

**Análisis sobre la Modificación del Diseño Curricular del  
Profesorado de Educación Secundaria en Historia  
Versión preliminar  
Mendoza, noviembre 2024**

**Contenido**

Introducción	1
1. Aspectos Formales	2
2. Organización Curricular	3
2.1 Supuestos subyacentes	3
2.2 Objetivos y Perfil del Egresado/a	4
2.3 Organización Curricular	4
3. Investigación y docencia	5
4. Régimen de Correlatividades	6
5. Aspectos Disciplinarios	7
5.1 <i>Del Campo de la Formación General</i>	7
5.2 <i>Del Campo de la Formación Específica</i>	8
5.3 <i>Del campo de la Práctica Profesional Docente</i>	13
6. Reflexiones finales	16
7. Referencias	17

## Introducción

El presente trabajo sintetiza las lecturas críticas y analíticas que se desprenden del documento “Anexo - Profesorado de Educación Secundaria en Historia” (en adelante, *Documento Anexo*), elaborado a modo de borrador preliminar por la Dirección de Educación Superior (DES) de la Dirección General de Escuelas (DGE) del Gobierno de Mendoza y enviado a los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) el 25 de octubre del corriente año.

El análisis compartido es el resultado del trabajo de docentes de ISFD en cuyas sedes se dicta la carrera del Profesorado de Educación Secundaria en Historia (PESH) de la provincia y tiene su fundamento en:

- la experiencia cotidiana en las gestiones de la carrera de PESH
- los contextos situados en las prácticas áulicas en los distintos ISFD
- los marcos de la Práctica Profesional Docente junto a las Escuelas Asociadas
- el sostenimiento de las trayectorias estudiantiles
- y la formación académica de los docentes a cargo de las unidades curriculares.

Lo expuesto es una apuesta al diálogo e intercambio entre el colectivo de docentes, las comunidades educativas involucradas y la DES, ya que los cambios propuestos en el Documento Anexo así lo requieren. En ese marco, somos conscientes de la necesidad de una actualización de las propuestas curriculares conforme a: 1. avances disciplinares que renuevan temáticas acorde a las demandas de la sociedad; 2. existencia de nuevos marcos normativos; 3. situación socioeconómica de nuestros/as estudiantes, familias y comunidades de origen; 4. consolidación de una cultura digital; 5. existencia de un orden global multipolar.

Históricamente, las diferentes gestiones educativas del nivel superior, construyeron sus propuestas curriculares a partir de la democratización de la información, fomentando la participación de los/as actores/as institucionales y profesionales externos/as, junto con la apertura a discusión de las propuestas curriculares y pedagógicas entre las comunidades y actores/as educativos directamente involucrados/as.

Es por ello que, hacemos un llamado al diálogo democrático y a que todos/as los/as actores/as involucrados/as en la formación docente en el nivel superior provincial participen de las instancias necesarias para llevar adelante las transformaciones requeridas. Confiamos que obtendremos una respuesta positiva de las autoridades de la DES, quienes, como docentes, sin lugar a dudas comparten nuestras mismas inquietudes y objetivos.

## 1. Aspectos Formales

En el texto del Documento Anexo se advierten una serie de errores e inconsistencias que pueden ser consecuencia de su carácter preliminar. Por lo tanto, se observan algunos de los siguientes aspectos que revisten mayor seriedad desde lo formal:

- a) **Formato Archivo:** el archivo remitido por la DES es un documento en formato Word, carente de condiciones de seguridad o cifrados básicos y emitido desde una computadora personal no institucional, con posibilidades de ser editado y modificado *ad infinitum* y sin posibilidades de seguimiento de estas incorporaciones.
- b) **Maquetación:** el archivo adolece de un ordenamiento jerárquico fehaciente, es confuso, desordenado y sin criterios uniformes.
- c) **Diagnóstico:** la propuesta carece de un diagnóstico sustentado en la complejidad y se restringe a un factor monocausal: *Demora en el egreso = Carga horaria del plan vigente*. Así, desconoce otros factores tales como estudiantes que trabajan, que emprenden un proyecto familiar/maternal/paternal, costos de transporte, trabajos temporarios u otros que inciden en la demora en el egreso.
- d) **Equipos intervinientes:** no se identifican a integrantes de la Comisión Curricular.
- e) **Dificultad en el acceso a la Información Pública:** en reiteradas oportunidades y reuniones con representantes de la DES se les consultó sobre los avances de las reformas curriculares, no obteniendo respuestas satisfactorias a lo solicitado. Este accionar actúa en desmedro de la Ley Provincial 9070 de Regulación de mecanismos de acceso a la información pública, y el Derecho de Acceso a la Información Pública (Art. 2 y Art.6, inc. a.1).
- f) **Fundamentación:** la propuesta carece de fundamentos explícitos sobre:
  - a) objetivos generales y específicos que representen una orientación respecto a la nueva propuesta curricular,
  - b) intencionalidades,
  - c) formación profesional de incumbencia para cada unidad curricular
  - d) perfil del egresado/a

Sólo se explicitan aspectos genéricos, sin adecuación o adaptación disciplinar y referidos a documentos marco.

- g) **Referencias:** no se incluyen referencias bibliográficas ni normativas. En ocasiones se advierte un uso de la copia e inserción de elementos elaborados por terceros en otras circunstancias, instituciones y contextos.

## 2. Organización Curricular

### 2.1 Supuestos subyacentes

**2.1.1.** El Documento Anexo expresa una preocupación sobre el ingreso, permanencia y egreso de los/as estudiantes, así como a ciertos problemas vinculados a su futura inserción en el campo laboral, entre otros aspectos a destacar. Uno de los argumentos centrales, refiere a la sobreoferta de horas cátedra (*i.e* 3029 horas reloj o 4544 horas cátedra, ver Tabla 1) del Diseño vigente (Res. 281-DGE-2012). Como solución a esta problemática, se considera que la disminución en la carga horaria y la reingeniería de las unidades curriculares agrupadas en cuatro campos redundará en beneficio del estudiantado, ya que proyectan una culminación del trayecto formativo en tiempo y forma, es decir en 4 años según diseño (ver Tabla 1).

