

PRAXIS

educativa

Universidad Nacional de La Pampa
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Ciencias de la Educación
para la investigación interdisciplinaria



ISSN 2313-934X
SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA
Correo electrónico: icerii@humanas.unlpam.edu.ar
Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis>

Programas de mejora de la formación docente en universidades argentinas (2010-2015). Perspectivas y experiencias entre las determinaciones de las políticas nacionales y la autonomía de los universitarios. Artículo de Luciana Garatte. Praxis educativa, Vol. 28, N° 1 enero-abril 2024. E-ISSN 2313-934X. pp. 1-15. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280109>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY-NC-SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



Programas de mejora de la formación docente en universidades argentinas (2010-2015). Perspectivas y experiencias entre las determinaciones de las políticas nacionales y la autonomía de los universitarios

Programs to improve teacher training in Argentine universities (2010-2015) Perspectives and experiences between the determinations of national policies and university autonomy

Programas de melhoria da formação docente nas universidades argentinas (2010-2015).
Perspectivas e experiências entre as determinações das políticas nacionais e a autonomia universitária

Luciana Garatte

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Universidad Nacional de La Plata, Argentina

lgaratte@gmail.com

ORCID 0000-0002-9500-9547

Recibido: 2023-10-02 | **Revisado:** 2023-12-17 | **Aceptado:** 2023-12-24

Resumen

En este artículo, indagamos los modos de apropiación del Proyecto de Apoyo a las Ciencias Humanas (PROHUM) en tres universidades nacionales argentinas: las de La Plata, General Sarmiento y Luján. Se desarrolló un estudio de casos colectivo de tipo instrumental a escala microsocia, triangulando datos plasmados en documentos institucionales y en entrevistas en profundidad a autoridades. La investigación buscó determinar el grado de autonomía de esos actores en las definiciones institucionales alcanzadas. Entre las medidas comunes, se privilegió el fortalecimiento de cargos afectados a asignaturas de formación pedagógica en profesorado de las disciplinas incluidas en el PROHUM. También tuvieron un lugar destacado las medidas de consolidación de equipos para los tramos iniciales de las carreras. Entre las diferencias, se resaltan los criterios que orientaron las decisiones en cada caso: la masividad o la situación de desgranamiento en los primeros años. En los tres casos, se evidenció un alto grado de autonomía para definir las mejoras de la formación docente.

Palabras clave: programas educativos; formación de docentes; humanidades; universidad nacional; autonomía.

Abstract

In this article we look into the ways of appropriation of the Human Sciences Support Project (PROHUM) in three Argentine national universities: those of La Plata, General Sarmiento and Luján. A collective case study of instrumental type was developed at a micro-social scale, triangulating data from institutional documents and in-depth interviews with authorities. The research sought to determine the degree of autonomy of these actors in the institutional definitions reached. Among the common measures, priority was given to the strengthening of positions assigned to pedagogical training subjects in teaching programs in the disciplines included in the PROHUM. The measures for the consolidation of teams for the initial stages of the careers also had a prominent place. Among the differences, the criteria that guided the decisions in each case stand out: the massiveness or the situation of dropout in the first years. In all three cases, a high degree of autonomy in defining improvements in teacher training was evident.

Keywords: educational programs; teacher training; national university; humanities; autonomy

Resumo

Neste artigo, investigamos os modos de apropriação do Projeto de Apoio às Ciências Humanas (PROHUM) em três universidades nacionais argentinas: La Plata, General Sarmiento e Luján. Foi realizado um estudo de caso instrumental coletivo em escala microsocia, triangulando dados de documentos institucionais e entrevistas em profundidade com autoridades. A pesquisa buscou determinar o grau de autonomia desses atores nas definições institucionais alcançadas. Entre as medidas comuns, foi dada prioridade ao fortalecimento do número de cargos docentes em disciplinas de ensino nas disciplinas incluídas no PROHUM. As medidas de consolidação de equipes para as etapas iniciais dos cursos de graduação também tiveram lugar de destaque. Entre as diferenças, destacam-se os critérios que orientaram as decisões em cada caso: a massividade ou a situação de evasão nos primeiros anos. Nos três casos, ficou evidente um alto grau de autonomia na definição de melhorias na formação de professores.

Palavras-chave: programas educacionais; treinamento de professores; universidade nacional; ciências humanas; autonomia

Introducción ¹

En este artículo, indagamos los modos de apropiación del Proyecto de Apoyo a las Ciencias Humanas (PROHUM) en tres universidades nacionales argentinas: las de La Plata, General Sarmiento y Luján. Partimos de suponer que las perspectivas y experiencias sobre determinadas políticas universitarias definidas a nivel central, que tuvieron actores localizados en tres universidades particulares, pueden comprenderse desde una perspectiva de análisis a escala microsocia, a fin de identificar qué usos cotidianos hicieron de los sentidos y orientaciones emanados de esas políticas y cómo esos significados fueron resignificados a la luz de las trayectorias y tradiciones institucionales en cada caso.

El enfoque teórico y metodológico de la investigación plantea que los actores universitarios procesan localmente las políticas que el Estado define a nivel central, a través de representaciones y prácticas que producen una versión particular y local de esas políticas, en una dinámica que incluye momentos de apropiación, resignificación y resistencia. En esta línea, reconocemos los aportes de investigaciones acerca del diseño e implementación de políticas públicas para universidades nacionales en Argentina en las últimas décadas (Carli, 2012; Marquina *et al.*, 2012; Montenegro, 2020)². Estos trabajos permiten caracterizar los rasgos que han asumido las políticas que el Estado Nacional ha definido para el sector, sus continuidades y rupturas. Destacan que la implementación de políticas nacionales se da en un “proceso interactivo” en el que las instituciones y sus actores se vinculan de maneras no lineales, provocando estructuras y prácticas que se modifican, reabsorben o resisten, así como también regularidades en los comportamientos y lógicas de acción más permanentes (Atairo, 2007).

Finalmente, nuestro trabajo es tributario de pesquisas llevadas a cabo por historiadores, antropólogos sociales y pedagogos preocupados por el estudio de las perspectivas y experiencias acerca de las políticas y los usos cotidianos de determinados actores y grupos sociales (Bohoslavsky y Soprano, 2010; Frederic y Soprano, 2005; Felipe, 2020; Alcoba, 2021). Estos trabajos reconocen la diversidad de instituciones, actores, lógicas y prácticas sociales como una dimensión analítica potente para comprender mejor las relaciones que es posible trazar entre el diseño y gestión de las políticas del Estado y las representaciones y prácticas a través de las cuales los docentes universitarios median sus efectos y producen una versión particular y local de esas políticas.

