

Profesores memorables de la carrera de Historia: pensamiento crítico y relaciones pasado–presente en sus prácticas de enseñanza

Lucrecia Milagros Álvarez⁽¹⁾

Palabras clave. profesores memorables ·
pensamiento crítico · relaciones pasado–presente ·
enseñanza de la Historia

Resumen. Este artículo presenta los avances de una investigación realizada en la Universidad Nacional del Litoral (UNL), «Estudio de casos de prácticas de enseñanza de profesores memorables de Geografía e Historia que promueven el pensamiento crítico en la universidad».⁽²⁾

En esta ocasión se analizan las prácticas de enseñanza de dos profesores de la carrera de Historia mencionados por sus alumnos como dignos de ser recordados. Se hace hincapié en cómo promueven el pensamiento crítico a través de la relevancia que le otorgan al establecimiento de relaciones pasado–presente en el marco de la enseñanza de la disciplina.

Keywords. memorable teachers ·
critical thinking · past–present relationship ·
History teaching

Abstract. This article presents the progress of an investigation conducted at the National University of Littoral: «Case studies on teaching practices of memorable Geography and History teachers which promote critical thinking in college». This time we analyze practices of two teachers of History mentioned by students as worthy of being remembered. Emphasis is placed on how to promote critical thinking through the importance given to the establishment of relationships between past and present.

(1) Facultad de Humanidades
y Ciencias, Universidad
Nacional del Litoral.
lucreciamilagros@gmail.com

(2) Desarrollado bajo la
dirección del Esp. Oscar
Lossio. Aprobado y financiado
por la Universidad Nacional
del Litoral en la convocatoria
del Programa CAI+D 2011
(investigación realizada desde
el año 2013, en curso).

Los avances en el proceso de investigación, memorias de un trayecto

Este artículo presenta los avances de una investigación realizada en la Universidad Nacional del Litoral (UNL), «Estudio de casos de prácticas de enseñanza de profesores memorables de Geografía e Historia que promueven el pensamiento crítico en la universidad».

El mismo fue llevado adelante por docentes de nivel secundario y universitario que enseñan estas ciencias sociales y se propuso indagar sobre los estilos de enseñanza de profesores memorables universitarios de ambas disciplinas, que promueven el pensamiento crítico.

Consideramos fundamental analizar la matriz disciplinar de estos profesores, ya que ella permite empezar a comprender características propias ligadas a la reflexión epistemológica y didáctica de la Historia y la Geografía, que definen estilos de enseñanza particulares sobre: la explicación y argumentación, el análisis de autores, el lugar de las fuentes, las propuestas metodológicas que llevan adelante en sus prácticas de enseñanza.

En una primera etapa de la investigación analizamos casos de profesores memorables de ambas carreras con los que algunos miembros del equipo venían trabajando en un proyecto de investigación anterior.⁽¹⁾

En una segunda etapa, el avance de la investigación tuvo como resultado que en los grupos de discusión realizados con alumnos avanzados y graduados recientes de las carreras de Historia y Geografía aparecieran referencias a nuevos casos de profesores jóvenes (entre 35 y 45 años de edad) que no habían sido mencionados como buenos docentes en instancias de análisis anteriores, en las que se hacía referencia a profesores de edad avanzada, en trámite de jubilación o ya jubilados.

Los docentes–investigadores miembros del equipo decidieron iniciar el análisis de las prácticas de enseñanza universitarias de estos nuevos profesores de ambas carreras, haciendo hincapié en la matriz disciplinar a fin de responder al siguiente interrogante: ¿por qué son mencionados por los estudiantes avanzados como profesores dignos de ser recordados?

Cabe aclarar que en los relatos de los estudiantes se nombró a ambos grupos de docentes, «los antiguos y los nuevos», dado que los primeros continuaban apareciendo como referentes en los grupos de discusión.

