

La enseñanza del pensamiento histórico en la formación docente. Una investigación narrativa sobre las prácticas docentes en el profesorado universitario memorable

Porta-Vázquez, Luis Gabriel; Bazan, Sonia; Ezequiel-Aguirre, Jonathan
La enseñanza del pensamiento histórico en la formación docente. Una investigación narrativa sobre las prácticas docentes en el profesorado universitario memorable

Revista Educación, vol. 43, núm. 1, 2019

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44057415030>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28388>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 3.0 Internacional.

La enseñanza del pensamiento histórico en la formación docente. Una investigación narrativa sobre las prácticas docentes en el profesorado universitario memorable

Teaching historical thought in teacher training. A narrative study on teaching practices among memorable university professors

Luis Gabriel Porta-Vázquez

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

luisporta510@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-5828-8743>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28388>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44057415030>

Sonia Bazan

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

bazansa@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0003-0465-4303>

Jonathan Ezequiel-Aguirre

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

aguirrejonathanmdp@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-6291-2545>

Recepción: 27 Marzo 2017

Aprobación: 22 Diciembre 2018

RESUMEN:

El artículo presenta hallazgos obtenidos a partir de una investigación en torno a las buenas prácticas de enseñanza de docentes de la carrera del Profesorado en Historia de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Mediante encuestas, el profesorado de nuestro estudio ha sido escogido por sus estudiantes, como aquellos profesores memorables quienes han dejado una huella potente en su formación disciplinar y pedagógica. A través de entrevistas, se indagó acerca de las prácticas de enseñanza del personal docente universitario desde sus propias voces y testimonios. Se adoptó el enfoque metodológico biográfico-narrativo, pues este permite reconstruir la experiencia de los sujetos a través de sus narrativas, atribuyendo significados y sentidos a sus prácticas, sus experiencias vitales y trayectorias profesionales. El cuerpo docente, además de generar empatía con sus estudiantes, condición central de la buena enseñanza, demuestra en sus testimonios una gran preocupación por la enseñanza del pensamiento histórico, la interdisciplinariedad y por cuestiones ligadas a las emociones puestas en juego en el acto de educar. Así, la relevancia de la investigación se funda en recuperar aquellas buenas experiencias didácticas en la enseñanza universitaria desde un enfoque que posiciona al sujeto y a su narración en un lugar central para la producción de conocimiento. Los hallazgos que se explicitan aquí, abren perspectivas de diálogo en el contexto regional susceptibles de enriquecer la formación docente, al tiempo que permiten interpretar las tramas conceptuales derivadas de los relatos de los profesores, sobre aspectos que hacen a la enseñanza de la historia, las prácticas docentes y al contexto sociocoyuntural en la que estas se enmarcan.

PALABRAS CLAVE: Didáctica universitaria, Enseñanza de la Historia, Docentes memorables, Pensamiento histórico.

ABSTRACT:

This article presents findings from our research on best teaching practices of the History Department's Faculty at the National University of Mar del Plata in Argentina. The study was based on surveys conducted among professors selected by their students as having been the most memorable and who significantly impacted their disciplinary and pedagogical training. The surveys probed at identifying actual teaching practices as conveyed through the voices and testimonies of the actual professors. The subjects were able to reconstruct their own experience through a biographical-narrative type methodology in which they recalled those moments that most resonated with their students as well as highlights of their professional careers. The professors emphasize that creating empathy with their students was an important aspect of good teaching practices. The faculty were also greatly concerned about developing skills within their students that involve historical thinking, interdisciplinarity and emotional issues that come into

play when teaching. A particularly noteworthy aspect of this study is how it gathers best college-level teaching practices from a standpoint where the subjects, through their narratives, play a central role in developing knowledge. Our findings, as revealed through the university faculty narratives, reveal the need for more regional dialogue to broaden perspectives on teacher training to address concepts such as teaching History and teaching practices within their concurrent social framework. .

KEYWORDS: University didactics, Teaching of History, Memorable teachers, Historical thinking.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene lugar en el marco de las investigaciones que realiza el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales, en su proyecto actual y en el marco del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED): Formación del Profesorado VII: (auto)biografías y prácticas apasionadas de profesores memorables en perspectiva descolonial. El grupo ha investigado sobre cuestiones ligadas a la buena enseñanza universitaria desde el campo de la Nueva Agenda de la Didáctica, poniendo énfasis, no solo en cuestiones ligadas a lo estrictamente didáctico-curricular desde una perspectiva crítica (Litwin, 1997; García-Retana, 2016), sino, centralmente a las emociones y los afectos que se ponen en juego en el profesorado que el alumnado selecciona como sus memorables, entendiendo a estos como aquellos docentes que han dejado una huella en su formación por sus buenas prácticas de enseñanza, su erudición para con la disciplina, empatía respecto a sus estudiantes y su pasión por la docencia universitaria (Aguirre, 2014; Porta, Álvarez y Sarasa, 2010). En este artículo se ha trabajado con los docentes memorables de la carrera del profesorado en historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

En este contexto, y tras analizar críticamente las encuestas semiestructuradas realizadas a 90 estudiantes de la carrera, se desprende que una de las principales características que marcaron los estudiantes al elegir a sus mejores docentes fue la capacidad que tenían de estimularlos a pensar histórica y críticamente tanto los hechos del pasado como del presente. Dichos profesores prestaban suma atención a la enseñanza del pensamiento histórico en sus clases, siendo conscientes que los destinatarios de su práctica serían en un futuro profesionales de la disciplina. Asimismo, el estudiantado destaca de sus profesores memorables su capacidad empática y su pasión por la enseñanza y por la disciplina histórica. Ambas condiciones, empatía y pasión se tornan piezas fundamentales de la buena enseñanza de los docentes universitarios considerados memorables (Bain, 2007; Litwin, 2012; Yedaide y Porta, 2016)

Posteriormente, a partir de los testimonios de los estudiantes y luego de realizar entrevistas en profundidad biográfico-narrativas (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001) a los profesores seleccionados, se indagó en sus testimonios y se observó que dan cuenta de una práctica docente fuertemente comprometida con la enseñanza del pensamiento crítico y por consiguiente, histórico. En términos de Giroux (2008) los docentes que han sido elegidos, abogan por una pedagogía que tiene que ver simultáneamente con el conocimiento y las prácticas en las que juntos se comprometen maestros y estudiantes, y en valores, las relaciones sociales y las visiones legitimadas por dicho conocimiento y dichas prácticas. “Una pedagogía así, escucha a los estudiantes, les da voz y un rol en su propio aprendizaje, y reconoce que los maestros no solo educan a sus estudiantes, sino que también aprenden de ellos” (Giroux, 2008, p.20).

En lo que respecta a la estructura de este trabajo, en un primer apartado se recorre el marco conceptual desde el cual se definen y comprenden los posicionamientos teóricos respecto a la buena enseñanza y a las buenas prácticas de enseñanza. Allí se ha prestado especial atención a la dimensión moral, empática, vincular y crítica que asume esta perspectiva al tiempo que, se definirá la categoría profesor memorable. En el segundo apartado, se recuperarán cuestiones ligadas a la arquitectura metodológica de la investigación, a las técnicas, instrumentos y selección de la población de nuestro estudio. Finalmente, en los últimos apartados, se revisarán los relatos de los docentes universitarios del profesorado en Historia de la ciudad de Mar del Plata, entramándolos con categorías teóricas que permiten una interpretación de las prácticas de

los profesores respecto a la enseñanza del pensamiento histórico, la estimulación del pensamiento crítico, la interdisciplinariedad en la indagación del hecho histórico y las emociones, pasiones y sentimientos puestos en juego en el propio acto de educar (García-Retana, 2016).

En definitiva, los retazos narrativos que se compartirán buscan enriquecer la indagación sobre las prácticas docentes del profesorado y la profundización de una mirada narrativa de la didáctica universitaria (Yedaide y Porta, 2016) abogando, como sostiene Santisteban-Fernández “por una ciudadanía democrática y crítica que utiliza la historia para interpretar el mundo actual y para comprender mejor el porvenir” (2010, p.35).