Nuestro trabajo se nutre de los aportes que han realizado al campo de estudios de la Educación Superior las perspectivas organizacionales (Becher, 2001; Clark, 1983; Peterson, 2007) y la sociología de la cultura (Bourdieu, 2008; Bourdieu y Wacquant, 1995). En particular, nos ayudaron a problematizar el fenómeno del cambio en las organizaciones académicas, a partir de reconocer que esas instituciones manejan niveles de autonomía relativa respecto del poder central por sus características organizacionales. En tal sentido, se vuelve relevante comprender cómo juegan los grupos académicos dentro del sistema universitario, cómo modelan su ambiente de trabajo, qué compromisos asumen en la división del trabajo en el mundo académico y qué tradiciones, perspectivas y experiencias inciden en el procesamiento de los cambios. Esta mirada nos advirtió sobre la necesidad de considerar de manera compleja cómo los niveles de autonomía inciden en el procesamiento de las políticas de mejora, como fue el caso del PROHUM. De allí la relevancia de un enfoque a escala microsocia (Revel, 2005), a partir del análisis de casos concretos, a fin de comprender el devenir de la implementación de determinadas políticas públicas en las lógicas, tradiciones y prácticas propias de cada universo institucional.

Con un diseño de tipo cualitativo, la investigación despliega un estudio de casos colectivo de tipo instrumental y se nutre la triangulación de fuentes primarias derivadas del trabajo de archivo y de campo (Neiman y Quaranta, 2006)³. El universo de análisis toma como referencia una muestra intencional conformada por tres universidades nacionales que difieren con relación a la antigüedad, dimensión y complejidad interna⁴: La Plata (UNLP), Luján (UNLu) y General Sarmiento (UNGS). La primera fue fundada en 1905, una de las universidades tradicionales más antiguas y grandes de nuestro país, con una matrícula estimada de 115.000 alumnos (UNLP, 2023). Por su parte, la UNLu fue fundada en 1972 con un perfil diferenciado, una fuerte orientación regional y articulada al sector productivo (UNLu, 1996). Se ubica dentro del grupo de “universidades medianas”, con una matrícula

estimada de 25.000 estudiantes (UNLu, 2021). Por último, la UNGS se asume como una “joven institución”, creada en 1992, aunque las primeras cohortes comenzaron a funcionar en 1996; cuenta, hoy, con alrededor de 11.000 alumnos (UNGS, 2023) ⁵. Más allá de estas diferencias organizacionales, las tres instituciones participaron de la implementación del PROHUM.

El texto ha sido organizado en cuatro secciones. En la primera, presentamos la mencionada política pública, describiendo sus antecedentes y características. Las tres siguientes se concentran en la implementación del PROHUM en cada una de las universidades seleccionadas. Las conclusiones recogen los aspectos salientes del análisis y proponen líneas de indagación futura.

El PROHUM

Los programas de apoyo a la calidad universitaria surgen a partir de los procesos de evaluación y acreditación de carreras de grado en universidades argentinas, iniciados en las llamadas “reformas de tercera generación” (Krotsch, 2001) que se dieron en América Latina durante la década del 90 del siglo pasado ⁶. Esas políticas introdujeron debates en torno de la autonomía o heteronomía de las universidades con relación al Estado y de los cambios en las formas de regulación de esas instituciones (Araujo, 2003; Atairo, 2011; Chiroleu *et al.*, 2012; Krotsch *et al.*, 2007; Mollis, 1996; Marquina *et al.*, 2022).

A partir del año 2005, la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) ⁷ puso en marcha políticas de calidad para instituciones universitarias nacionales, en una primera etapa, orientadas al mejoramiento de la enseñanza en carreras declaradas de interés público. En el año 2007, se pusieron en marcha proyectos de apoyo a carreras del área de Ciencias Sociales y, en 2009, se ampliaron a carreras de Humanidades (Educación, Filosofía, Historia, Letras e Idiomas). En el diseño de estas políticas, además de los organismos mencionados, tuvieron particular incidencia las asociaciones nacionales de carreras: el Consejo de Decanos y Decanas de Facultades de Ciencias Sociales y Humanas (CODESOC) y la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE). Desde la perspectiva de actores institucionales, estos programas tuvieron mucho que ver con la historia de esas asociaciones, en un contexto de un crecimiento económico general y de políticas del Estado para mejorar las condiciones de las universidades. Si bien esas medidas no significaban un incremento generalizado de los presupuestos universitarios, incluían programas como el PROHUM para la mejora del equipamiento, la infraestructura y los salarios docentes.

En ese marco, se aprueba el PROHUM para el trienio 2009-2012 (Res. Min. 386/2009), estableciendo objetivos específicos vinculados al mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje, a través del fortalecimiento de la formación básica y general. Planteaba el afianzamiento de la formación práctica (mejoras en equipamiento y formación de recursos humanos docentes y técnicos) y la mejora del rendimiento estudiantil (retención, duración total de las carreras y tasas de graduación). Proponía iniciativas de intercambio y cooperación entre unidades académicas, mejoras en la formación de los recursos humanos docentes y apoyo a la infraestructura, equipamiento y bibliografía.

El PROHUM se desarrolló en dos etapas: la primera, implementada entre 2009 y 2012, y, la segunda, entre 2013-2015. Establecía financiamiento para:

- Mejorar la gestión académica: seguimiento de alumnos y graduados a través de herramientas informáticas, bibliotecas y centros de documentación, capacitación del personal administrativo y técnico; reformulación de contenidos y prácticas pedagógicas; asistencia técnica para conformación de equipos, movilidad y producción de materiales didácticos; formación práctica y articulación con escuelas medias.
- Apoyar actividades interinstitucionales: intercambio de docentes, estudiantes y personal técnico y actividades cooperativas institucionales, formación de alumnos.
- Formar recursos humanos académicos: becas de posgrado para jóvenes docentes, formación y actualización de docentes en prácticas pedagógicas.
- Apoyar la infraestructura, equipamiento y bibliografía.

