

Estudiantes-profesores en tiempos de Transformación Educativa

Reflexiones en torno a los vacíos formativos y la enseñanza situada de la historia

Mauro Álvez Ancheta¹
Ezequiel Carrión Garay²

Resumen

Este artículo reflexiona críticamente sobre los desafíos que enfrentan los docentes en formación ante la implementación de la Transformación Educativa en Uruguay a partir del 2023, especialmente en relación con el enfoque por competencias y la estandarización curricular. Desde la perspectiva de una generación bisagra, formada bajo el Plan 2008, se analizan las tensiones entre los saberes adquiridos y las nuevas exigencias institucionales, así como las implicancias éticas y pedagógicas de enseñar historia en contextos de diversidad. A través de experiencias de aula en dos liceos públicos de Montevideo, se problematiza la relación entre currículo prescrito y prácticas situadas, y se destaca la necesidad de construir saberes en diálogo con los estudiantes y de reconocer la diversidad como condición constitutiva del acto educativo. El artículo también aborda el vínculo subjetivo con el conocimiento y la función política del docente, y cuestiona la lógica empresarial que atraviesa las reformas actuales. Finalmente, se plantea la urgencia de una formación docente integral, crítica y comprometida con la democratización del saber, y se reafirma el rol del docente como actor legítimo en el debate curricular y como agente de transformación social.

Palabras clave: formación docente – enseñanza de la historia – enseñanza diversa – Transformación Educativa 2023

¹ Mauro Álvez Ancheta es estudiante avanzado del Profesorado de Historia en el Instituto de Profesores Artigas (IPA, cursa 4.º año).

² Ezequiel Carrión Garay es estudiante avanzado del Profesorado de Historia en el IPA (cursa 4.º año) y de la Licenciatura en Historia en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República. Fue responsable durante 2021 del espacio «Memoria & Presente» del diario local *Hoy Canelones*, dedicado a divulgar la historia y relatos de la ciudad capital.

Student-Teachers in Times of Educational Reform: Reflections on Training Gaps and the Situated Teaching of History

by Mauro Álvarez Ancheta & Ezequiel Carrión Garay

Abstract

This article critically reflects on the challenges faced by pre-service teachers in the context of Uruguay's 2023 Educational Reform, particularly regarding the competency-based approach and curricular standardization. From the perspective of a «hinge generation», trained under the 2008 Plan, the analysis addresses tensions between previously acquired knowledge and new institutional demands, as well as the ethical and pedagogical implications of teaching history in diverse contexts. Drawing on classroom experiences in two public high schools in Montevideo, the article problematizes the relationship between the prescribed curriculum and situated practices, highlighting the need to build knowledge dialogically with students and to recognize diversity as a constitutive condition of the educational act. It also explores the subjective relationship to knowledge and the political role of teachers, questioning the corporate logic underlying current reforms. Finally, the article highlights the urgency of a comprehensive teacher education that is critical and committed to the democratization of knowledge, reaffirming the teacher's role as a legitimate actor in the curricular debate and as a social transformation agent.

Keywords: teacher training – history teaching – diverse teaching – Educational Reform 2023

Introducción

El contexto histórico en el que transitamos nuestra carrera los estudiantes del plan de formación docente aprobado en 2008 —que actualmente se encuentra en sus postrimerías, sin haber proyectado una transición gradual hacia el nuevo diseño curricular— impone la necesidad de revisar críticamente el sentido y los alcances de la Transformación Educativa, iniciada en 2023, bajo la perspectiva de estudiantes-profesores.³

La reforma no solo reconfiguró los planes y programas de Educación Primaria y Educación Media Básica y Superior, sino que también modificó de forma sustantiva la estructura de las carreras ofrecidas por el Consejo de Formación en Educación de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Este cambio se implementó con escasa o nula consulta a quienes lo transitan cotidianamente y, desde nuestra perspectiva, reproduce una lógica empresarial y homogeneizadora de la población estudiantil, cristalizada en la adopción del enfoque competencial.

Teniendo en cuenta lo anterior, el problema central de este artículo radica en la brecha existente entre la formación que hemos recibido —basada en el Plan 2008, con un fuerte acento disciplinar y metodológico— y las demandas, estándares y formatos evaluativos que impone particularmente la nueva estructura curricular de la Educación Básica Integrada de 2023. Esta brecha no se refiere meramente a cuestiones administrativas o programáticas, sino que se traduce en dificultades concretas para atender la heterogeneidad real de las aulas. Obviamente, este conflicto no nace

³ Estudiantes de profesorado que realizan la práctica correspondiente a Didáctica de la Historia III.

con la Transformación Educativa.⁴ Sin embargo, consideramos que esta brecha se agudiza a través de ella, debido a que se priorizan los resultados cuantificables a partir del alcance de competencias estandarizadas, lo que deriva en un vaciamiento pedagógico y en la reducción de la enseñanza a un proceso instrumental, desconectado de su dimensión ética, social y emancipadora.

A partir de estas problemáticas, nos planteamos averiguar cómo impacta la Transformación Educativa en la formación de los futuros docentes de historia, particularmente en una generación bisagra entre planes de estudio, y, posteriormente, pensando en nuestro desempeño profesional, de qué manera la Transformación Educativa tensiona las prácticas docentes situadas y la atención a la diversidad en el aula.