% HORAS CAT TOTALES / CAMPO FORMACIÓN				
HORAS	DISEÑO VIGENTE		NUEVA PROPUESTA	
	Total hs. Cat.	%	Total Hs. Cat.	%
<b>CFG</b>	948	20	848	20
<b>CFE</b>	2848	62	2224	54
<b>PPD</b>	768	17	1056	26
<b>Total Hs. Reloj</b>	3029	10 0	2752	100
<b>Total Hs. Cátedra</b>	4544	10 0	4128	100
<b>U.C Anuales</b>	13		17 (+4)	
<b>U.C Cuatrimestrales</b>	31		23 (-8)	
<b>Total UU.CC</b>	44		40 (-4)	

Tabla 1 - Comparación entre Plan Vigente y nueva Propuesta - Horas Cátedra según Campo de la formación.

**2.1.2.** El supuesto de una pretendida formación complementaria de 2 años en Geografía (definido por la DES como “Tronco Común”), luego de concluido el PESH por medio de la cual los/as estudiantes obtendrían 2 titulaciones en el plazo de 6 años, no se sustenta en fundamentos empíricos: ¿por qué la nueva propuesta supone que el tiempo formal del diseño se hará en el mismo tiempo real de cursado? No se ha dado acceso a los datos ni a los argumentos que sustentan esta propuesta unificada.

**2.1.3.** La propuesta de unificación solapa una lógica económica de reducción de horas cátedra, cantidad de docentes y oferta laboral.

## 2.2 Objetivos y Perfil del Egresado/a

El documento reproduce las capacidades profesionales de la formación docente inicial (Res. 337-CFE-18, p. 4-8) sin vinculación con la enseñanza de la historia (Res. CFE-476-24). En consecuencia, no está explicitado ni objetivos específicos ni un perfil del egresado/a para el PESH.

## 2.3 Organización Curricular

La Figura 2 resume la estructura curricular propuesta organizada en **3 campos de la formación** que estipula la Resolución 476/24 del Consejo Federal de Educación: “Campo de la Formación General”, “Campo de la Formación Específica” y “Campo de la Formación Profesional Docente”. La distribución de la carga horaria de la carrera se hace en función de dicho marco. Sin embargo, cuando se presenta la **organización curricular** (Figura 2) aparece un **nuevo campo de formación** dentro del Campo de la Formación Específica al que se asigna color ocre durante el cursado del primero y segundo año que denominaremos “Tronco común” articulado con Geografía. En la misma figura al “Campo de la formación general” se la representa con verde; al campo de la “Práctica Profesional Docente” con amarillo, y al “Campo de la Formación Específica” con gris concentrado en 3ª y 4ª años de cursado.

PRIMER AÑO				SEGUNDO AÑO				TERCER AÑO				CUARTO AÑO							
Introducción a la Historia		4	128	Sujeto de la educación		Geografía de América: espacios y sociedades		4 y 4	128	Historia Mundial II		Historia Mundial III		Historia Mundial IV		4	128		
Introducción a la geografía		4	128	Ciencia Política y Economía				4	128	Historia Americana II		Historia Americana III				3	96		
Historia, geografía y patrimonio cultural de Mendoza		4	128	Epistemología de las ciencias sociales				4	128	Historia Argentina I		Historia Argentina II		Historia Argentina III		5	160		
Geografía social y de la población		3 y 3	96	Historia Mundial I				4	128	Historia del Arte Argentino		Didáctica de la Historia II		Arqueología		Formación Ética y Ciudadana y su didáctica		3 y 4	112
Antropología Cultural				Historia Americana I				4	128					Formación Complementaria específica		Gestión y evaluación de los aprendizajes		2	32
Pedagogía		4	64	Didáctica general		Didáctica de la Historia I		4	64	Psicología educacional		Educación sexual integral		Educación y tecnologías digitales		UDJE Formación Complementaria general		3	96
Comprensión y producción de textos académicos		5	160	Pensamiento filosófico		Sistema educativo		5	80	Educación en la diversidad				PPDIV				12	384
PPD I		5	160	PPDII				6	192	PPDIII								10	320
8		864		11		1136		11		1072		10		1056					

Figura 2 - Tabla correspondiente al Punto 3.4 Organización Curricular del

Este nuevo campo de **“Tronco Común”** que se representa con color ocre no aparece denominado, ni fundamentado, ni diferenciado en su carga horaria en el cuadro de la estructura curricular.

En ese marco, el **Tronco Común** se concentra en primer y segundo año como fundamento de una articulación entre profesorado de Historia y Geografía que parece restringir la formación específica de ambas carreras a segundo y tercer año. Así, la propuesta parece contener una estructura curricular dividida en una suerte de dos ciclos: “Tronco Común” y “Ciclo Específico” en el que concentra la formación específica nodal del profesorado en los últimos dos años.

A modo de ilustración de lo antedicho, resulta absolutamente inviable llevar a buen puerto la combinación de las historias “Mundiales II y III”, “América Latina II y III”, y las historias “Argentinas” condensadas en los dos últimos años de la carrera con los requerimientos pautados para la realización de las Prácticas Profesionales, incluida la residencia en cuarto año. La distribución curricular plantea en principio dos dificultades: 1) no hay una correspondencia temporal en el desarrollo de los diferentes procesos históricos que permita una articulación de las unidades curriculares paralelas durante el cursado y 2) propone una desarticulación y asincronía del desarrollo de las temáticas con las demandas de temas a ser enseñado en las prácticas docentes.

En consecuencia, una lógica de articulación de profesorado en Historia y en Geografía para la secundaria en un **Tronco Común** restringe la formación específica nodal de dichas disciplinas a los últimos dos años. Aspecto que no ha sido fundamentado ni se ha hecho una prospectiva de los efectos en la demora del cursado que puede traer aparejado una concentración de la formación específica sustantiva en los últimos dos años.

