

¿Cómo enseñan Historia los buenos docentes universitarios? Aportes desde el estudio de casos de profesores memorables en la Universidad Nacional del Litoral.

por *Lucía Ferrero*

tesista de la Universidad Nacional del Litoral

lumferrero@gmail.com

Recibido: 01/09/2018 - Aceptado: 21/09/2018

Resumen

El presente artículo se propone socializar algunos aportes surgidos de mi tesis de Maestría en Didácticas Específicas en la que he realizado el estudio de dos casos de profesores memorables de Historia de la Universidad Nacional del Litoral. La intención de la misma fue indagar acerca de las características de las prácticas de enseñanza de dos docentes considerados por sus estudiantes como buenos; para poder recuperar buenas prácticas de enseñanza en esa disciplina. Intentaré entonces sintetizar dicha caracterización a partir de: explicitar sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje; mencionar sus posturas epistemológicas que los posicionan desde la historia-problema al definir los contenidos que enseñan; describir cómo realizan un trabajo de recuperación de la propia disciplina a través de la problematización y la conciencia histórica y, por último, presentar sus construcciones metodológicas configuradas por el trabajo con la bibliografía, con diversos materiales y con la promoción del pensamiento crítico en la creencia de que esto contribuye a la reflexión acerca de la enseñanza del conocimiento histórico.

Palabras claves

profesores memorables, Historia, prácticas de enseñanza, universidad

How do good university teachers teach History? Contributions from the case study of memorable teachers in the *Universidad Nacional del Litoral*.

Abstract

The present article intends to socialize some contributions arising from my thesis of Masters in Specific Didactics in which I have made the study of two cases of memorable professors of History of the National University of the Litoral. The intention was to inquire about the characteristics of the teaching practices of two teachers considered by their students as good; to be able to recover good teaching practices in that discipline. I will try then to synthesize this characterization from: explaining his conceptions about teaching and learning; to mention their epistemological positions that position them from the history-problem when defining the contents they teach; describe how they perform a recovery work of the discipline itself through the problematization and historical awareness and, finally, present their methodological constructions configured by working with the bibliography, with various materials and with the promotion of critical thinking in the belief that this contributes to the reflection about the teaching of historical knowledge.

Keywords

memorable teachers, History, teaching practices, university

Introducción

La pregunta del título se relaciona con mi tema de tesis de Maestría¹: reconocer y caracterizar *buenas* prácticas de enseñanza de Historia en la universidad. A partir de mi participación en diferentes proyectos de investigación educativa desde el año 2009², surgieron interrogantes acerca de los *buenos* docentes en nivel Superior y acerca de la especificidad de las *buenas* prácticas docentes de Historia.

En dichas indagaciones elegí utilizar el concepto de *profesor memorable* quien, en una primera definición, es aquel que genera buena enseñanza. Este constructo surge en vinculación con el de *profesor extraordinario* elaborado por Bain (2007). Un equipo de investigación educativa de la Universidad Nacional de Mar del Plata ha retomado esta noción de profesor extraordinario y propuesto la de memorable, como aquel que es recordado y valorizado por sus estudiantes, incluso tiempo después de graduarse.

Considero que la investigación acerca de *buenas* prácticas de enseñanza de profesores universitarios de Historia se vuelve una perspectiva interesante como camino que recupere la historicidad de los docentes de esa asignatura, que pueden aprender de otros maestros y también, porque las investigaciones sobre esta temática no se han enfocado tanto en profesores de esta disciplina. En este sentido, coincido con Litwin que: “No se trata de parodias de las clases maravillosas o de reproducciones simplificadas... Se trata de estudiar qué es lo que las hace grandes, significativas o de valor, y del intento de reproducción de un método, una estrategia, un orden en la explicación” (Litwin, 2008:27).

Para ampliar el concepto de profesor memorable, central en mi investigación, es valiosa la siguiente definición de Flores y Porta: “Los profesores memorables son aquellos que, por su buena enseñanza, han dejado huella en el recuerdo de sus alumnos. Si bien se pueden identificar prácticas específicas que caracterizan su quehacer habitual, también cabe reconocer los principios, creencias e interpretaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que se manifiestan en su intervención en el aula” (Flores y Porta, 2012:42). Álvarez, Porta y Sarasa en sus publicaciones (2010a; 2010b; 2010c; 2011) explicitan características de los profesores memorables que reconocieron en sus investigaciones, por ejemplo: la solidez académica, la pasión intelectual, el entusiasmo hacia la docencia y el visualizarse como aprendices continuos. Estos docentes memorables en sus relatos han rescatado también a sus profesores memorables, como aquellos que a modo de inspiración les han dejado su impronta.

Si un profesor memorable es quien genera buena enseñanza, cabe aclarar que esta categoría implica una dimensión epistemológica y también una moral. La definición más citada entre los investigadores del campo es la de Fenstermacher:

Aquí, el uso del adjetivo "buena" no es simplemente un sinónimo de "con éxito", de modo que buena enseñanza quiera decir enseñanza que alcanza el éxito y viceversa. Por el contrario, en este contexto, la palabra «buena» tiene tanto fuerza moral como epistemológica. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda. (Fenstermacher, 1989:158)

Por su parte, Litwin (1997) afirma que la buena enseñanza se vincula con la manera particular que despliegan los docentes para favorecer los procesos de construcción del conocimiento destacando la importancia de reconstruir y analizar las prácticas de enseñanza de quienes son considerados buenos docentes por sus estudiantes. Según la autora, lograr eso implica una compleja elaboración por parte de cada profesor para abordar y recortar los contenidos de su campo disciplinar. De manera coincidente, para Jackson la buena enseñanza “no implica una única manera de actuar, sino muchas” (2002:34) y este autor también respaldaría la afirmación de que existen algunos docentes “transformadores”, como los denomina, porque a través de la buena enseñanza

“modifican el carácter, inculcan valores, moldean actitudes, generan nuevos intereses y logran “transformar” de manera profunda y duradera por lo menos a algunos de los alumnos a su cargo. Lo que ahora nos preguntamos es: ¿cómo lo hacen? ¿Cómo se obtienen esos resultados benéficos?” (Ibídem:164). Contesta planteando que no existen recetas mágicas sino que debemos pensar al docente como un artista o un creador, con algunas características tales como: personifican las cualidades que quieren inculcar a sus estudiantes, tienen un estilo de enseñanza no basado en la prueba y la demostración sino más retórico, lo que los hace menos categóricos al enseñar; y plantean una enseñanza “moral” porque procuran producir cambios en sus estudiantes que los conviertan en mejores personas, no sólo capacitadas o cultas.

