los procesos sociales latinoamericanos que buena parte de los manuales de historia tienden a omitir. Al respecto, María Teresa Sirvent (1987: 13;16) señala:

"(...) el mundo hostil, injusto, con el cual la mayoría de la población en situación de pobreza debe convivir hasta su muerte es representado y legitimizado por una compleja construcción de representaciones colectivas que inhiben las posibilidades de un reconocimiento de la participación como necesidad humana y de la multiplicación de prácticas culturales colectivas que procuren la modificación del medio ambiente circundante"

Asimismo, Sirvent propone como condición básica para transformar el conjunto de tales representaciones inhibitoras de la participación real de los ciudadanos, que los proyectos de educación "apunten a facilitar un conocimiento científico de la realidad social y del mundo del trabajo, conocimiento que articule y supere la fragmentación del saber popular y del saber académico" (loc. cit.: 23).

A diferencia de la posición asumida por Sirvent, con la que coincidimos respecto del diagnóstico general - en relación con el "conocimiento científico de la realidad", nosotros sospechamos que la creciente atomización del conocimiento, determinada por la especialización extrema de

las técnicas, dificulta la participación de los ciudadanos en las decisiones, tanto o más que la formación escolar tradicional, cuya estructuración, sin embargo, probablemente tenga alguna incidencia en el marco de legitimidad con que se ha desarrollado la creciente incursión de las tecnologías en los últimos años.

No tenemos propuestas alternativas para discutir la presentada por esta autora; simplemente indicamos un punto de divergencia en el planteo sobre el que fundamenta su análisis: la dificultad en precisar los límites del conocimiento científico originada tanto en la multiplicidad de intereses opuestos acerca de la representación de la realidad, como en la parcialización de la realidad que auguran todas las posturas epistemológicas nos hace sospechar que no sólo las concepciones mágicas o deterministas de la vida "excluyen la posibilidad de una acción humana y creativa para la superación de los problemas de la vida cotidiana" (loc. cit.: 22). Además de tales concepciones, creemos que las asimetrías sociales -que han resultado impermeables a los avances de la ciencia social- en el continente Latinoamericano- y los conflictos que ellas generan -entre los que se cuenta también el circunscripto a la institución escolar como agente privilegiado de la transmisión del saber- tienden a naturalizarse como un efecto de la eficacia que tienen los contenidos aprendidos para dispersar la atención respecto de las necesidades prácticas de los individuos.

La segunda lección

El conocimiento histórico que de hecho se imparte en la escuela media argentina a través de los manuales no se reduce a una mera exposición de datos referidos a cuestiones del pasado remoto o cercano. Creemos que tres características ampliamente recurrentes de las lecciones obligan a replantear la idea generalizada de que con los manuales de historia sólo se pretende transmitir una narración bastante sencilla por su estructura y algo farragosa por la cantidad de datos anecdóticos que la componen. Dichas características son las siguientes:

a) Los textos no aconsejan a los estudiantes la ejecución de tareas como la de comparar tesis de interpretación opuestas a las presentadas, o la de criticar posturas dogmáticas.

b) En general, los textos omiten indicar la existencia de conflictos

epistemológicos, concernientes o bien a la actividad de investigación en el ámbito de la disciplina, o bien a la formulación de explicaciones e interpretaciones acerca de los sucesos expuestos.

c) En el desarrollo de una misma lección, los autores enunciadores, deben asumir actitudes disímiles respecto de los contenidos generales. La estructura de la lección presenta formas muy diversas de tratamiento: un sector "narrativo", un sector de ilustraciones, donde puede haber documentos de la época, un sector de sistematización de los contenidos, etc. Un análisis, que por brevedad no expondremos aquí (Santagada, en preparación), permite dar cuenta de los enfoques poco coincidentes de que son objeto en una misma lección ciertos contenidos.

Debe tenerse en cuenta también que en la planificación de los textos operan concepciones generales procedentes de ámbitos diferentes -en primer lugar, la disciplina histórica y la historiografía, en segundo lugar la psicopedagogía y la didáctica, y, por último, los criterios educacionales fundados en cuestiones político-administrativas, entre otros- cuya fusión muy particular refracta la materia histórica transmitida y altera en general las puntualizaciones e interpretaciones de los trabajos científicos que pudieron haber oficiado como fuentes bibliográficas para la redacción y producción de los manuales.