(1) Realizado bajo la dirección de la Dra. Gracia Clérico y la codirección del Esp. Oscar Lossio. Aprobado y financiado por la Universidad Nacional del Litoral en la convocatoria del Programa CAI+D 2009: “Prácticas de enseñanza que promueven la construcción de métodos de estudio crítico para el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Estudio de casos en los últimos años del nivel medio y en el nivel superior” (investigación realizada entre los años 2009 y 2011). La autora de este artículo no formó parte del mismo.

En la etapa final de la investigación algunos miembros del equipo eligieron profundizar el análisis de casos de profesores memorables que se relacionaran con los temas de investigación de sus tesis de maestría en curso.⁽²⁾ Como parte de este último trayecto, se presenta en esta oportunidad el análisis de dos casos de profesores memorables de la carrera de Historia de los que se había iniciado el acercamiento a sus prácticas de enseñanza en trabajos anteriores,⁽³⁾ profundizando en la manera en que promueven el pensamiento crítico a través de la relevancia que otorgan a las relaciones pasado–presente.

Consideramos que durante las etapas de la investigación que el equipo fue transitando a lo largo de estos tres años de trabajo se han cumplido tanto el objetivo general como los específicos, ya que logramos caracterizar las prácticas de enseñanza de los profesores memorables de ambas disciplinas; comprender el sentido que tiene para estos docentes la reflexión teórica–epistemológica, didáctica y metodológica sobre la ciencia social que enseñan; identificar e indagar en los sentidos que otorgan en sus prácticas de enseñanza a la promoción del pensamiento crítico en relación con el aprendizaje de sus alumnos; y analizar las interpretaciones que esos alumnos y exalumnos hacen en cuanto a las prácticas de enseñanza de estos profesores.

Para finalizar, destacamos que en nuestro país existen equipos de investigación compuestos por científicos de la educación que estudian las buenas prácticas de enseñanza y a profesores memorables de distintas disciplinas, pero hasta el momento no conocemos estudios que se centren en la caracterización de casos de profesores en carreras de Geografía y de Historia, tomando como criterio de selección la promoción del pensamiento crítico que realizan.

Aportes para la construcción del marco teórico: ¿cómo reflexionar sobre las prácticas de enseñanza de los profesores memorables?

Para la construcción del marco conceptual general del proyecto de investigación se han utilizado los conceptos de: profesor memorable o extraordi-

(2) Para el caso de la autora de este trabajo, carrera de Maestría en Didácticas Específicas (FHUC–UNL), plan de tesis: “La enseñanza de las categorías temporales en relación con la Historia Reciente. Análisis de prácticas de enseñanza de estudiantes avanzados de la carrera de Profesorado de Historia FHUC–UNL”. Directora: Dra. Mariela Coudannes Aguirre (UNL, UADER). Codirector: Dr. Joan Pagès Blanch (Universidad Autónoma de Barcelona). Aprobado según Res. Dec. N° 371/15.

(3) Ponencias presentadas en eventos académicos cuyas referencias se incluyen en las Referencias bibliográficas.

nario, buena enseñanza, prácticas de enseñanza y pensamiento crítico.

El concepto de profesor memorable lo recuperamos de un equipo de investigación de Argentina, el Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEG) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

El mismo se refiere a aquellos docentes que sus alumnos consideran ejemplo de buena enseñanza, y las características que reconocieron en ellos fueron: la pasión intelectual, el entusiasmo hacia la docencia, la solidez académica y el hecho de visualizarse como aprendices continuos.

Sus clases son un ámbito para el aprendizaje crítico, son capaces de reflexionar sobre su forma de pensar la disciplina y de poder ayudar a los estudiantes a realizar y fundamentar sus propios razonamientos en el campo, desafiándolos intelectualmente. Quedan guardados en el recuerdo de sus alumnos por su presencia, su estilo de trabajo, la intervención concreta que tuvieron en sus vidas y la pasión por el conocimiento.