### 3. Investigación y docencia

La vinculación entre investigación y docencia está señalada como uno de los pilares epistemológicos del profesorado, aspirando a que los/as futuros/as docentes, al momento de egreso, sean capaces de procurarse a sí mismos/as un aprendizaje autónomo, llegando a diseñar materiales y recursos didácticos ajustados al diseño curricular y a los contextos de enseñanza, lo que a su vez implica un manejo satisfactorio de TIC aplicadas a la educación.

Para lograr prácticas educativas significativas no basta con un manejo exhaustivo de los saberes propios del campo disciplinar en el que cada docente se especializa, pues cualquier saber no acompañado de una mediación pedagógica acorde a la situación

comunicativa/contextual, no logra traducirse en una efectiva promoción, y por ende lejos está de alcanzar su objetivo último.

Es por ello que el campo de investigación de cualquier docente debe contemplar la investigación educativa. Tal como su nombre lo indica, este tipo de investigaciones toman como objeto de estudio lo “educativo”. De allí que en las mismas pueda aparecer la preocupación por el marco normativo, la cultura institucional, la formación docente, etc.

Ante todo, insistimos en que prescindir de un espacio de investigación supone una pérdida invaluable para la formación docente. Contrario a ello, es necesario hacer de cada docente un investigador/a. Atendiendo a esta necesidad, han surgido en los últimos años las llamadas Nuevas Formas de Investigación Educativa. Esta propuesta aspira a que la investigación se centre en la Práctica, partiendo de problemas relacionados con el propio hacer docente para, a través de un proceso de investigación riguroso, arribar a respuestas/conclusiones que permitan echar luz sobre las inquietudes planteadas e incidir sobre la realidad educativa. Estas Nuevas Formas de Investigación Educativa apuntan a recuperar el plano subjetivo de las experiencias, no limitándose a centrar su atención en fenómenos externos y observables. Es por ello que la práctica y la vida interior de los y las docentes aparecen como objetos centrales de análisis. Los objetivos de este giro tienen que ver con la necesidad de construir conocimiento pedagógico, superar el propio sentido común de los/as educadores/as y promover cambios que afecten a la práctica cotidiana y, todavía más, a las propias instituciones. Entre los supuestos centrales de este tipo de propuestas figura la relación existente entre la reconstrucción crítica de la propia experiencia y la posibilidad de generar cambios desde el propio rol que actúen como principios transformadores de la realidad educativa (Suarez, 2010).

#### **4. Régimen de Correlatividades**

Consideramos conveniente que el régimen de correlatividades sea incluido en el Diseño Curricular, en tanto que cualquier modificación del mismo supone poner en riesgo la validez nacional del título. Pese a ello, es recomendable que el régimen de correlatividades sea definido por cada institución, en relación al conocimiento del contexto y de las trayectorias de sus estudiantes. Considerando su nula flexibilidad en relación al régimen de cursado, la propuesta de correlatividades contenida en el nuevo diseño atenta directamente contra las trayectorias estudiantiles.

## 5. Aspectos Disciplinarios

### 5.1 Del Campo de la Formación General

La resolución del CFE 476/24 concibe al campo de la Formación General desde una perspectiva deshistorizante y aséptica epistemológica y teóricamente: “La comprensión de los problemas y desafíos actuales que presenta el sistema educativo conlleva la necesaria revisión de los aportes de la pedagogía, la psicología educacional, la sociología de la educación, la historia y política educativa, la filosofía y la misma didáctica general, corriendo de foco los recorridos históricos, corrientes epistemológicas o movimientos teóricos de estas disciplinas y enfatizando en los saberes que contribuyen a la formación docente para hacer frente a la práctica de enseñanza en situaciones educativas reales. Por esta razón, el Campo de la Formación General requiere ser actualizado y orientado hacia finalidades pedagógicas que reconozcan la naturaleza práctica de la enseñanza en situaciones complejas y escenarios inciertos. Esto exige reflexión, deliberación y toma de decisiones que no se derivan de manera directa del conocimiento teórico”(RES 476/24 pp 16).

En ese marco, las regulaciones plantean un encuadre en donde tiene que ser omitido un abordaje histórico, epistemológico y de las distintas corrientes teóricas de la pedagogía, la historia, política educativa, filosofía y didáctica general. Y a la vez se omiten aportes de sociología de la educación, etnografía educativa, salud educativa, entre otras. Así, el reconocimiento de la “naturaleza práctica” parece estar escindida de las teorías, tradiciones históricas y epistemológicas. Tal vez por ello, la necesidad de una alfabetización académica queda reducida a aspectos instrumentales de la lectura y escritura que quita aspectos vinculados a la oralidad que contempla el diseño vigente.

Pese a lo antedicho, en el Documento Anexo, se advierten dos aspectos en el campo de la formación general: 1) una concentración exacerbada y desorganizada de contenidos que excede su posibilidad de abordaje en la carga horaria asignada y un régimen de cursado cuatrimestral y 2) una migración de contenidos del campo de la formación general al campo de la práctica profesional docente que vuelve problemático su efectivo abordaje.

A su vez, el Campo de la Formación General se propone con diez unidades curriculares sobre la comprensión y escritura de textos académicos, pedagogía, pensamiento filosófico, didáctica general, sistema educativo, psicología educacional, Educación Sexual Integral, Educación en la diversidad (único anual), Educación y Tecnologías Digitales, Gestión y Evaluación de los Aprendizajes y un UDJE (a elección). Unidades curriculares en las que es necesario discutir sus alcances, orientaciones de un modo más detenido. Proponemos sintéticamente algunas discusiones que requieren ser profundizadas.

Con respecto a la ESI, uno de sus cinco ejes es el respeto a la diversidad y los descriptores propuestos para la unidad curricular Educación en la diversidad podrían

haberse incorporado a la unidad curricular ESI. Sin embargo, si se quisiera respetar al pie de la letra la Resolución de CFE podría haberse pensado en dos unidades curriculares cuatrimestrales y en la incorporación de estos temas de manera transversal en toda la carrera y de ese modo podría ganarse un espacio para otra unidad curricular cuatrimestral sin de dejar de lado la importancia de la Educación Sexual Integral.

