

---

## II – DOSSIER: Formación docente en Historia

---

### Uruguay: 60 años de trayectoria en la formación de profesores de historia

*Ana Zavala<sup>1</sup>*

#### Resumen

Este artículo pretende mostrar la situación actual de la formación de profesores de Historia en el Uruguay, en el contexto de una evolución que abarca seis décadas desde el ingreso de la primera generación. Intenta destacar por un lado las grandes líneas de la propuesta curricular, y por el otro las maneras en que este conjunto de disposiciones interactúa tanto con los docentes que han de hacerse cargo de ellas como con los estudiantes que ven en la institución una oferta de formación profesional.

En un segundo momento, el artículo se interesa por el juego específico entre tres actores principales de la formación de los profesores de historia: el profesor adscriptor, que recibe al practicante en su clase liceal a lo largo de dos años de la carrera; el profesor de Didáctica de la Historia, que está en el centro de formación docente y dicta un curso que muchos consideran ‘teórico’, pero también acompaña el trabajo del practicante en el grupo liceal. Finalmente, interesa considerar la situación de los practicantes como sector atrapado entre-dos, ser alumno y ser profesor a la vez, y estar acompañado a la vez por su profesor adscriptor como por su profesor de didáctica.

---

<sup>1</sup> Directora de la Maestría en Didáctica de la Historia, CLAEH – Montevideo, Uruguay.

## Abstract

This paper attempts to look into the current situation of training of history teachers in Uruguay, in the context of a six decade evolution since its first class. It intends to focus on the syllabus' main features and how this set of provisions interact both with teachers bringing them into reality as well as with the students that perceive the institution as an a scenario for professional development.

This work is also concerned with the particular relationships maintained by three protagonists on the field of history teachers' training: the mentor teacher, who receives the student teacher in their school classroom for two years of the program of studies; the Didactics of History teacher, who plays a two-fold role at the School of Teachers (regular teaching and supervising students working along mentor teachers), and finally, the student teachers' situation is taken into account: at the same time teachers and students and guided by their mentor teacher as well as their Didactics of History teacher.

**Palabras clave:** formación docente, didáctica de la historia, profesores adscriptores, practicantes.

**Keywords:** teachers' development, didactics of history, mentor teachers, student teachers.

## Una formación terciaria, no universitaria

Creo no equivocarme si comienzo destacando la originalidad del Uruguay en materia de formación docente para el nivel medio. En efecto la formación de profesores de historia y de otras asignaturas de la enseñanza media no ha estado jamás bajo la órbita de la Universidad de la República, hasta hace unas décadas la única universidad con la que contaba este país. No hubo tampoco un Departamento de Ciencias de la Educación hasta mediados de los años 80 del siglo pasado, razón por la

cual la Facultad de Humanidades y Ciencias pasó a llamarse Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Fue haciendo eco de un enfrentamiento de personalidades destacadas desde el punto de vista intelectual<sup>2</sup> que el Instituto de Profesores ‘Artigas’ nació casi a la vez que la Facultad de Humanidades y Ciencias a fines de la década del 40. La rivalidad y el recelo entre ambas instituciones, que desde fuera seguramente parecerá incomprensible, circula fantasmáticamente aún en nuestros días.

El Instituto de Profesores ‘Artigas’ (IPA) abrió sus puertas en 1950 con el cometido de formar profesores para enseñanza secundaria, razón por la cual estuvo durante varias décadas bajo la órbita del Consejo de Enseñanza Secundaria, pasando luego de la dictadura a la órbita del Consejo Directivo Central (que abarca toda la educación pública nacional no universitaria, es decir, enseñanza primaria, enseñanza secundaria y enseñanza técnico-profesional, además de formación docente para la enseñanza primaria, la secundaria y la técnico-profesional). En la actualidad las instituciones de formación docente se transforman progresivamente en Instituto Universitario de Educación (IUDE), con lo que finalmente su titulación adquirirá carácter universitario de pleno derecho. Es de hacer notar que el IUDE no será una nueva Facultad en la Universidad de la República, sino *otra* universidad pública...