A nivel internacional, un referente en la investigación de los buenos docentes es el estadounidense Ken Bain (2007), quien en su libro caracteriza las prácticas de algunos de los mejores profesores de su país e indaga acerca de qué hacen y cómo piensan los denominados por sus alumnos como «profesores extraordinarios» (concepto que acuña este autor).

En relación con la categoría de buena enseñanza, la definición más citada entre los investigadores del campo en Argentina es la de Fenstermacher, quien argumenta que «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» (1989:158).

El Grupo de GIEEC amplía la definición de buena enseñanza teniendo en cuenta seis áreas de incumbencia entre las que incluyen: los contenidos, la promoción del aprendizaje, el crecimiento del deseo de participación de los alumnos, el mantenimiento del ímpetu de la clase, la creación de una comunidad en el aula y la atención a las necesidades cognitivas y emocionales de los alumnos (Álvarez y Sarasa, 2010).

Tomamos como referentes sobre el estudio de las prácticas de enseñanza en la formación de profesores a Edelstein y Coria (1999) y destacamos la caracteri-

zación que ambas autoras realizan de las mismas a través de los conceptos de: complejidad, multiplicidad, simultaneidad, imprevisibilidad y ambigüedad.

Por último, respecto del concepto polivalente de pensamiento crítico, retomamos a Páez, Arreaza y Vizcaya (2005), quienes valorizan el lugar del docente como la persona que puede hacer pensar a los estudiantes desde su disciplina pensando él, primero, de manera crítica.

Los autores se preguntan de qué forma es posible desarrollar el pensamiento crítico en el curriculum de Ciencias Sociales y destacan el valor de las estrategias metodológicas que permiten que los estudiantes piensen, reflexionen, indaguen, disientan, analicen y evalúen sus respuestas. Esto es, que los profesores incorporen al currículo el procedimiento de razonamiento, de juicio crítico (basado en criterios) y de diálogo.

Sostienen que el pensamiento crítico tiene como meta el desarrollo de ciertas capacidades en los alumnos que permitan comprender e interpretar la realidad en función de las herramientas y argumentos que proponen las Ciencias Sociales. También Giroux (1990) hace un aporte interesante en cuanto a interrogarse de qué manera el pensamiento crítico se «instala» en el trabajo cotidiano escolar: los temas, hechos y acontecimientos a estudiar se presentan a los alumnos de una forma problemática, exigiéndoles una búsqueda y una reinención constantes, lo que genera en ellos la capacidad de problematizar lo evidente.

El tiempo histórico y las relaciones pasado–presente en la enseñanza de la Historia

Para analizar las prácticas de enseñanza de los profesores memorables de la carrera de Historia, consideramos que la promoción del pensamiento crítico y la de las capacidades a él asociadas que hemos explicitado en los párrafos anteriores se relacionan de manera ineludible con el tiempo histórico (en adelante TH), ya que el mismo es un concepto estructurante y epistemológico (Benejam, 1999) de la disciplina y constitutivo del ser humano, una variable esencial para definir la realidad histórica (Aróstegui, 1995).

Creemos que es necesario mencionar, en primer lugar, que el TH no ha sido en general un objeto de investigación de la Historiografía (Pagés, 1997a; Santisteban, 2007) sino de otras Ciencias Sociales o Humanidades, como por

ejemplo la Sociología (Bauman, 2004) o la Filosofía (Levine, 2012).

En el ámbito de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en relación con la enseñanza del TH, tomamos los aportes de docentes–investigadores provenientes de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Pagès, en sus escritos individuales o en colaboración con Santisteban, define al TH como metaconcepto polisémico (Pagès 1989; Pagès y Santisteban, 1999, 2008 y 2011) o metacategoría (Pagès 1997a; Pagès y Santisteban, 2011) y se interrogan sobre los desafíos y posibilidades de la enseñanza y el aprendizaje del mismo en general, y en particular para el caso del TH en el siglo XXI.