La necesidad de una transversalidad podría pensarse también para la comprensión de textos académicos y ampliar el abordaje sobre otras escenas de lectura, otros géneros de escritura usados en educación y sobre la problemática de la oralidad.

Y por otro lado, se advierte que contenidos de la didáctica general se proponen como unidades curriculares: “Gestión y Evaluación de Aprendizajes”. Énfasis que abre la discusión sobre los fundamentos por los cuales ciertos contenidos de Instituciones Educativas o Sociología de la Educación han migrado (en el mejor de los casos) como descriptores al campo de las prácticas profesionales docentes; otros han sido omitidos como las problemáticas de la salud docente, y otros eliminados como historia de la educación y latinoamericana.

## ***5.2 Del Campo de la Formación Específica***

Como venimos planteando, el análisis exhaustivo del nuevo diseño del Profesorado de Enseñanza Secundaria en Historia, revela también una serie de carencias y debilidades que atentan contra la formación de los futuros docentes, tanto en materia de saberes específicos/disciplinares como en lo que hace a cuestiones historiográficas, epistemológicas y de formación profesional general.

El planteo aquí expuesto parte del hecho de que el estudio de las sociedades del pasado debe habilitar la comprensión del Mundo Global desde la complejidad y la multiculturalidad, descentrando el relato tradicional eurocéntrico, y recuperando la agenda de sujetos/as y colectivos, bien invisibilizados/as, o en el mejor de los casos condenados/as a desempeñar un rol secundario y pasivo en la conformación del Sistema Mundo (Wallerstein, 2011). Asimismo, se aspira a interpretar, comprender y socializar saberes relativos a las sociedades del pasado desde marcos teóricos y corrientes historiográficas que respondan a las preocupaciones y objetivos consensuados por la comunidad científica en la actualidad, superando de este modo consensos perimidos por la propia dinámica socio-histórica (Bertrand, 2015). Por otro lado, y atendiendo a la situación contextual, se pretende estudiar el pasado, y proyectar el futuro de América Latina, partiendo de las problemáticas y desafíos que afectan a la región, para lo cual es imprescindible promover una descolonización de los saberes que posibilite a las y los futuros educadores/as tomar conciencia de la profunda inequidad epistemológica que ha supuesto organizar el estudio del pasado a partir de una cronología (Edad Antigua, Media, Moderna, Contemporánea) que no toma en cuenta más que lo acontecido en el espacio

Mediterráneo, equiparado la noción de “Mundo” o “Universo” a un territorio acotado, con el solo objeto de justificar la centralidad alcanzada por Europa Occidental en el siglo XIX. Si existe un objetivo asociado al estudio del pasado que no puede ser desdeñado es establecer las relaciones o vínculos entre este y el presente: algo que está muy lejos de alcanzarse cuando se deja a dos terceras partes de las sociedades del planeta sin siquiera un espacio curricular que contemple su abordaje, garantizando con este tipo de decisiones la reproducción de la violencia y la negación a las y los futuros docentes de la posibilidad de contemplar propuestas pedagógicas significativas para un país y un continente que demanda interpretaciones del pasado diferentes a cuantas aún se muestran deudoras de paradigmas decimonónicos que poco tienen para aportar a los desafíos y problemas de la actualidad (Gruzinski, 2010; Hausberger, 2018)

Los espacios curriculares contemplados en el diseño dan cuenta de flagrantes contradicciones y deudas en relación a lo señalado en el párrafo precedente. En el caso de **Historia Mundial 1**, el espacio se restringe al estudio de sociedades mediterráneas (tal como si el mar Mediterráneo incluyera al planeta en su conjunto). En los descriptores de la misma se apela a términos como Oriente y Occidente (considerados por las nuevas tendencias historiográficas como simplificaciones/estigmatizaciones derivadas del eurocentrismo del siglo XIX), clasificándose de primitivos a estos pueblos/sociedades, en una conceptualización claramente deudora de corrientes de pensamiento que atentan contra cualquier perspectiva centrada en la valoración de la diversidad pregonada como una actitud a desarrollar en las y los futuros docentes. Esta problemática vuelve a advertirse en el planteo del espacio **Historia Mundial 2**, acotado al estudio de sociedades de Europa occidental, obviando las conexiones de estas sociedades con organizaciones políticas extraeuropeas (a excepción del espacio Islámico, caracterizado en otra injustificable simplificación como Oriente), pasando por alto las conexiones y préstamos culturales entre la Civilización China y las poblaciones europeas, tornando muy difícil comprender el tránsito hacia la llamada modernidad, período histórico en el que las conexiones previas se profundizan sobre una base tecnológica deudora del mundo Chino (papel, pólvora, brújula) que transformará el modo de hacer la guerra, difundir la cultura y trasladarse a través del espacio, y sobre cuya base echará raíces el desarrollo comercial y el futuro modo de producción capitalista. En consonancia con lo ya señalado, las **Historia Mundial 3 y 4** se inscriben dentro de la misma lógica, obstaculizando la comprensión de la génesis histórica de lo que hoy se entiende por Globalización. En el caso de **Historia Mundial 4**, se incorpora un apartado relativo a temas de Asia y África, concebidos como un agregado sin ninguna conexión con las líneas interpretativas y el tipo de relato que se viene sosteniendo (centrado en el desarrollo europeo) y sin ninguna pretensión explicativa compleja y fundamentada del proceso colonial que culminó en el dominio de los Imperios Ultramarinos europeos sobre el 90% del planeta. También llama la atención la ausencia de

referencias a Japón, país protagonista de los conflictos bélicos globales del siglo XX, y de un modo de producción capitalista sui generis que no puede ser obviado por ningún estudio relativo al siglo pasado. En lo que hace a la desaparición del espacio **Historia de Asia y África Contemporánea**, se está pasando por alto que esta unidad curricular se halla vinculada a una de las más importantes renovaciones teórico/metodológica del siglo XXI: las *Historias Conectadas*, surgidas a la luz de la propuesta de la escuela de los Anales, y capaz de brindar las herramientas hermenéuticas para pensar la globalidad vigente desde la simetría regional y el aporte de la humanidad a un destino común que excede los marcos europeos (Subrahmanyam, 2020).