MARCO TEÓRICO: LA BUENA ENSEÑANZA Y LOS PROFESORES MEMORABLES

Como cualquier concepto de uso cotidiano y frecuente, el término enseñanza es de difícil definición por la diversidad de situaciones a las que se aplica y, por consiguiente, la variedad de sentidos que asume.

De modo general y global puede definirse a la enseñanza como “un intento de alguien de transmitir cierto contenido a otra persona” (Besabé y Cols, 2016, p.126). Esta definición básica y sencilla, solo indica el tipo de actividad que puede designarse como enseñanza sin especificar nada acerca de las acciones de los participantes, los recursos utilizados y los resultados esperables. Pero presenta algunos rasgos que pueden ser abordados. Supone, en primer lugar, alguien que tiene el conocimiento, alguien que carece de él y un saber contenido de la transmisión. Luego expresa que la enseñanza consiste en un intento de transmitir un contenido. Esto marca, de alguna manera la idea de causalidad entre enseñanza y aprendizaje. En la actualidad podemos advertir que tal causalidad no existe en los procesos de enseñanza y aprendizaje puesto que no necesariamente alguien aprende lo que la otra persona enseña. Esto, permite afirmar que “la enseñanza solo incide sobre el aprendizaje de manera indirecta a través de la tarea de aprendizaje del propio estudiante” (Besabé y Cols, 2016, p.128). En tercer lugar, la enseñanza implica siempre una acción intencional por parte de quien enseña. Acción que se traduce en el trasmitir de ese conocimiento. Y por último la definición global que se presenta intenta establecer de modo genérico los rasgos básicos y comunes que asume la enseñanza desde múltiples y diversas situaciones.

Desde nuestra perspectiva teórico-epistemológica, en el ámbito educativo consideramos que la enseñanza es, finalmente, la acción de un docente, a la vez sujeto biográfico y actor social. Acción situada, porque transcurre en un contexto histórico, social, cultural, institucional. Se inscribe en un tiempo y como toda acción implica una particular organización de actividades a través de las cuales un actor interviene sobre la realidad utilizando para ello su propia biografía educativa y personal. La enseñanza, concebida de esta forma implica acción orientada hacia otros y para otros en donde enseñar “es desempeñar un papel mediador entre estudiantes y determinados saberes” (Camilioni, 2016, p.147). Asimismo, sostenemos que la enseñanza posee en su esencia un componente moral y ético (Jackson, 2015). Dichos componentes, entre tantos otros, conforman la denominada buena enseñanza.

Los abordajes pioneros en torno al concepto de buena enseñanza fueron recuperados del profesor de la Universidad de Michigan, Gary Fenstermacher (1989). Con respecto a lo que se considera como buena enseñanza, Fenstermacher define que la palabra buena tiene un sentido doble, tiene tanto fuerza moral como epistemológica. Es decir:

Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral es 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 la buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es razonablemente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda (Fenstermacher, 1989, p.158).

Asimismo, Fenstermacher y Richardson (2005) replantean la buena enseñanza al incorporar el concepto de “enseñanza de calidad, la que involucra el aspecto de la enseñanza guiada por principios de instrucción defendibles y razonablemente sólidos en cuanto a la selección de contenidos y métodos apropiados, pero

también incluye otras condiciones para que produzca lo que denominan enseñanza exitosa” (p.188). Fenstermacher y Richardson (2005) señalan que la buena enseñanza no es el único elemento capaz de garantizar la calidad, sino que es solo uno más, por cierto necesario, para poder desplegarse una enseñanza de calidad. Para ello, los autores consideran que debe haber voluntad y esfuerzo de estudio por parte del estudiante, un contexto familiar, comunitario y escolar facilitador de la enseñanza y del aprendizaje, oportunidades para enseñar y aprender materializadas en tiempos y recursos y, por último, debe estar presente la buena enseñanza, como la hemos abordado en las líneas anteriores. Si bien la buena enseñanza es solo uno de los elementos,

es el único que es directamente dependiente del buen profesor y en consecuencia la única condición sobre la que el docente puede intervenir expresamente. El enseñar y el aprender son considerados por los autores como dos procesos diferentes, y si bien el objetivo último de la enseñanza es que los alumnos aprendan, el aprendizaje depende de un entramado de factores y condiciones internas y externas del cual la buena enseñanza es solo una parte. (Porta y Flores, 2013, p.87)

Es en este punto en donde los aportes de Fenstermacher y Soltis (2007) respecto al enfoque liberador de la enseñanza se vuelven altamente pertinentes. Según Aguirre (2014) los “los autores agregan una subdivisión a dicho enfoque al que denominan “liberador crítico o emancipador” (p.327). La tarea central de los educadores críticos, “es ayudar a cada uno de sus alumnos a descubrir hasta qué punto su vida está construida por influencias como las normas, las tradiciones, las reglas y los valores del grupo dominante de la sociedad” (Fenstermacher y Soltis, 2007, p.143). El horizonte y objetivo es colaborar con los estudiantes a que se liberen de ciertas ataduras a su libertad de elegir, “tomando conciencia de estas limitaciones, pero además, convirtiéndose en agentes de las soluciones a los problemas mediante la acción o praxis, como la llaman con frecuencia los liberadores críticos” (Fenstermacher y Soltis 2007, p.144).

Quien realiza un aporte insoslayable como un verdadero liberador crítico es Henry Giroux. Este sostiene, a lo largo de su extensa obra, que los educadores, debemos hacer un esfuerzo honesto para ser críticos con la naturaleza de nuestra autoridad, tan cargada de valores, y al mismo tiempo asumir la tarea fundamental de educar a alumnos y alumnas para que acepten su responsabilidad en el rumbo de la sociedad (Giroux, 2008). En este sentido, las prácticas pedagógicas siempre son morales además de políticas, la pedagogía crítica se desenvuelve en el terreno de una ética de la posibilidad, cimentada en prácticas que encarnan amor, esperanza, cuidados y compasión (Denzin, 2008).

Así, en el marco de este contexto crítico, la enseñanza exige una opción por la supresión de las condiciones que producen sufrimiento humano y un compromiso con la transformación social. En tal sentido se entiende que el fin de la educación es la emancipación de los estudiantes, se trata de lograr auténticas prácticas de libertad (Carreño, 2000).

Para Edith Litwin, el concepto buena enseñanza hace referencia directa a buenas prácticas de enseñanza. Afirma que “las buenas prácticas suceden cuando subyacen a ellas buenas intenciones, buenas razones, y sustantivamente, el cuidado por atender la epistemología del campo en cuestión” (Litwin, 2012, p.219).

La buena enseñanza se relaciona con la manera particular en que el docente favorece los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos en que los docentes abordan su campo disciplinario y que se expresan en el tratamiento de los contenidos, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, las prácticas metacognitivas, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que involucran lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar (Eldestein y Coria, 1995;)

Por todo esto, “entendemos la enseñanza, desde el paradigma crítico, cómo la práctica socialmente construida, contextualizada socio-históricamente, cargada de valores, intenciones, por lo cual no puede analizarse desde la racionalidad técnica, sino desde los significados, condicionantes e intereses que la determinan” (Sanjurjo, 2002, p.24).

Otras conceptualizaciones referidas a las buenas prácticas de enseñanza las realiza Mariana Maggio (2012) en su obra *Enriquecer la enseñanza*, cuando se refiere a la “enseñanza poderosa” (p.39). Maggio sostiene que dicha enseñanza es poderosa en la medida que

crea una propuesta original que nos transforma como sujetos y cuyas huellas permanecen. Es rica a través de algunos rasgos destacados como el dar cuenta de un abordaje teórico actual, permitir las condiciones para abordar la disciplina desde una mirada crítica, habilita a mirar en perspectiva, está formulada en tiempo presente, es original desde su propuesta didáctica y principalmente convence y perdura (Maggio, 2012, p.60)

Esta huella que convence y perdura en la biografía de los estudiantes del profesorado en historia aparece como tal, puesto que los maestros que lograron transformar al estudiantado y se constituyeron en referentes de la carrera, aparecen a través de reconstrucciones que miran hacia atrás y referencian buenas prácticas docentes.