En un trabajo del año 1997a, Pagès distingue al TH del tiempo vivido y su representación y del tiempo social:

El tiempo se construye a través de nuestras vivencias, mientras que el tiempo histórico se construye a través de referencias distantes, a las que no hemos asistido temporalmente. El tiempo vivido es siempre una construcción subjetiva, «cargada de significado emocional», mientras que el tiempo histórico es de carácter colectivo y se ocupa de «duraciones sucesiones y cambios en los hechos sociales» (...). Sin embargo, existen notables paralelismos entre uno y otro. (1997a:197)

Para él, el tiempo social y el TH son dos constructos culturales y sociales (no naturales) creados para explicar y comprender los cambios y permanencias en el devenir humano, son conceptos sinónimos aunque tienen aplicaciones diferentes según los utilicen los historiadores u otros científicos sociales. Considera que es posible enseñarlos y aprenderlos como parte de un todo ya que ambos constituyen el eje vertebrador de la educación de la temporalidad.

El autor menciona que el docente deber realizar primero una reflexión epistemológica sobre la naturaleza del TH para luego poder enseñarlo, seleccionando los contenidos históricos para determinar qué deben aprender los alumnos sobre él, recordando que ellos «traen» al aula una conciencia de temporalidad que habrá que modificar, complementar y/o reconstruir.

Con referencia a las relaciones pasado–presente, tomamos algunas consideraciones de una tesis doctoral que se está llevando a cabo en la Universidad Autónoma de Barcelona bajo la dirección de Pagés.

La problemática que actúa como punto de partida de la investigación propuesta por Muñoz Reyes (Pagès y Muñoz Reyes, 2012) es la constatación de la falta de sentido que para muchos estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria tiene el aprendizaje de la Historia y el establecimiento de relaciones pasado-presente (RPP) como una posible respuesta a ello.

El punto que nos interesa relacionar con nuestro trabajo es que la investigación intenta además indagar en las representaciones sociales de los tres profesores de los cursos seleccionados, en cómo estos docentes llevan a la práctica de enseñanza estas RPP y qué consecuencias tiene ello para quienes aprenden.

Los avances en esta investigación han permitido identificar que los temas y problemas en los que los docentes establecen RPP son diferentes: 1) señala que estas relaciones le permiten introducir el sentido de la enseñanza de la Historia en cualquier temática histórica; 2) expresa que realiza estas relaciones casi siempre pero que las mismas surgen de forma espontánea en las clases, e indica que las temáticas contemporáneas son las que más se prestan para hacerlo; 3) menciona que hace intencionalmente RPP y las vincula con temáticas contemporáneas, y agrega que incluye estas relaciones junto con los conceptos clave de la didáctica de las Ciencias Sociales.

A partir de estos mojones proponemos analizar los relatos de los dos casos de profesores memorables de la carrera de Historia con relación al establecimiento de relaciones pasado-presente y de qué manera estas se vinculan con el pensamiento crítico.

El enfoque metodológico para el análisis de las prácticas de enseñanza de los profesores extraordinarios

Como parte de la metodología cualitativa interpretativa en la que se basa nuestro trabajo de investigación, combinamos a lo largo del proyecto cuatro instrumentos para la recolección de información: grupos de discusión realizados con alumnos avanzados o graduados recientes de las carreras de Historia y Geografía, entrevistas semiestructuradas y otras en profundidad con los docentes que los estudiantes nombraron como significativos en los grupos antes mencionados, y la observación de clases.

Los instrumentos buscaron recuperar las voces y los relatos de los profesores memorables, dado que los mismos enriquecen nuestra comprensión de los procesos educativos porque en las narrativas que ofrecen reconstruyen y comparten su existencia profesional. De esta manera, la investigación es capaz de dar cuenta de las tensiones, desafíos, preocupaciones, y de la forma en que estas impactan en la enseñanza de los profesores.

El criterio de selección de los docentes fue que tuvieran una valoración y reconocimiento social compartido por parte de sus alumnos o exalumnos, acorde a la promoción del pensamiento crítico en el marco de las disciplinas que enseñan o enseñaron.