Hasta mediados de los años 80 del siglo pasado, el IPA fue la única institución de formación docente para profesores de enseñanza secundaria que había en el Uruguay, teniendo su sede en Montevideo. Con el tiempo se fueron agregando opciones de formación semi-libre diversas, que incluían la posibilidad de cursada de las asignaturas del tronco común (es decir las vinculadas a las Ciencias de la Educación), en las sedes del interior de los institutos *magisteriales* (formación de maestros de en-

---

<sup>2</sup> Carlos Vaz Ferreira para la Facultad de Humanidades y Ciencias, y Antonio Grompone para el Instituto de Profesores “Artigas”.

señanza primaria), mientras que para las asignaturas específicas (historia, por ejemplo) los estudiantes debían presentar examen libre en la sede de Montevideo. Durante las primeras décadas la propuesta de formación del IPA apuntaba a la más alta excelencia, de forma que por un lado había que pasar un examen de ingreso, y por otro había un tope que empezó siendo de 10 alumnos por año para la asignatura historia, para avanzar a más de 100 a comienzos de la década del 70.<sup>3</sup> Hoy en día se ha eliminado completamente el examen de ingreso, y solo queda el filtro relativo de una prueba estandarizada de lengua materna. Los argumentos para la eliminación de la prueba de ingreso se han apoyado en una idea democratizadora que permita a todos acceder a la carrera docente, como si la presencia de un examen de ingreso tuviera la posibilidad de dejar fuera a potenciales buenos profesores. Los cursos de primer año superpoblados y los de cuarto a veces con un número ínfimo de estudiantes dicen que en realidad el filtro del examen de ingreso está distribuido en las asignaturas de primer año, o tal vez en algunas de segundo año.

En el caso de historia, durante las primeras décadas la presencia de docentes de gran relevancia combinaba de una manera muy especial con un alumnado selecto y reducido. Esta circunstancia seguramente hizo de buena parte de los egresados de los primeros tiempos figuras de gran destaque tanto en la docencia como en la investigación histórica (cometido ajeno a la institución, pero implícito en la orientación y en la exigencia a la que estaban enfrentados los estudiantes). Entre sus egresa-

---

<sup>3</sup> De todas formas, en 1970 nos presentamos 158 candidatos para un cupo extraordinario de 150 plazas. Solo pasamos el examen menos de 80. La idea de la excelencia seguía siendo un norte para los que corregían las pruebas de ingreso. El tema del examen-concurso era “España y América en el siglo XVIII”, orientado por una bibliografía de más de 100 libros. El tema propuesto por el tribunal fue “Comercio y contrabando en la América Colonial”. Disponíamos de 3 horas para desarrollarlo, sin ningún tipo de material auxiliar. Los trabajos se entregaban en un sobre doble, por un lado el trabajo sin nombre, y por otro un papelito con el nombre del autor.

dos se cuentan historiadores tan destacados como José Pedro Barrán y Benjamín Nahúm, por ejemplo.

A partir de 1996, acompañando una propuesta de reforma curricular para la enseñanza media, el IPA dejó de ser el único centro de formación de profesores –de historia y de otras asignaturas–. En ese momento se fundaron varios Centros Regionales de Profesores (Cerp). Volviendo a la modalidad de cursada de 3 años que se había manejado durante la dictadura, estos centros pretendían formar los docentes necesarios para poner en práctica una reforma educativa que se implantaba en algunos centros ‘pilotos’ en medio de grandes cuestionamientos. Al poco tiempo ese proyecto de reforma fue abandonado, y los Cerps se sumaron a un plan, no exactamente el mismo del IPA, de cuatro años de cursada. A partir del plan 2008 se unificaron los programas de todos los centros de formación docente del país.

Si el aumento del número de estudiantes representa progresivamente un desafío para el IPA, que siente todo el tiempo la falta de docentes calificados, para los Cerps esto ha constituido casi un estigma desde el momento de su fundación. No solo porque nacieron a instancias de una gestión altamente cuestionada, sino porque la realidad demuestra que aún si existieran tantos docentes calificados como fuera necesario, la opción por una pequeña ciudad del interior no es tentadora ni razonable para académicos de cierto nivel.

A este desafío se suma el de enfrentar el de la diversidad de proyectos de formación profesional de los que los distintos estudiantes son portadores. Mientras que algunos llegan a los institutos de formación docente con el propósito de hacer una carrera en el menor tiempo posible, otros –cada vez más– toman más de 10 y hasta 15 años para terminar la carrera. Esto supone, además de las interrupciones, que a veces son de dos, tres o más años, la presencia bastante corriente de ‘fracasos’ (exámenes perdidos más de una vez) así como de cursadas reiteradas de algunas asignaturas, intentando o bien retomar el camino o bien hacerle un lugar al estudio del profesorado entre otras múltiples actividades y

contingencias, que pueden ir desde estudios paralelos en otro centro educativo, un trabajo que ocupa la mayor parte del tiempo y del esfuerzo disponibles, una familia que crece y demanda cada vez más...