En el caso de los espacios que se ocupan de nuestro continente, lo primero que se observa es una modificación en el nombre. En el diseño curricular vigente se trata de Historia Americana I, II y III; mientras que en el actual diseño se trata de **Historia de América Latina I, II y III**. En continuidad con cierta lógica que notamos en otras partes del diseño, aquí sólo hay cambio de definición, porque los descriptores propuestos son prácticamente iguales. Así, se incluye nuevamente al actual territorio de Estados Unidos, aún cuando el nombre de las materias excluye por definición el estudio de ese espacio social. Con esto no estamos afirmando que no deba incluirse, aunque resultaría interesante conocer cuál de los modos de nombrar el espacio social construido/inventado como América por el colonialismo europeo es el que sustenta la propuesta curricular del nuevo diseño. Las perspectivas decoloniales podrían ser un punto de partida para pensar en la organización de los descriptores, lo que habilitaría, entre muchas otras cuestiones, hablar de Mundo pre-intrusión (Segato, 2013) en lugar de seguir refiriéndonos a “pueblos precolombinos” con el sesgo eurocéntrico y colonialista que esto implica.

El saqueo, la violencia, el borramiento de identidad al que fueron sometidas las poblaciones nativas de estos territorios y las personas esclavizadas trasladadas desde África durante la colonización presenta similitudes, pero también diferencias notables entre los territorios ubicados en el norte del continente -actuales Estados Unidos y Canadá- y el centro y sur -desde el sur de Estados Unidos hasta Tierra del Fuego. Si bien ambos espacios –*América Anglosajona* y *América Latina*- se constituyeron a partir de ese elemento común, las derivas posteriores fueron muy disímiles (Ansaldi y Giordano, 2012; Bagú, 1952; Espinosa, Gómez y Ochoa Muñoz, 2014; Guzman Arroyo, 2019; Quijano, 1992).

Así mismo, en los siglos XIX y XX, además, se cuestiona la “originalidad del pensamiento latinoamericano”, negando toda construcción de procesos genuinos que de manera transversal articulan las dimensiones política, económica, social y cultural. Se profundiza, aún más, este posicionamiento desde una mirada fundada en el análisis de las supuestas especificidades coloniales tomadas como procesos validantes del desarrollo de los

procesos americanos, tal como lo indica el descriptor que señala los “elementos transicionales de la colonialidad americana a su modernidad”.

También se deja de lado el enfoque desde la historia conceptual, que se centra en la construcción semántica -histórica- de los términos desde el aporte de los estudios culturales e históricos, invisibilizando el significado de las ideas más importantes que sustentaron las ideologías y discursos políticos en el pasado (Arias Herrera, 2016).

En el caso de **Historia Argentina Reciente**, eliminada en el nuevo diseño propuesto, se confunden dimensiones con categorías de análisis, que además son sustentadas en el marco de un proyectado análisis profundo de procesos extensos y complejos, pese a la reducción de la carga horaria. Además, se introducen conceptualizaciones ampliamente superadas desde el punto de vista historiográfico, tales como la mención de una “irrupción militar en la escena política”, o de violaciones “masivas” de los Derechos Humanos, soslayando la sistematización del Terrorismo de Estado. De igual manera, se mencionan como logros conseguidos, y se ponen en valor ideas como “justicia y reparación” de procesos que aún continúan abiertos. A esto se suman las cuestionables denominaciones de descriptores como el “auge del Estado”, referido al periodo 1930 - 1943, o la “inestabilidad y regímenes militares (1955 - 1973)”, por mencionar algunos ejemplos que carecen de sustento epistemológico e historiográfico; sin mencionar que, además, refieren a la enseñanza de una historia política e institucional desde una matriz decimonónica, ya superada.

En relación a la desaparición de las unidades curriculares, **Historia Regional** e **Historia y Problemáticas de los Pueblos Indígenas** (4to año), cabe mencionar que ambas se encuentran vinculadas a temáticas cuyos valiosos y prolíficos aportes en los últimos años vienen renovando el campo de estudios y revalorizando la escala local como unidad de análisis (Lobato, 2020; Andújar y Lichtmajer, 2019; Gutiérrez y Palermo, 2020; Ullivarri, 2014), aportando no sólo a la acumulación del conocimiento sociohistórico al reponer sujetos/as y escenas desconocidas, sino problematizando en términos de su contenido la construcción de ciertas narrativas ‘nacionales’ hegemónicas y reflexionando epistemológicamente en torno a los modos y fuentes del quehacer historiográfico (Bandieri, 2021).

Por otro lado, el anclaje en lo local/regional resulta un insumo de gran valor en la formación docente, en tanto y en cuanto tiene como objeto de análisis el espacio más cercano a los/as estudiantes de nivel medio, delimitación que es un útil disparador para la enseñanza y puede contribuir en los/as futuros/as docentes como herramienta para captar y canalizar emergentes de las propias comunidades en las que han de insertarse profesionalmente.

Como queda demostrado, la historia regional y local es fundamental para la formación de profesores/as de historia por las siguientes razones:

- Permite a los y las estudiantes conectar la historia con su entorno inmediato, haciendo que sea más tangible y relevante en sus experiencias cotidianas; además de proporcionar un contexto más concreto para entender los eventos históricos nacionales y globales.
- Desarrollo de la identidad: fortalece la propia identidad y la de la comunidad, incentivando el análisis y la reflexión sobre la relación entre lo local y lo global.
- Preparación para la enseñanza: Los y las docentes de historia que conocen la historia regional y local pueden acudir a esta en sus prácticas y aprovechar emergentes comunitarios e intereses de sus estudiantes como herramientas de enseñanza.
- Promoción de la ciudadanía activa: la historia regional y local fomenta la conciencia cívica y la participación activa en la comunidades locales.
- Enriquecimiento de la actividad docente con prácticas de investigación y recursos de más fácil acceso: la historia regional y local ofrece oportunidades para investigaciones con anclaje en fuentes al alcance de los y las estudiantes y habilita tanto proyectos de investigación como proyectos colaborativos de vinculación con la comunidad (por ej. Rescate patrimonial, tradiciones orales, sitios históricos relevantes, etc.)