Así, un estudio de casos (Stake, 1999) como el que efectuamos permite conocer e interpretar en profundidad las prácticas de enseñanza de estos docentes reconocidos como extraordinarios.

Por último, mencionamos que en esta etapa de la investigación en que los docentes–investigadores del equipo eligieron analizar casos de profesores memorables que se relacionen con los temas de sus tesis de maestría en curso, el instrumento de investigación utilizado fue las entrevistas semiestructuradas.

En este artículo presentamos los primeros resultados en este sentido y mencionamos que el avance en la investigación permitirá la combinación de los demás instrumentos que forman parte de la investigación general a fin de contribuir a una comprensión más amplia de la problemática que nos ocupa.

Vinculaciones entre pensamiento crítico y relaciones pasado–presente en las prácticas de enseñanza de los profesores memorables de Historia

Como anticipábamos, retomamos el análisis de dos profesores memorables, «uno viejo (A) y otro nuevo (B)», con el objetivo de profundizar la investigación de ambos casos a través de la realización de una entrevista semiestructurada a cada uno de ellos.⁽⁴⁾

El docente (A) se ha desempeñado en la enseñanza terciaria (formación de maestros/as de nivel primario) y universitaria en las carreras de Profe-

(4) La entrevista al profesor A fue realizada en el año 2013; al docente B, en 2015.

sorado y Licenciatura de Historia (FHUC–UNL), en asignaturas ligadas a la Historia Americana Contemporánea. Se encuentra recientemente jubilado.

Por su parte, el docente (B) responde a este nuevo grupo de profesores señalados como dignos de ser recordados por sus alumnos, tiene 44 años de edad y enseña en las carreras de Profesorado y Licenciatura de Historia, Licenciatura en Sociología, Licenciatura en Ciencia Política (FHUC–UNL) y Abogacía (FCJS–UNL), en asignaturas ligadas a la Historia Argentina entre los siglos XIX y XXI. Además, ha trabajado en el nivel secundario, fundamentalmente en contextos rurales.

Organizamos los aportes de ambos docentes extraordinarios a partir de interrogantes que responden a los ejes que se relacionan en este artículo: pensamiento crítico y relaciones pasado–presente.

El primero de ellos: ¿Qué actividades realizadas en el contexto del aula de nivel superior propiciarían el pensamiento crítico?

El profesor (A) menciona varias estrategias didácticas y retoma una experiencia realizada con alumnos del Profesorado de Nivel Primario:

una de las cuestiones es, (...) lectura de los diarios, es la lectura pero que va más allá...digo lectura, digo programas de televisión, digo videos, es decir todo lo que hoy forma parte de toda la parafernalia que nos rodea, es decir cómo hacemos para vincularlo, es decir como problematizamos el presente y buceamos en el pasado sus causas, una de las cuestiones, (...) es el tema de la contaminación ambiental, un tema remanido sin lugar a dudas, usado, comercializado en otras...pero digo a los pibes fue interesante porque cada uno tomó una problemática distinta, entonces el tema de la fumigación el glifosato para la soja; el tema de la contaminación de los ríos, el tema de la contaminación de las aguas, el tema de la basura... entonces bueno, empezamos a trabajar el tema a partir de hoy, pero una de las exigencias era rastrear históricamente el problema, es decir ¿nuestros ríos siempre se contaminaron?, no, bueno acá hay un problema... nosotros siempre fuimos un país primario–exportador, muy bien, pero no hacíamos soja hace 50 años, pero hacíamos trigo, maíz, lino, girasol... ¿qué pasaba en ese momento?

El profesor (B) explica a través de ejemplos concretos de qué manera el cuestionamiento de las representaciones sociales de los alumnos, vinculadas en ocasiones con el sentido común socialmente compartido, son estrategias válidas para generar pensamiento crítico en las clases de Historia:

Es imprescindible que los temas trabajados tengan algún gancho, alguna forma de establecer alguna relación directa con determinados sedimentos del sentido común que son parte del mundo de representaciones de todos, no sólo de los estudiantes, de todos. Cuando uno rompe esa línea, provocando o no, buscándolo explícitamente o llegando de manera casi azarosa, a ese punto, a ese punto de ruptura de las concepciones del sentido común, en este caso historiográficas o históricas, ahí se genera una activación interesante (...).