En este contexto, el concepto profesores memorables, categoría natural de las investigaciones, hace referencia a aquellos docentes que han dejado una huella en nuestra biografía escolar. Tal categoría tiene puntos en común con aquella de Bain sobre los profesores extraordinarios que,

Conocen su materia extremadamente bien (...) son consumados eruditos, artistas o científicos en actividad (...) están al día de los desarrollos intelectuales, científicos, o artísticos de sus campos, razonan de forma valiosa y original en sus asignaturas, estudian con cuidado y en abundancia lo que otras personas hacen en sus disciplinas, leen a menudo muchas cosas de otros campos y ponen mucho interés en los asuntos generales de sus disciplinas: la historia, controversias y discusiones epistemológicas (Bain, 2007, p.26-27).

Tal explicación hace referencia a un buen profesor que además de poseer una profunda formación profesional de su disciplina es también capaz de trascender estas fronteras hacia la cultura en general. De alguna manera, el buen docente se anima en sus clases a visitar y revisitar vecindarios disciplinares logrando una construcción del conocimiento que se vuelve potente, crítico y estimulante para el alumno (Porta y Yedaide, 2017).

Asimismo, si bien la erudición y la profesionalidad del docente son identificadas como condición indispensable del buen profesor, estas no son las únicas (López de Maturana, 2010). Los buenos profesores enseñan sus propias disciplinas en un contexto centrado en el desarrollo intelectual, y que a la vez se vuelve ético, emocional y artístico, en pos de estimular el valor de la educación integral (Day, 2006).

Según Bain, los mejores profesores universitarios crean un entorno para el aprendizaje natural que consiste en enseñar motivando a sus estudiantes a través de tareas que despierten curiosidad, susciten la reflexión sobre los supuestos disciplinares, y el examen de modelos mentales de la realidad. En este entorno, los profesores extraordinarios procuran que los estudiantes se sientan seguros para arriesgarse aunque se equivoquen. Para que se realimenten y continúen intentando (Bain, 2007).

Tomando la investigación de Day (2006) podemos afirmar que a los alumnos les importa la formación académica de sus profesores, así como la conjunción entre lo que saben en el campo disciplinar y sus conocimientos didácticos, pero es fundamental para ellos “lo que el profesor es como ser humano; la pasión que manifiesta por su materia y por la enseñanza; la confianza que deposita en sus alumnos; la forma de valorar el desempeño de los alumnos y, su compromiso con la enseñanza” (Day, 2006, p.54-57).

Diversas son las investigaciones y producciones relacionadas a la temática que aborda el presente artículo. Por citar algunos, el trabajo de Sgreccia y Cirelli (2015) indaga las cualidades de los docentes memorables a partir de encuestas semiestructuradas a “613 estudiantes- ingresantes al profesorado en Matemática de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina” (Sgreccia y Cirelli, 2015, p.330). En nuestro contexto académico y territorial más próximo encontramos trabajos referidos a profesores memorables de la carrera de Arquitectura, Urbanismo y Diseño (Porta y Martínez, 2014) de la carrera del profesorado en Letras y Literatura (Porta y Martínez, 2015), de la carrera del profesorado en Filosofía (Porta y Álvarez, 2018), todas ellas realizadas en la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Dichas investigaciones se insertan

en el debate pedagógico regional latinoamericano mediante revistas especializadas y referidas a la didáctica universitaria y la investigación narrativa (De Laurentis y Aguirre, 2016; Porta y Flores, 2017; Sarasa y Porta, 2018).

ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN. POBLACIÓN E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.

El marco metodológico que permite profundizar el abordaje de nuestro objeto de interés, es la investigación cualitativa. La investigación cualitativa es adecuada cuando la finalidad es comprender a las personas en su propio contexto, escuchando sus voces y privilegiando su calidad humana.

Asimismo, en términos de Liliana Sanjurjo (2002) la investigación cualitativa tiene como objeto generar teoría a partir del análisis de situaciones complejas y diversas, y es justamente eso lo que se propone con este trabajo. Por lo tanto, la presente investigación adopta “un enfoque interpretativo” (Erickson, 1997, pp.195-199), entendido como un proceso de comprensión de los significados cercanos y urgentes de los propios sujetos.

Para interpretar las narrativas de los docentes en toda su variedad y complejidad, adoptamos una perspectiva metodológica de corte narrativo. No se trata de una mera técnica de recolección de datos, sino de una forma de construir la realidad, que puede conceptualizarse de dos formas. La primera definición de la narrativa remite “la calidad estructurada de la experiencias vista y entendida como un relato” (Bolívar et al., 2001, p. 54). La segunda la considera un enfoque de investigación en sí misma: “las pautas y formas de construir sentido a partir de acciones temporales personales... es una particular reconstrucción de la experiencia, por al que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido” (Bolívar et al., 2001, p. 54). La narrativa resulta así apropiada para la especificidad, la complejidad y la intransferibilidad de los procesos educativos.

La relevancia del enfoque narrativo viene dada por la ubicación del sujeto como productor de ciertos sucesos o experiencias en el contexto histórico y social a partir de la producción de su narración. De esta manera, los sujetos se hallan inscriptos doblemente en un contexto socio-histórico particular: el del momento enunciativo y el que es objeto de rememoración (Arfuch, 2010). La narrativa se transforma así, en un recurso teórico y metodológico alternativo para el abordaje de nuevas formas de conocer e interpretar las propias prácticas de enseñanza de los profesores universitarios (Blanco, 2017).

Asimismo, la solvencia del enfoque metodológico se funda en que la comunidad de investigadores ha acumulado un saber hacer (práctico y teórico), del cual posicionarse, (McEwan y Egan, 1998; Bolívar et al., 2001; Clandinin, 2006; Bolívar, 2012). Frente a determinadas tendencias postmodernas, Bolívar (2012) sostiene que “un enfoque narrativo no tiene por qué significar una falta de rigor. Al contrario, requiere una recogida rigurosa de datos, un análisis crítico y una exhaustiva vigilancia reflexiva y epistemológica” (p.81). A partir de este posicionamiento, elegimos utilizar el concepto población debido a que en las investigaciones biográfico-narrativas lo que prima es el carácter cualitativo del análisis a partir de las experiencias, aficiones y sentimientos de los sujetos que narran (Denzin y Lincoln, 2015; Bolívar, 2016; Porta y Yedaide, 2017). Dicha perspectiva no busca la generalización, ni la representatividad general de los casos de estudio indagados, sino que, por el contrario, busca interpretar en profundidad fenómenos educativos susceptibles de ser comprendidos mediante la indagación narrativa de los sujetos involucrados.

La utilidad del método biográfico-narrativo, en síntesis, reside en su capacidad para sugerir, ilustrar, indagar; proporciona mayor control sobre la información, no solamente a través de la narrativa del sujeto biografiado, sino que puede complementarse con las declaraciones de las personas que constituyen el entorno social inmediato; y en proporcionar nuevos hechos que sirvan para una mejor comprensión del problema de investigación (Bolívar, 2016)

En cuanto a los procedimientos e instrumentos metodológicos, estos se hilvanaron en tres etapas concretas de investigación. La primera de ellas estuvo signada por la confección y puesta en práctica de 93 encuestas semiestructuradas a estudiantes avanzados de los dos últimos años de cursada del profesorado en historia de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Allí, los encuestados, identificaron a aquellos docentes que consideraban como sus memorables y que marcaron una huella positiva en su formación de grado universitaria. Una vez seleccionados dichos docentes, especificaron las razones de su elección y las características que estos asumían para ser considerados memorables. En este segmento de la encuesta aparecen cuestiones ligadas a la estimulación del pensamiento histórico y crítico, la interdisciplinariedad de sus clases, la erudición de su formación, su empatía y compromiso para con sus estudiantes y su pasión por el acto de educar (Aguirre, 2014).

La segunda etapa de la investigación se centró en seleccionar a los dos docentes más votados por sus estudiantes y realizar entrevistas en profundidad con el objetivo de, por un lado interpretar las tramas conceptuales derivadas de sus propias narrativas en relación con aspectos que hacen a la enseñanza y sus prácticas docentes en la universidad argentina y, por otro, las entrevistas en profundidad, buscaron reconstruir categorías sobre la buena enseñanza respecto de trayectos de formación profesional emergentes en las narrativas (auto)biográficas de los docentes seleccionados para el estudio.