Algunas investigaciones plantean que esta modalidad de financiamiento por “programas especiales”, destinados al mejoramiento de disciplinas específicas, marcó una innovación de la modalidad de intervención institucional que promovió el Estado a partir de la segunda década del

siglo XXI en Argentina. La sumatoria de estos programas es caracterizada como un “efecto regadera” que permitió el acceso a recursos públicos, en una política de “ventanillas múltiples”, con escasa coordinación interna (Suasnábar y Rovelli, 2011; García de Fanelli, 2008). En lo que sigue, caracterizamos la implementación del PROHUM en cada una de las universidades seleccionadas.

El PROHUM en la Universidad Nacional de General Sarmiento

El marco normativo del PROHUM en la UNGS detalla una breve reseña histórica acerca de su fundación, en un contexto de creación de nuevas universidades emplazadas en el conurbano bonaerense, orientadas por el desarrollo de instituciones estrechamente conectadas a las demandas de la sociedad ⁸. La UNGS adoptó una organización a través de institutos que combinan la formación, la investigación y los servicios a la comunidad, privilegiando el diseño de carreras no tradicionales, la implementación de títulos intermedios, sistemas de alta dedicación y nuevas formas de remuneración de sus docentes (Buchbinder, 2005).

En el escenario social y económico de creación de esta universidad, sobresale el incremento sustantivo de la población, junto a una baja tasa de escolarización, no sólo de la población en edad escolar, sino también de sus padres, madres o tutores. De esta descripción, se desprenden objetivos institucionales comprometidos con la democratización del acceso a la educación superior universitaria, contribuyendo a disminuir asimetrías sociales y a incrementar la igualdad de oportunidades. Desde la perspectiva de los actores, la UNGS tuvo una participación muy activa en los Consejos de Decanos y en la ANFHE. Esas asociaciones negociaban los términos de referencia del PROHUM y luego la SPU habilitaba canales de comunicación con cada universidad, para ajustar los proyectos a los requerimientos institucionales ⁹.

Las necesidades de recursos docentes “más acuciantes” se daban en los profesorados, en los que funcionaban algunas materias masivas que atendían a centenares de estudiantes. El proyecto PROHUM se concentró en esas asignaturas, algunas pertenecientes al tramo pedagógico compartido y otras específicas de las carreras. Esta decisión impactó en mayor medida en los profesorados de Historia y Filosofía ¹⁰. Además, se planteó la relevancia de intervenir en aquellas cuyo principal espacio de inserción laboral fuera la educación obligatoria de nivel primario o secundario.

Estas medidas se inscribieron en un interés por desarrollar una “reforma pedagógica” a través de procesos de innovación en las formas de enseñar y aprender y en las estructuras curriculares de las carreras. Se buscaba propiciar “aprendizajes significativos” para profesionales con actitudes reflexivas y críticas hacia el conocimiento, pero también comprometidos con la resolución de problemáticas relevantes de su medio social. Se incluía una concepción de la formación desde el modelo de educación continua, la investigación, la actualización disciplinar y pedagógica y los vínculos sistemáticos con egresados y docentes en servicio. Se solicitó financiamiento para producción de información estadística (desempeño estudiantil), fortalecimiento de la lectocomprensión y la producción escrita para el trabajo académico de la red nacional de prácticas y residencias docentes, acciones de articulación con el nivel medio y compra de bibliografía.

Los informes de seguimiento indican que se fortalecieron las actividades de investigación en las carreras mencionadas y la vinculación con el nivel medio y con la comunidad educativa. Los testimonios confirman lo anterior, en cuanto a concentrar la solicitud de recursos PROHUM en carreras con mayor matrícula. Además, subrayan que esas medidas estuvieron atravesadas por reformas curriculares, entre 2011 y 2012, en todos los planes de estudios vigentes hasta ese momento, en un proceso de reestructuración que vivió la Universidad en su conjunto.

Los recursos económicos que ofrecía el programa eran exiguos (“dos porotos acá, tres lentejas allá”¹¹), pero, aun así, posibilitaron, en algunos casos, el incremento de dedicaciones docentes (de semiexclusiva a exclusiva) ¹² y la cobertura plena de cargos, que, hasta ese momento, se cubrían con contratos temporarios. Las modificaciones afectaron a una decena de docentes que, en una estructura de planta pequeña, sirvieron para mejorar las carreras incluidas.

El proyecto PROHUM II de la UNGS (2013-2015) constituyó una continuidad del anterior: se concentró en los profesorados de Historia, Filosofía y en la licenciatura en Educación. Los testimonios y documentación consultada destacan que las carreras que tuvieron mayor captación de recursos

fueron Historia y Geografía. También se mejoraron las plantas docentes de otras materias no exclusivas de esos profesorados, aunque recibían estudiantes de esas carreras. En estos casos, la mejora fue la jerarquización del cargo a través de la realización de concursos docentes. Los informes señalan la intención de fortalecer la formación pedagógica de los profesorados y las actividades de docencia e investigación en el área de Educación. Otra línea de mejora fue el fortalecimiento de las plantas docentes del profesorado en Lengua y Literatura, creado en 2013. Esas acciones orientadas al área de las Ciencias del Lenguaje repercutieron favorablemente en ese profesorado y en otros, dado que incluía a talleres compartidos con otras carreras.

La implementación del PROHUM II permitió afrontar las necesidades derivadas de la expansión de la matrícula en los profesorados: mejora de las plantas docentes de materias del trayecto pedagógico. También se atendió a la cobertura de cargos creados por la reforma curricular, como sucedió en el profesorado de Filosofía, y se acompañó el desarrollo de la carrera de Lengua y Literatura, con mejoras en asignaturas del área de Ciencias del Lenguaje.

Si se analizan globalmente los proyectos PROHUM I y II y se contrastan con los testimonios relevados, es posible afirmar que esos programas tuvieron bajo impacto en las materias exclusivas de la licenciatura en Educación, aunque identificamos incrementos de planta docente en asignaturas pedagógicas para otros profesorados y también para Educación. Los testimonios relevados dan cuenta de que los cambios que se introdujeron en la carrera de Educación estuvieron, en mayor medida, ligados a lineamientos internos de la Universidad (como la reforma curricular de 2012) o bien a readecuaciones en los planes por la reforma de la LES del año 2015 (que se tradujo en la reforma de los planes de estudios en toda la UNGS en 2018). En tal sentido, las modificaciones introducidas en la estructura curricular o en el contenido de algunas asignaturas tuvo nula vinculación con la implementación del PROHUM y estuvieron, más bien, marcadas por regulaciones internas de la propia Universidad. En cambio, el PROHUM sí impactó sustancialmente en las plantas docentes del trayecto pedagógico de los profesorados.