Quizás como profesional de la docencia (...), creo que instalar esa duda propositiva, la duda que propone, no que paraliza, es una de nuestras empresas más importantes, nuestros objetivos más importantes.

A ver, si el sentido común habla de la Nación como aquello casi sacro, si yo empiezo a discutir ese sentido común, y empiezo a discutir Malvinas desde esa mirada, bueno, irse del aula con esa pregunta, aunque luego el alumno confirme y diga, bueno las Malvinas son argentinas, etc., etc., pero que se haya ido con ese clavito en la cabeza, ahí ganaste algo.

Ambos docentes memorables explican con ejemplos que se relacionan con contenidos de las materias que enseñan qué actividades propiciarían el aprendizaje de la Historia, aunque ninguno de ellos mencione explícitamente el concepto de pensamiento crítico.

En el caso del profesor (A), la interpretación de la información que circula por los medios de comunicación como la televisión o los diarios y la selección de un problema social actual como la contaminación ambiental y su explicación histórica fomentarían en los alumnos el pensamiento crítico y las capacidades a él asociadas, como interpretar, argumentar, hipotetizar.

El profesor (B), mediante la estrategia de cuestionar las representaciones sociales de los alumnos sobre temáticas de la Historia Argentina como la Nación y Malvinas, realiza una intervención directa que tiene como objetivo generar la duda y las interrogaciones no solo sobre el pasado sino sobre el presente que viven esos estudiantes universitarios.

En cuanto al segundo eje de análisis, hicimos la siguiente pregunta: ¿Cuál es la relevancia que ambos profesores le otorgan al establecimiento de relaciones pasado–presente en la enseñanza de la historia?

El profesor (A) explica:

enseñamos Historia pero lo hacemos desde el presente (...), desde el presente miro al pasado ¿no es cierto?, puedo llegar a él y comprender, y desde ese mismo pasado, puedo analizar y comprender el presente, a veces esto los chicos no lo entienden muy bien, pero bueno yo creo que lo importante es que ellos sepan que todos los momentos políticos, económicos, sociales por los que hoy transita Argentina, como cualquier país del mundo, tiene sus raíces en el pasado... ahora el tema es no quedarnos en el pasado (...) porque los chicos viven hoy, son un producto de hoy, de esta cultura, de esta sociedad, de todas estas contradicciones y conflictos en los que vivimos.

El profesor (B), argumenta:

en el desarrollo de los temas, necesariamente hay que establecer, aunque esto no sea parte de la labor historiográfica, pero sí de la labor docente, vínculos directos con situaciones más contemporáneas que las analizadas a partir de lo que desarrolla el programa, esto habitualmente, no siempre, es como que genera una activación de inquietudes, yendo a casos concretos si uno trabaja un aspecto conceptual que está referido a un proceso histórico determinado, pero que uno podría traccionarlo al presente para de algún modo ejemplificar determinadas cuestiones que están procurándose relevar, revelar en esa clase, esto lo considero un tema central para lograr ese acercamiento.

En los fragmentos de las entrevistas semiestructuradas se pone de manifiesto que ambos profesores consideran fundamental el establecimiento de relaciones pasado–presente en las clases de Historia. Además cabe recordar que los dos enseñan o enseñaron asignaturas de Historia contemporánea de América Latina y de Argentina, por lo que podemos inferir que la contemporaneidad y el tiempo presente tendrían un tratamiento específico en sus clases. También coinciden al señalar como central que los contenidos que se enseñan se pongan en relación con el presente que viven los alumnos, otorgando de esta manera un sentido a la enseñanza y al aprendizaje de la Historia. Sin embargo, es diferente la fundamentación que realizan respecto de la relevancia de estas relaciones. En el caso del profesor (A), la enseñanza de la Historia significaría mirar al pasado desde el presente, y esto lo relaciona con la selección de los contenidos. La comprensión del presente estaría dada además por la explicación de los orígenes de los problemas sociales, económicos y políticos que hoy nos afectan.