Por lo anterior, en este artículo nos proponemos analizar nuestras experiencias docentes en el marco de las prácticas de Didáctica de la Historia III, realizadas en dos liceos públicos de Montevideo durante los años 2024 y 2025. En clave de tensión entre la homogeneización curricular propuesta por la Transformación Educativa y la diversidad de contextos en los que se desarrolla la enseñanza, realizamos un análisis crítico de estas experiencias. En ese sentido, se contrastan las competencias que todo estudiante debe aspirar a alcanzar en el marco de una misma etapa de *madurez y desarrollo evolutivo* (ANEP, s. f.) con la realidad de aprendizaje de los estudiantes, del entorno educativo, de las familias y del ambiente, que no es para todos igual pese a atravesar las mismas *etapas evolutivas*.

Respecto a lo anterior, nos interesa trabajar la diversidad en el aula reconociendo una crítica a la formación docente recibida, ya que los planteos teóricos acerca de la enseñanza y los conocimientos histórico-fácticos

⁴ Según Conde, Falkin y Sánchez (2024), esta reforma está enclavada en políticas neoliberales, lo que supone, desde una perspectiva foucaultiana, la expansión de una lógica de mercado a todos los aspectos y la asignación a las competencias del rol de reguladores sociales (Foucault, 2007).

con los que nos dirigimos a las aulas se pierden cuando en nuestras clases tenemos estudiantes cuyas realidades nos exceden formativamente.

La Transformación Educativa desde la visión de estudiantes-profesores

¿No son una proyección de dos partes de ella misma: la alumna que ha sido y aún es, y la profesora que va a ser pronto? Partes que, durante el tiempo de la formación, se encuentran cuestionadas en cuanto a su lugar respectivo.

BLANCHARD-LAVILLE & TOUX-ALAVOINE, *Le tems de formation*

Generación bisagra: entre planes y vacíos de formación

Desde nuestra perspectiva como estudiantes-profesores —es decir, sujetos que ocupamos un rol intermedio y que, en el marco de Didáctica de la Historia III, asumimos por primera vez la responsabilidad de tener un grupo a cargo, sin dejar de ser estudiantes en nuestro centro de formación—, nos proponemos reflexionar sobre la preparación con la que se nos lanza al mundo liceal y sobre cómo la Transformación Educativa impacta en la generación bisagra —aquella que queda *entreplanes*, si readaptamos conceptos históricos—. Esto no se limita al plano formativo, sino que también se extiende al momento de presentarnos en nuestro lugar de trabajo, ya sea en liceos o en escuelas técnicas, donde, a pesar de nuestra condición de estudiantes, ejercemos como profesores y, en tanto tales, debemos responder con la responsabilidad que el rol exige.

Quienes egresaremos en esta coyuntura bisagra no terminamos de pertenecer al viejo plan ni estamos plenamente formados bajo el nuevo. Este posicionamiento nos convierte en testigos y protagonistas de un proceso de cambio abrupto que, por su velocidad y falta de articulación,

ha dejado vacíos formativos importantes. Reconocer y documentar este desfase —y sus efectos en la práctica docente— es crucial para abrir debates sobre la pertinencia, coherencia y justicia de las políticas educativas en curso.

Nuestra reflexión parte de la convicción, transmitida por nuestros diferentes docentes de Didáctica de la Historia, de que enseñar no responde a la aplicación de una receta —mismos ingredientes (grado/nivel) sumados a un mismo procedimiento (metodología de enseñanza) deberían dar un mismo producto (aprendizaje)—. La praxis docente supone un ejercicio artesanal, situado, contextualizado, que considere el entramado social, cultural e institucional en el que tiene lugar. Por ello, cuestionamos la lógica de la estandarización que desconoce las realidades barriales, los perfiles estudiantiles y las múltiples condiciones que configuran las experiencias del proceso de enseñanza-aprendizaje.⁵

Enseñar en clave situada: críticas en torno a la estandarización

La desvinculación de lo local —lo situado— en la enseñanza no es fruto, como mencionamos en la introducción, de la Transformación Educativa. Al respecto, las distintas administraciones, a lo largo de los últimos 20 años, han creado la imagen de que la educación en Uruguay se encuentra en crisis y ha fracasado sustancialmente en sus objetivos. La fuente de estas afirmaciones refiere a

la repetición, la tasa de abandono o la baja cualificación en determinadas pruebas estandarizadas, comparándose realidades distintas en el mundo sin tener en cuenta la inversión pública, el contexto histórico ni la población a la que se refiere (Klein & Romero, 2024, p. 113).

⁵ Este no debe entenderse como un proceso causal en el que la presencia de enseñanza garantiza aprendizaje. Aprender, como tal, implica una intención por parte del estudiante. Por ende, el docente no puede sino desear que este aprenda, mas no lo puede garantizar.

Es por esto que, para considerar la evolución de nuestro sistema educativo y, en particular, de nuestro objeto de análisis —el anterior Ciclo Básico, actual Educación Básica Integrada—, debemos tener en cuenta la inversión pública, el contexto sociohistórico y la población a la cual analizamos. Esto solo lo referimos a modo de reafirmar la idea de que la enseñanza es una práctica situada, que debe considerar las singularidades de cada colectivo.