Al centrar la mirada en las prácticas de enseñanza³, surge la pregunta: ¿cómo comprender lo que acontece en las aulas, en este caso, en las universitarias? Son las aulas lugares complejos, donde se entremezcla lo planificado con lo imprevisto, los significados de los docentes y los de los alumnos, el caos con la demanda de orden, la teoría con la práctica, y tantos otros factores. Jackson capta de forma interesante la complejidad de la enseñanza como actividad planteando la incertidumbre que rodea al profesor en cada clase, más allá del buen dominio de conocimientos que tenga. Menciona las particularidades que acompañan y caracterizan las intervenciones dentro del marco del aula: la multidimensionalidad, la simultaneidad, la inmediatez, la imprevisibilidad, la publicidad y la historia; que exigen tomar decisiones no del todo planificadas. En el contexto del aula, “el conocimiento es construido por los profesores y profesoras a través de la reflexión-en-la-acción y de la reflexión-sobre-la-acción” (Jackson, 1992:18). La posibilidad de reflexionar se convierte entonces en la clave para poder analizar las prácticas de enseñanza, asumiendo una actitud de permanente vigilancia sobre los sentidos que otorgamos a las prácticas y que los otros le dan.

Para analizar las propuestas metodológicas de los profesores memorables, me interesaba reconocer si promueven el pensamiento crítico. Páez, Arreaza y Vizcaya valorizan el lugar del docente como la persona que puede hacer pensar a los estudiantes desde su disciplina, pensando él, en primer lugar, de manera crítica. Destacan el valor de las estrategias metodológicas que permiten que los estudiantes piensen, reflexionen, indaguen, disientan, analicen y evalúen sus respuestas como forma de desarrollar el pensamiento crítico en el currículum de las Ciencias Sociales. Esto es, que los docentes incorporen al currículum el procedimiento de razonamiento, de juicio crítico (basado en criterios) y de diálogo. El pensamiento crítico hace que los alumnos tengan la posibilidad de realizar elecciones y a partir de allí decidir “en qué creer o qué hacer” (Páez, Arreaza y Vizcaya, 2005:249). Además, Giroux es otro autor que se refiere al pensamiento crítico como aquel que permite “pensar acerca de su pensamiento”, para no naturalizar lo cotidiano sino cuestionarlo. Sostiene que brinda la capacidad de “problematizar lo que hasta ese momento ha sido tratado como algo evidente, de convertir en objeto de reflexión lo que antes simplemente había sido una herramienta, de examinar críticamente la vida que llevamos” (Giroux, 1990:108).

El trabajo de investigación se enmarcó en la perspectiva constructivista-interpretativa. He combinado diferentes técnicas de recolección de información: grupos de discusión para recuperar las voces de los estudiantes, entrevistas a los profesores y la observación de sus clases, con el fin de poder promover una más completa caracterización de las prácticas de enseñanza de los docentes memorables. Considero que en la metodología cualitativa la triangulación es apropiada para el estudio de casos donde se propone la profundización, es decir, un estudio intensivo antes que extensivo.

Al comienzo, para poder conocer quiénes eran considerados por los estudiantes como docentes memorables realicé dos grupos de discusión con alumnos avanzados de la carrera de Historia de la Universidad Nacional del Litoral en el marco de los proyectos de investigación que integré⁴. Los estudiantes fueron mencionando, al recordar clases, actividades y profesores, ciertas características de docentes que serían memorables: son apasionados por lo que enseñan; generan debates en sus clases exigiendo y brindando argumentaciones, invitan a pensar y a reflexionar; proponen diversidad de materiales para comprender los temas; ayudan a que sus estudiantes se piensen como futuros docentes; insisten en que hay que aprender a hacer preguntas y los consideran como sujetos activos frente al conocimiento promoviendo pensamiento crítico.

A partir de estos “casos reputados”⁵ (Sagastizabal, 2002:11) entendidos como aquellos que surgen a través de una valoración y reconocimiento social, en mi caso, de los estudiantes, es que realicé mi recorte empírico: trabajar con dos de los profesores que aparecieron nombrados de forma repetida y también porque los definían de acuerdo a lo que se pueden considerar algunas características de la buena enseñanza⁶. Se trata de docentes que se encuentran en ejercicio en la Universidad, tienen entre 40 y 50 años de edad y su antigüedad en la docencia universitaria es menor a los 20 años. Entonces realicé una entrevista en profundidad a cada uno de ellos, que consistió en un primer acercamiento para comenzar a conocer los motivos y las decisiones del quehacer docente desde sus propios decires. Quería recuperar a través de sus relatos sus recorridos académicos, sus clases, sus actividades, las maneras de evaluación que proponen, cómo conciben a sus alumnos, a la enseñanza de su disciplina, los supuestos teóricos-epistemológicos que eligen, entre otros aspectos.

Luego concreté las observaciones de clases de cada docente⁷. Ambos se mostraron dispuestos a mi presencia en el aula, amables, avisaban cambios de horarios o de temas, suspensión de clases, dialogaban conmigo en los recreos o al final de la hora. La observación como estrategia metodológica tuvo un lugar privilegiado en mi tema de investigación porque en el desarrollo de las clases era donde esperaba comprender mejor –al cruzar esos registros con los aportes teóricos- y poder arribar a las caracterizaciones de las prácticas de enseñanza de estos profesores memorables.

1. Sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje

A continuación trataré de sintetizar comparativamente las principales características de las prácticas de enseñanza de los dos profesores memorables indagados, que he podido reconocer luego de mi trabajo de campo y de la continua reflexión teórica⁸, para intentar dar cuenta de cómo enseñan Historia en el aula universitaria.