A las puertas de transformarse en universitarias, las instituciones de formación docente uruguayas conservan un estilo de organización fuertemente liceal, que mantiene los turnos matutino, vespertino, nocturno, la distribución de los estudiantes en grupos (1ºA, 1ºB, etc.) asumiendo una cursada simultánea y uniforme de todas las asignaturas del plan de estudios previstas para ese año (como sucede en los liceos), de la misma manera que mantiene, al estilo secundario, las horas de 40-45 minutos y la noción de 'recreo' entre ellas. En términos reales, los recreos no existen, los profesores que dictan tres o cuatro horas seguidas de clase administran una pausa razonable a mitad del tiempo.

De la misma manera, los grupos (como por ejemplo 4ºB) no existen como tales, dado que a medida que la carrera avanza, los estudiantes van eligiendo qué materias hacen de forma que si bien administrativamente se trata de un grupo, no siempre asisten todos los estudiantes a todas las materias.<sup>4</sup> Existe, además, la posibilidad de cursar asignaturas de un año y del siguiente simultáneamente, aún dentro de la misma línea temática, por decirlo de alguna manera. Es decir, un estudiante puede cursar en el mismo año Historia de las Artes Visuales II y III, o Historia Antigua e Historia Medieval y Temprano-moderna...

### **La estructura de los estudios**

Desde el punto de vista de la organización curricular, salvo durante un corto período vinculado a la dictadura en que la cursada fue de 3 años, la carrera es de 4 años, y se apoya en un tronco común de asignaturas

---

<sup>4</sup> En los hechos hay una lista de Filosofía de la historia para 4ºB, diferente de la del Taller de Artes Visuales, diferente de la de... en las cuales hay alumnos comunes a varias de ellas, y alumnos que por ejemplo solo cursan una de ellas.

relacionadas en su mayoría con Ciencias de la Educación (sociología y psicología educacionales, pedagogía, evaluación, historia de la educación, legislación educativa, etc.), al que se agregan las asignaturas específicas de cada profesorado, incluyendo entre ellas la didáctica. (Ver cuadro)

Los cursos son todos anuales, a veces innecesariamente pero por el momento no parece que esto pueda modificarse. El plan 2008 ha incorporado la posibilidad de promoción para los estudiantes que alcancen promedio de 9 (sobre un máximo de 12) en la calificación de las dos pruebas parciales obligatorias que se realizan a lo largo del año. De todas formas, la posibilidad de rendir examen para aprobar el curso sigue siendo válida, existiendo los exámenes reglamentados y los exámenes libres, para aquellos estudiantes que han obtenido una baja calificación durante el año o bien que hace ya más de dos años que hicieron el curso que desean aprobar. Los cursos de didáctica, de los que hablaré más extensamente en unos momentos, solo se aprueban con un examen, que se puede rendir una sola vez, a fines del año lectivo. La no aprobación de este examen implica que el estudiante deberá volver a cursar esta materia.

## Estructura curricular del Plan 2008 para formación de profesores de historia

Primer año	Segundo año	Tercer Año	Cuarto Año
Prehistoria e Historia de América y del Río de la Plata (4 hs)	Historia regional platense hasta 1830 (4 hs)	Historia del Uruguay 1830-1930 (3 hs)	Historia del Uruguay 1930 a nuestros días (3 hs)
		Seminario-taller / Historia del Uruguay 1830-1930 (2 hs)	Seminario-taller / Historia del Uruguay de 1930 a nuestros días (2 hs)
	Historia de América en los siglos XVI, XVII y XVIII (hasta 1830) (4 hs)	Historia de América entre 1830 y 1930 (3 hs)	Historia de América de 1930 a nuestros días (3 hs)
		Seminario-taller / Historia de América entre 1830 y 1930 (2 hs)	Seminario-taller / Historia de América de 1930 a nuestros días (2 hs)
Prehistoria e historia antigua (4 hs)	Historia medieval y temprano-moderna (4 hs)	Historia Moderna y Contemporánea hasta 1914 (3 hs)	Historia Contemporánea (de 1914 a nuestros días) (3 hs)
		Seminario-Taller/ Historia Moderna y Contemporánea hasta 1914 (2 hs)	Seminario-Taller/ Historia Contemporánea (de 1914 a nuestros días) (2 hs)
Las Artes Visuales en la Prehistoria e Historia Antigua (2 hs)	Las Artes Visuales desde la Edad Media al Barroco (2 hs)	Seminario-taller / Historia de las Artes Visuales en el siglo XIX (2 hs)	Seminario-taller / Historia de las Artes Visuales en el siglo XX (2 hs)
Teoría y metodología de la historia (2 hs)	Historia de la Historiografía hasta el siglo XVIII (inclusive) (2 hs)	Historia de la Historiografía del Siglo XIX y XX (hasta nuestros días) (2 hs)	Filosofía de la historia (2 hs)
Introducción a la Didáctica de la historia (2 hs)	Didáctica-práctica docente I (3hs)	Didáctica-práctica docente II (3 hs)	Didáctica-práctica docente III (4 hs)
Pedagogía I 3hs	Pedagogía 2 (3 hs)	Historia de la educación (3 hs)	Filosofía de la educación (3 hs)