El objetivo primordial de estas conversaciones fue captar las narraciones en el medio más natural posible. Dentro del tipo de entrevista en profundidad se adoptó la forma estandarizada abierta, de carácter semiflexible con un guion de preguntas que se hacen a todos los entrevistados, aunque no exactamente en el mismo orden (Taylor y Bogdan 2007).

Por último, la tercera etapa del trabajo se caracterizó por el análisis de los datos recopilados de las encuestas a los estudiantes, como así también de las narrativas y voces recuperadas de los propios docentes memorables seleccionados. Allí, la triangulación de datos fue central para hilvanar y entramar las categorías emergentes y alcanzar una interpretación narrativa y compleja de las prácticas de enseñanza (Denzin y Lincoln, 2015). Se advierte que si bien este artículo solo se centra en algunas tramas resultantes de la indagación como son la enseñanza del pensamiento histórico y crítico, la interdisciplinariedad en la historia, la empatía para con los estudiantes y las emociones en el acto de educar de estos profesores, la investigación arrojó diversas categorías de análisis que serán objeto de futuros trabajos y abordajes[1].

Así, entendido y descripto, el concepto que Arfuch define como valor biográfico permite entender el impacto de las narrativas vivenciales en la (re)configuración de la subjetividad contemporánea. Se trata de una doble valencia: la de involucrar un orden narrativo que a su vez es una orientación ética. “La inmediatez de lo vivido se traduce en una voz que testimonia por algo que solo ella conoce”, se trata de una “puesta en sentido de la historia personal” (Arfuch, 2010, p.57). No importa tanto la “verdad” de los hechos ocurridos, sino su construcción narrativa. En el espacio biográfico se inscribe un “resultado”, el relato es la puesta en marcha de un mecanismo retórico que presenta la vida como “producto de la narración”.

Se ha resguardado el anonimato y la confidencialidad de los datos aportados por los entrevistados. En tal sentido se hace referencia a ellos con la siguiente denominación: DM1 y DM2. Con el objetivo de validar los instrumentos de recolección de datos y la información brindada por los sujetos investigados, ambos docentes otorgaron su consentimiento informado para la utilización de sus narrativas en la investigación realizada[2]. Dicho consentimiento refuerza lo que Denzin y Lincoln (2015) llaman doble proceso de validación metodológica. A continuación se exponen los testimonios y narrativas de los profesores memorables habitando diferentes dimensiones de su práctica docente universitaria.

HALLAZGOS Y RESULTADOS

La estimulación del pensamiento crítico en historia.

Formar docentes en la universidad siempre fue una tarea compleja pero desafiante tanto para quien forma como para quien se está formando. “La formación no puede quedar encerrada en el mundo de lo pedagógico, debe tomar las problemáticas que el mundo contemporáneo plantea, conociéndolas, recorriéndolas, reflexionando acerca de ellas y del impacto que tienen en la identidad de los sujetos” (Anijovich, 2009, p.28). Así, la formación de profesores en historia debe ser un trayecto, un espacio flexible y de construcción permanente (Anijovich, 2009) entre docentes y estudiantes.

La enseñanza de la historia requiere, así, enfrentarse a esta complejidad del conocimiento histórico, utilizando modelos explicativos que permitan la estimulación del pensamiento crítico e histórico, especialmente en los estudiantes del profesorado en historia, los cuales deberán generarla, posteriormente, en las escuelas secundarias. Al respecto Bain (2007) señala:

Los maestros de historia deben ir más allá de hacer Historia o pensar históricamente para sí: deben poder ayudar a otros a aprender Historia y a aprender a pensar históricamente. Por consiguiente, los maestros de Historia tienen que emplear una lógica tanto pedagógica como histórica cuando diseñan problemas de Historia; e ir más allá de los temas historiográficos problemáticos y tomar en cuenta a sus estudiantes y el contexto en el que estos aprenden Historia (p.5).

En esta cita Bain sostiene que el profesor en historia debe, necesariamente poder ayudar a otros a “aprender” la disciplina histórica, pero más importante aún es ayudarlos a aprender a pensar históricamente. Dicha tarea implica la capacidad de generar y estimular, en el estudiante, el pensamiento crítico. Al hacerlo, el docente le brinda la posibilidad a cada estudiante de construir su propio posicionamiento, que se vuelve liberador, frente a los fenómenos sociales que lo atraviesan.

El profesor o la profesora no tienen derecho de hacer un discurso incomprendible en nombre de la teoría académica y decir después: -que se aguanten-. Pero tampoco tienen que hacer concesiones baratas. Su tarea no es hacer simplismo, porque el simplismo es irrespetuoso para con los educandos. El profesor simplista considera que los educandos nunca estarán a la altura de comprenderlo y entonces reduce la verdad a una verdad a medias, es decir a una falsa verdad (Freire, 2002, p.115)

Así, la tarea central de los educadores críticos, “es ayudar a cada uno de sus alumnos a descubrir hasta qué punto su vida está construida por influencias como las normas, las tradiciones, las reglas y los valores del grupo dominante de la sociedad” (Fenstermacher y Soltis 2007, p.143).

Los profesores memorables de nuestro estudio, han sido elegidos por sus estudiantes por estimular en sus clases y desde sus prácticas el pensamiento crítico en relación con la disciplina y a la manera de entender el mundo. Para ellos, el conocimiento es construido, no recibido, de modo que sostienen una concepción del estudiante como portador de paradigmas previos de los cuales construyen su aprendizaje, por lo tanto no intentan la trasmisión lineal de conocimientos, sino estimular el pensamiento crítico que les permita construir nuevos modelos. Consideran, asimismo, que es importante motivar a los estudiantes para que formulen sus propias preguntas y que el interés es crucial en el aprendizaje.

En este sentido el DM2 relata su percepción referida a la enseñanza del pensamiento histórico en la formación docente. En estos relatos se puede apreciar lo que sus estudiantes destacan de él, su capacidad de estimular permanentemente el pensamiento crítico en la disciplina histórica.

No es seguro que la enseñanza de la historia genere pensamiento histórico, porque puede generar memorización y no pensamiento histórico. El profesor de historia puede saber mucha historia y no pensamiento histórico, porque si no ¿por qué no lo hace? ¿Por qué no enseña a pensar? ¿Por qué no genera situaciones donde genere el pensamiento histórico?, simplemente porque no lo sabe. Porque para enseñar a pensar históricamente, uno tiene que haber aprendido antes a pensar de ese modo. Si el profesor de historia ha aprendido el pensamiento histórico no sería para nada un profesor transmisivo,

porque es mucho más satisfactorio ver cómo los alumnos aprenden que ver como memorizan...entonces esa es nuestra tarea en la carrera de grado. (DM2)

Que aprendan historia significa esto, interactuar con las fuentes, significa saber preguntar a las fuentes, a los textos, saber compartir con los demás argumentos... (DM2)

El problema surge cuando el mismo estudiante de la carrera de historia no lo práctica. Cuando un profesor solo narra causas y consecuencias no genera el pensamiento crítico, porque me estaría limitando en repetir de memoria sin más. (DM2).