En primer lugar, considero que ambos profesores son conscientes, según sus propias reflexiones y a partir de lo observado, de que sus prácticas de enseñanza les demandan una responsabilidad que les implica explicitar sus posiciones epistemológicas y teóricas así como definir las decisiones que toman al respecto. Ambos docentes tienen en cuenta definiciones sobre la enseñanza y sobre lo que significa la clase como momento único de interacción con sus estudiantes, entienden su tarea en el nivel superior como un trabajo colectivo, valorando positivamente que existan equipos de cátedra. Además, interpreto que reconocen los límites del conocimiento, la parcialidad de las aproximaciones al mismo que se elaboran y, por eso, no se consideran como poseedores de todo el saber, como eruditos, sino como sujetos que construyen conocimiento y ayudan a que sus estudiantes sean autónomos.

A partir de mi trabajo de campo destaco que el profesor A ha explicitado que la clase no es suya exclusivamente sino que los otros profesores del equipo de cátedra la complementan porque se especializan en algo y porque son otros, en definitiva; valorando así el trabajo colectivo. Esta concepción organiza sus prácticas de enseñanza sin dejar afuera la reflexión y la autoevaluación de lo que se hace. Con respecto al profesor B, se manifiesta en contra del profesor erudito, del que sabe todo y debe ser escuchado sin ser cuestionado porque cree que eso no genera vínculos ni desafía a aprender. Piensa que no hay clases teóricas y prácticas que puedan diferenciarse sino que hay que pensar ambas como parte de la enseñanza. Insiste mucho en el diálogo y en posibles intercambios entre profesores y estudiantes. También es crítico de sus propias prácticas. Además define a la docencia como un trabajo artesanal que se construye en la práctica.

Se puede advertir que en dichas definiciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, así como en sus marcos de referencia epistemológica y teórica, subyacen también concepciones respecto al sujeto que aprende. Ambos docentes esperan autonomía de sus estudiantes y que puedan construir conocimiento⁹. En este sentido, puedo reconocer en sus posturas los aportes de Freire (1998) quien concibe a los estudiantes como capaces de *leer el mundo*, es decir, de comprender qué es lo que está en juego en los hechos y las teorías que circulan. El conocimiento es entendido no como un fin en sí mismo sino como mediación entre el sujeto y su realidad social más amplia, como herramienta de

poder que permite la emancipación porque ayuda a los sujetos a comprender el mundo en el que actúan.

2. La historia enseñada como historia-problema: su relación con los contenidos

En los respectivos análisis de los casos que realicé, el punto de partida fue interpretar qué significa enseñar historia de acuerdo a las voces de cada profesor. Esta decisión tuvo que ver con el intento de esclarecer las concepciones epistemológicas que tienen y a partir de las cuales organizan sus clases. Luego de las observaciones realizadas, he podido reconocer que esos *por qué, para qué* y desde *qué* concepciones acerca de las ciencias creen que enseñan; eran *visibles* en sus clases¹⁰.

Como plantea Lossio (2010) la reflexión epistemológica debe conducir a tomar postura por parte de los profesores hacia los tipos de conocimiento y sus procesos de construcción. En el caso de los profesores A y B, comprendí que toman posición con respecto al conocimiento científico. Esto les exige evaluar las diferentes interpretaciones existentes y creo que eso colabora en la formación de un sujeto capaz de “pensar acerca de su pensamiento” (Giroux, 1990), es decir, un docente que desarrolle y promueva el pensamiento crítico. En este sentido los profesores A y B, se caracterizan por esto. Para el análisis de sus posturas epistemológicas existen varios autores que se podrían nombrar¹¹ pero he elegido los aportes de Maestro González (1997) porque creo que ayudan a comprender lo esencial de la reflexión epistemológica para la enseñanza de la historia. Esta autora describe las difíciles relaciones entre teoría-práctica en la enseñanza, que en este caso, corresponden a suponer que la historiografía (historia investigada) debe proveer de contenidos actualizados a la disciplina escolar (historia enseñada). Afirma que la *historia enseñada* debe dialogar con los cambios que se dan en la *historia investigada*, porque estos suponen concepciones acerca de la ciencia y del conocimiento de las que los estudiantes deben apropiarse. En este sentido, plantea la necesidad de reconocer al historiador como constructor de conocimiento a partir de problemas y de la interpretación de fuentes que le permiten elaborar explicaciones del pasado. Así concebidas, esas explicaciones se vuelven multicausales y dialécticas, porque dependen de la perspectiva que se adopte. A la vez, suponen una concepción del tiempo histórico como múltiple, teniendo en cuenta su duración, sus ritmos, sus velocidades. En este sentido, el abordaje conceptual del pasado se vuelve necesario desde el aporte de diferentes miradas. Para la autora citada esto es lo que la *historia enseñada* debería considerar al pensar sus propuestas.

En este sentido, luego de mis análisis de cada caso, creo que ambos profesores tienen interés en reflexionar y en actuar considerando qué les exige la *historia enseñada* en relación con la *historia investigada*. El profesor A ha podido reflexionar acerca de la disciplina que enseña y el tipo de conocimiento que ésta exige. En ese sentido destaca el valor que tiene la investigación porque ayuda a entender el conocimiento como construcción, es consciente de que para eso -como docente- debe realizar recortes, que exigen encontrar una unidad de sentido dentro de la compleja y amplia realidad social a estudiar; explicita con insistencia a sus estudiantes cómo los autores elaboran sus propias explicaciones; incluye la dimensión espacial en sus interpretaciones para poder ampliar la mirada al reconocer que lo que sucede en nuestro país es parte de procesos más generales que se desarrollan a nivel mundial; concibe a la historia como multidimensional y eso se expresa en la organización del programa y de la bibliografía; le interesa una comprensión que permite pensar en términos históricos los procesos de la región -aunque también desde el aporte de otras disciplinas de las Ciencias Sociales- así como sus particularidades nacionales; aspira a establecer relaciones entre el pasado y el presente. En relación con esto, concibe al estudiante como un sujeto autónomo, que puede realizar esas construcciones e interpretaciones, que logra abordar los contenidos tratando de exponer el problema o la pregunta a la que intentan dar respuesta, siempre parciales y susceptibles de ser revisadas y capaz de establecer relaciones pasado-presente. A la vez, todo eso orienta sus prácticas evaluativas.