Por lo anterior, proponemos iniciar nuestro recorrido por la formación de los futuros docentes —encarnada a través de nuestra propia experiencia—. Consideramos que podemos hablar con mayor propiedad sobre esto que sobre el rol de enseñantes, dado que nuestra experiencia acumulada como estudiantes del Instituto de Profesores Artigas supera en tiempo y profundidad la que poseemos como docentes en ejercicio.

En ese sentido, consideramos —desde una perspectiva crítica— que al momento de egresar lo haremos con un sólido bagaje de conocimientos en materia de nuestra especialidad y con herramientas vinculadas al proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, persiste una falencia estructural que nos atraviesa como futuros docentes, y es que no estamos preparados para una transmisión de saberes de forma integral y diversa, especialmente cuando se trata de estudiantes con capacidades diferentes.

Empleando los aportes de Ken Robinson (2014), entendemos que la clave de una transformación educativa diversa está, justamente, en no estandarizar la educación, sino, por el contrario, en personalizarla y construir a partir de los talentos individuales de cada estudiante, y conformar así un entorno de enseñanza-aprendizaje en el que los jóvenes deseen aprender y puedan descubrir su verdadero potencial. Por otro lado, Carmen Alba Pastor (2022) afirma que la inclusión en la educación es la adecuada respuesta a las necesidades individuales, académicas y sociales de todos nuestros estudiantes. Por lo tanto, teniendo en cuenta ambas

definiciones, podríamos afirmar preliminarmente que la Transformación Educativa no estaría cumpliendo con estos parámetros de integralidad y diversidad.

Respecto a lo anterior, proponemos un caso extraído de la práctica de Mauro. Uno de sus estudiantes experimenta, desde los 3 años, una pérdida progresiva de audición, lo que genera serias dificultades a la hora de comunicarse en el aula. Esta situación, según hemos podido constatar en el intercambio con nuestros pares estudiantes-profesores, no constituye un caso aislado. Sin embargo, que esta condición se convierta en un obstáculo para el proceso de enseñanza-aprendizaje no responde a las características del estudiante, sino a la ausencia de una formación docente diversa e integral que nos capacite para abordar este tipo de realidades.

Ante esta situación, Mauro debió recurrir a estrategias sencillas, casi intuitivas, para sostener el vínculo pedagógico con su estudiante. Procuró acercarse a él cada cierto tiempo para asegurarse de que pudiera escuchar sus explicaciones. También reforzó la comunicación al final de cada clase y verificó si las consignas habían sido comprendidas. Además, optó por escribir con mayor claridad en el pizarrón, evitar hablar mientras se desplazaba por el aula y complementar la oralidad con apoyos visuales que facilitaran la comprensión.

Sin embargo, esas acciones (por más bienintencionadas que fueran) resultaban pobres (o no del todo suficientes), no por falta de dedicación, sino por la ausencia de herramientas pedagógicas específicas que orientaran su intervención. El *hacer lo que podía* era guiado más por la intuición que por una formación que lo preparara para abordar desde la diversidad. Esa precariedad no reside en el accionar docente *per se*, sino en una estructura formativa carente ante la complejidad del aula y la realidad diversa de sus estudiantes.

En consecuencia, no solo observamos que los planes de Secundaria reproducen lógicas homogeneizadoras, sino que la propia formación docente que estamos recibiendo se sustenta en estándares igualmente uniformes, poco sensibles a la diversidad presente en las aulas. Así, la institución en la que nos formamos como docentes «me largó», dice Mauro de forma espontánea, «a la práctica de la enseñanza sin ninguna herramienta que me permita abordar esta situación en clave de diversidad».

La diversidad en el aula: desafíos y vacíos formativos

En el aula de historia no solo las sensorialidades reducidas —como el caso mencionado anteriormente— se tornan una problemática, sino también el hecho de que hay estudiantes que carecen completamente de audición, visión o que presentan otras situaciones o características que exceden lo sensorial, como problemáticas asociadas a patologías psicológicas y psiquiátricas, entre otras, que se presentan cotidianamente en nuestras clases. Desde esta perspectiva, si realmente aspiramos a propiciar una sociedad inclusiva, estas situaciones deberían ser abordadas en el aula, y no derivadas a espacios segregados. Con esto proponemos que se privilegie el encuentro en el aula en clave de preparación para una sana e íntegra convivencia social. Pero para esto los futuros docentes debemos contar con una formación que, primero, nos prepare y desarrolle en el marco de nuestra actuación y, segundo, nos enseñe a *enseñar historia en el marco de la diversidad*, porque «considerar la diversidad como parte de lo humano conduce a pensar en una educación en y para la diversidad, esta concepción de educación debe[ría] constituir el centro de la [nueva] política educativa» (Viera & Zeballos, 2014, p. 237).

A esta falencia formativa que identificamos en nuestro rol como estudiantes-profesores se le suma el hecho de que somos una generación

bisagra, como mencionamos anteriormente. Esto significa que estamos parcialmente relegados, situados en la extinción de un plan de formación que ha sido reemplazado por otro. La transición ha generado un desfase entre nuestra preparación y las exigencias de las instituciones educativas donde realizamos nuestras prácticas, ya regidas por el Marco Curricular Nacional y el enfoque por competencias de la Transformación Curricular Integral de 2023.