Asimismo, los profesores memorables indagados consideran que un elemento central en la construcción del pensamiento histórico en el profesorado en historia es la sensibilidad biográfica que traen consigo los estudiantes y que se irá forjando en la propia trayectoria docente. El DM2 recupera esta noción de sensibilidad en sus narrativas y la pone en valor en sus prácticas áulicas considerando que dicha sensibilidad puede también ser enseñada,

si vos me preguntás en mi experiencia..., si lo pensamos en los futuros profesores de historia, para mí en la enseñanza del pensamiento histórico tiene mucho que ver el horizonte cultural de la gente y es algo que tiene que ver con la sensibilidad... (DM2)

Yo creo que esta sensibilidad a veces está presente en las experiencias de los estudiantes, pero también considero que se puede enseñar. Esto por ahí lo aprendí de los chicos que enseñan educación artística. Siempre se supone que hay gente que está habilitada para ser artista desde el principio. Bueno la gente que enseña arte hoy en día, desde el punto de vista de la didáctica del arte, está trabajando para romper esto, que el artista es un superdotado y por lo general varón, entonces se está tratando de desmitificar eso. Pongo ese ejemplo desde lo artístico pero desde la historia sería lo mismo, desde la sensibilización sería lo mismo. Creo que esas cosas, esos aspectos que posibilitarían el aprendizaje se pueden enseñar y se pueden aprender (DM2)

El docente entrevistado le otorga a la sensibilidad y a las propias experiencias de vida de cada sujeto la herramienta clave para que los estudiantes puedan apropiarse del pensamiento histórico, puedan aprenderlo y luego poder enseñarlo, tanto en la carrera de grado como en la escuela secundaria. Así lo pone de manifiesto en su relato

Yo considero, desde mi propia práctica universitaria, que las personas que se apropián de un pensamiento crítico son aquellos que no solamente estudian o estudiaron historia, son personas que han hecho algo por ejemplo en comedores escolares, o que militan en partidos políticos, o que les gusta leer o pintar, que tienen otras actividades además de estudiar... (DM2)

Se enseña lo que uno sabe, y se enseña a partir de las experiencias de vida que uno ha tenido que se suman a la disciplina entonces me parece que va por ahí la cosa. Es estudiar historia pero que el estudiante puede amasar el contenido pasándolo por sus experiencias de vida y a partir de ahí es donde pueden hacer esa transformación y yo creo que es muy difícil aunque seguramente se podría hacer una formación de profesorado pensando en esto (DM2)

Lo más difícil es estar seguros de que el profesor pudo generar su propio pensamiento histórico. La pregunta es ¿cómo se hace para generar ese pensamiento histórico? Y creo que tiene que ver con esto de la sensibilidad social me parece, por la cual nos gusta estudiar historia y la intención de comprender el mundo en el cual vivimos (DM2)

Por su parte, en sintonía con su colega, DM1 estimula en sus estudiantes nuevos tipos de intervenciones a los textos académicos que trabajan en clase, entendiendo que es desde allí donde pueden generar nuevos modelos de comprensión y no una mera repetición memorística dada por el docente:

Mira yo he tratado de hacer esto, en cada año me fui distanciando más de los textos entendiendo de que tengo que generar otros tipos de intervenciones, habilitar otras intervenciones sobre los textos, no estoy ahí para reproducir lo que los textos dicen sino para alejarme de lo que los textos dicen. Por supuesto refiriendo a los textos, pero delegando a los alumnos la lectura de los textos y dando como una instrucción de lectura de los textos en el mejor de los casos para que sepan cuál es el sentido de que ese texto esté en el programa y que es lo que pretendemos nosotros. (DM1)

De igual forma Bain (2007) argumenta que los profesores excepcionales no solo desean que hablen los estudiantes, sino que quieren que piensen y aprendan a participar en un intercambio de ideas. Pero es interesante destacar que no reporta ningún beneficio comprender y hasta recordar lo estudiado si esos conocimientos no se aplican en situaciones reales, a esto Perkins (1997) lo llama uso activo del conocimiento. Así, DM1 encuentra en la lectura de periódicos y en la contextualización que brinda el pensamiento histórico

a los hechos actuales, la llave para generar en los estudiantes la construcción del pensamiento crítico y reflexivo:

Yo le doy importancia a leer periódicos. No a leer periódicos para que vengan a clase. Sino que después de haber cursado nuestra materia pueda interpretar y contextualizar una noticia. Se separa Gran Bretaña de la Unión Europea, bueno, lo que observo es que el periodismo no está a veces en condiciones de hacer esa operación, entonces un profesor en historia debería estar en condiciones de hacerla como mínimo umbral del que se tiene que partir. (DM1)

Al tema de que estamos formando docente y que el pensamiento crítico se nutre de la posibilidad de contextualizarlo más o menos con el ejemplo que te dije. Es un ejemplo que se reduce a otra multitud de posibilidades también. Vas a dar una charla a algún lugar, vos sos el historiador, vos sos el que tiene que tener una visión distinta a la de los demás. Vos tenés que contextualizar las cosas, tenés que meter todo en una constelación. (DM1)

Esta noción de contextualizar los diferentes fenómenos sociales por parte del historiador está relacionada a la concepción de Carretero (1993) en la cual sostiene que es significativo plantearse que la comprensión de la historia como disciplina debería proporcionar a los estudiantes la posibilidad de construir conocimientos y destrezas cognitivas que les habiliten para responder a preguntas referidas a diversos fenómenos sociales pasados y presentes. Justamente uno de los teóricos de la filosofía de la historia (Coolingwood, 1981), que de hecho inspiró buena parte de la renovación didáctica en este ámbito, partió de la idea del historiador como detective con el objetivo de lograr en los futuros profesionales una actividad de indagación y de relación dialéctica entre preguntas y respuestas, y no solo copiar, clasificar o repetir información (Carretero, 1993). Para lograr la comprensión crítica de los fenómenos se torna indispensable la empatía entre el historiador y los sujetos que indaga. En este sentido Antoni Santisteban Fernández argumenta que “la empatía debe estar unida a la contextualización para tener valor histórico. Estos procesos de pensamiento histórico son de gran dificultad, pero es esencial plantearlos en la enseñanza de la historia” (Santisteban-Fernández, 2010, p.47).

Es evidente que el pensamiento histórico no es de la misma naturaleza que el pensamiento lógico-matemático o que el pensamiento que reflexiona sobre el medio físico o natural. Dicho pensamiento implica, como venimos sosteniendo, generar habilidades cognitivas tales como la ubicación espacial y temporal de la fuente; la contextualización del documento o del concepto, la lectura en profundidad; el uso del conocimiento propio para interpretar la fuente; la capacidad de destacar los silencios y claramente la habilidad de corroborar las interpretaciones con nuevas fuentes. Pero por sobre todas las cosas, implica también poner el presente en perspectiva y poder interpretarlo a partir de la estimulación del pensamiento crítico- histórico. Esto implica en último caso “ver la enseñanza de la historia como un uso público de la historia en el presente, con sus abusos, sus exclusiones y sus posibilidades democratizadoras” (Plá, 2012, p.172). En este sentido dos de los profesores memorables de nuestra investigación argumentan:

un profesor en historia debería estar en condiciones de hacerla (contextualización de la noticia en el presente) como mínimo umbral del que se tiene que partir (DM1)

vos sos el historiador, vos sos el que tiene que tener una visión distinta a la de los demás. Vos tenés que contextualizar las cosas, tenés que meter todo en una constelación. A veces incluso dentro de la propia disciplina, por ejemplo en la historia local, te vas a encontrar con historiadores que saben de qué color era el techo del rancho de Rosas, bueno eso es un conocimiento respetable, pero vos tenés que meter eso en una trama mayor, porque la universidad te forma para eso (DM1)

El profesor de historia principalmente debería aprender a dudar. La duda es fundamental. Por sobre todas las cosas debería dudar de estas verdades que venden la televisión, que venden las redes sociales e internet. Luego uno para dudar hay que tener conocimiento, por tanto uno tiene que aprender, a decodificar las informaciones, debe de aprender a leer entre líneas, tiene que aprender a diferenciar entre hechos y opiniones sobre los hechos, debe aprender razones fundamentales para explicar un hecho... pero lo más importante es aprender a dudar y a medida que uno duda va a poder ir construyendo su propio pensamiento. Con argumentos, con justificaciones, compartiendo con los demás, por supuesto no vamos a inventar nada nuevo, pero si uno es autónomo y libre cuando es capaz de construir porque duda, o porque pregunta, y no tanto uno que crea en su literalidad lo que dicen los medios de comunicación... Yo creo en este sentido, que la prensa en papel ha pasado de moda, la televisión casi, pero las redes sociales son fundamentales. El problema es que nosotros seguimos enseñando a espaldas de las redes sociales que es el medio más masivo de información (DM2)

A nuestro parecer y guiados por las propias narrativas de los profesores memorables, la enseñanza de la historia rompe con la lógica binaria de la investigación del pasado y la enseñanza de la disciplina, pues los saberes que entran en juego en su significación son múltiples para el que hace del historiador. Además, la enseñanza de la historia y la estimulación del pensamiento crítico implican estudiar el tiempo presente desde esquemas interpretativos proporcionados no solo por la propia historiografía profesional sino por la didáctica específica de la disciplina que genera diferentes herramientas para alcanzar dichas interpretaciones. De allí la importancia que los docentes memorables indagados le otorgan a “aprender a dudar y a medida que uno duda va construyendo su propio pensamiento histórico” DM2