Asimismo, las propiedades que, en tanto producción textual, son inherentes a los manuales de historia no permiten pensar que estos manuales mantengan una adscripción constante a alguna de las líneas historiográficas conocidas. Esta circunstancia lleva a ponderar la distancia que media entre los textos de historia de circulación académica y los manuales que se emplean en la escuela secundaria.

En ese sentido, la consideración de las condiciones de circulación y consumo del material de lectura obligatoria en la escuela secundaria permite advertir que entre las propiedades características de los manuales operan a nivel institucional principios bastante explícitos relacionados con las formas de lectura del material; por los que se obliga a los estudiantes a un comportamiento específico frente a los textos.

En atención a los factores recién apuntados, fundamos nuestra sospecha de que subyace al contenido manifiesto de los manuales una suerte de meta-historia típica, una especie de concepción global acerca de los procesos sociales. La singularidad de tal "meta-historia" reside en el carácter implícito de su formulación tanto o más que en su condición de "exclusiva", habida cuenta de que para los lectores adolescentes puede resultar dificultosa y de

hecho, es poco estimulada desde los propios textos: la comparación de diferentes criterios de análisis histórico.

De esta manera, sostenemos que al planteo temático de cada lección se halla asociado un haz de criterios metodológicos que avalan la selección y el tratamiento de los distintos núcleos que se exponen; los "hechos" más o menos descarnados expuestos en las lecciones son transformados en temas no sólo mediante operaciones discursivas, por las que se les confiere más relevancia a unos que a otros, sino también gracias a los condicionamientos institucionales que regulan la forma en que los estudiantes deben leer los textos. Por lo demás, dicha transformación de hechos en temas sólo puede lograrse gracias al cumplimiento de las pautas de lectura que se imponen a los estudiantes.

Aunque es verdad que a primera vista los manuales de historia de uso en la escuela secundaria argentina abundan en lo que se denomina "enseñanza contenidista", nuestro enfoque del proceso semiótico abierto a partir de estos textos y continuado en el conjunto de instrucciones que regulan el tipo de lectura a que están obligados los estudiantes nos sugiere concebir los manuales como una instancia por la que se presentan a los estudiantes dos lecciones simultáneamente:

- a) la que ellos "leen" y repiten más o menos literalmente cuando se les exige una prueba de sus conocimientos. Esta lección es fácilmente olvidable en razón de que proliferan datos en general cuantitativos y nombres propios.
- b) la lección que consiste en el método de análisis y comprensión de los fenómenos históricos que subyace a la organización dispersa de las lecciones. A diferencia de la "primera lección", por la que básicamente se suministran datos de improbable retención a largo plazo, por esta "segunda lección" los estudiantes reciben pautas de análisis dependientes de una postura determinada como si fuese la única posible.

Acaso convenga advertir que la meta-historia de los manuales podría considerarse espontánea en virtud de que resulta de la confluencia de intereses que proceden de ámbitos muy variados, pero la permanencia de esta concepción en el curso de por lo menos ochenta años nos exime de una interpretación en tal sentido. De esta manera, aun admitiendo lo azaroso y casual de la "segunda lección", nos parece inaceptable la "naturalidad" del hecho de que se haya mantenido durante tantos años con muy pocos cambios.

Entendemos que esta permanencia no puede atribuirse sin más a las condiciones generales en que se producen estos manuales. Tal vez el factor más importante en esta continuidad se

La segunda lección podría entenderse como un conjunto de supuestos, valores y expectativas que intentan regular la actividad intelectual de los estudiantes en tanto futuros ciudadanos. Como modelo de conciencia cívica, los procedimientos de análisis social que subyacen a las lecciones se caracterizan ante todo por su dogmatismo: difícilmente se pueda encontrar en las lecciones alguna clase de problematización a las afirmaciones más comprometidas, salvo en aquellos casos puntuales que no conciernen al análisis histórico expuesto. Tampoco es frecuente la indicación de la bibliografía consultada por el autor a propósito de alguna opinión o interpretación sobre hechos no debidamente documentados, que por lo general en lugar de ser presentados como conjeturales, merecen el mismo tratamiento dispensado a los aspectos sobre los que existe mejor evidencia o mayor consenso. También es dogmática la segunda lección por el hecho de que no se incluyen posturas divergentes ni tesis encontradas con las que se explicitan en los manuales, por más disparatadas o acertadas que aquéllas fueran.