Este desfase en términos de legalidades, competencias y progresiones de aprendizaje ha sido fuente de gran estrés para todos los estudiantes de Didáctica de la Historia III —y, nos atrevemos a decir, de todas las especialidades—. Esto responde a que no hubo un proceso transicional, lo que provoca que no estemos preparados formativamente para cumplir con las nuevas exigencias pedagógicas ni para afrontar las responsabilidades administrativas —las mismas que, como funcionarios de la Dirección General de Educación Secundaria o de la Dirección General de Educación Técnico-Profesional, se nos exigirán por parte de los equipos de dirección, más allá de nuestro rol intermedio—.

En este sentido, consideramos que la formación docente tiene un deber importante con las generaciones que egresan en este contexto de modificaciones. Esta crítica no pretende responsabilizar a nuestros profesores, quienes en múltiples instancias han manifestado su escasa o nula participación en la elaboración de estos cambios. Más bien, se trata de señalar una falla estructural en el diseño y la implementación de políticas educativas que no contemplan adecuadamente la transición entre planes ni las condiciones reales de quienes transitan por esta formación.

Somos conscientes de que enseñar no es aplicar recetas, tal y como propusimos a modo de metáfora anteriormente. Enseñar se basa en construir saberes situados, sensibles y transformadores; sin embargo, sostenemos que nuestro desempeño sería mucho mejor si recibiéramos una

formación acorde a las demandas del sistema educativo actual. Por ello, queremos aprovechar este espacio para poner de manifiesto la necesidad de una formación docente integral en el marco de la diversidad.

Más allá de las debilidades mencionadas, con una sólida base teórica —en lo que respecta a la enseñanza y al conocimiento histórico-fáctico—, pasamos a exponer lo que ha sido nuestra experiencia en el aula.

A iguales etapas de madurez y desarrollo evolutivo, ¿mismos resultados?

Competencias y madurez: tensiones conceptuales

Gilles Ferry (1990) afirma que «formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura» (s. p.). A partir de este aporte teórico, reafirmamos la idea de que el proceso de formación es una acción personal, en diálogo con el conocimiento del que nosotros, como estudiantes-profesores, nos tornamos mediadores.

La singularidad manifiesta en el planteo del autor denota nuevamente la heterogeneidad de los procesos de apropiación de contenidos que atraviesa cada persona, lo que se opone al planteo realizado en la página oficial de la ANEP (s. f.):

Aprender por competencias implica desarrollar en el estudiante un conjunto de capacidades y actitudes [...] [que] se trabajan [...] desde la educación inicial y hasta la finalización del bachillerato, estableciendo para cada etapa de madurez su grado de avance esperado.

Lo anterior es una evidencia de la estandarización de los procesos de enseñanza. Bajo estas premisas es que nos preguntamos: ¿aprenden todos

de igual forma y al mismo tiempo? La respuesta es contundente: no, ya que «las personas difieren en sus formas de acceder al conocimiento [...]». En el ámbito escolar, los estilos de aprendizaje se manifiestan a través de las preferencias de los estudiantes por formas concretas de aprender» (Cabrera Albert, 2013, p. 236).

Además de no aprender de la misma forma, al mismo tiempo ni a igual edad/ grado, tampoco los docentes enseñamos de idénticas maneras pese a trabajar en el marco de un mismo programa. Al respecto, proponemos reflexionar acerca del caso de la unidad curricular Historia del Uruguay, enfocada a desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de 9.º grado de Educación Básica Integrada en dos liceos públicos de Montevideo, el n.º 23 —donde trabajó Ezequiel durante 2024— y el n.º 29 —donde trabajó Mauro en 2025—.

Estas prácticas están situadas en estudiantes con características similares: ambos grupos refieren al turno diurno, con jóvenes de la misma edad y que «comparten etapa evolutiva», por lo que, según la Transformación Educativa, para el momento que están atravesando, deberían dominar de igual manera la competencia en cuestión. Sin embargo, esto no es así; al situar la praxis de la enseñanza y al dialogar sobre nuestras experiencias docentes, nos dimos cuenta de que cada uno tuvo que adaptarse al medio en el cual estaba llevando adelante la acción educativa considerando las demandas de sus estudiantes.

Para lograr lo anterior —como para la elaboración del proyecto anual⁶ en general—, se volvió necesario habilitar espacios de escucha, de donde pudimos recoger los intereses de nuestros estudiantes, convencidos de que por y para ellos es la praxis educativa; por lo tanto, merecen tener en ella un lugar activo. Compartir la llegada a territorio nos permitió darnos cuenta de que, mientras en el grupo de Ezequiel la mayoría de los

⁶ Proyecto anual que incluye los contenidos históricos a ser enseñados durante el año en el curso lectivo.

estudiantes manifestaban desafíos conductuales, de comprensión lectora y de concentración, en el de Mauro no se presentaban estas dificultades, pero sí se evidenciaban desafíos particulares para los que, como ya afirmamos, no nos encontramos preparados.

Decisiones pedagógicas y demandas estudiantiles: prácticas situadas

La narración y el análisis de nuestras prácticas permitirán mostrar cómo, aun enseñando la misma unidad temática —el reformismo batllista—, las decisiones pedagógicas se vieron atravesadas por variables contextuales. Esto no basta; también invitamos a reconocerse (y reconocernos) en el conocimiento y a analizar los vínculos que el docente ha construido con el saber a enseñar.