Primer año	Segundo año	Tercer Año	Cuarto Año
Sociología (3 hs)	Sociología de la educación (3 hs)	Investigación educativa (3 hs)	Legislación y administración de la enseñanza (3 hs)
Psicología Evolutiva (3hs)	Psicología de la educación (3 hs)		
Lengua idioma español (3hs)	Teoría del conocimiento y epistemología (3 hs)	Informática (3 hs)	Lenguas extranjeras (3 hs)
Observación y análisis de las instituciones educativas (3 hs)	Seminario (1 h)	Seminario (1 h)	Seminario (1h)

Una de las principales novedades que presenta el plan 2008 para el profesorado de historia es la incorporación de Seminarios-taller paralelos a algunas asignaturas de tercer y cuarto año. Fueron incorporados con la idea de consolidar un perfil más afín con una institución de formación terciaria y profesional. Está previsto que no sea necesariamente el docente a cargo del curso paralelo al seminario quien lo dicte, aunque por el momento se le ofrece de oficio a él. Está previsto, asimismo, que el número de alumnos del seminario-taller no sobrepase la quincena, de forma de no desnaturalizar el espíritu de trabajo intensivo y personalizado que guió su inclusión en el plan de estudios. Por otra parte, de manera similar a lo que sucede con la aprobación de los cursos de Didáctica, el seminario no se aprueba con un examen sino con la presentación de un trabajo final, que tiene su fecha límite al comienzo del siguiente año lectivo. En el espíritu del plan está el intento de ligar la cursada con el trabajo relativo a la aprobación de ese curso, como forma de contrarrestar la práctica cada vez más corriente de cursar ahora y presentar el examen en un momento indeterminado del futuro, con más probabilidades de fracaso que de éxito cuanto más distancia media entre el curso y el examen para aprobarlo.

## **El lugar de la Didáctica: entre profesores de didáctica y profesores *adscriptores***

Es ciertamente un detalle singular el hecho de que en ningún momento haya habido ni en el IPA ni en los Cerps una asignatura *didáctica general* vinculada al tronco común, estando la didáctica siempre relacionada con la asignatura de cada profesorado: didáctica de historia, de matemáticas, de filosofía, etc. Esto no quiere decir que se pueda asegurar que el espíritu transversal de la didáctica general, y aún el de ciencias de la educación, no sea o haya sido moneda corriente en algunos de los cursos de las didácticas específicas. Hay que considerar, por otra parte, que el desarrollo efectivo de algunas de estas didácticas es mucho más reciente que las asignaturas del IPA o de los Cerps, lo cual nos hace pensar en la realidad de la orientación temática de esos cursos.

Como se ha visto en el cuadro anterior, con excepción de las cursadas de tres años (época de la dictadura y Cerps), los cursos de didáctica específica han sido históricamente tres, correspondientes a los tres últimos años de la carrera. En el plan 2008 se ha agregado una asignatura Introducción a la Didáctica de la Historia (de la Física, etc.) en primer año, que funciona en un régimen similar al de las demás asignaturas de la carrera, exceptuando las didácticas y los seminarios-taller. Estas funcionan en carácter de Didáctica-Práctica docente, lo cual quiere decir que además del trabajo hecho por el estudiante en las aulas del IPA, hay otro que debe hacer en una institución liceal (durante los dos primeros años acompañado por un *profesor adscriptor*, y en el último año con un grupo a su cargo, en régimen de pasantía rentada). El profesor de Didáctica acompaña y evalúa tanto el trabajo hecho en relación a su curso dictado en el IPA, como a las clases dictadas en el liceo por *el practicante*, generando finalmente una calificación global y única para todo este trabajo.