EL LUGAR DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN LA ENSEÑANZA DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO. EN LA CALLE NO HAY DISCIPLINAS, HAY PROBLEMAS

Nuestro DM2 inicia su análisis referido a la interdisciplinariedad en la historia retomando las palabras del didacta francés Audigier,

A mí hace años, me gustó una frase que dijo François Audigier, un didacta francés y una brillante persona que ya se ha jubilado, “En la calle no hay disciplinas, hay problemas”, la universidad, en ocasiones, se mantiene cerrada a las disciplinas, por eso hay muros que la aíslan de la calle. Cuando entendemos esto seguramente entenderemos la necesidad de que para comprender los problemas sociales el conocimiento de distintas y variadas disciplinas es mucho más rico que el de una sola (DM2)

Desde la conformación de la escuela historiográfica de Annales durante la primera mitad del siglo pasado, los historiadores han reflexionado en torno al rol que cumplen las otras ciencias sociales en la comprensión del hecho histórico (Andelique, 2011). El surgimiento de la historia problema pregonada por la escuela historiográfica francesa implicó concebir al hecho histórico a partir de problemas elaborados en el tiempo presente y desde múltiples perspectivas ya que la propia naturaleza de la historia es estudiar a los hombres y las sociedades en el pasado. Por tanto, el hecho histórico, necesariamente, se transforma en un fenómeno social a interpretar y comprender, ya que es protagonizado por hombres que sienten, piensan, interactúan con el mundo y actúan en consecuencia. Para lograrlo, los historiadores debemos abordarlo desde una visión multidisciplinar que permita no solo reconstruir ese hecho histórico sino por sobre todas las cosas comprenderlo en su complejidad.

Desde la perspectiva de los mejores profesores, Bain (2007) señala en sus investigaciones en la Universidad de Nueva York que los profesores destacados por sus propios estudiantes, son expertos en su materia, pero que no es condición suficiente para llegar a ser un profesor extraordinario. De entre las características que fuimos trabajando en el cuerpo del presente trabajo, se desprende su capacidad de abordar y conectar diversos campos disciplinares en su práctica docente. Esto significa que los buenos profesores plantean una relación muy especial con su disciplina, de tal manera que pueden cruzar campos disciplinares, romper la estructura multidisciplinar y abordar el conocimiento desde múltiples perspectivas. Eso genera en los estudiantes la posibilidad de crear nuevos puentes de comprensión y una consecuente construcción de conocimiento histórico.

En la entrevista a los docentes de nuestra investigación se les consultó sobre la vinculación de la Historia con otras disciplinas, la proyección de la Historia en términos de las problemáticas actuales y su lectura desde otras disciplinas. Al respecto destacaron lo siguiente:

Si yo quiero saber y reflexionar porque la tempestad que ha azotado a Mar del Plata esta semana ha ocasionado tantos prejuicios, cerraron las escuelas por tres días etc., no tengo que saber solamente geografía, tengo que saber cómo se ha construido la ciudad, y eso es histórico. Por qué se ha permitido en la línea de costa se edifiquen edificios tan altos, la cuestión del cableado eléctrico, la distribución de árboles, bueno eso tiene que abordarse desde diferentes disciplinas y la historia debe dialogar con ellas. (DM2)

Desde mi trayectoria como estudiante y ahora como docente, claramente trato de cruzar campos disciplinares. Por ejemplo con la psicología, la percepción Colingwoodiana de los grandes hombres que nosotros no estudiamos pero tenemos

algunos personajes en la historia contemporánea del siglo XX que sin un poco de psicología no los aprendes, Stalin, Hitler, Mussolini, los grandes líderes, me parece que son apuestas interesantes a destacar (DM1)

Afirma el DM1 que “trata de cruzar campos disciplinares”. En dicha expresión no solo subyacen aspectos biográficos de su propia formación como estudiante y como docente, sino que deja de manifiesto lo que Porta y Yedaide (2017) definen como “tener puesta la mirada en el vecindario disciplinar” (p.117). En las siguientes narrativas se profundiza esta dimensión interdisciplinaria de los docentes memorables indagados.

Pero no tanto llevar al psicoanálisis como hizo Krom, digamos a la personalidad, a la afectividad humana, que es fascinante, pero fascinante para un seminario, no para el grado. Sino en términos de existencia individual, cómo se condiciona la acción de los hombres, cuales son los condicionantes de la acción, y cuántas cosas no escritas están, cuánto hay de sus biografías... (DM1)

(...) con la sociología hay más vínculo que con la antropología, por una cuestión de formación personal. Sí, con la sociología hay un fuerte vínculo, hay una apelación a la sociología marxista y la sociología funcionalista. Son dos cosas que se ponen en juego al mismo tiempo en los historiadores entonces hay que hacer una advertencia desde donde escribe un autor y que pillaje teórico viene provisto un autor u otro. Con la antropología menos, bastante menos. Por lo menos, menos en lo que se refiere a señalar textos o temas referidos a lo antropológico en sentido estricto, profesional. Pero en general la sociología, la economía y la psicología serían terrenos de confluencias. (DM1)

Tanto el DM1 como el DM2 coinciden en sostener que la economía es una de las disciplinas de las cuales más se nutre la historia:

Los conocimientos económicos, son centrales. Somos consumidores natos, bueno debemos enseñar aspectos económicos. Todo eso hay que enseñarlo. (DM2)

El otro punto es la economía por ejemplo, un déficit que yo veo considerable en los estudiantes en general es que no saben de economía, no tienen una materia obligatoria en esta facultad que sea de economía y allá tampoco. Ahora sí creo que es obligatoria. Pero es un problema porque vos no podés hablar de casi nada si no sabés por lo menos el abecedario de la economía capitalista, esa es una cosa importante a la cual le dedico tiempo (DM1)

En dichos retazos narrativos podemos observar como nuestros profesores memorables le otorgan valor a la relación existente entre la historia y ciencias como economía, sociología y psicología. Dichos profesores intentan, mediante sus prácticas, cruzar las fronteras de su propia disciplina y establecer diálogos con otras entendiendo que este ejercicio es vital para la comprensión de los fenómenos sociales históricos y presentes.

En este sentido la interdisciplinariedad proporciona una gran riqueza en cuanto a las posibilidades que le brinda al estudiante para el aprendizaje significativo, ya que le permite abordar los contenidos de la disciplina desde diversos puntos de vista y adquirir una concepción más amplia de los diferentes hechos históricos abordados.

Dicha concepción teórico-epistemológica está íntimamente ligada a la noción actual sobre el conocimiento científico, en la que se asume a este como dinámico y no estático, el cual está altamente permeado por factores sociales, económicos, políticos, psicológicos, entre otros. De allí la centralidad de la enseñanza interdisciplinaria en el pensamiento histórico y la disciplina histórica.

EMOCIONES, SENTIMIENTOS Y NARRATIVAS SENSIBLES EN EL ACTO DE EDUCAR. LA EMPATÍA COMO CONDICIÓN DE LA BUENA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA.

Nuestro interés en abonar a una agenda de la formación de profesores que restituya el lugar del afecto y las emociones en la práctica misma de los docentes se ha despertado, como advertimos en la introducción del artículo, en el trabajo del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. En este marco, la indagación respecto de los grandes maestros de las historias formativas de los estudiantes universitarios, denominados por esto profesores memorables (Porta et al., 2010) expuso la ubicuidad de la pasión y la empatía en los relatos de sus estudiantes, así como la profunda intimidad entre los sentimientos y las teorías explicativas personales que sostienen las decisiones

profesionales docentes, y el compromiso cabal con sus alumnos. Si las grandes huellas que dejan algunos profesores y el tránsito de lo vivido y sentido en la esfera personal son tan potentes y decisivos en los trayectos formativos de los estudiantes, se despierta necesariamente la inquietud de fundamentar “el currículo de las prácticas docentes de la formación de profesores desde otras coordenadas cognitivas e intelectuales como son las emociones, la empatía y los sentidos vitales en el acto propio de educar” (Porta y Yedaide, 2017, p.294).