La implementación del PROHUM en la UNLu

La implementación del PROHUM en la UNLu se articuló a líneas de mejora ya existentes en el Proyecto Institucional (PI) de la universidad aprobado para el período 2009-2012¹³, luego de los procesos de autoevaluación institucional realizados con una dinámica participativa y democrática¹⁴. Las bases del PROHUM se plasmaron en un convenio¹⁵ en el que se retoma el mandato fundacional de la Universidad, estrechamente ligado al desarrollo regional, como parte de una propuesta institucional descentralizada en centros regionales y delegaciones. Desde su creación, adoptó un modelo organizacional departamental que buscaba favorecer la interdisciplina en la docencia, la investigación y extensión. Además, y sobre todo a partir de la reapertura democrática de 1983, se priorizaron carreras humanísticas como Historia y Ciencias de la Educación, de acuerdo con un principio de democratización de las prácticas académicas y de vinculación prioritaria con la educación pública.

Entre los elementos de diagnóstico con relación a la docencia, se planteaba la “necesidad de consolidar equipos docentes rentados, regularmente constituidos e integrados por todas las categorías docentes, con amplias dedicaciones en todas las sedes”¹⁶. También se señalaban otras acciones, como atender las necesidades de los estudiantes en los diversos momentos de su carrera; consolidar y mejorar la oferta académica de grado y posgrado, atendiendo las necesidades locales y nacionales; garantizar condiciones para la formación de posgrado de los docentes; evaluar periódicamente las funciones institucionales que afectan a la docencia; construir instancias claras para el seguimiento curricular; mejorar la infraestructura y el equipamiento de la enseñanza; y estimular el uso crítico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Entre las acciones propuestas para mejorar la organización y funcionamiento de la tarea docente, se incluye la reglamentación e implementación de la carrera docente.

Con relación al PROHUM, su implementación más activa comenzó a darse a partir del desarrollo del PROHUM II. Los testimonios¹⁷ recogidos dan cuenta de una participación tardía del Departamento de Educación de la UNLu en el ámbito de la ANFHE. Esta situación obedecía a cierta

condición “extraña”, la de ser un departamento y no una facultad, lo que habría generado confusiones al momento de la integración a esa asociación, sumadas a “cuestiones históricas” de ese departamento que determinaban que no estuviera participando de ese ámbito. De esta manera, el PROHUM I se habría implementado a nivel del rectorado con un desarrollo más bien acotado a la realización de capacitaciones y cursos. En efecto, en el informe de avance del PROHUM I ¹⁸, se detallan acciones vinculadas a la mejora de la difusión de las carreras en el ámbito de la enseñanza media y superior, actividades de intercambio institucional con otras universidades nacionales y actividades de actualización disciplinar, como cursos, congresos y capacitaciones con la visita de especialistas de universidades del extranjero. También se llevaron a cabo actividades de seguimiento académico de los estudiantes en los tramos iniciales de las carreras, orientadas a mejorar la retención en primer año.

En el caso del Departamento de Educación, se diseñó un proyecto PROHUM II que tenía la finalidad de “aumentar significativamente” la disponibilidad docente, tanto para el desarrollo de la enseñanza como de la investigación y la extensión. El momento previo a la presentación del proyecto supuso un trabajo arduo de diagnóstico, de reuniones con jefes de divisiones, con las áreas y los equipos docentes a fin de establecer consensos respecto de las decisiones por tomar. Así, se diseñó un proyecto que priorizaba algunas áreas y cargos, a partir de distintos criterios. Uno de ellos, consistente con los lineamientos del PROHUM, fue fortalecer las asignaturas dirigidas a alumnos ingresantes. El fundamento de esta decisión apelaba a la importancia de contemplar la problemática del ingreso y la permanencia y, para ello, se volvía necesario fortalecer los equipos docentes en las asignaturas introductorias. El refuerzo en dedicaciones en esos casos buscaba que se incrementaran las horas de consulta, la participación de los docentes en su rol de tutores de los estudiantes, incrementar el uso de la plataforma digital, actualizar materiales didácticos, diseñar actividades para el “sostenimiento” de las trayectorias de los ingresantes y aumentar significativamente la disponibilidad docente para el desarrollo de clases y actividades de acompañamiento ¹⁹.

Otro criterio que se tuvo en cuenta fue fortalecer los equipos docentes de asignaturas comunes para las carreras de profesorado de la UNLu. En tal sentido, se reconocía que la docencia constituía una demanda permanente de los egresados para mejorar sus condiciones de ingreso al mercado laboral en el sistema educativo de nivel medio y superior. En esta línea, se reforzaron las áreas de didácticas y didácticas específicas, por considerarlas el “centro de la formación pedagógica” de los profesorados.

Cabe destacar que en la UNLu los profesorados no comparten un mismo “tramo de asignaturas pedagógicas” y que existe una amplia variabilidad entre algunas carreras que incluyen 7 materias (como es el caso de Geografía) frente a otros profesorados que tienen una formación pedagógica reducida a 3 asignaturas. Al momento de indagar en las causas de esas variaciones, los testimonios aluden a discusiones históricas y tensiones que no quedaron bien resueltas para el área de Educación. Concretamente, en el caso del profesorado de Historia, se reconoce una preocupación fundacional en la reapertura de la Universidad con la creación del plan de estudios de 1984. En ese momento, dominó un discurso que pregonaba en favor de la formación disciplinar. En las sucesivas revisiones del plan de estudios, los representantes del Departamento de Educación intentaron incidir en ese estado de cosas, pero reconocen que las tensiones se terminaron resolviendo a favor de los historiadores.

Además de los ya señalados, se establecía como criterio fortalecer la situación de planta de aquellos docentes que trabajaran en más de una carrera. Esta decisión se fundamentaba en la posibilidad de realización de nuevas actividades que tuvieran impacto en los equipos y carreras, ya sea para fortalecer la docencia, la investigación o la extensión. Y afectaba, particularmente, a cargos de la carrera de Geografía, que había comenzado a dictarse en una nueva sede (San Miguel) ²⁰.