Esto hace que, al menos en la teoría, la inserción del futuro profesor en el campo educativo sea acompañada y progresiva. En el primer curso de Didáctica, vigente desde 2008 –Introducción a la Didáctica de la Historia– se trata de crear un respaldo de lecturas que puedan estar disponi-

bles para los años siguientes, en los que tendrá que enfrentarse a la realidad de las aulas como profesor, aunque más no sea ocasionalmente. En el segundo año de la carrera, el curso de Didáctica implica necesariamente elegir un *profesor adscriptor* en un liceo, y un grupo, al cual es obligación asistir en forma continua hasta el final del curso. Acompañado por este profesor y orientado en asuntos más generales por el profesor de Didáctica, el practicante se hace cargo de unas cuantas clases a lo largo del año. Tres o cuatro de ellas, son visitadas por el profesor de Didáctica, teniendo un peso mayor en la calificación final del curso. En el tercer año de la carrera, se repite esta situación, pero teniendo que hacerse cargo el practicante aproximadamente del 20% de las clases del curso que dicta el profesor adscriptor.

A pesar de que ha habido intentos por institucionalizar más fuertemente la figura del profesor adscriptor, hasta el momento han sido infructuosos. No existen instancias institucionales o académicas que den cuenta de la 'formación' de un profesor adscriptor. Se lo designa desde la inspección de la asignatura en función de criterios ajenos a la tarea que ha de realizar. Se toma en cuenta el grado, es decir la antigüedad, y la calificación que deviene de las visitas de inspección, o de otros criterios que esta misma administra. Es entonces más cuestión de nombramiento que de formación, aunque con los años y con la experiencia en el desempeño de esa función, la *formación* para esa tarea se vuelve algo tangible. Es de hacer notar, que en contradicción con el formalismo institucional que insiste en colocar a los alumnos en grupos y turnos precisos y a veces inamovibles, al profesor adscriptor *lo elije* el practicante en función de criterios absolutamente personales: el liceo en el cual se desempeña, el curso que dicta, el horario de la clase, o porque desea ser su *practicante*.

Durante años el trabajo de profesor adscriptor fue honorario.<sup>5</sup> Desde hace unos 15 años se ha convertido en un trabajo muy modestamente

---

<sup>5</sup> Hubo una etapa intermedia, a la salida de la dictadura, en la que el aumento de la matrícula volvió muy difícil disponer de grupos para los practicantes de Didáctica III.

remunerado, en función de partidas que Formación Docente envía a Enseñanza Secundaria a estos efectos. Paradojalmente, desarrollando tareas específicas de formación docente, los profesores adscriptores en ningún momento son considerados como perteneciendo al plantel docente de este nivel.<sup>6</sup>

Por otra parte, su trabajo al lado del practicante no tiene ningún perfil administrativo real, es decir, no existe un lugar donde registrar y calificar su actuación, como lo hace cualquier profesor con sus alumnos en el sistema educativo, de la primaria a la universidad. Tienen, sí, un cuaderno o una carpeta en la cual están registrada la observación de las clases, tal vez las sugerencias para compartir en el comentario que seguirá a cada una de ellas, pero en ningún lugar se puede estampar, con validez administrativa, una calificación. Los profesores de didáctica, cuando visitan la clase dictada por el practicante, o cuando califican las pruebas parciales, tienen su propia libreta en la cual dar cuenta tanto de la calificación de la actuación como de las inasistencias que terminan de alguna manera siendo un elemento administrativo crucial para tener derecho al examen.

La voz de los profesores adscriptores se oye, en este sentido, solamente en el momento de la evaluación final, en tanto integrantes de un tribunal de examen. En general se entiende que aportan información crucial

---

En ese momento surgió la idea de formar una bolsa de grupos en base a la oferta de grupos que los profesores adscriptores hacían. Eso significaba que mientras el practicante dictaba y cobraba un grupo, del que el adscriptor era titular, ese profesor continuaba cobrándolo, con licencia con goce de sueldo. Solución muy cara para el sistema, de forma que luego de dos o tres años de puesta en práctica se abandonó, buscando los grupos disponibles entre licencias, interinatos, etc. De todas formas era una solución no del todo justa porque se daba el caso de que un profesor liberaba un grupo, finalmente no tenía practicantes, y otros que tenían varios practicantes a su cargo no tenían la suerte de que su grupo fuera tomado por un practicante de Didáctica III.