Por su parte, el profesor B expresa que enseñar historia es explicar el pasado a partir de la construcción de un tipo de conocimiento -el histórico- que tiene su propia lógica, sus conceptos, su metodología y que ayuda a indagar la génesis de procesos o problemáticas actuales. Para él, enseñar

exige asumir una postura epistemológica porque implica acercar a los estudiantes a un conocimiento científico. Sostiene, además, que el presente puede entenderse mejor a partir del conocimiento histórico, por eso le interesa establecer relaciones pasado-presente, es decir, trabajar la conciencia histórica. A su vez, reflexiona sobre la naturaleza de la propia disciplina y por eso está interesado en ayudar a pensar históricamente. Espera que el estudiante pueda apropiarse de las categorías y conceptos que explican el pasado para poder, a partir de eso, entender su presente y desarrollar una conciencia histórica. También le interesa que los alumnos reconozcan la multicausalidad en las posibles explicaciones históricas, como forma de comprender la complejidad de los procesos sociales así como la diversidad de interpretaciones existentes. Esto deviene de una concepción de la historia vinculada a la historia social. Todo lo anterior también orienta sus prácticas evaluativas.

Retomando la comparación, he identificado como similitud que ambos profesores se ubican en una concepción de la historia como problema, es decir, una historia que piensa el conocimiento científico acerca de las sociedades como aquel construido a través de la relación entre: acontecimientos, procesos históricos, conceptos, categorías de análisis y marcos temporales. Sostienen que esto hace que sea complejo construir explicaciones históricas y ayudar a pensar históricamente. Por esta razón recurren a la problematización de los contenidos. En este sentido, ambos plantean la necesidad del abordaje desde la Historia Social para que no haya sobredimensión de un aspecto de la sociedad por sobre otros, que permita comprender los procesos sociales en su complejidad abordando sus distintas dimensiones. Además, los dos profesores se aproximan al tratamiento de los temas y períodos desde un abordaje conceptual, a través de preguntas que realizan al organizar sus clases; utilizando y discutiendo las periodizaciones; mediante los materiales que presentan y valorando la relación entre los acontecimientos y sus procesos sociales. Plantean que enseñan historia para comprender el pasado y también para, a través de las herramientas y categorías de análisis de ese tiempo, poder explicarse su presente.

Puedo afirmar que las concepciones epistemológicas de ambos profesores, entonces, atienden a lo esencial de la disciplina Historia: el análisis de realidades sociotemporales. Porque en las clases de ambos docentes se percibe su interés por explicitar la naturaleza de lo histórico, de la disciplina. Esto influye a la hora de abordar los contenidos y de pensar la metodología de enseñanza, es decir, es lo que configura sus prácticas.

3. Recuperar la disciplina: problematización y conciencia histórica

Lo antedicho se puede relacionar con lo que propone Litwin acerca de recuperar la disciplina que se enseña, en el siguiente sentido:

Recuperar la disciplina implica, entonces, recuperar sus problemas, sus principios, sus relaciones con otras y entre sus constructos. Implica, también, reconocer por qué un problema es propio de su campo y cómo se investiga en ella. Para hacerlo se requiere identificar los temas que se investigan en el campo, los límites de la discusión, sus problemas centrales, el modo de pensamiento que le es propio. (Litwin, 1997:50)

Es decir, las concepciones epistemológicas de los profesores acerca de la *historia enseñada* configuran las decisiones en torno a cómo se seleccionan, piensan y organizan los contenidos. En este sentido, rescaté dos dimensiones como centrales en las prácticas de enseñanza de ambos profesores: plantear los temas como problemas y establecer relaciones entre el pasado-presente.

En las prácticas de enseñanza de ambos docentes, problematizar el contenido se traduce en plantearlo como problema a través de preguntas, trabajar distintas posturas de autores y diversidad de fuentes históricas, realizar un abordaje conceptual que trascienda el dato memorístico y acumulativo, analizar diversas periodizaciones y su construcción, abordar la multiplicidad de tiempos existentes, complejizar la mirada sobre los actores sociales y reflexionar sobre la imposibilidad de pensar la historia como proceso único. Es decir, enseñan una historia que aborde las situaciones o hechos históricos de manera que los estudiantes reflexionen acerca de cómo fueron

descubiertos, procesados, reconstruidos, ordenados y, en este sentido, generados por el propio investigador. Todo esto a partir de recuperar las preguntas que se plantean los historiadores o las que ellos mismos formulan como profesores. Esto ayuda a promover el pensamiento crítico como capacidad de pensamiento más abstracto y reflexivo, que desnaturaliza lo que creemos ya saber, que posibilita pensar problemas y no quedar pegado a la linealidad cronológica o la monocausalidad. Percibí que ambos profesores están interesados en la promoción de ese pensamiento crítico, más abstracto, que permite cuestionarse acerca de lo que sabemos o creemos y que intenta desnaturalizar lo que pensamos. Asimismo, estas características las han resaltado sus estudiantes en los grupos de discusión¹².

Otro aspecto que define la selección y organización de los contenidos, es que ambos docentes están interesados en promover la conciencia histórica, es decir, en la posibilidad de establecer relaciones entre el pasado, el presente y el futuro, según la definición de Pagès y Santisteban (2008). En sus entrevistas, ambos mencionaban la necesidad de conocer el pasado pero sin descuidar el presente desde el que se aborda ese tiempo y los interrogantes que podemos hacer. Esto se relaciona con concebir a la *historia enseñada* como problema y no como asignatura-resumen que sólo exige memorizar datos cronológicos, valorando los cambios y las continuidades en el tiempo.