Por último, se estableció como criterio consolidar la situación de planta de cargos de auxiliares docentes, atendiendo a aquellos profesores que estuvieran próximos a jubilarse y dejaran cargos vacantes a cubrir. En estos casos, se apostó a la formación de recursos humanos, a su incremento en la participación de actividades de investigación, extensión y en el desarrollo de materiales didácticos y el fortalecimiento de su formación de posgrado.

El Informe Académico Final del PROHUM II, correspondiente al Departamento de Educación, da cuenta de que se alcanzaron los objetivos planteados en el proyecto y que se pudieron

hacer efectivos todos los movimientos en la planta docente que se habían solicitado. Al momento de indagar acerca del impacto en el conjunto de los cargos docentes del departamento, los testimonios coinciden en que fue significativo. La política de gestión del departamento había priorizado que se ordinalizaran la mayor cantidad de cargos posibles. De allí que el PROHUM II vino a reforzar un lineamiento de política institucional propia de este departamento y universidad, contribuyendo a mejorar la situación de planta de 13 docentes. Cuando este proyecto comenzó, la tasa de docentes ordinarios era más bien baja, alcanzando un 35 % del total de cargos. En tres años, ascendió al 54 % y a ese proceso de ordinalización institucional se sumaron los movimientos de planta que permitió el PROHUM II.

Si analizamos en detalle la jerarquización de cargos que posibilitó el PROHUM II, es posible afirmar que la mayoría incidió favorablemente en la carrera de profesorado en Ciencias de la Educación (54 %), aunque, como ya se señaló, esos movimientos permitieron, en simultáneo, mejoras en otras carreras: profesorado universitario en Educación Física, profesorado en Educación Media de Adultos, profesorado en Ciencias Biológicas y profesorado en Geografía. También, resaltamos que, de los cargos consolidados en Ciencias de la Educación, dos de ellos están afectados a asignaturas de formación pedagógica específicas de la carrera (Teorías de la Educación I y II). El resto de los movimientos de planta del PROHUM II se reparten en partes iguales para cargos de los profesorados de Historia y de Educación Inicial.

Si se analizan los criterios enunciados más arriba, los movimientos de planta que favorecieron a docentes de asignaturas de los primeros años fueron dos (15 %). En un caso, un cargo afectado a asignaturas del profesorado en Ciencias de la Educación y del profesorado en Ciencias Biológicas. En otro caso, en un cargo docente de la carrera de licenciatura en Trabajo Social.

El otro criterio, referido a las Didácticas y Didácticas específicas como “centro de la formación pedagógica”, afectó a cinco movimientos en la planta docente (38 %) por el PROHUM II. Esos cargos docentes correspondían a asignaturas del profesorado en Ciencias de la Educación, en Historia y en Geografía. Si se considera el criterio de atender la situación de auxiliares docentes que estuvieran cursando formaciones de posgrado, cinco de los refuerzos de planta docente registrados (38 %) atendieron a esta situación.

Como vimos, en el caso de la UNLu, el PROHUM se articuló con lineamientos de política institucional propios de esta universidad y, en particular, del Departamento de Educación en lo relativo al proceso de ordinalización de su planta docente. Otro lineamiento de política pública que se articuló con el PROHUM fue el de la implementación de la carrera docente. Ese proceso recién comenzaba cuando entró en vigencia el PROHUM II en la UNLu. De todas maneras, cabe destacar que siete movimientos de planta docente del Departamento de Educación se fortalecieron por acceder a la carrera docente, en cinco casos, ascendiendo en la escala jerárquica de cargos y, en otros dos, ratificando el cargo de base ya existente. Este rasgo da cuenta de una particularidad en la implementación del PROHUM que no había sido observada en las otras dos universidades y que vale la pena destacar en este caso.

El Proyecto de Apoyo a las Humanidades en la UNLP

Los proyectos PROHUM I y II que presentó la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FAHCE) de la UNLP parten de un diagnóstico institucional que describe la situación que en ese momento (2010 y 2015) atravesaba en diversos aspectos de su funcionamiento y dinámica. Desde la lectura que realizan actores vinculados al gobierno universitario, este programa significó una manera que encontraron las facultades que no habían sido incluidas en el artículo 43 de la Ley de Educación Superior, y que, por lo tanto, no habían atravesado procesos de evaluación y acreditación, de acceder a recursos que permitieran llevar adelante “planes de fortalecimiento”, pensados desde la “especificidad de esas carreras” (Entrevista a autoridad de la FAHCE, 2022) ²¹.

El primer dato por destacar es que se trata de la institución de formación docente “más grande de la Argentina” ²², con una dilatada trayectoria de más de 100 años. Se compone de 10 departamentos docentes que cubren una diversidad disciplinar de los campos de las Ciencias Sociales, las

Humanidades y la Educación, que atienden a 10.500 estudiantes que cursan alguna/s de las 29 carreras de grado que integran la oferta curricular de la facultad.

En la descripción de las características de la formación docente, se subraya que su responsabilidad depende del Departamento de Ciencias de la Educación, ámbito encargado de las carreras específicas de la disciplina (profesorado y licenciatura) y de brindar el tramo pedagógico o bloque pedagógico a las demás carreras de profesorado que dependen del resto de los departamentos docentes. También se indica que uno de los profesorados con matrícula masiva en la institución, el de Educación Física, no cuenta con un campo de deportes propio para el desarrollo de sus actividades, así como tampoco de financiamiento específico para la adquisición del equipamiento necesario para el desarrollo de las prácticas corporales y deportivas. Este déficit, como veremos más adelante, anticipa algunas de las líneas proyectadas a través del PROHUM I. En el estado de cosas mencionado, los estudiantes de esa carrera compartían el campo de deportes con niños de la escuela primaria y jóvenes del nivel secundario de la universidad.

Otro déficit destacado en la descripción se refiere al laboratorio de idiomas y a la distribución de mayores dedicaciones docentes en las carreras de Lenguas Modernas (Inglés y Francés), lo que representa un “rezago histórico” en materia de “formación práctica” para esa área y en la articulación con las actividades de posgrado e investigación²³. Además, se señala que el software y las tecnologías disponibles requieren de una “necesaria y urgente²⁴” actualización y ampliación. En materia de insuficiencias en la dotación docente, se menciona especialmente a las carreras que brinda el departamento docente de Bibliotecología. Estos aspectos serán, como se observará, retomados en los proyectos PROHUM I y II como lineamientos por los que se solicita financiamiento específico.