Tanto el DM1 como el DM2, en sus narrativas, recuperan el lugar que le otorga a ese otro estudiante en el proceso educativo, no como alguien externo o pasivo, sino como sujeto que habita activamente el territorio educativo y en donde el respeto y la empatía se vuelven elementos indispensables,

La educación no es solamente uno aprende y otro enseña, sino que es una interacción entre iguales. Uno quizás sabe algo más porque es más alto o más bajo, o más viejo o más jóvenes, pero eso no quiere decir que los demás no puedan enseñarte. Y es muy bueno ir por el mundo con esta mentalidad... Creo que de esto consiste la educación, en aprender unos de los otros... porque ahí está la clave de la enseñanza (DM1)

Creo que la clase universitaria, en este sentido, es un espacio de creación, y en ese espacio creativo los alumnos son muy importantes, cómo te miran, qué hacen... si participan o si no... y eso hace que la clase sea un diálogo, una construcción y depende de los que estemos ahí (DM2)

Lo que si tenemos nosotros (con los estudiantes) es una relación muy horizontal. No sé de quién es responsabilidad, pero a mí jamás me vas a ver que me falten el respeto ni yo a los chicos, creamos un clima de mucha cordialidad (DM2)

Me respetan muchísimo los alumnos (...), no hemos tenido un solo problema con los alumnos con tantos años. Eso lo hemos logrado en conjunto, es un capital muy bueno. Y yo me siento confortado y es donde yo quiero ser reconocido. (DM1)

Para mí que los estudiantes me hayan elegido es una cosa muy significativa, no me quiero poner romántico, yo soy un tipo muy emocional. A veces uno genera distancia desde el punto de vista conceptual, se coloca lejos, pero desde el punto de vista emocional me coloqué siempre cerca, y eso es creciente. (DM1)

Como se observó, la amalgama entre razón y emociones es propia de la complejidad de la enseñanza y de la condición humana, por tanto debe ser considerada indispensable en el ámbito educativo (García-Retana, 2016). Desde hace tiempo se reconoce que la enseñanza es un trabajo en el que las emociones son fundamentales (Day, 2006). Los docentes empeñan su yo personal y profesional en su trabajo diario. El mantenimiento de la conciencia de las tensiones, al controlar nuestras emociones, forma parte de la salvaguarda y la alegría de la enseñanza. Así, la emoción está en el centro de la buena práctica de enseñanza profesional (Goleman, 1995; Litwin, 2012). Para nuestros profesores memorables, el aula, la docencia y la enseñanza de la historia se transforman en archipiélagos de emociones y satisfacciones. La hacen saber en sus narrativas y lo trasmiten a sus estudiantes en la universidad,

[al entrar al aula siento] Placer... es un placer extremo. Uno desafío agradable y siempre es una sorpresa, siempre hay alguna sorpresa... (DM1)

Cuando entro al curso, siempre y todavía hoy, siento un cosquilleo en el estómago. Para mí es entrar en un mundo desconocido, por lo menos cuando comienza el año. Es un mundo donde no sabes que es lo que te espera, aunque tú tengas mucha experiencia y herramientas, siempre es un interrogante. Y es un interrogante muy interesante (DM2)

La docencia es la profesión que elegí. A mí me constituyó (...) Es raro eso, a la hora de presentarme socialmente yo digo docente, no digo investigador, no puedo justificar mi existencia por fuera de la docencia, aunque pueda haber tenido un reconocimiento en otro lugar, no lo siento así... (DM1)

La docencia me enseño mucho. Yo creo que la docencia es la mejor profesión del mundo. Estoy convencido. Es la profesión que te hace entrar en contacto con los otros, que te ayuda a ubicarte en el lugar del otro. Te ayuda a entender lo grande que somos y a la vez lo pequeños que somos. Te ayuda a enfrentarte a desafíos y retos, a veces soñados y a veces ni soñados (DM2)

Yo creo que la docencia me ha aportado el contacto humano que es fundamental, sobre todo es central con estas jóvenes generaciones que a ti te ven como una persona adulta y a veces rara pero que pronto descubren que no soy raro y que no soy más que un joven de sesenta y pico de años. Y esto está muy bien (DM1)

La docencia despierta en los profesores indagados un modo de constituirse biográfica y profesionalmente. Sus estudiantes destacan de ellos estas emociones al momento de educar, volviéndose memorables en sus huellas formativas. Así, el enfoque narrativo no es solo un recurso metodológico, más bien se transforma en una apuesta por medio de la cual se puede resignificar la formación docente. La empatía que moviliza la

acción solo puede despertarse cuando se ponen en juego también los guiones de la propia historia y de la propia práctica, recuperados al auxilio de una educación más humana, sensible, afectante y apasionada (Porta y Yedaide, 2017)

CONCLUSIONES Y FUTURAS INDAGACIONES

Se considera que la narración, el relato, constituye la materia misma de la enseñanza, el paisaje en el cual se vive como docentes e investigadores y dentro del cual el trabajo de los profesores y las profesoras tiene sentido. Básicamente “nos recuerda la intimidad entre la educación y la vida” (Porta, Flores y Yedaide, 2012, p. 173).

Es importante destacar que el interés por el estudio de la vida profesional de los profesores y profesoras mediante las narrativas que formulan, posibilita acceder a una información de primer orden para conocer de modo más profundo el proceso educativo; por otra significa un medio para que los profesores reflexionen sobre su vida profesional, con el objetivo de apropiarse de la experiencia vivida y adquirir nuevas comprensiones de ellos mismos. En tercer lugar, comprender-desde sus propias voces- como ellos mismos viven su trabajo, y tomar esta comprensión como base para cambiar aquello que no les gusta de ellos o de su vida. “Esto hace que la narrativa puede ser un medio válido para construir conocimiento en la investigación educativa, cambiando profundamente lo que ha sido la investigación educativa tradicional, de la que había estado proscripta cuando no negada (Bolívar et al., 2001, p.56).

La indagación narrativa que presentamos en este artículo, nos otorgó hallazgos potentes para interpretar las buenas prácticas docentes universitarias desde los testimonios de los protagonistas implicados. Cuestiones ligadas las concepciones críticas de la educación, la utilización de recursos didácticos que estimulan el abordaje complejo del pensamiento histórico, el compromiso de los propios docentes respecto a la enseñanza de sus estudiantes, su empatía vincular y profesional, la permanente visita a vecindarios disciplinares y la emoción y el placer que contagian en el propio acto de educar se constituyeron en piezas arquitectónicas claves desde la cuales se cimientan la memorabilidad de los profesores investigados.

En lo que respecta particularmente a la enseñanza de la historia, de las narrativas habitadas en este trabajo, los profesores memorables entienden que deben, en sus propias prácticas y a través de diferentes mecanismos didácticos, no solo contagiar emociones, pasiones y sentidos vitales de la profesión, sino, generar habilidades cognitivas tales como la ubicación espacial y temporal de la fuente; la contextualización del documento o del concepto, la lectura en profundidad; el uso del conocimiento propio para interpretar la fuente; la capacidad de destacar los silencios y claramente la habilidad de corroborar las interpretaciones con nuevas fuentes. Pero por sobre todas las cosas, entienden que el estudiante de la carrera de historia, también debería poder poner el presente en perspectiva y poder así interpretarlo a partir de la estimulación del pensamiento crítico- histórico.

La estructura interna del artículo fue hilvanándose a partir de las categorías mencionadas con anterioridad cuidando la coherencia interna del trabajo, desde la definición del marco conceptual respecto a la buena enseñanza y la categoría de profesores memorables, profundizando en los aspectos metodológicos e instrumentales de la recolección de datos, incluyendo la explicitación de los apartados narrativos en donde buscamos dejar hablar los protagonistas pero al mismo tiempo entrmando nuestra propia voz como investigadores y las de los marcos teóricos referenciados.

En definitiva, el reto que se nos presenta permanentemente en la educación universitaria y en la formación docente es que los estudiantes puedan desarrollan el saber leer e interpretar la realidad en clave histórica y ello significa que hay que orientar nuestras acciones hacia la formación de su pensamiento histórico. En palabras de Pagés (2009):

No podemos ni debemos entretener las mentes de los jóvenes con curiosidades sobre el pasado, sino que hemos de procurar que los conocimientos traten sobre aquellos aspectos relevantes del pasado de la humanidad que siguen siendo relevantes en su presente y que, tal vez, lo seguirán siendo en su futuro (p.90).