Nuestros acercamientos a la ciencia histórica son distintos y las demandas de nuestros estudiantes también. Por este motivo, los abordajes son necesariamente diferentes: como docentes tenemos intereses distintos; nuestros estudiantes, pese a compartir etapas madurativas y, en su gran mayoría, edad, presentan necesidades y curiosidades⁷ diferentes.

El aula como espacio de investigación histórica

Ezequiel, a través de una motivación iniciada en marzo, fue logrando que sus estudiantes adquirieran un interés particular por la investigación histórica. Por ello, para mediados de mayo, cuando propuso a sus aprendientes un estudio de caso centrado en las reformas laborales impulsadas durante el segundo gobierno del presidente José Batlle y Ordóñez (1911-1915), estos abordajes ya estaban practicados. Esta propuesta se articuló a partir de herramientas teóricas, metodológicas e historiográficas básicas con el

⁷ Y hacemos énfasis en la idea de *curiosidades* porque en nuestras primeras experiencias hemos visto cómo, a partir de una pregunta en tono de broma, nuestros estudiantes pueden deshacer nuestro proyecto-guion de clase. En ese sentido, creemos que es necesario ser flexibles ante esas situaciones y abordarlas en el momento o en el futuro, pero jamás ignorarlas, porque de eso se trata situar la enseñanza de la historia.

objetivo de introducir a los jóvenes en una experiencia de investigación histórica. El enfoque adoptado no se limitó a la transmisión de contenidos, sino que buscó activar procesos de pensamiento crítico, fomentar la autonomía intelectual y promover una comprensión más profunda del oficio del historiador —al cual habían estudiado en su rol investigativo en varias oportunidades durante el curso—.

Las intenciones de enseñanza de esta clase se organizaron entonces en torno a tres ejes fundamentales: 1) aproximar a los estudiantes a las fuentes primarias que todo historiador utiliza para construir una narrativa fundamentada; 2) estimular la elaboración de una visión propia de la historia, entendida no como una verdad única, sino como una construcción situada, plural y debatible, y 3) promover la recolección y el análisis de datos fácticos que les permitieran, al momento de enfrentarse a la literatura historiográfica disponible, identificar con claridad las diferencias entre lo factual y lo interpretativo, entre el acontecimiento y su representación.

Este trabajo, iniciado al principio del año lectivo, supuso un desafío metodológico y conceptual considerable. Sin embargo, en el marco de una pedagogía crítica, el ímpetu por transmitir que la historia enseñada en el aula es solo una entre múltiples representaciones posibles encontró en esta propuesta una vía concreta de realización. El abordaje práctico de las fuentes, la problematización de los relatos historiográficos y la invitación a construir una narrativa propia permitieron que los estudiantes se enfrentaran directamente con la complejidad del conocimiento histórico y reconocieran sus tensiones, silencios y disputas.

Con respecto a lo antes mencionado, el estudio de la denominada Ley de la Silla (Uruguay, 1918) despertó en los estudiantes una serie de interrogantes que excedieron el plano meramente factual. Desde el inicio, manifestaron la dificultad de imaginarse la situación concreta de los trabajadores involucrados y reconocieron la imposibilidad de revivir el

pasado que estaban estudiando. Para ellos era inviable ir al supermercado y que «la persona que te cobra» estuviera parada durante toda la jornada. Esta distancia temporal y experiencial los llevó a cuestionar la capacidad de esta fuente para transmitir la voz de los sujetos históricos. Leyendo y releendo la ley, no lograron identificar con claridad las voces de los trabajadores en el documento. Fue entonces cuando, a partir de sus propios razonamientos y debates, comprendieron que para acceder de manera más directa a los planteos, tensiones y argumentos de la época debían recurrir a otro tipo de fuentes: periódicos, registros taquigráficos de las discusiones parlamentarias (lo que ellos reconocen como «esos líos que a veces hay en el Palacio») y otros materiales que contuvieran un aporte más discursivo en torno a lo reclamado, lo cual se tornaba fundamental para reconstruir sus visiones de lo social del momento.

Este giro metodológico, surgido de la propia inquietud de los estudiantes, le produjo a Ezequiel una profunda satisfacción no solo porque evidenciaba una apropiación crítica del objeto de estudio, sino porque, en efecto, estos estaban transitando el proceso de formación de un pensamiento histórico-investigativo. El aula se convirtió en un espacio de indagación en el que el pasado dejó de ser un relato cerrado, emanado de un libro de historia, para transformarse en un problema abierto, susceptible de ser interrogado desde múltiples perspectivas y fuentes.

Invitar a los estudiantes a construir su propia historia no implica una renuncia al rigor académico en el aula, sino una reconfiguración de su lugar en el proceso de aprendizaje. Al situarlos en el centro de la producción de conocimiento, se genera un cambio epistemológico (Fernández, 2007): los estudiantes dejan de ser receptores pasivos para convertirse en sujetos activos, protagonistas de una experiencia intelectual que los interpela y los involucra. Esta dinámica no desmerece el trabajo historiográfico, sino

que lo enriquece al incorporar la dimensión formativa del pensamiento histórico, entendida como una práctica reflexiva, crítica y situada.