El diagnóstico institucional plantea que, a través de los proyectos PROHUM, la Facultad se compromete a liderar un cambio de perspectiva en la promoción de la formación docente, considerando y retomando críticamente las tradiciones fundacionales en pos de fortalecer el campo de estudios de la educación. Este análisis también puede retomarse en la caracterización de los proyectos PROHUM que presentó la FAHCE-UNLP, en los que la formación docente ocupó un lugar privilegiado.

Se indica que la institución ha sostenido una política de mejora de la planta docente que ha permitido incrementar las dedicaciones exclusivas de sus profesores y auxiliares en los 15 años previos a la implementación del PROHUM (de 1994 a 2009). En ese sentido, se pasó de un porcentaje mínimo del 1 % al 14 %, al que se suman también los incrementos de las dedicaciones parciales, que pasaron del 8 al 26 % en el mismo período²⁵. El crecimiento de la planta docente con mayores dedicaciones ha redundado en incrementos en las actividades de investigación y extensión, ambas conectadas con la intervención pública, la transferencia de conocimientos para atender demandas sociales.

No obstante, estas subas no compensan el crecimiento institucional y resultan insuficientes para la retención de recursos formados y la promoción de cuadros intermedios. Esa valoración se sustenta en otro dato destacado: la planta docente tenía, antes de la implementación de los proyectos PROHUM, un 60 % de los cargos docentes con dedicaciones simples. A este cuadro de situación, se suma una insuficiente planta de trabajadores no docentes (146 integrantes), en un espacio físico incómodo e inadecuado, con un edificio construido en 1968 para una institución de 3500 estudiantes, frente a la situación actual, de una facultad que atiende a cerca de 20.000 alumnos de grado²⁶.

Luego de esta síntesis de partida, los proyectos PROHUM elaborados por la FAHCE-UNLP se plantean una mejora sustantiva en la formación docente ofrecida por sus carreras de profesorado, que, se señala, redundará en el fortalecimiento de la enseñanza de la educación secundaria, toda vez que sus graduados se insertan prioritariamente en ese nivel educativo, aunque también se puede considerar su incidencia en la educación de nivel superior, tanto universitaria como no universitaria.

Así, las líneas estratégicas de los proyectos PROHUM se orientan a:

- El incremento y consolidación de la formación de posgrado de sus docentes más jóvenes.
- El fortalecimiento de las políticas de retención de estudiantes en los primeros años.
- El incremento de las dedicaciones docentes con el fin de: cubrir plenamente la oferta de cursos, seminarios y talleres; mejorar las plantas de las materias de primer año; ofrecer mayor

cantidad de bandas horarias para el cursado; mejorar la relación docente-alumnos (sobre todo en las carreras atravesadas por situaciones de masividad: Educación Física y Lenguas Modernas); ampliar las estrategias de enseñanza y evaluación; articular las actividades de docencia, investigación y extensión; sostener la creciente necesidad de directores de tesis y proyectos de investigación.

- La mejora en la infraestructura y el equipamiento, con énfasis en el crecimiento del fondo bibliográfico institucional, la actualización de los no docentes de la biblioteca, el incremento de aulas informatizadas y la actualización de la plataforma virtual. También se incluye el mejoramiento de la formación práctica en carreras específicas, como Lenguas Modernas y Educación Física.

Con relación al PROHUM II, se señala que su alcance incluye a la totalidad de carreras de la facultad, con excepción de Sociología y los profesorado de Correlación, que son objeto de otros programas especiales de la SPU.

En la perspectiva de actores institucionales vinculados al gobierno universitario, el PROHUM se articuló con la política propia de la FAHCE, en materia de fortalecimiento de la planta docente. En tal sentido, se combinaron “pragmáticamente”²⁷ los incrementos de dedicación, según los criterios establecidos por ese programa, con otros que resultaron de los recursos propios de la institución. Así, el ser un profesor “ordinario”, es decir, haber accedido a su cargo por un concurso abierto, no era una exigencia de la política interna de la institución, pero sí lo era del programa ministerial. Entonces, “se usó” el PROHUM para incrementos de dedicación en casos de docentes ya concursados, mientras que otros incrementos se realizaron por otro lado, con recursos propios. De allí que se plantea que no es posible vislumbrar la política de planta docente solamente considerando los movimientos realizados vía PROHUM. Es preciso mirar, al mismo tiempo, otras mejoras en la situación de los docentes realizadas por fuera del programa y con recursos propios. No obstante, se subraya que el PROHUM tuvo un “impacto fuerte”, pues significó una inyección de recursos “todos juntos”²⁸ que representaron incrementos de dedicaciones o de cargos docentes que, en forma cuantitativa, significaron mucho más de lo que la Facultad podía realizar con recursos propios.

En la distribución de los cargos y dedicaciones, se procuró que el reparto “goteara un poco en cada departamento”, con un criterio de consolidar la planta de toda la Facultad “para que nadie se sintiera excluido de este programa”. Así, se jerarquizaron plantas docentes en las capacitaciones de idiomas “que redundan en toda la Facultad” o en el “bloque pedagógico”²⁹. Además de ese criterio, se priorizaron mejoras que podían justificarse desde los criterios del PROHUM: reforzar la relación docente-alumnos, ampliar la oferta de horarios de cursada, consolidar la formación de recursos humanos, entre otras.

En el fortalecimiento de las plantas docentes, se buscó consolidar equipos, es decir, colectivos de docentes de materias específicas. El criterio que sostuvo esta decisión fue que esa consolidación era necesaria para luego solicitar a esos docentes que se implicaran en políticas específicas de la Facultad: retención de alumnos en primer año, seguimiento de trayectorias de estudiantes, mejoras en la duración real de las carreras, entre otras. En materia de infraestructura y equipamiento, el impacto fue muy notable. Permitió la adquisición de bibliografía, equipos de computación y programas informáticos de una manera que nunca antes la Facultad había podido comprar.

Si se consideran en forma conjunta, la incidencia del PROSOC³⁰ y del PROHUM fue muy significativa porque representó una “inyección” de numerosos cargos docentes (mejoras en el escalafón o en la dedicación docente). Este impacto se tradujo en una cantidad importante de “buenas noticias” y “muchísimas alegrías para muchos equipos y personas”. Y, para la Facultad, fue la posibilidad de plantear, a partir de esas mejoras en las condiciones de docencia, otro compromiso con el seguimiento de trayectorias estudiantiles, la situación del primer año, el ingreso a las carreras, entre otros temas de relevancia para la política institucional. En palabras de los actores institucionales: “sin gente consolidada, no podés tener política educativa”³¹.