<sup>6</sup> Solo recientemente el desempeño de esta tarea ha sido valorado con un pequeño puntaje en los llamados a concurso o a aspiraciones. Anteriormente era invisibles en términos absolutos.

respecto de la actuación del practicante durante el año, no obstante lo cual, para muchos la voz del profesor de didáctica del IPA aparece como más calificada en los aspectos que muchos consideran ‘teóricos’, sin contar con que viene al tribunal de examen con una calificación administrativamente legitimada para la actuación del año del practicante que rinde el examen (conocido como ‘el tribunal’). Los profesores adscriptores son sin embargo actores fundamentales de la formación profesional, en muchos casos, de mayor peso que los propios profesores de didáctica. De alguna manera, día a día, con un practicante en la clase, enseñan dos cosas a la vez: a los alumnos liceales, les enseñan historia, y al practicante... su forma de enseñar, de controlar la clase, de resolver situaciones inesperadas, y muchas veces, también historia.

En buena medida la falta de relacionamiento institucional entre profesores de didáctica y profesores adscriptores acaba consagrando esta situación. En algunos casos, no hay más que un practicante en común entre ambos. En otros, hay todo un trayecto en común entre ambos que redundan siempre en beneficio del practicante. Hay también casos de desavenencias profundas que no benefician a nadie y hacen las cosas más difíciles para todos.

Por su parte, la tarea de los profesores de didáctica es a su vez compleja de definir, y en la práctica, bastante diversa. En realidad, de la misma manera que sucede con los profesores adscriptores, no existe ninguna carrera en la cual uno pueda recibirse de ‘profesor de didáctica de historia’ o de otra asignatura. A diferencia de lo que sucede con los profesores adscriptores, los cargos se han otorgado históricamente a partir del puntaje obtenido en un llamado a aspiraciones (en 2011 por primera vez tomaron posesión del cargo profesores ganadores de concurso). Si bien es cierto que de alguna manera un tribunal valora méritos y saberes de estos candidatos esto no cambia, por ejemplo, la poca especificidad de los méritos valorados a los efectos del dictado de un curso de didáctica.

La verdad es que, más allá de la forma de acceder al cargo, los profesores de didáctica nos hemos formado como tales recorriendo caminos

muy diversos. Algunos cuentan con una trayectoria como profesores adscriptores que los hace pensar en estar del otro lado, acompañando a los alumnos en la parte ‘teórica’ del curso. Otros, tienen trayectoria como inspectores y de ahí deviene su interés por el dictado de cursos de didáctica, mientras que otros tienen trayectos diversos con lecturas, cursadas universitarias, etc., que los acercan al campo de la didáctica de la historia.<sup>7</sup>

En consecuencia, algunos profesores de didáctica entienden que su tarea es la de brindar herramientas ‘teóricas’ a los efectos de poder enfrentar mejor el trabajo en ‘la práctica’. Esta idea va desde concepciones muy arraigadas que lindan en la ‘receta’ (muy valorada por muchos estudiantes) hasta el trabajo en función de herramientas de análisis, apostando a otra dimensión de la formación inicial. Hay también quienes hacen del saber de la didáctica un saber esencialmente experiencial y muy ligado al sentido común, lo que centra los cursos más que nada en el comentario de las situaciones vividas en las clases visitadas, dando cuenta de la mirada experta del profesor de didáctica.

Esta diversidad en las concepciones de la Didáctica de la Historia y en consecuencia de las maneras de enfocar un curso de didáctica en formación docente inicial, va más allá de los contenidos establecidos por los programas oficiales para la asignatura. En los hechos, cada profesor hace su programa, y sobre todo dicta su curso, en función de lo que

---

<sup>7</sup> El trabajo de profesor de didáctica es el mejor pagado del sistema. Cada subgrupo de 10 alumnos genera una remuneración de 10 horas semanales, de las cuales 3 o 4 son de docencia directa y el resto se considera como dedicado a la atención de los estudiantes y las numerosas visitas que han de realizar a los liceos, que incluyen no solo el tiempo y el costo del traslado, sino además el tiempo de la clase propiamente dicha y el comentario posterior, que puede ser breve o tomar una hora... De todas formas, la relación entre salario y tiempo efectivamente trabajado siempre es ventajosa respecto de la de los profesores de las demás asignaturas. Esto hace que muchos abandonen la enseñanza secundaria para dedicarse a la de la didáctica, perdiendo en muchos casos el vínculo con el ambiente ‘real’ en el cual los practicantes intentan insertarse laboral y profesionalmente.

creo que debe ser. Esto hace que además de los contenidos y enfoques de la materia, las propuestas para lecturas y pruebas parciales tengan en algunos casos diferencias abismales entre dos subgrupos del mismo grupo-madre, que se dictan a la misma hora en salones contiguos.