Ciudadanía y democracia: enfoques políticos

A diferencia de Ezequiel, Mauro optó por un abordaje de la historia con enfoque político, sin perder la idea de situar la enseñanza de la disciplina. En este sentido, encontró el punto de partida en un interés propio de sus estudiantes. Durante el desarrollo de la propuesta, observó una marcada interiorización de los conceptos vinculados a esta área del conocimiento histórico, evidenciada, entre otros aspectos, por un aumento significativo de la participación cuando se trabajaban estas temáticas. Esto le permitió identificar el potencial de dicho interés como punto de partida para la unidad.

En función de ello y de sus decisiones docentes, se estableció el concepto de *reformismo batllista* como eje articulador y pilar estructurante de la propuesta. Partiendo de una base de historia política, se posibilitó la enseñanza y la construcción de saberes en otras ramas de la disciplina.

El punto inicial se sustentó en la concepción reformista del batllismo, la cual defendía la posibilidad de impulsar transformaciones sociales en el marco de una estructura democrática (Nahum, 1975). Esta perspectiva ofrecía, además, una visión humanista que rechazaba la violencia como mecanismo de cambio al considerar innecesaria la vía revolucionaria en el contexto uruguayo, desde el cual la democracia se concebía como el medio legítimo para que los individuos y la sociedad en su conjunto transformaran su realidad.

Sobre esta base, Mauro definió el hilo conductor de la unidad temática y articuló el interés por lo político del grupo con diferentes dimensiones históricas interrelacionadas. Entre ellas se incluyeron, por ejemplo, la reforma educativa, la reforma constitucional de 1918 y los

cambios sociales ocurridos durante los gobiernos batllistas, así como otras temáticas vinculadas al ámbito económico, laboral y cultural. Este recorrido le permitió que los estudiantes comprendieran no solo las características del reformismo batllista, sino también su conexión con procesos más amplios de transformación institucional y social desde una perspectiva crítica.

A partir de este trabajo, el grupo pudo dimensionar la relevancia de la participación ciudadana, el papel central de la ciudadanía en el marco democrático y las responsabilidades inherentes a ese rol. La interrogante que sintetizó el espíritu crítico de la propuesta fue «¿ciudadanía para quién?». Este cuestionamiento orientó la problematización en torno a quiénes ejercían efectivamente el poder de decisión política (y qué tipo de personas eran) en aquella democracia.

Como resultado, sus estudiantes no solo profundizaron en la comprensión del fenómeno histórico, sino que también se pensaron y se proyectaron como futuros ciudadanos, y se interrogaron sobre la vigencia de estos problemas en el presente y sobre su propio lugar en la construcción democrática.

Las enunciaciones anteriores acerca de nuestras prácticas evidencian cómo la relación con el saber enseñado influyó en la praxis. Mientras Ezequiel priorizó lo teórico-metodológico a la hora de analizar los conocimientos de la ciencia histórica con el afán de que sus estudiantes elaboraran su propia historia, Mauro partió de un enfoque político, definido por los intereses de su grupo, y construyó una propuesta como recorrido histórico que articuló temáticas concretas que conectan los procesos sociales, institucionales y culturales. En suma, ambas experiencias demuestran que en la misma unidad temática, buscando desarrollar el pensamiento crítico, los docentes establecieron diferentes estrategias para lograr su cometido. Esta es una nueva prueba de que la enseñanza no es una práctica homogénea.

La relación con el saber

El saber como vínculo: entre lo epistémico y lo simbólico

Uno de los núcleos problemáticos que destaca Blanchard-Laville (2009) es la tensión entre el saber como objeto epistémico y el saber como objeto simbólico. En ocasiones, el docente se relaciona con el saber desde un lugar ambiguo y proyecta sobre él sus propias experiencias de éxito, fracaso o vinculación. Esta tensión interpela directamente la práctica docente en historia: ¿hasta qué punto habilita el profesor la problematización del saber histórico o lo presenta como un discurso cerrado y dogmático? En relación con el saber enseñado, consideramos esencial generar un diálogo constante entre nuestros intereses disciplinarios y los de los estudiantes. Introducirlos en el análisis de distintos tipos de fuentes históricas y contextos culturales diversos no solo les brinda herramientas para interpretar el pasado, sino que también les permite que sus preguntas, inquietudes y perspectivas enriquezcan la construcción del conocimiento. En ese sentido, ambos compartimos la postura de que nuestros estudiantes deben apropiarse de la disciplina y sentirse parte de ella, en tanto pueden aportar al desarrollo de la ciencia.

De este modo, la enseñanza deja de ser un acto unidireccional y se convierte en un espacio de construcción. En él, contenidos, procedimientos y problemáticas se articulan de manera conjunta. Esta práctica requiere un compromiso ético y pedagógico al asumir que el aula es un espacio de intercambio cultural, donde los intereses de enseñantes y aprendientes se encuentran, se complementan, y donde se fomentan el pensamiento crítico, la autonomía intelectual y la capacidad de análisis profundo.

Si nos concentramos ahora en el saber impartido, Bernard Charlot (2006) afirma que este es una construcción cultural: «La idea de saber implica la [...] relación del sujeto consigo mismo (que debe deshacerse

del dogmatismo subjetivo), la relación de ese sujeto con otros (que co-construyen, controlan, validan, comparten ese saber)» (p. 70). En este sentido, el enfoque adoptado en el aula evidencia nuestros vínculos con el conocimiento histórico.