Ese criterio fue planteado por las asociaciones de carreras, el CODESOC y la ANFHE, al Ministerio de Educación. Además, se reconocen otros criterios de relevancia planteados: pensar la distribución de fondos de manera federal, equitativa y democrática para que esos programas

favorecieran a todas las universidades. En contraposición, se señalaba que, en otros momentos, las universidades más grandes y tradicionales del país (la de Buenos Aires, la de La Plata o la de Córdoba) pujaban para obtener mayores recursos y “quedarse con todo”. Esta vez, en cambio, reconocían la generosidad de esas grandes universidades, encarnadas en algunos actores con liderazgo político y académico, como fue el caso de Federico Schuster, de la UBA, o de Ana María Barletta, de la UNLP, para plantear esa distribución de recursos más justa y equitativa con todas las universidades nacionales. En la perspectiva de la construcción colectiva de políticas públicas, se señala que esos programas han “fortalecido mucho a esas asociaciones”, en su capacidad para el debate, la “construcción de acuerdos y de potenciar políticas para el conjunto”.

Conclusiones

En este artículo, analizamos la manera en que se procesó localmente el PROHUM, implementado por el Ministerio de Educación de Argentina entre 2009 y 2015, en tres universidades nacionales: la UNGS, la UNLu y la UNLP. El abordaje metodológico, a escala microsocial, se nutrió de dos fuentes de información: las resultantes del trabajo de archivo (documentos institucionales y normativas) y del trabajo de campo (entrevistas en profundidad a actores con funciones en el gobierno institucional).

Los resultados confirman algunas de las hipótesis de la literatura de referencia: estos programas representan un cambio en la modalidad de financiamiento de las universidades que pasan a tener una lógica focalizada y centrada en disciplinas y carreras específicas, con una distribución de recursos puntuales que generan un efecto de “regadera” o de “goteo” de fondos, más que de cambios sustantivos en los presupuestos, analizados de manera global.

No obstante, desde la perspectiva de los actores, su impacto fue “significativo”, “muy importante” o de “enorme relevancia”, en la medida en que permitió modificar el Inciso 1, vinculado al personal docente de las instituciones universitarias. Los criterios de distribución de recursos fueron variando en cada uno de los casos analizados, aunque se observa una preeminencia de mejoras en cursos de formación pedagógica para profesorado y en carreras que concentran la mayor cantidad de estudiantes, con variaciones de disciplinas, según el caso.

Si se consideran globalmente los tres casos seleccionados, es evidente que el aprovechamiento de estos programas fue dispar, ubicándose, en un extremo de mayor aprovechamiento, la UNLP y, de menor, la UNLu. Esta diferencia puede explicarse, tal como resulta del análisis de los testimonios, por el diferente grado de participación en las asociaciones de facultades. La presencia tardía de la UNLu en ese espacio y situaciones propias de esa universidad explicarían el menor grado de incidencia de estos programas, sobre todo del PROHUM I a nivel del Departamento de Educación.

Estos resultados confirman algunos de los supuestos planteados por las miradas organizacionales y el enfoque de la sociología de la cultura en las universidades. En tal sentido, se advierte que la autonomía universitaria como tal no termina de explicar el mayor o menor grado de aprovechamiento de un programa de mejora como el PROHUM. Desde una mirada compleja del comportamiento institucional y haciendo escala en el nivel microsocial, advertimos la importancia que tuvo la intermediación de una Asociación de Facultades como la ANFHE y el mayor protagonismo de grupos académicos de algunas universidades en ese ámbito como un factor clave para explicar las diferencias en el grado de aprovechamiento del PROHUM en cada caso.

Planteamos la posibilidad de comprender, desde una perspectiva de análisis a escala microsocial, los usos cotidianos que hicieron actores emplazados en las tres universidades seleccionadas de los sentidos y orientaciones emanados de políticas de mejora de las Humanidades y cómo esos sentidos fueron resignificados a la luz de las trayectorias y tradiciones institucionales en cada caso. Así, identificamos una dinámica de pragmatismo en el uso de los recursos que brindaba el programa, en el caso de la UNGS, con la intención de obtener recursos para el despliegue de sus proyectos académicos, sobre todo en las carreras con mayor concentración de matrícula estudiantil. En otros casos, como en la UNLP, ese pragmatismo se observó en el “juego” que les permitió el PROHUM para financiar ciertas mejoras en su política de planta docente, combinadas con el “goteo” que posibilitaban los recursos propios. En el caso de la UNLu, esa combinación se dio con la

implementación de otras políticas públicas, como fue el caso de la carrera docente, para mejorar las condiciones laborales. Estas tres formas de procesar el PROHUM, en función de las políticas académicas o de planta docente más significativas en cada caso, evidencia el carácter interactivo que tuvo la recepción del programa y cómo fue resignificado a la luz de lineamientos propios de mayor relevancia.

En nuestra investigación, pusimos a prueba la hipótesis de las pesquisas antecedentes que nos hablan de la implementación de políticas educativas a través de procesos interactivos, en los que los actores e instituciones emplazados en ámbitos específicos construyen versiones locales de esas políticas, en una dinámica que supone la construcción de consensos y cierto pragmatismo para aprovechar el juego que abren esos lineamientos de política pública. En este caso, observamos la incidencia del PROHUM en proyectos institucionales que significaron mejoras en las condiciones de funcionamiento de carreras de formación docente. El análisis comparado con otros casos nacionales abre líneas de indagación futura para comprender de manera holística estos procesos a escala regional y global.



Sonreír entre las sombras, técnica mixta. Rosana Moreno

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. Editorial Grijalbo.
- Buchbinder, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Editorial Sudamericana.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo XXI.
- Chiroleu, A., Suasnabar, C. y Rovelli, L. (2012). *Política universitaria en la Argentina: Revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*.

Universidad Autonomía Metropolitana.

Felipe, C. (2020). La institucionalización y legitimación de los estudios universitarios en Educación Física: El caso de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina, 1953). *Debate universitario*, 8(16), 39-52. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.12100/pr.12100.pdf

Frederic, S. y Soprano, G. (2005). *Cultura y política en etnografías sobre la Argentina*. Universidad Nacional de Quilmes/Prometeo Libros.