La desaparición de **Historia Regional e Historia y Problemáticas de los Pueblos Indígenas** preocupa doblemente dado que se pretende implementar en un momento en el que la temática se encuentra en auge, siendo reemplazada por un espacio curricular denominado: **Historia, Geografía y Patrimonio cultural de Mendoza**, que ni en su síntesis explicativa ni en los descriptores se encuadra en los lineamientos recientemente señalados. La historia local pierde así su particular importancia en relación a la dinámica de escala y, por lo tanto, se desconecta de otras historias translocales, de la denominada “historia nacional”, así como la transnacional y latinoamericana. Asimismo, la pérdida de los espacios priva a los/as egresados/as de la carrera de herramientas para la formación de profesionales comprometidos/as e innovadores/as, que sean capaces de reflexionar sobre su propia historia y experiencia, para convertirse en protagonistas de su momento histórico, contextualizando sus prácticas de enseñanza según las realidades de los/as estudiantes, instituciones y comunidades en las que las desarrollen.

Otro giro llamativo en el diseño tiene que ver con el formato asignado a algunas unidades curriculares de segundo a cuarto año, que se mencionan bajo la doble denominación asignatura-taller o módulo-taller.

Se entiende que se busca complementar la enseñanza de cada una de esas unidades específicas con estrategias de integración con unidades pertenecientes al campo de la

formación docente, de modo de generar instancias que sirvan para reforzar saberes y competencias, con claro objetivo de apuntalar las prácticas áulicas. Sin duda ello puede resultar enriquecedor para la formación docente de los/as estudiantes, en tanto se genera una sinergia que apunta específicamente a mejorar sus prácticas áulicas.

Sin embargo, no se aclara la modalidad con que se llevarán adelante los mencionados talleres, su sentido en la trama curricular, su carga horaria específica ni la forma de acreditación. Tampoco se especifica su razón de ser con relación a la formación profesional y el perfil del egresado/a de la carrera del PESH, aspectos que no se hallan debidamente especificados. Asimismo, no se contemplan posibles derivas problemáticas de su implementación, por ejemplo en lo relativo al requisito de asistencia que dispone el RAM para acreditar el formato taller, e igualmente en el campo de la evaluación.

Cabe destacar, por otra parte, que se vislumbra aquí una sobrecarga de exigencias para el/la docente, que deberá incluir el taller en su horario, ya menguado, en tanto se prevé recortar horas de clase en la mayoría de estos espacios (de 5 horas a 4 en la Historia Argentina II, o de 6 a 4 en la Historia Argentina III, por mencionar dos ejemplos).

Por último, vale la pena traer a colación que el diseño curricular vigente comprende por cada unidad curricular horas frente a alumnos/as y horas de gestión, que significan el sostén de las funciones de investigación, formación continua y extensión de cada instituto. En el diseño curricular preliminar propuesto por las DES desaparecen las horas de gestión, lo que atenta contra la idea del/la docente investigador/a. Por otro lado, no contar con dichas horas repercutirá negativamente en el anclaje de los institutos con el territorio, retrotrayendo las actividades de las instituciones del Nivel Superior a las aulas, y empobreciendo de ese modo sus funciones y vinculación comunitaria.

La situación antedicha se ve agravada con la desaparición de la unidad curricular **Investigación Histórica**, sobre todo en lo que atañe a la aplicación de diversas metodologías propias de la disciplina tan necesarias para la elaboración de recursos didácticos, como así también en lo atinente a la producción de conocimiento histórico local. Cercenar la posibilidad de construir el conocimiento histórico de manera situada repercutirá directamente en la consolidación de un perfil profesional que necesita de los mismos procesos cognitivos y procedimientos científicos que los y las historiadoras realizan cuando publican sus investigaciones (Trepato, 1995).

### ***5.3 Del campo de la Práctica Profesional Docente***

La lectura de la presentación de la Formación del Campo de la Práctica Profesional Docente (PPD) presenta tres novedades respecto a otros diseños curriculares precedentes.

- 1) A diferencia de los demás campos de formación es el único que experimenta una ampliación de su carga horaria.

- 2) Muchos contenidos del campo de la formación general migran como descriptores a ser abordados en este campo (Instituciones Educativas, Sociología de la Educación, entre otros) restringiendo su abordaje al desarrollo de prácticas educativas y las demandas que estas suscitan.
- 3) Y vuelven a incorporarse descriptores propios de la investigación educativa que -a diferencia de diseños precedentes- diferenciaban entre prácticas docentes y educativas de prácticas de investigación. Y además, no postulaban un sentido meramente instrumental o aplicativa de los aportes de la investigación educativa

Un párrafo aparte, merece la PPD III. En su síntesis explicativa advertimos en la lectura de la propuesta errores de redacción y de tipeo, como por ejemplo se menciona al profesorado de Arte en vez del profesorado de Historia. Se omite que el y la estudiante está transitando su formación para los diferentes niveles y modalidades, mencionado en reiteradas ocasiones solo el nivel secundario y, en otras, el nivel primario, cuando el título de los y las estudiantes los habilita a trabajar también en la educación de Jóvenes y Adultos, no así, en el nivel primario.