En tal sentido, el profesor A tiene especial interés en vincular procesos del pasado con los del presente. Más allá de que la cercanía temporal del período que le corresponde a su materia (desde 1930 hasta hoy) quizás lo permita en mayor medida, desea discutir lo que está pasando hoy en América Latina, abordar la actualidad latinoamericana. En la siguiente afirmación lo explica y la he elegido como característica relevante de su tarea: “Entonces para mí, enseñar historia es problematizar el presente mirando, un poco, el pasado inmediato (...) Para mí enseñar historia es problematizar nuestra realidad, nuestra sociedad, en este caso la región, no solamente América Latina...” (E). Por su parte, el profesor B expresa que le interesa enseñar el contenido de las asignaturas junto con herramientas teóricas y epistemológicas de la disciplina que ayuden a comprender ese pasado pero, a la vez, que colaboren para explicar el presente. En ese sentido aspira a desarrollar la conciencia histórica. Por eso he optado por darle esta caracterización a su tarea: “...me propongo enseñar una historia que no pierda de vista aquellas herramientas teóricas y epistemológicas de la disciplina que al sujeto le van a permitir desarrollar este pensar históricamente.”(E)

A su vez, los profesores A y B añaden otro aspecto a la problematización: abarcar los contenidos de sus asignaturas reflexionando acerca de las periodizaciones. Es decir, toman en consideración que la cronología, los procesos de cambios que se producen en las sociedades, como propone Aróstegui (2001), no remiten sólo a la datación de sucesos sino al problema de conceptualización de los mismos.¹³ En relación a esto, el profesor A realiza en sus clases actividades con periodizaciones que colaboran con la posibilidad de aprehender el complejo concepto de tiempo histórico. Al mismo tiempo, propone conocer los acontecimientos pero no quedar tan pegados a la cronología, la linealidad temporal, sino poder ir vinculando de un eje a otro en el análisis. Esto es posible a partir de abordar problemas que ayuden a lograr eso. El caso B en todas sus clases realiza líneas temporales, cronologías de antecedentes a un hecho pero también propone analizar las periodizaciones de los diferentes autores de la bibliografía. Esto permite reflexionar acerca de sus recortes temporales y justificarlos. Por eso advierte a sus estudiantes que la temporalidad es flexible, en el sentido de que es una construcción que hacen los historiadores de acuerdo a su concepción de la historia.

En esa tarea que emprenden puedo afirmar que ambos docentes ayudan a pensar históricamente, intentando generar la empatía a través de la contextualización de lo que se estudia. Por ejemplo, hacen preguntas o utilizan conceptos que se mantienen a través del tiempo pero advirtiéndoles que se necesita pensarlos en su momento histórico particular de una forma diferente.

Por lo antedicho, creo que ambos profesores asumen una postura teórica epistemológica sobre la Historia que moldea sus clases y sus formas de pensar la enseñanza. Es decir, sus concepciones sobre la *historia enseñada* surgen de la apropiación de lo central de la disciplina, en este caso, de la

historia investigada. He intentado sintetizar cómo eso orienta la selección y organización del contenido de sus materias, dimensión esencial de las propuestas de enseñanza.

4. Más allá de los contenidos, ¿cómo son sus propuestas de enseñanza?

Existen otros aspectos de la metodología de enseñanza de ambos profesores que ayudan a caracterizar sus prácticas de enseñanza como *buenas*, además de cómo seleccionan y organizan los contenidos. A partir de lo que plantea Edelstein (1996) he adoptado el concepto de construcción metodológica porque ayuda a reconocer que el *cómo* trabajar incluye una toma de decisiones de parte del profesor a partir de sus supuestos epistemológicos-teóricos, de su trabajo en el aula, de los materiales con los que trabaja en ella, del tipo de interacciones que promueve y de cómo piensa la evaluación. En el mismo sentido, Bain se interroga: ¿qué hacen cuando enseñan estos profesores extraordinarios? Como respuesta, puedo retomar que los profesores A y B: conciben al aula como un particular ámbito de diálogo que favorezca la enseñanza y el aprendizaje; deciden trabajar la bibliografía de la cátedra clase a clase ayudando a comprender; utilizan materiales más allá de los textos (imágenes, fotografías, periodizaciones, mapas históricos, material audiovisual como el cine o entrevistas) como fuentes históricas; las preguntas tienen un rol central en sus prácticas para problematizar los contenidos; conciben y practican la evaluación acompañando todo ese recorrido como formativa.

Para cada uno de estos profesores memorables, hay una explicitación de qué significa el aula. El profesor A en su entrevista reconocía que un estudiante universitario puede estudiar solo en su casa la bibliografía. Pero cree que hay que maximizar la importancia de la clase aportando otros autores, profundizando cuestiones, ayudando a comprender conceptos relevantes, aclarando dudas y posicionamientos teóricos. Del mismo modo, el profesor B reconoce similares características que espera del momento de la clase, como lugar que debe ayudar a comprender. Además afirma que le interesa generar confianza para interactuar y abrir el diálogo con sus estudiantes, para poder interpelarlos y preguntarles qué dudas tienen. A partir de mis observaciones de clases, resalto positivamente que las aulas de los profesores A y B son espacios interesantes para la enseñanza y el aprendizaje porque favorecen ambos procesos¹⁴. Esto ayuda a reafirmar por qué sus estudiantes los han elegido como profesores memorables. Tal como señala Bain estos docentes en sus clases “crean un entorno para el aprendizaje crítico natural” (2007:114) porque en ellas siempre hay preguntas o problemas intrigantes, que les exigen su comprensión.

En ese marco, puedo interpretar que a ambos profesores les interesa el aula universitaria como espacio de intercambio y también de *alfabetización académica*, según la definición de Carlino. Esta autora sostiene que los profesores universitarios de todas las disciplinas deben enseñar a leer y escribir en el marco de las pautas académicas ayudando a reconocer categorías, conceptos, vocablos específicos de las asignaturas. Por lo que he observado en las clases, creo que los dos profesores colaboran en lo que Carlino llama la “bienvenida académica”, aunque no dictan materias de primer año de la carrera. Esta tarea implica que

... estos docentes enseñan, junto a los contenidos que imparten, a leer como miembros de sus comunidades disciplinares: enseñan a identificar la postura del autor y las posiciones que se mencionan de otros autores, desarrollan la historia o el contexto de estas posturas, alientan a reconocer cuál es la controversia planteada, cuáles son las razones que esgrime el autor del texto para sostener sus ideas, y finalmente ayudan a evaluar esos argumentos a la luz de los métodos propios de cada área del saber. (Carlino, 2005:92)