Fundamentalmente entendemos que por encima de estas características observables en los textos hay una propiedad de la segunda lección que resume su condición dogmática: su carácter implícito. Al no mostrarse tal cual ella es, al operar como telón de fondo para una red de relaciones sociales heterogéneamente construida sobre la base de diversos abordajes -y transmitida escolarmente según ostensibles cambios de actitud en un mismo manual-, la segunda lección no necesita dar cuenta de sí misma, no debe fundar sus criterios ni puntualizar sus supuestos; la segunda lección enseña -sin explicar- que el conocimiento histórico es transparente, aproblemático y acrítico, pues la lección que leen los estudiantes presenta datos y generalidades sin que se haga mención de conflictos de ninguna índole, sin que se explicité el carácter interpretativo -y por ende provisorio- de los contenidos que se exponen y sin que se indique la posibilidad de formular interpretaciones distintas de las que son presentadas como contenido explícito del saber exigible a los estudiantes.

éncuentre en los requisitos para que este tipo de textos pueda circular como instrumento de enseñanza. Adviértase que a pesar de las transformaciones registradas en la sociedad argentina en relación con el acceso a la escuela secundaria por parte de los distintos grupos sociales, los requisitos de aceptación de un texto como manual de historia han cambiado muy poco, con lo cual se ha favorecido el carácter de cuasi-inalterabilidad típico del método para el análisis de los procesos sociales inculcado con los manuales. A pesar de los cambios políticos igualmente importantes ocurridos en este prolongado período, y a pesar de los aportes novedosos que se hubieran podido rescatar no sólo de la disciplina histórica, sino de la didáctica, los condicionamientos que de hecho determinaron esta importante continuidad de la concepción histórica que se inculca desde la escuela han cambiado muy poco.

La formación de la conciencia cívica.

Como hemos intentado puntualizar, la participación de los lectores prevista en los manuales se reduce a la asimilación de contenidos mínimos en algunos casos más o menos elegantemente distribuidos entre ilustraciones, mapas, cuadros sinópticos y otros recursos de exposición. La curiosa conceptualización de los procesos históricos ofrecida en cada lección para no aludir a la estructuración total de cada manual, además de presentarse implícitamente como tal, enfatiza típicamente el dominio de los comportamientos individuales como "causas", o "razones" de los aspectos y circunstancias expuestos como acontecimientos. Un ejemplo de esta conceptualización puede observarse en el predominio que sobre la problemática institucional tienen los datos biográficos, aun los de aquellos operadores que contribuyeron sólo relativamente en la gesta del *hecho relevante* jerarquizado en la lección.

La jerarquización apuntada puede interpretarse como una muestra evidente de la distancia que media entre las problemáticas sometidas a debate en la disciplina y los contenidos cognoscitivos que integran, en la escuela secundaria argentina, la asignatura denominada *historia*. De manera tal, pues, que entre la denominación que tiene la asignatura en la escuela secundaria y el nombre de la disciplina científica de la que aquella debería ser tributaria parece haber una relación de homonimia.

A nuestro juicio, pues, la enseñanza actual de la historia en la escuela media no puede asociarse con una pretensión exclusivamente cientificista. El carácter dogmático de la segunda lección, explicitado en el apartado anterior, desmiente radicalmente toda posibilidad de que se pretenda transmitir a los estudiantes alguna parte de las tradiciones científicas de la disciplina histórica. Por otra parte, es inherente a la transmisión del saber histórico una concepción general o meta-historia con la que articular y dar sentido a la multiplicidad de eventos, aspectos y circunstancias que con diferente grado de énfasis son expuestos en un relato historiográfico. De esta manera, la meta-historia implícita en los manuales se aparta de las concepciones generales vigentes para estructurarse espontáneamente sobre bases especiales de supuesta accesibilidad para sus lectores.

Ahora bien, el carácter disperso de la segunda lección nos enfrenta con un interrogante cuya dilucidación excede ampliamente nuestras posibilidades actuales: ¿qué tipo de conciencia cívica puede estructurarse sobre una base como la que la segunda lección parece, en general, estar apoyada? En otras palabras: a partir de la conceptualización histórica suministrada por los textos

a los estudiantes, ¿cómo incide este tipo de formación histórica en la organización de la experiencia que en tanto ciudadanos requieren para su participación institucional, política, económica, cultural, etc., los sujetos de la educación media?