Esto es justamente lo que intentan hacer los profesores de nuestro estudio. Las buenas prácticas de enseñanza de ambos docentes se dejan vislumbrar en sus narrativas como aquellas prácticas que custodian la vigilancia epistémica-teórica, buscan innovar didácticamente, apelan a la riqueza de la enseñanza de la historia desde la interdisciplina, pero al mismo tiempo, se atreven a cristalizar, desde los intersticios del clima áulico, aquellas emociones subjetivantes y sentidos potentes que producen huellas formativas biográficas en sus propios estudiantes. Huellas que no se olvidan y dejan marcas puesto que como sostiene Bruner (2000),

Enseñar a alguien una disciplina no es cuestión de obligarle a que aprenda de memoria los resultados, sino de enseñarle a participar en el proceso que hace posible el establecimiento del saber. Enseñamos una materia no para producir bibliotecas vivientes sobre el saber particular, sino para conseguir que el estudiante piense por sí mismo, sienta, se emocione, viva y tome parte en el proceso de construcción del conocimiento (p.96).

Por último, estos hallazgos constituyen solo una pincelada de una investigación mayor inserta en el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales. En futuras indagaciones está prevista la ampliación de la población de docentes entrevistados, así como la observación intensiva y etnográfica de las propias prácticas de enseñanza de los profesores del estudio. Futuras líneas de investigación se abren en el horizonte y con ellas se amplían los debates en torno a la indagación narrativa, a la didáctica universitaria y, centralmente al posicionamiento de los sujetos educativos y sus voces como fuentes indispensables de producción de conocimiento disciplinar y pedagógico.

REFERENCIAS

- Aguirre, J. (2014) La ética y valores morales en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los estudiantes: conjunción de intelecto, compromiso, afecto y pasión en los profesores memorables. *Revista Entramados*, 1(1), 232-335. Recuperado de <https://bit.ly/2TzN585>
- Andelique, C. (2011). La didáctica de la Historia y la formación docente ¿qué profesor de Historia necesitan las escuelas. *Clío & Asociados La Historia Enseñada*, (15), 256-273. Recuperado de <https://bit.ly/2siVjWM>
- Anijovich, R. (2009). *Transitar la formación docente. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Aique.
- Arfuch, L. (2010). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Universidad de Valencia.
- Besabé, L. y Cols, E. (2016). La enseñanza. En A. Camilloni, *El saber didáctico* (pp.125-160). Buenos Aires: Paidós.
- Blanco, M. (2017). Investigación Narrativa y Autoetnografía: Semejanzas y Diferencias. *Investigación Cualitativa*, 2(1), 66-80.
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos. En M. M. Passeggi, *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica* (pp. 79-109). Rio Grande del Sur: Editora Universitaria da PUCRS.
- Bolívar, A. (2016). Conjugar lo personal y lo político en la investigación (auto)biográfica: Nuevas dimensiones en la política educacional. *Revista Internacional de Educación Superior*, 2(2), 341-365.
- Bolívar, A., Domingo J. y Fernández C. M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bruner, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Camilloni, A. (2016). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Carreño, M. (2000). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Síntesis.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Clandinin, D. J. (2006). *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Coollingwood, R. G. (1981). *Idea de historia*. México: FCE.

- Day, C. (2006). *Pasión por Enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- De Laurentis, C. y Aguirre, J. (2016). Grandes maestros: una aproximación al estudio de la identidad docente en la Facultad de Humanidades de la UNMdP. *Alquimia Educativa*, 5(1), 1-12.
- Denzin, N. (2008). La política y la ética de la representación pedagógica: Hacia una pedagogía de la esperanza. En P. Mc Laren y J. Kincheloe (Eds.) *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 181-200). Barcelona: Grao.
- Denzin, N. y Lincoln Y. (2015). *Manual de investigación cualitativa, IV: métodos de recolección y análisis de datos*. México: Gedisa.
- Eldestein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Erickson, F. (1997). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. (pp. 203-243). Barcelona: Paidós.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 37-43). Barcelona: Paidós.
- Fenstermacher, G. y Richardson G. (2005). On making determinations of quality in teaching, *Teachers College Record*, 107(1), 188-213.
- Fenstermacher G. y Soltis J. (2007). *Enfoques de la enseñanza*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García-Retana, J. (2016). Compromiso y esperanza en educación: Los ejes transversales para la práctica docente según Paulo Freire. *Revista de Educación UCR*, 40(1), 113-132.
- Giroux, H. (2008). Introducción: Democracia, educación y política en la pedagogía crítica. En P. Mc Laren y J. Kincheloe (Eds.), *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 1-25). Barcelona: Grao.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Jackson, P. (2015). *¿Qué es la educación?*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2012). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- López de Maturana, S. (2010). Historia de vida de buenos profesores: experiencia e impacto en las aulas. *Revista de Curriculm y Formación de Profesorado*, 3(14), 149-164. Recuperado de <https://bit.ly/2LXALMo>
- Maggio, M (2012). *Enriquecer la Enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- McEwan, H. y Egan, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu Ed.
- Pagés, J. (octubre, 2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (7), 69-91.
- Perkins D. (1997). *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- Plá, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia*. 84, 25-60. Recuperado de <https://bit.ly/2RH0YE8>
- Porta, L. y Álvarez, Z. (2018). *Pasiones, Cecilia Colombani*. Mar del Plata: EUDEM.
- Porta, L. y Flores, G. (2013). Las buenas prácticas de enseñanza. El humor como recurso logopático de docentes memorables universitarios. *Revista de Investigación educativa*. 4(5), 192-211. Recuperado de <https://bit.ly/2SE6Z1S>
- Porta, L. y Flores, G. (2017). Investigación narrativa en educación: la expansión del valor biográfico. *Revista Instituto de Investigaciones en Educación*, 45(2), 35-46.
- Porta, L. y Martínez, C. (2014). *Pasiones, Roberto Kuri*. Mar del Plata: EUDEM
- Porta, L. y Martínez, C. (2015). *Pasiones, Cristina Piña*. Mar del Plata: EUDEM
- Porta L. y Yedaide, M. (2017). *Pedagogía(s) Vital(es). Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. Mar del Plata: EUDEM.

- Porta, L., Álvarez, Z. y Sarasa, C. (24, 25 y 26 de febrero, 2010). La recuperación biográfica del rol de los mentores como contribución a la formación de jóvenes docentes e investigadores. *II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*. Buenos Aires.
- Porta, L., Flores, G. y Yedaide, M. M. (2012). Grandes maestros: Intimidad entre la educación y la vida. Pasión por enseñar en el aula universitaria. *Revista de Educación* 5(4), 173-188. Recuperado de <https://bit.ly/2simsZI>
- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.
- Santisteban-Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. En Clío & Asociados, *La Historia Enseñada*, 15 (pp. 34-56). Santa Fé, La Plata: s.n. Recuperado de <https://bit.ly/2TzlKD5>
- Sarasa, C. y Porta, L. (2018). Narratives of Desire, Love, Imagination, and Fluidity: Becoming an English Teacher in a University Preparation Program. *LACLIL* 11(1), 141-163. DOI: 10.5294/laclil.2018.11.1.7
- Sgrecchia, N y Cirelli, M. (2015). Cualidades de docentes memorables destacadas por aspirantes a profesor en matemática. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. 19(2), 333-350. Recuperado de <https://bit.ly/2CbxWD1>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2007). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Yedaide M. y Porta L. (2016). Siete tesis en el horizonte. Nuevos mitos y viejas utopías para la enseñanza. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 1-17.

NOTAS

- [1] Vivencias biográficas del pasado. Entre la vida persona y los inicios de la profesión. La preocupación política y la militancia juvenil. Las huellas de sus propios maestros y profesores. La formación de Posgrado: entre la investigación y la docencia. El trabajo en equipo, entre otros.
- [2] Ambas personas son docentes con dedicación exclusiva de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Participan en investigaciones de la Universidad y dirigen el Grupo de Investigación en la misma Unidad Académica.