El trabajo con los textos que realizan ambos profesores se aproxima a estas prácticas y concepciones. El profesor A se refiere a que en sus clases trabajan *muy pegados a los textos* y que una cuestión que tiene en cuenta es la selección de contenidos de parte de quien lee y conoce más sobre América Latina. Le preocupa cómo hacer el recorte para que sus estudiantes conozcan diferentes casos nacionales y a la vez profundicen la conceptualización a través de la bibliografía. En sus clases, aclara a sus alumnos el criterio de selección de los textos: deben problematizar los

temas vinculados a América Latina. Pude observar que realiza actividades que colaboran en este sentido: introduce los autores y sus perspectivas teórico-epistemológicas, si hubo cambios en sus recorridos académicos, señala conceptos para destacar, menciona discusiones conceptuales que se han generado o que pueden seguir pensándose, especifica por qué es necesario relacionar entre sí ciertos autores. Es decir, acepta el desafío de poder articular esas lecturas que, de lo contrario, serían fragmentadas. Hay un trabajo profundo y claro de introducción conceptual sobre los contenidos. Además el profesor explica que esto tiene la intención de ayudar a comprender que la historia la escriben historiadores e investigadores sociales, es decir, que existe la historiografía que hay que tomar en consideración. Valora así la *historia investigada* existente sobre las problemáticas de América Latina, además de que se actualiza constantemente, tal como señalaban positivamente sus estudiantes. También explicita la parcialidad de nuestra aproximación conceptual: depende desde dónde nos posicionemos cómo vamos a recortar los períodos y espacios.

El profesor B también está interesado en detenerse en el trabajo con los autores de la bibliografía y sus textos durante las clases, *agarrándolos con la mano y con la cabeza*, como presenta a sus alumnos la tarea. En ellas realiza aclaraciones de conceptos, orienta con detalles, ejemplos y relaciones entre los textos de la bibliografía; expone las posturas de los autores; desafía a pensar los marcos de análisis desde los que se abordan los temas; realiza esquemas temporales o gráficos; utiliza mapas históricos; a través de la lectura de fragmentos de los textos va realizando aclaraciones e intervenciones para poder comprenderlo. Además planifica espacios de lecturas en las clases porque, como afirmaba en la entrevista, no da por descontado que al asistir al aula los estudiantes han leído la bibliografía, requisito básico para poder trabajar con ellos. Va analizando la estructura de los textos, ayuda a localizar definiciones claras y precisas mientras van leyendo juntos en el aula. También advierte que se trabaja con un recorte de bibliografía y que eso puede ser un riesgo porque son textos descontextualizados de sus libros de origen. Le preocupa que incorporen las diferentes dimensiones de análisis de los procesos históricos a tener en cuenta. Tiene en claro que deben ser los estudiantes los que puedan aprender porque si no es el profesor el que año a año sabe más (porque dicta los mismos contenidos entonces reflexiona acerca de su quehacer) pero el estudiante queda lejos de ese saber.

Considero pertinente, entonces, reiterar que ambos profesores propician la alfabetización académica, conscientes de que no basta con que los docentes decidan qué han de leer los alumnos sino que es necesario explicitar los propósitos que cumple la bibliografía elegida según los objetivos de la asignatura, para que ellos puedan comprender por qué y para qué leer determinados textos.

En relación con ese trabajo surge la importancia del rol de las preguntas que favorecen la problematización y conceptualización, es decir, la posibilidad de generar pensamiento crítico. En este aspecto, Siede (2010) afirma que las preguntas problematizadoras son aquellas que ayudan a pensar con la propia voz y, podría añadir, que permiten *pensar acerca del pensamiento*, es decir, críticamente. En las prácticas de enseñanza del profesor A los interrogantes se refieren a plantear la problematización de los contenidos, a recuperar los ya desarrollados y exigen análisis e interpretaciones para que los estudiantes puedan elaborar respuestas siempre parciales y sujetas a revisión. Se percibe, en relación al objetivo de generar un abordaje conceptual de los temas, la insistencia en indagar los conceptos que se pueden asociar con las diferentes etapas o ciclos que se van desarrollando. Las preguntas también ayudan a problematizar el desarrollo de las explicaciones, permiten ver la complejidad de la construcción del conocimiento social generando un abanico de respuestas posibles, pueden cuestionar desde dónde hablan los autores, en definitiva, ayudan a deliberar acerca de cómo pensar los temas. En las dudas que plantean los estudiantes, el profesor va ayudando a ejemplificar con los casos nacionales, ayuda a entender que hay siempre cierta simplificación en los análisis de los grandes actores sociales, recuerda que nosotros siempre estudiamos desde el presente y por eso no podemos aseverar lo que se vivía en otros períodos sino a través de aproximaciones, siempre sujetas a revisión. Las preguntas, entonces, son importantes porque desafían lo que podemos pensar a partir de lo que sabemos.

En sentido similar, el profesor B formula interrogantes que ayudan a provocar a los estudiantes a que puedan construir sus propias explicaciones, argumentaciones, ejemplificaciones sobre los

temas. Intenta animarlos a que respondan y, a partir de lo que dicen, va complejizando o corrigiendo las afirmaciones. También insiste en que hipoteticen cuál sería una explicación adecuada o cuáles podrían ser las causas de determinado proceso. A la vez, genera momentos donde usa preguntas convergentes para que precisen conceptos y puedan pensar otros espacios y otros períodos históricos. Algunas ocasiones él mismo las responde, como insistiendo en que la respuesta sea clara para todos. Fue interesante observar que los estudiantes se animan a preguntar dudas al profesor, a partir de sus conocimientos previos o de sus dudas. Todo esto colabora con lo que se propone acerca de problematizar los contenidos y de ayudarlos a pensar históricamente.

Por lo antedicho, hay que reconocer que ambos profesores no solo anhelan generar pensamiento crítico sino que se destacan las estrategias metodológicas que eligen y que permiten que los estudiantes piensen, reflexionen, indaguen, disientan, analicen y evalúen sus respuestas. Pagés (1997) menciona que el conocimiento social es más favorable para generar pensamiento crítico y señala como pertinente problematizar el contenido y conducir a los alumnos a través de los requisitos propios del trabajo científico; tarea que los profesores A y B realizan con insistencia.