En el caso del profesor (B), el establecimiento de relaciones pasado–presente se realizaría al vincular el pasado que se está enseñando con situaciones contemporáneas que viven los alumnos y generar dudas e inquietudes. A través de la explicación se lograría articular lo conceptual con ejemplos concretos. Esta manera de enseñar está explícitamente imbricada con la forma en que comprende la disciplina, es decir con la definición epistemológica de la misma, al conceptualizarla como una intervención política en el espacio público y en las representaciones sociales de los alumnos e, incluso, del docente:

la disciplina la entiendo como una participación política en el espacio público y una intervención directa en el mundo de representaciones acerca del pasado que establecemos desde este presente tan inasible, entonces esa intervención no sólo está cargada de ciertas subjetivaciones muy fuertes, que tienen tanto los estudiantes como los docentes, y lo que se produce en el medio que no es un vacío... o sea hay algo más que está en esa clase girando que no es ni parte de los estudiantes, ni parte del docente, sino que es la sumatoria compleja de las relaciones entre ambos.

Para finalizar, retomamos los aportes de Pagès y Muñoz Reyes (2012) a partir de los cuales podríamos identificar en ambos casos de docentes extraordinarios dos perfiles docentes distintos que coinciden con los que mencionan los autores en el avance de su investigación.

El profesor (A) se acercaría al docente 2) que establece las relaciones pasado–presente a través de las temáticas contemporáneas, muchas veces de manera espontánea en las clases. El profesor (B) coincidiría en su estrategia metodológica con el docente 3), quien hace intencionalmente relaciones pasado–presente y las vincula con temáticas contemporáneas, con una clara conciencia de la labor intelectual docente, incluyendo así conceptos clave de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Conclusión: a manera de cierre del recorrido

A partir de esta investigación, consideramos que hemos contribuido al campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales⁽⁵⁾ al centrar nuestro análisis

(5) Siguiendo a Pagès y Santisteban (2013), definimos a la Didáctica de las Ciencias Sociales como un área de conocimiento que incluye la didáctica de la geografía, de la historia, de la historia del arte, de la educación para la ciudadanía y todas aquellas didácticas que se refieran a las Ciencias Sociales y las humanidades como la Economía, la Política, el Derecho, la Antropología, la Sociología, sea cual sea el formato en que se presenten los contenidos en el currículo.

en las prácticas de enseñanza de los docentes universitarios de Historia y Geografía, haciendo hincapié en la manera en que ellos generan el pensamiento crítico en sus alumnos.

Creemos que en esta última etapa del proyecto, al relacionar la problemática de investigación general con las tesis de maestría en curso de los docentes-investigadores que lo integran, hemos contribuido a profundizar en los estilos de enseñanza disciplinares, en nuestro caso, de enseñanza de la Historia.

Este acercamiento a través de las entrevistas semiestructuradas pone de manifiesto estilos de enseñanza diferentes que favorecen el pensamiento crítico y el establecimiento de relaciones pasado-presente.

En el caso del profesor (A), a través de la reflexión del pasado desde el presente, tomando como tema la contaminación ambiental y el cuestionamiento de la información que circula en los medios de comunicación.

En el caso del docente (B), por medio de la indagación en las representaciones sociales de los alumnos para provocar la activación de dudas en temas concretos como la Nación y Malvinas. Representaciones que durante el desarrollo de las clases habrá que modificar, transformar, repensar, o reafirmar.

Subrayamos especialmente que este último profesor distingue con claridad la labor historiográfica del trabajo docente y otorga a este no solo un carácter profesional sino sobre todo intelectual al reconocer la relevancia de provocar en los alumnos la duda y la inquietud con el objetivo de problematizar los contenidos que se enseñan y se aprenden en la Historia Argentina.