La idea de que los futuros profesores se integren paulatinamente en el ambiente de la enseñanza tiene sin embargo para ellos algunas facetas ambiguas y de difícil resolución en algunos casos. El rol del practicante es un rol complejo por su naturaleza de entre-dos, en el sentido de que se es profesor y a la vez estudiante, ya sea que haya un profesor adscriptor acompañando o simplemente uno de didáctica que visita algunas de las clases dictadas. Para muchos resulta difícil posicionarse adecuadamente frente a los alumnos, en la medida en que estos saben que es como 'de mentira', no como es el verdadero profesor que está sentado en el fondo de la clase mientras él dicta una clase, o que si hoy no está, vendrá la próxima clase y es de él de quien dependen las calificaciones de la actuación estudiantil. En los hechos, y esto hace que la observación y valoración de estas instancias sea algo realmente complejo, dicta dos clases a la vez: una para los estudiantes y otra para su profesor adscriptor (que puede estar acompañado del de didáctica, y también de un tercer miembro, y entonces es el día del examen, o de algunos compañeros que vienen a la visita). En una de ellas es el profesor, y en otra el alumno...

Para otros, la presencia del profesor adscriptor es como una bendición durante los dos primeros cursos de didáctica-práctica docente. Con profesores que tienen buen manejo del grupo y de la temática del curso, los practicantes sienten muchas veces que están contenidos, apoyados, respaldados, al insertarse en un contexto en el cual los grandes problemas o no existen o tienen una manera experta de ser solucionados. Para muchos practicantes esto vuelve absolutamente dramática la inserción en la práctica de Didáctica-Práctica docente III en la cual tienen un grupo a su cargo, sin profesor adscriptor. La obligación de dictar la totalidad del curso, y no solo un 20% de uno armado y gestionado por un experto, a la cual se suma la responsabilidad de mantener o crear un

clima de trabajo en interacción con grupo que no siempre es el más fácil, hacen que muchas veces la práctica del último año de didáctica resulte especialmente compleja para los practicantes. A esto se suma el hecho de que, dado que no tienen ninguna prioridad en el escalafón docente, los horarios en los cuales tienen que dictar clase incluyen para muchos casos, los momentos más difíciles del día o de la semana: sábado a las dos últimas horas, martes, miércoles y jueves a última hora, sábado a última y lunes a primera hora... Algunos que toman su grupo más tardíamente tienen la posibilidad de encontrar buenos horarios, porque el titular del grupo es un docente de mucha antigüedad en el sistema y por lo tanto fue contemplado con buenos horarios.

En este momento, uno de los problemas lo constituye precisamente el número creciente de estudiantes, de carrera 'larga' que cursan Didáctica-práctica docente III, con grupo a cargo, sin tener la posibilidad de retomar cursos más básicos de esta asignatura, y sin poder tomar del curso de didáctica del IPA las herramientas necesarias para aprobar el curso a lo largo de un año. El plan de estudios no tiene ninguna previsión para estos estudiantes, que habiendo aprobado Didáctica II tienen derecho a cursar Didáctica III (y por lo tanto a solicitar un grupo que tendrán a su cargo a lo largo de todo el año lectivo) cosa que hacen a veces a lo largo de dos, tres o cuatro años consecutivos o mediando espacios de tiempo variables entre cada cursada.

Por otro lado, en los dos primeros cursos de didáctica, los practicantes están también entre-dos: entre la orientación del profesor de didáctica del IPA y la del profesor adscriptor en el liceo. Como hemos visto, falta mucho para armonizar y coordinar de la mejor manera esta situación en la cual un alumno tiene a la vez dos docentes, en dos aspectos relativos a la formación docente que no se acaba de definir qué es cada una de ellas. En términos bastante comunes, se habla de 'la teoría' y 'la práctica', pero estamos lejos de poder defender una afirmación de esa naturaleza. Lo cierto es que esta situación de entre-dos docentes es para muchos estudiantes un factor de tensión que debe aprender a gestionar en beneficio de su propia formación.