Con respecto a otros materiales que utilizan en sus clases los profesores A y B, más allá de la bibliografía, se relacionan con recursos que permiten generar pensamiento histórico. Por ejemplo, el uso del programa Prezi es un soporte que ayuda a problematizar los contenidos a partir de organizar citas, mapas, esquemas, preguntas, relaciones en la presentación evitando presentar el conocimiento como lineal, secuenciado, sino que es un recurso que refuerza pensarlo como problema. Además el uso de las periodizaciones como procedimiento clave de la *historia investigada*, es una ayuda para complejizar el abordaje de los procesos históricos considerando la dimensión de construcción que implica el mismo. Por otro lado, el uso de fotografías como fuentes históricas promueve el *hacerlas hablar*, es decir, exige interpretarlas desde los marcos teóricos, los períodos y temas que se analizan, para entender qué aportan a la comprensión. A su vez, los mapas históricos permiten problematizar el concepto de espacio, reflexionando sobre las modificaciones que ha sufrido así como ayudando a la imaginación histórica mediante la contextualización. Por último, el uso de lo audiovisual (videos periodísticos o el cine, en estos casos) como fuente de información que exige tomarlos como textos a leer, como objetos de conocimiento así como ampliar la noción de que los únicos portadores del saber en la universidad son los textos impresos. Es importante recordar que el pasado se materializa en testimonios que sólo se vuelven fuentes de información a partir de las preguntas y la problematización de quien accede a ellos mediante la interpelación, tarea a la que ambos profesores se dedican.

Asimismo, creo que el trabajo con los diversos materiales ayuda a que sus estudiantes puedan reconocer la construcción del conocimiento histórico que suponen y la diversidad de posibilidades que existen para aprender un contenido. Algunos alumnos han reconocido que este trabajo con fuentes les exige *algo más* que decir lo que opina el autor o resumir la postura de los diferentes investigadores. Es decir, reconocen la necesidad de hacer hablar a las fuentes desde la interpretación y los aportes teóricos. Lo antedicho me remite a lo que Álvarez, Porta y Sarasa consideran que hacen los buenos docentes: “Desafían intelectualmente a sus estudiantes, ya que reconocen el valor de la perplejidad y la confusión que a modo de diálogo socrático funciona como estímulo del interés por los asuntos de la disciplina” (2010c:164). Es muy positivo reconocer que las prácticas de enseñanza de los profesores A y B significan desafíos porque esto se vincula a concebir el conocimiento como algo en construcción.

Todo lo anterior, además, incide en cómo evalúan estos profesores, cuestión que por razones de extensión no puedo desarrollar en este artículo. Solo menciono que ambos se posicionan desde una concepción de evaluación como formativa, es decir, que acompaña los procesos de enseñanza y de aprendizaje lejos de definir el evaluar como acreditar la asignatura.

Consideraciones finales

Para finalizar, creo necesario aclarar que las características de la buena enseñanza que he identificado en mi trabajo de tesis y expuesto muy resumidamente en este artículo, son sólo algunas de los diversos rasgos que pueden tener. Considero que la triangulación entre los decires de los docentes en sus entrevistas, de las voces de los estudiantes en los grupos de discusión y de las observaciones de clases ha colaborado en la búsqueda de interpretaciones sobre las prácticas de enseñanza y no en la confirmación de un significado único sobre las mismas.

Caracterizar las prácticas de los casos estudiados creo que puede aportar a recuperar la historicidad que nos constituye como sujetos y lo que Bain decía:

Me parece que la enseñanza es uno de esos entornos humanos que raramente se beneficia de su pasado. Los grandes profesores aparecen, pasan por la vida de sus estudiantes, y sólo unos pocos de ellos quizás consigan alguna influencia en el vasto arte de la enseñanza. (...) las siguientes generaciones deberán redescubrir de nuevo la sabiduría que dirigió su práctica (...) sin llegar a ser plenamente conscientes de la riqueza anterior existente bajo sus pies. (Bain, 2007:13)

Bibliografía

- Álvarez, Z., Porta, L. & Sarasa, M. (2010a). Algunos aspectos teórico-metodológicos de la investigación biográfico-narrativa sobre los buenos docentes universitarios. *Actas de las I Jornadas sobre Pedagogía de la Formación del Profesorado: prácticas e investigaciones, en el marco del Bicentenario*. Miramar: Instituto Superior de Formación Docente Nº 81 (RIER).
- Álvarez, Z., Porta, L. & Sarasa, M. (2010b). Itinerarios de la buena enseñanza a partir de los relatos biográficos docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(3), 89-98.
- Álvarez, Z., Porta, L. & Sarasa, M. (2010c). La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables. *Revista de Educación*, 1, 159-179.
- Álvarez, Z., Porta, L. & Sarasa, M. (2011). Una exploración del rol de los mentores en las trayectorias profesionales de los buenos docentes universitarios. *Praxis Educativa*, XVI(14), 42-48.
- Aróstegui, J. (2001). *La investigación histórica: Teoría y método*. Barcelona: Crítica.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: UV.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: FCE.
- Edelstein, G. & Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En: Camilloni, A. W. de y otras. *Corrientes didácticas contemporáneas (75-89)*. Buenos Aires: Paidós.
- Evans, R. W. (1989). Teacher conceptions of history. *Theory and Research in Social Education*, XVII(3), 210-240.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. (1989). *La investigación en la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos (149-179)*. Barcelona: Paidós.
- Flores, G. & Porta, L. (2012). Valores morales en la educación superior. Abordaje biográfico-narrativo desde profesores Universitarios memorables. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 6(1), 40-59.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1990). Escritura y pensamiento crítico en los estudios sociales. En Giroux, H. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje (99-157)*. Barcelona: Paidós.
- Jackson, P. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Lossio, O. (2010). Pensamiento crítico y reflexión epistemológica: pilares para la alfabetización académica en la formación docente en Ciencias Sociales. *Krínin. Revista de educación*, 7, 73-85.