Pensamos también que la interpretación teórica de las prácticas de enseñanza de buenos profesores de la carrera de Historia contribuye, por un lado, a echar luz sobre cómo se enseña y se aprende esta disciplina en el nivel superior y, por otro, a reflexionar sobre las propias prácticas de enseñanza de los docentes-investigadores miembros del equipo.

Valoramos los relatos de ambos docentes extraordinarios ya que pueden ser de suma utilidad para otros profesores en formación o en ejercicio dado que, como destaca Bain (2007), la buena enseñanza puede aprenderse.

Finalmente, creemos que estudiar las prácticas de docentes considerados por sus alumnos dignos de ser recordados y arribar a una interpretación de los sentidos que ellos otorgan a su profesión tiene valor porque permite conocer cómo piensan, construyen y vivencian su hacer en la enseñanza.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, L. (2015).** Profesores memorables de la carrera de Historia de FHUC–UNL. Una aproximación al estudio del cambio generacional. VIII Jornadas Nacionales y 1º Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado: «Narración, Investigación y Reflexiones sobre las Prácticas», co–organizadas por la Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata, Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia (GIEDHIS) y la Asociación Identidad SUR – Gestionando cultura, 28 al 30 de octubre. Disponible en: <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/index.htm>
- Álvarez, Z. y Sarasa, M.C. (2010).** Un estudio sobre la buena enseñanza en educación superior. *Actas de las I Jornadas sobre Pedagogía de la Formación del Profesorado: prácticas e investigaciones*. Instituto Superior de Formación Docente Nº 81 (RIER). Miramar.
- Aróstegui, J. (1995).** *La investigación histórica: teoría y método*. Madrid: Crítica.
- Bain, K. (2007).** *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Universidad de Valencia.
- Bauman, Z. (2004).** *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: FCE.
- Benejam, P. (1999).** La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales. *ÍBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* Nº (21), 13–22. Barcelona: Graó.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1999).** *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la Docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Ferrero, L. y Álvarez, L. (2014).** Estilos de enseñanza de profesores memorables de Historia la Universidad. *Libro de Actas del VIII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria y de Nivel Superior*. Universidad Nacional de Rosario – Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria, 21 al 23 de abril, Rosario. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/0B24uz0flvM9tdjBLWHJzTnZKME1oWks3dDMzVDdMWHgybFIZ/view>
- Fenstermacher, G. (1989).** Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. *La investigación en la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1990).** *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Levine, R. (2012).** *Una Geografía del Tiempo. O de cómo cada cultura percibe el tiempo de manera un poquito diferente*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Páez, H.; Arreaza E. y 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.
- Pagès, J. (1989).** Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico. En Rodríguez, J. (Ed.), *Enseñar historia. Nuevas propuestas*. Barcelona: Laia/Cuadernos de Pedagogía.
- (1997a). El tiempo histórico. En Benejam, P.; Pagès, J. (Coords.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. ICE–Universidad de Barcelona: Horsori.
- Pagès, J. y Muñoz Reyes, E. (2012).** La relación pasado–presente en la enseñanza de la historia en la educación secundaria obligatoria catalana. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, (16), 11–38. Santa Fe: UNL–UNLP.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (1999).** La enseñanza del tiempo histórico: Una propuesta para superar viejos problemas. En AA. VV. *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué*. Sevilla: Díada.
- (2008). Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. En Jara, M.A. (Coord.), *Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas*. Neuquén: EDUCO – Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.
- (2011). Enseñar y aprender el tiempo histórico. En AA. VV. *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para comprender, pensar y actuar*. Madrid: Síntesis.
- (Eds.) (2013). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Vol. 1 del XXV Simposio AUPDSC. España.
- Santisteban, A. (2007).** Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (6), 19–29. Barcelona.
- Stake, R. (1999).** *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.