## Entre el imaginario del proyecto y la realidad

Proyecto para la formación docente, proyecto para el curso, proyecto para la clase... cualquiera sea el caso, el proyecto no hace más que representar ficcionalmente una realidad que no ha acontecido aún. Las bases sobre las que se asienta un proyecto para la formación docente, como sucede también con los programas oficiales, hacen muchas veces abstracción de las grandes mediaciones a las que está sometida su realización (en el sentido de hacerse realidad). La inmensa diversidad de docentes que se hacen cargo del gran número de cursos con los que cuenta la carrera, así como la estructura institucional en la cual el proyecto tiene lugar, son los primeros factores que le dan verdadero cuerpo a la cosa. No se trata solo de buenos o malos profesores, sino de la diversidad que existe entre ellos, de las infinitas maneras que pueden entender el curso que han de dictar, con o sin solvencia, con originalidad, con excelencia o con displicencia. Las instituciones hacen lo suyo, los edificios, los funcionarios, las bibliotecas, los horarios, los salones, los bancos, los patios, las cafeterías...

Por su parte, los alumnos, como depositarios de la mirada que la sociedad tiene en relación a lo que esa institución de formación docente ofrece, son tal vez la clave mayor para entender 'sus productos'. En realidad, se llevan lo que vienen a buscar, que puede ser todo lo que se les ofrece, o una mínima parte representada en un título de cartón y un lugar en el escalafón docente.

Los cambios en el mundo de las aulas en la enseñanza secundaria, cambios cualitativos y cuantitativos, con una matrícula que se refleja en las demandas hechas a las instituciones de formación docente, no siempre tiene la posibilidad de acompañarse armónicamente con la percepción que la institución tiene de sí misma y de lo que ofrece a los futuros docentes. En paralelo, los grandes cambios ocurridos en el campo del conocimiento histórico, tanto a nivel de la historiografía como de la filosofía de la historia, representan un desafío adicional para la formación de los futuros profesores de historia. La creciente tensión entre el

## Reseñas

modelo heredado de los mandatos fundacionales, en los cuales la historiografía, la nación y las instituciones de enseñanza formaban un ensamblaje armónico y coherente tiende a esfumarse aceleradamente. Entre la opción de seguir como antes, y quedar por un lado la enseñanza de la historia y por otro la historiografía y la filosofía de la historia contemporáneas, o bien intentar ‘lo nuevo’ empezando de cero como si fuera un nuevo momento fundacional (de paso tratando de adaptarse a las nuevas realidades de las aulas).

Y sin embargo, la pregunta clave sigue siendo la misma: ¿vendrán a buscar esto quienes crean que su futuro está en la enseñanza de la historia? ¿Hasta qué punto la oferta, es decir la mediación de formación, de la institución tiene capacidad de generar una imagen que ocupe el lugar del deseo en el sujeto en formación. En realidad, la institución son los profesores que dictan las clases y los alumnos que toman algo de eso para incorporarlo a su formación.

En definitiva, la realidad es infinitamente más compleja que los trazos con los que la pueda imaginar un proyecto. También hay que pensar, que la carrera empieza en las aulas del liceo, no en las del IPA... y dura para toda la vida.

## Bibliografía

- Godoy, Carola (2011) Trayecto, formación e identidad profesional. La transmisión de lo intransmisible, in: actas de las VI Jornadas sobre la formación del profesorado, Mar del Plata, 12-14 de mayo de 2011
- Keim, L, Magallanes, M, Scotti, M, Zaffaroni, E, y Zavala, A. (2010) Formar(se) profesor de Historia en el Uruguay, Montevideo, Biblioteca Nacional
- Keim, Lizzie y Magallanes, Mariana (2011) La evaluación de las prácticas de formación de profesores de historia. Evaluador y evaluado, luces y sombras, in: actas de las VI Jornadas sobre la formación del profesorado, Mar del Plata, 12-14 de mayo de 2011

- Nadot, Suzanne (2000) Des savoirs à la pratique, in: En C. Blanchard Laville et S. Nadot (eds) *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris, L'Harmattan. (185-231)
- Paul, Maëla, (2002) *L'accompagnement, une nébuleuse*, in: *Éducation Permanente*, n° 53, 2002/4 (43-56)
- Zavala, Ana (2011) Enseñanza y acompañamiento. El rol de los profesores de didáctica, in: *actas de las VI Jornadas sobre la formación del profesorado*, Mar del Plata, 12-14 de mayo de 2011