Indudablemente, habría que matizar muchas de las afirmaciones presentadas aquí. Hemos intentado, tan sólo una aproximación elemental a la dinámica de la enseñanza-aprendizaje, por lo que, entre otras cosas, no se han considerado ni el aspecto algo más informal -pero de igual o mayor importancia-, concerniente a la actividad del docente y los alumnos en el aula, ni la respuesta efectiva de los estudiantes frente a las condiciones de recepción impuestas institucionalmente. Aquí solo atinamos a hipotetizar con un grado parcial de plausibilidad la importancia de las imposiciones institucionales en el tipo de lectura que deben ejecutar los estudiantes.

De todas maneras, creemos haber mostrado con alguna suficiencia que no están debidamente fundamentadas las suposiciones de que son los "contenidos del pasado" los que *transparentemente* se transmiten a través de los manuales; asimismo, intentamos mostrar que aún la actitud más expositiva y contenidista de la enseñanza de la historia requiere de una meta-historia para articular el relato que ofrece a los estudiantes, y que la articulación resultante es típicamente dispersa. Finalmente, esperamos haber dado algunas razones satisfactorias en relación con nuestra sospecha de que la enseñanza de la historia se inscribe menos en la pretensión de transmitir algún tipo de tradición científica de la disciplina, que en una práctica ideológica tendiente a la formación de un tipo particular de conciencia cívica, cuyos perfiles y condiciones generales no podrían ser muy diferentes de los que el método de comprensión y análisis de los procesos sociales testimoniado en las lecciones parece estar sugiriéndonos.

* * *

Bibliografía

Braslavsky, Cecilia, "Los libros de texto en su contexto: Argentina 1975- 1989". En *Latinoamérica: Enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica*. Buenos Aires, Alianza/ Flacso Georg Eckert Instituts, 1991, pp. 60-76. Allí se indica abundante bibliografía específica.

S. Cano, Rubén Pablo, *La Historia y la Escuela*. Buenos Aires, Tabaré, 1975.
 Leyene, R. (ed.) "Prólogo" en *Historia de la Nación Argentina*, Buenos Aires, Ateneo (tercera edición), 1961.

Miranda Basurto, Angel, *Didáctica de la Historia*. México, Fernández, 1956.

Rama, G. *Educación, Imágenes y Estilos de Desarrollo*. Unesco, DEALC, 1978.

Reinhard, Marcel, *La enseñanza de la historia*, Buenos Aires, Ruy Díaz, 1968.

Santagada, M. A. (en preparación) "En busca de la historia a través de los manuales. *Dispersión y meta-historia en la enseñanza de la historia*".

Sirvent, María Teresa, (1987) "Educación y Formación del Ciudadano" en *Buenos Aires, EDUCOO*, número 6, noviembre 1987, pp. 16-13.

... de un modo que se pueda considerar como un acto de enseñanza. En este sentido, la historia debe ser enseñada como una actividad que permita al alumno construir su propia comprensión del pasado y del presente. Esto implica que el docente debe actuar como un guía que facilite el proceso de aprendizaje, en lugar de simplemente transmitir información. La historia debe ser enseñada de manera que permita al alumno desarrollar habilidades de pensamiento crítico y de análisis, así como una conciencia de su rol en la sociedad. La historia debe ser enseñada de manera que permita al alumno comprender el mundo que lo rodea y su lugar en él. La historia debe ser enseñada de manera que permita al alumno desarrollar una identidad cultural y nacional. La historia debe ser enseñada de manera que permita al alumno comprender el mundo que lo rodea y su lugar en él. La historia debe ser enseñada de manera que permita al alumno desarrollar una identidad cultural y nacional.

* * *

Revisado en

... de un modo que se pueda considerar como un acto de enseñanza. En este sentido, la historia debe ser enseñada como una actividad que permita al alumno construir su propia comprensión del pasado y del presente. Esto implica que el docente debe actuar como un guía que facilite el proceso de aprendizaje, en lugar de simplemente transmitir información. La historia debe ser enseñada de manera que permita al alumno desarrollar habilidades de pensamiento crítico y de análisis, así como una conciencia de su rol en la sociedad. La historia debe ser enseñada de manera que permita al alumno comprender el mundo que lo rodea y su lugar en él. La historia debe ser enseñada de manera que permita al alumno desarrollar una identidad cultural y nacional. La historia debe ser enseñada de manera que permita al alumno comprender el mundo que lo rodea y su lugar en él. La historia debe ser enseñada de manera que permita al alumno desarrollar una identidad cultural y nacional.