Por lo anterior, el caso de Ezequiel exhibe que la elección de trabajar directamente con fuentes, de introducir a los estudiantes en las técnicas de investigación histórica y de problematizar las narrativas disponibles responde a una concepción del historiador como productor de conocimiento, como mediador entre el pasado y sus representaciones contemporáneas. En ese caso, su formación como futuro historiador se manifiesta en la voluntad de compartir no solo contenidos, sino también procedimientos, preguntas y dilemas que constituyen el núcleo del trabajo historiográfico.

Este tipo de propuesta pedagógica, aunque exigente —aspecto que le resaltaban constantemente sus estudiantes—, permite articular la enseñanza de la historia con la formación de ciudadanos críticos, capaces de comprender que el pasado no es un depósito de verdades inmutables, sino un *campo de disputa, interpretación y construcción* (Hunt, 2019). En definitiva, enseñar en la unidad curricular Historia desde esta perspectiva implica asumir un compromiso con la formación integral de los estudiantes, con la democratización del saber y con la apertura de espacios para el pensamiento autónomo. Consideramos que esto, sumado a la doble formación de Ezequiel, es un aporte que abre la disciplina más allá de la academia.

En consonancia con lo expuesto por Ezequiel, al reflexionar sobre el conocimiento a enseñar, Mauro reconoce que su práctica docente requiere una disposición permanente a ajustar las propuestas de enseñanza en función de los intereses y necesidades que se manifiestan en el grupo. Esto se demuestra cuando reconoce que no posee una afinidad con la historia política como campo de estudio. En ese caso, ha procurado integrar este enfoque de manera consciente y articularlo con otras dimensiones con las

que tiene mayor afinidad académica. Esta incorporación no implica una renuncia a sus intereses, sino la construcción de un dispositivo pedagógico capaz de poner en diálogo múltiples perspectivas y otorgar a la política un papel central dentro de la unidad didáctica.

En esta línea, la estrategia implementada consistió en vincular los distintos ejes —como el reformismo social, educativo y económico— con una lectura en clave política del batllismo como trasfondo, y así favorecer un espacio de encuentro y negociación entre las inquietudes del estudiantado y sus propias intenciones de enseñanza.

Desde esta óptica, enseñar en la unidad curricular Historia supone no solo transmitir información fáctica, sino también habilitar un espacio de reflexión crítica, intercambio argumentado y problematización del pasado en el que el estudiante asuma un rol activo (es decir, más allá de la recepción pasiva de los contenidos o la exploración de sus propios intereses históricos e intelectuales).

Así, pensar nuestras trayectorias como docentes implica reconocer que enseñar no es solo transmitir contenidos, sino también transmitir la forma en que cada uno ha habitado su propio vínculo con el saber (Blanchard-Laville, 2009). Esta mirada abre un camino hacia una profesionalización ética, sensible y situada, que contemple tanto el deseo de enseñar como los obstáculos subjetivos que lo atraviesan.

El currículo como dispositivo de poder

Respecto a lo anterior, el currículo prescrito atraviesa todas las subjetividades docentes y adopta, a partir de los nuevos planes, un fin empresarial que, como antes mencionamos, se ve reflejado de forma explícita en los discursos que lo respaldan. Como propone Nirian Carbajal (2024),

Esta transformación educativa lleva como brújula la fascinación por las competencias, instala un discurso de realismo mágico y niega la complejidad de la acción

de educar en todas sus dimensiones (política, ética, pedagógica, antropológica, epistemológica, sociológica, histórica). Estamos ante modelos hegemónicos que estandarizan la vida, protocolizan las acciones humanas e impulsan lógicas de resultados (p. 50).

Este planteo viene a cuestionar la propuesta de la Transformación Educativa como receta para acabar con los males del sistema educativo, y pretende dejar en evidencia que, más que colaborar, retrocede, en tanto niega las dimensiones que le otorgan complejidad a la praxis. En ese caso existe, a nuestro parecer, un desconocimiento de la centralidad del estudiante en el proceso, y se excluyen las cuestiones pedagógicas propias de la práctica educativa, como la contemplación de los contextos socioculturales, la diversidad de estudiantes, etc. Sobre ello, Michael W. Apple (2008) sostiene que:

Aparte de la enseñanza de las normas relacionadas con el trabajo, los temas que con más frecuencia se han sometido a análisis han sido la enseñanza encubierta de una ética del rendimiento y el mercado de trabajo y la probable sustitución de un sistema de valores de «clase media» (p. 113).

Con esto, Apple deja en evidencia que el *currículo oculto* son aquellas normas implícitas —o explícitas— en las que se establecen propósitos *encubiertos* que están relacionados con el mundo del trabajo. Al respecto, Cecilia Klein y Líber Romero (2024) afirman que «[la actual] reforma atenderá las demandas del mundo laboral y por lo tanto [responderá a] las necesidades concretas del estudiantado» (p. 114).

Lo expuesto por Apple está en diálogo con el planteo de Ferry (1990), quien afirma que «podemos visualizar la formación como una función social de transmisión del saber, como suele decirse del saber-hacer o del saber-ser, que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico o, más generalmente, de la cultura dominante» (s. p.). De este modo, se ponen en entredicho las metas de integración y de adaptación de las personas a las nuevas condiciones laborales y de vida, a las tecnologías emergentes y

a las actuales estructuras organizativas. Bajo estas premisas, la educación ya no tendría una característica emancipadora o liberadora y quedaría relegada a la finalidad de reproducción de los patrones sociales. Es en este punto que nos cuestionamos: ¿solo perseguimos la eficiencia del cumplimiento de las competencias?