Por otro lado, la información presentada es escasa, exigua y ambigua respecto a ciertos aspectos que entrarán en diálogo con la realidad cotidiana en las que se desarrollan las PPD y el contexto de crisis que atraviesan actualmente las escuelas y los/as estudiantes del nivel secundario de la provincia (CIPPEC, 2023; CIEC, 2023)<sup>1</sup>. A continuación, se exponen algunas de estas argumentaciones fundadas:

- ***Incorporación de Nuevas Tecnologías Educativas y las TIC:*** se plantea la posibilidad de diseñar o planificar la enseñanza en entornos híbridos y/o de Educación a Distancia, lo que sin dudas representa un aporte adicional al trabajo presencial. Sin embargo, gran parte de las instituciones educativas de la provincia no cuentan con servicio de internet eficiente - en ocasiones por debajo de 2 Mb - y no puede utilizarse para fines

---

<sup>1</sup> Para mayores datos ver:

CIPPEC (2023). *Diagnóstico del abandono escolar en la educación secundaria en la provincia de Mendoza*, Documento de Trabajo 221, Septiembre 2023 Disponible en:

<https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2023/09/DT-EDU-221-Diagnostico-del-abandono-escolar-en-Mendoza.pdf>

CIEC (2023). *La Inversión Educativa en Argentina, su Heterogeneidad Geográfica y su Impacto Social*. Centro de Investigaciones en Economía Crítica, Mendoza, Argentina, Junio 2023. Disponible en:

<https://ciecmza.org/wp-content/uploads/2023/06/la-inversion-educativa-en-argentina-su-heterogeneidad-geografica-y-su-impacto-social.pdf>

jornadaonline.com (2024, 1 de noviembre). *Aumentó el boleto del micro en Mendoza: nueva tarifa de \$850 a partir de noviembre*. jornadaonline.com.

<https://jornadaonline.com/mendoza/aumento-el-boleto-del-micro-en-mendoza-nueva-tarifa-de-850-a-partir-de-noviembre-2024111940>

pedagógicos. Asimismo, la provisión de computadoras netbook o desktop en los IES es insuficiente para el uso institucional y no ha recibido mantenimiento por parte de la jurisdicción nacional (en las sucesivas denominaciones del Programa Conectar Igualdad y su actual cierre) o acciones similares por la contraparte provincial. De igual modo, la penetración de internet fija por cada 100 hogares alcanza apenas al 53% en Mendoza (ENACOM, 2024<sup>2</sup>) y el acceso de los/as estudiantes a los dispositivos móviles es muy variable y la conectividad móvil apenas llega al 40% entre los hogares de menores recursos<sup>3</sup> (Cardini et al., 2020).

- **Brecha Digital y localidad:** la Educación a Distancia presupone un alcance universal de las propuestas pedagógicas a hogares **conectados**. Sin embargo, el territorio provincial no cuenta con una cobertura de la red móvil eficiente y la misma se encuentra concentrada en grandes núcleos urbanos y en las proximidades a las vías de comunicación. Por lo tanto, existen **contextos diferenciados** respecto al acceso, uso y dominio de dispositivos tecnológicos, la cobertura y tipo de conectividad y las competencias necesarias para ser usuarios de plataformas, programas, redes sociales, entre otros en los cuales los hogares semirurales, rurales y urbano-marginales son los menos favorecidos para este abordaje por ser “hogares mono-dispositivo” (Paulides et al., 2023). Paradójicamente, el sistema educativo que se propone universalizar el derecho a la educación y garantizar la continuidad de trayectorias, acrecienta las desigualdades y agrega una nueva brecha a la social<sup>4</sup>, la digital.
- **Régimen de asistencia:** unido al punto anterior, el régimen de asistencia a las escuelas secundarias es gradual y presencial, sólo existe una escuela con modalidad a distancia en toda la provincia, por lo que la aplicación de dicha práctica sugerida se torna casi imposible de concretar.
- **Incompatibilidades formatos propuestos:** La Res. CFE 476/24 en su punto 5.2 permite Formatos pedagógicos combinados. En esta propuesta, la PPD combina formatos que son incompatibles según normativa provincial (Res. DES-1286/24 Modificación RAM) como el caso del binomio “**Práctica-Seminario**” (PPD I que es incompatible con lo establecido en el punto E. *Asistencia Evaluación y Regularidad*, punto 56. i) que indica que “*La asistencia no es obligatoria, excepto en los espacios curriculares con formato de Laboratorios, Trabajo de Campo, Prácticas profesionales docentes, Práctica*

<sup>2</sup> ENACOM (2024). Indicadores de Mercado - Acceso a Internet, Informe 2º Trimestre 2024. <https://indicadores.enacom.gob.ar/files/informes/2024/T2/2024T2-03%20-%20Acceso%20a%20Internet%20Fija.pdf>

<sup>3</sup> Cardini, A [et al.] (2020). Educar en tiempos de pandemia. Entre el aislamiento y la distancia social, Programa de Educación, Junio 2020 Disponible en: <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2020/07/Cardini-et-al.-2020-Educar-en-tiempos-de-pandemia.-Entre-el-aislamient....pdf>

<sup>4</sup> Con una población bajo la línea de pobreza del 52,9% (1º semestre, 2024) INDEC (2024) EPH: *Incidencia de la Pobreza y de la Indigencia*. Informe Técnico, 1º semestre 2024 Disponible en: [https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprende/eph\\_pobreza\\_09\\_241C2355AD3A.pdf](https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprende/eph_pobreza_09_241C2355AD3A.pdf)

*Profesionalizantes y Talleres donde la presencialidad física sea imprescindible para la adquisición de los saberes, habilidades y desarrollo de capacidades básicas.”*

- **Ausencia del perfil docente:** que estará a cargo de los espacios de cada una de las PPD y los seminarios.
- **Seminarios:** se sugieren en cada uno de los espacios de las PPD con el despliegue de ciertas temáticas y contenidos sugeridos que correspondían a espacios curriculares del Plan Anterior, como por ejemplo Instituciones Educativas (PPD I) o Sujetos de la Educación que se dicta como U.C (PPD II). Quedan dudas y no es clara su implementación, el/la docente o equipo docente a cargo, o si la evaluación de dichos seminarios forman parte del proceso del desarrollo de la unidad curricular o es una instancia a acreditar.
- **Organización de Unidades Curriculares:** la nueva organización presentada en el documento significa para el ingreso de los y las estudiantes al territorio o a su residencia serias dificultades ya que sus prácticas, en gran medida, se desarrollan en primer y segundo año correspondiente al ciclo básico de la secundaria. Los contenidos explicitados en los Diseños Curriculares para dicho nivel requieren que los y las estudiantes hayan adquirido en su formación aprendizajes correspondientes a asignaturas troncales como Americana y Argentina, el caso de Argentina I recién se cursa en tercer año, lo que dificulta que puedan tener un manejo fluido de los contenidos para construir una propuesta didáctica con autonomía y creatividad.