- Maestro González, P. (1997).** Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia. La concepción de la historia enseñada. *Clio & Asociados. La historia enseñada*, 2, 9-34.
- Páez, H., Arreaza, E. & Vizcaya, W. (2005).** Educar para pensar críticamente: Una visión desde el área curricular Estudios Sociales de Educación Básica. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 10, 237-263.
- Pagés, J (1997).** La formación del pensamiento social. En Benejam, P. & Pagès, J. *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (152- 164). Barcelona: ICE/Horsori.
- Pagés, J. & Santisteban, A. (2008).** Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. En Jara, M. (coord.). *Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas* (95-127). Neuquén: EDUCO.
- Sagástizabal, M. & Perlo, C. (2002).** *La investigación acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Buenos Aires: La Crujía.
- Siede, I. (coord.) (2010).** Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Siede, I. (coord.). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza* (210-230). Buenos Aires: Aique.

Notas

¹ El título de la tesis es: “Cómo enseñan Historia los profesores memorables en la Universidad. Estudio de casos en la Universidad Nacional del Litoral”, la directora: Dra. Mariela Coudannes Aguirre y el codirector: Prof. Esp. Oscar Lossio; corresponde a la Maestría en Didácticas Específicas de dicha universidad. Fue presentada en abril de 2018 y a la espera de su defensa.

² En la actualidad, integro el proyecto CAI+D 2016 titulado: “Prácticas de enseñanza innovadoras en Geografía e Historia que promueven el pensamiento crítico”, bajo la dirección de Prof. Esp. Oscar Lossio y la codirección de la Dra. Mariela Coudannes Aguirre; continuando con las reflexiones sobre buenos docentes y buenas prácticas de enseñanza, y en el que enmarco esta publicación.

³ Cabe la aclaración, según el planteo de Edelstein y Coria, acerca de la diferenciación entre prácticas de enseñanza y prácticas docentes. Las autoras sostienen que cuando se hace referencia al accionar de los docentes se contextualiza dicha tarea fundamentalmente en el aula, “que aparece como microcosmos del hacer, espacio privilegiado donde se despliega la acción, lugar casi único donde se la constriñe” (Edelstein y Coria, 1995:19). Aportan que el concepto de práctica de enseñanza se amplía en el de práctica docente “con sus determinantes institucionales y contextuales que marcan poderosamente la tarea de enseñar” (Ibidem:20). He optado por el concepto de prácticas de enseñanza, ya que me interesaba conocer lo que sucede en las aulas de estos profesores memorables, sabiendo que no es posible dejar de tener en cuenta que el docente, al enseñar contenidos disciplinares específicos, tiene condicionamientos que van más allá de las paredes del aula y el momento de la clase.

⁴ Uno fue concretado en setiembre de 2013 y el otro en mayo de 2014.

⁵ Considero pertinente llegar a casos de buenas prácticas de enseñanza mediante la selección de casos reputados, consciente de la subjetividad que supone referirnos a *buen* docente y a *buenas* prácticas de enseñanza. La selección de los casos partió de la mirada de los estudiantes que tenían un recorrido por la totalidad de los docentes de su carrera, pero no ha sido -y no podría serlo- homogénea, ya que cada uno mencionaba ciertas características para describir a un profesor como *bueno* o memorable, generando discusiones entre ellos en las que se podía llegar a coincidir o no. He privilegiado que hagan referencia a los docentes que creían que los ayudaban a formar un pensamiento crítico.

⁶ Hubo otra profesora que fue nombrada reiteradamente pero se ha jubilado durante el año 2014, lo que impidió que pudiera observar clases y concretar mi análisis.

⁷ Para el caso A observé cinco clases y luego de ese período (casi dos meses) decidí finalizar porque reconocía características que se reiteraban. Para el caso B observé seis clases entre dos de las asignaturas que dicta.

⁸ En mi tesis he analizado por separado en respectivos capítulos el caso A, al que caractericé como “un profesor que enseña historia problematizando el presente” y el caso B, denominado: “un profesor que enseña a pensar históricamente”. Aquí me referiré a ellos como caso A y caso B.

⁹ Por cuestiones de extensión, no explico aquí cómo cada profesor expresa esto en la entrevista y en el aula.

¹⁰ A veces de forma bien explícita hacia sus estudiantes, a veces de manera más implícita.

¹¹ Por ejemplo Bain (2007) quien, al indagar a profesores extraordinarios, se plantea preguntas para caracterizar sus prácticas de enseñanza, dos de las que pueden vincularse con el análisis de las posturas epistemológicas: “¿Qué saben y qué entienden los mejores profesores? ¿Cómo preparan su docencia?” En sintonía, Evans (1989) sostiene que de acuerdo a cuáles son las concepciones que tienen los docentes sobre la historia y sobre cómo se construye y se valida el conocimiento histórico, favorecen ciertos estilos de enseñanza y no otros.

¹² Del profesor A señalaron que su propuesta les ayudó a entender la complejidad que supone abordar todas las dimensiones de las sociedades que analizan y que eso permite, al finalizar el cursado, que los alumnos puedan estructurar todos los ejes de análisis y comprender mejor; que les significa un desafío como estudiantes, les exige más y los invita a la construcción del conocimiento; que la forma de organización de los contenidos les exige entrecruzar, es

decir, pensar relaciones, procesos, multiplicidad de causas. Del profesor B mencionaron que *hace tambalear* los supuestos que ellos llevan al aula, sobre todo a través de preguntas que los cuestionan, que los hace pensar en la complejidad del abordaje de los temas a través de las múltiples dimensiones que hay que tomar en cuenta para comprender lo social; les insiste en que no se puede pensar la historia como única y homogénea sino que deben comprender que es un conocimiento que se construye de forma compleja; los hace imaginar cómo enseñarían ciertos temas, para que ellos puedan generar la problematización de los contenidos.

¹³ En ese sentido, los aportes de Braudel ayudan a reflexionar acerca del tiempo histórico como un problema para la explicación en historia, aspecto que he desarrollado en mi tesis con mayor extensión.

¹⁴ Ha sido un gran aporte a mi tarea docente actual poder volver, luego de años de egresada, a integrar las clases universitarias y reconocer la potencia que ellas tienen y contagian.