En búsqueda de convertirnos en docentes emancipadores —y no meros aplicadores de técnicas— es que nos encontramos buscando, como afirmaba Paulo Freire (1999), despertar el interés genuino de nuestros estudiantes para que se integren al proceso educativo desde su cultura y sus experiencias personales, porque «formar es mucho más que simplemente adiestrar al educando en el desempeño de destrezas [y] enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción» (p. 16).

Reflexiones finales

A lo largo de este artículo hemos analizado la brecha existente entre la formación docente recibida bajo el Plan 2008 y las exigencias impuestas por la Transformación Educativa del 2023, especialmente en lo que refiere al enfoque competencial y la lógica estandarizadora que la sustenta. Desde nuestra posición como estudiantes-profesores, identificamos cómo esta reconfiguración curricular impacta directamente en nuestras prácticas y genera tensiones entre el currículo prescrito y las realidades heterogéneas de las aulas.

Las experiencias desarrolladas en ambos contextos permitieron mostrar que enseñar historia requiere una lectura situada y una apertura a los intereses del estudiantado, así como poner de manifiesto que esta tarea no puede ni debe reducirse a la aplicación de técnicas estandarizadas. En este sentido, la diversidad se presenta como una condición constitutiva

del acto educativo que interpela tanto la formación docente como las políticas públicas actuales.

Asimismo, reflexionamos sobre la relación con el saber y reconocimos que enseñar es comunicar contenidos, pero también es transmitir la forma en que uno habita su vínculo con el conocimiento. Esta dimensión subjetiva, ética y política de la enseñanza se ve tensionada por un currículo que opera como dispositivo de poder, orientado a la reproducción de lógicas empresariales y a la adaptación de los sujetos a las demandas del mercado.

Frente a este panorama, reafirmamos la necesidad de una formación docente integral, crítica y sensible ante la diversidad, que habilite prácticas comprometidas con la democratización del saber. Como generación bisagra, documentar estas tensiones constituye un aporte para pensar una educación más justa, situada y plural, que reconozca a los docentes en formación como actores legítimos del debate pedagógico y curricular. También nos comprometemos a solucionar por nuestros propios medios los desfasajes formativos enunciados en este trabajo.

Referencias

- Administración Nacional de Educación Pública. (s. f.). *Competencias*. <https://www.anep.edu.uy/documentos-curriculares/competencias-y-progresiones-de-aprendizaje/competencias>. Consultado: 26/01/2026
- Administración Nacional de Educación Pública. (2022). *Marco Curricular Nacional*. ANEP.
- Alba Pastor, C. (Coord.). (2022). *Enseñar pensando en todos los estudiantes: el modelo de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. SM.
- Apple, M. W. (2008). *Ideología y currículo*. Akal.

- Blanchard-Laville, C. (2009). *Los docentes, entre placer y sufrimiento* (J. L. Atienza, Trad.). Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco; Universidad Veracruzana.
- Blanchard-Laville, C., & Toux-Alavoine, B. (2000). Le temps de formation. En C. Blanchard-Laville & S. Nadot (Eds.), *Malaise dans la formation des enseignants* (pp. 167-184). L'Harmattan.
- Cabrera Albert, J. S. (2013). Los estilos de aprendizaje: un aspecto más en contra de la estandarización de la educación. *Revista Científica de Estudios e Investigaciones*, 2(1), 193-262. <https://revista.unibe.edu.py/index.php/rcei/article/view/111>
- Carbajal, N. (2024). Discursos de las reformas educativas; transformación sin transformación. En E. Bordioli (Coord.), *La devaluación de la formación docente: análisis crítico de la transformación educativa en Uruguay (2020-2023)* (pp. 43-57). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber: elementos para una teoría*. Trilce.
- Conde, S., Falkin, C., & Sánchez, C. (2024). Lógicas neoliberales en la política educativa uruguaya: individuación, responsabilización y gerencialismo. *Fineduca*, 14(11), 1-15. <https://doi.org/10.22491/2236-5907137088>
- Fernández, A. (2007). *Los idiomas del aprendiente: análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Nueva Visión.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica: curso en el Collège de France (1978-1979)* (H. Pons, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Hunt, L. (2019). *Historia: ¿por qué importa?* (V. León Varela, Trad.). Alianza.
- Klein, C., & Romero, L. (2024). Partiendo las aguas: el discurso mesiánico de las autoridades de la enseñanza. En E. Bordoli (Coord.), *La*

devaluación de la formación docente: análisis crítico de la transformación educativa en Uruguay (2020-2023) (pp. 111-128). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Nahum, B. (1975). *La época batllista: 1905-1929*. Ediciones de la Banda Oriental.

Robinson, K. (con Aronica, L.). (2014). *El elemento: descubrir tu pasión lo cambia todo*. Sudamericana.

Uruguay. (13 de julio de 1918). Ley n.º 6102: Ley de la Silla. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/6102-1918>

Viera, A., & Zeballos, Y. (2014). Inclusión educativa en Uruguay: una revisión posible. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 237-260. <https://revista.psico.edu.uy/revpsicologia/article/view/243>