## 6. Reflexiones finales

El documento aquí presentado es el resultado de una síntesis elaborada a partir de instancias de intercambio y discusión de la que tomaron parte docentes de los IES 9001, 9004, 9011 y 9030, a quienes se sumaron profesionales afines a la temática (curriculistas, didactas de las ciencias sociales, personal de gestión universitaria, asesores/as educativos/as, etc.) preocupados por el contenido y la forma de las propuestas de reforma contenidas en el documento preliminar socializado por la DES.

El material producido cuenta tanto con el aval de las firmas de quienes tomaron parte en su proceso de elaboración, como de instituciones que se suman al pedido formal de generar instancias de diálogo entre el colectivo docente, las comunidades educativas involucradas y la Dirección de Educación Superior. Valga señalar que la instancia de diálogo debe sustentarse en:

1. Un análisis exhaustivo del contexto.

2. Y un posicionamiento didáctico y epistemológico capaz de garantizar una actualización curricular acorde a las demandas de los tiempos y a las necesidades del sistema educativo.

Ante todo, como ciudadanos/as y educadores de la formación docente, confiamos en el espíritu republicano y el sentido de responsabilidad de quienes se desempeñan en la actual gestión educativa de la provincia de Mendoza.

## 7. Referencias

- Andújar, A. y L. Lichtmajer coords. (2021). "Dossier: Los perímetros de lo local. Reflexiones teórico-metodológicas entorno a la historia argentina del siglo XX", Anuario del Instituto de Historia Argentina, Vol.21, N°1, Mayo-Octubre 2021.
- Ansaldi, W. y Giordano, V. (2012). *América Latina. La Construcción del orden. Tomo I: De la colonia a la disolución de la dominación oligárquica*. Buenos Aires: Ariel.
- Arias Herrera, N. (2016). De los conceptos surgen historias: Koselleck y la Historia Conceptual. En: Artificios. Revista colombiana de estudiantes de historia. No. 6. Noviembre de 2016.
- Bagú, S. (1952). Estructura social de la colonia. Ensayo de historia comparada de América Latina. Buenos Aires, El Ateneo
- Bandieri, S. (2021). "Microhistoria, Microanálisis, Historia Regional, Historia Local. Similitudes, diferencias y desafíos teóricos y metodológicos: Aportes desde la Patagonia", Anuario del Instituto de Historia Argentina, Vol.21, N° 1.
- Bertrand, R. (2015) Historia global, historias conectadas: ¿un giro historiográfico?, Prohistoria, Año XVIII, núm. 24, dic. 2015, pp. 3-20.
- Clifford, J. (1988). *The Predicament of Culture: Ethnography, Literature, Art*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Diaz-Andreu, M. (2007). 'Colonialism and the Archaeology of the Primitive', *A World History of Nineteenth-Century Archaeology: Nationalism, Colonialism, and the Past* (Oxford University Press; online edn, Oxford Academic, 12 Nov. 2020), <https://doi.org/10.1093/oso/9780199217175.003.0018>
- Errington. S. (1998). *The Death of Authentic Primitive Art and other Tales of Progress*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Espinosa Miñoso, Yuderkis; Gómez Correal, Diana y Ochoa Muñoz, Karina (editoras) (2014). Tejiendo de otro modo. Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala. Popayán, Editorial Universidad del Cauca.

- Gruzinski, S. (2010). *Las cuatro partes del mundo. Historia de una mundialización*, México, Fondo de cultura económica.
- Gutiérrez, F. y Palermo, S. (2020). “(Pensar los) contornos del mundo del trabajo: cotidianeidad, protesta y prácticas socio-culturales en Argentina y México en la primera mitad del siglo XX”, *Estudios del ISHiR*, N°26. PP
- Guzmán Arroyo, A. (2019). *Descolonizar la memoria. Descolonizar los feminismos*. La Paz, Tarpuna Muya, 2019
- Hausberger, B. (2018). *Historia mínima de la globalización temprana*, México, El colegio de México.
- Lobato, M. ed. (2020). *Comunidades, historia local e historia de pueblos. Huellas de su formación*. Buenos Aires: Prometeo.
- Paulides, L.S [et al.] (2023). *Proyecto 213 - Pensar la post-pandemia: nuevas redes de articulación socioeducativa, trabajo docente e instituciones educativas en el sur mendocino*, En: *Instituto Nacional de Formación Docente Libro de resúmenes: proyectos de investigación: convocatoria 2021. - 1a Ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente, 2023*. Disponible en: <https://cedoc.infod.edu.ar/wp-content/uploads/2023/03/Libro-de-Resumenes-Convocatoria-2021.pdf>
- Price. S. (1989). *Primitive Art in Civilized Places*. Chicago: University of Chicago Press.
- Quijano, A. (1992). “Colonialidad y modernidad-racionalidad” en Bonilla, H. (comp.) *Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas*, Quito, Tercer Mundo/Libri Mundi/FLACSO.
- Segato, Rita (2013) “Género y colonialidad: del patriarcado comunitario de baja intensidad al patriarcado colonial moderno de alta intensidad” en *La crítica de la colonialidad en 8 ensayos y una antropología por demanda*, Bs As, Prometeo, pág 80 a 96
- Suarez, D. (2010). *Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares*. En Sverdlick, I. (comp.) *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Noveduc.
- Subrahmanyam, S (2020). “Historias conectadas: notas para una reconfiguración de Eurasia en la modernidad temprana”, *Prohistoria*, año XXIII, n° 33, junio de 2020, pp. 7-35. En línea: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7464130>
- Trepát, C. (1995) *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. Graó, Barcelona
- Trigger, B. G. (2006). *A History of Archaeological Thought* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ullivarri, M. (2014). “Mujeres de ‘malos pasos’. Una perspectiva aldeana de la lucha de clases”, en Barragán, R. y P. Uriona coords. *Mundos de trabajo en transformación: entre lo local y lo global*. Bolivia: CIDES-UMSA, pp.335-356.