García de Fanelli, A. (2008). *Contrato-programa: instrumento para la mejora de la capacidad institucional y la calidad de las universidades*. IIPE UNESCO.

Krotsch, P. (2001). *Educación superior y reformas comparadas*. Universidad Nacional de Quilmes.

Krotsch, P., Camou, A. y Prati, M. (2007). *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Prometeo.

Marquina, M., Chiroleu, A. y Rinesi, E. (Coord.). (2012). *La política universitaria de los gobiernos Kirchner. Continuidades, rupturas, complejidades*. Editorial de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

Marquina, M. y Polzella, Á. (2015). El impacto de la Nueva Gestión Pública en las universidades y la emergencia de nuevos roles. Comparando contextos, sistemas y abordajes teóricos para su estudio en distintos casos nacionales. *Revista Argentina de Educación Superior*, 7(11), 9-27.

Marquina, M., Gimenez, G., Rodriguez, W. y Mazzeo, I. (2022). Implicancias del Aseguramiento de la Calidad (AC) en las universidades argentinas. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 34(1), 104-130. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/577>

Mollis, M. (1996). El sutil encanto de las autonomías. Una perspectiva histórica y comparada. *Revista Pensamiento Universitario*, (4/5), 102-115.

Montenegro, J. (2020). *La Reforma Puiggrós a la Ley de Educación Superior y sus efectos en el acceso a la Universidad Nacional de La Plata: El caso de la Facultad de Ciencias Médicas [Tesis de doctorado]*. Universidad Nacional de La Plata. <http://memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1824/te.1824.pdf>

Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-238). Gedisa.

Peterson, M. (2007). The study of colleges and universities as organizations. En P. Gumport (Comp), *Sociology of Higher Education. Contributions and their contexts* (pp. 147-184). Johns Hopkins University Press.

Revel, J. (2005). *Un momento historiográfico. Trece ensayos de historia social*. Manantial.

Suasnábar, C. y Rovelli, L. (2011). Políticas universitarias en Argentina: entre los legados modernizadores y la búsqueda de una nueva agenda. *Innovación educativa*, 11(57), 21-30. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9838/pr.9838.pdf

Universidad Nacional de La Plata (2023). *Estadísticas UNLP*: https://unlp.edu.ar/gestion/plan_estrategico/indicadores/la-unlp-en-numeros-17580-22580/

Universidad Nacional de Luján (1996). *Informe de autoevaluación institucional realizado en 1996*. Disponible en www.coneau.gov.ar/archivos/publicaciones/evex/lujan.pdf, <http://www.unlu.edu.ar/doc/proy-inst-est/proy-inst-est-unlu.pdf>.

Universidad Nacional de Luján (2021). *UNLu Anuario Estadístico, Área de Estadísticas Universitarias, 2021*, <http://www.estadisticaseducativas.unlu.edu.ar/sites/www.estadisticaseducativas.unlu.edu.ar/files/site/2021/Anuario%20Institucional%202021.pdf>

Universidad Nacional de General Sarmiento (2023). UNGS: Estadísticas universitarias. <https://www.ungs.edu.ar/institucional/informacion-y-estadisticas-universitarias/formacion>.

Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la Escolaridad. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 11(1). Chrome extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf

Notas

^[1] Quiero expresar mi agradecimiento a la lectura atenta y precisas observaciones recibidas por parte de la Dra. Jéssica Montenegro. Su desinteresada colaboración contribuyó en gran medida en orientar el perfil del escrito hacia la temática de la formación docente y sus propuestas de mejora.

^[2] La revisión de antecedentes da cuenta de un mayor número de investigaciones acerca de los programas de mejora de la formación de docentes para el nivel primario y secundario que se desarrollan en instituciones superiores terciarias no universitarias (como sucede en Argentina) y en universidades pedagógicas (como es el caso de Chile y Colombia) (Vezub, 2007). Las pesquisas acerca de programas nacionales de mejora de la formación docente universitaria constituyen aún un área de vacancia.

^[3] Se relevaron documentos institucionales que incluyen resoluciones, informes de avance y finales de cada universidad y se entrevistaron a las personas con funciones de autoridad, como decanos y directores de departamento, implicados en la implementación del PROHUM.

^[4] Para la definición de la dimensión y complejidad interna, tomamos como referencia los indicadores propuestos por Baldrige *et al.* (1973).

^[5] En las tres instituciones, se consideró únicamente la matrícula de las carreras de grado, sin computar las de pregrado ni posgrado.

^[6] En la educación superior europea, ese proceso se había iniciado en la década del 70, asociado a la crisis del Estado de bienestar, la crisis fiscal y los requerimientos de mayor competitividad y significó un “giro hacia la autonomía evaluada” (Krotsch, 2001, p. 149). Estas reformas de corte neoliberal se implementaron en los años 80 en Europa y Estados Unidos y respondían al paradigma de la Nueva Gestión Pública (NGP), en la búsqueda de la eficiencia y de la calidad (Marquina y Polzella, 2015; Marquina *et al.*, 2022).

^[7] La SPU había sido creada en el año 1993 y constituyó, junto a la sanción de la Ley N° 24.521 de Educación Superior en el año 1995, uno de los principales cambios en la planificación del sistema universitario a partir de los años noventa.

^[8] La creación de esta universidad y de otras cinco universidades nacionales más entre 1985 y 1995 respondieron a un intento de descentralización del sistema universitario a nivel central, combinado con intereses e iniciativas locales que pujaban en el mismo sentido (Res. 3396/10).

^[9] Entrevistas a autoridades de la UNGS (3/10/2022 y 10/11/2022).

^[10] También se introdujeron mejoras en la licenciatura en Educación (Informe de Seguimiento UNGS).

^[11] Entrevistas a autoridades de la UNGS (3/10/2022 y 10/11/2022).

^[12] Las dedicaciones semiexclusivas representan una carga horaria semanal de 20 horas, dedicadas a actividades de docencia, investigación y extensión.

^[13] Res. Asamblea Universitaria (AU) 02/09.

^[14] El financiamiento del plan de mejora se cubrió con los fondos recibidos por la UNLu como producto de la reparación histórica aprobados por la Ley N° 23.619/07, por haber sido cerrada la universidad durante la dictadura.

^[15] Res. 171/10.

^[16] Res. 171/10.

^[17] Los términos entrecomillados en este párrafo y los siguientes corresponden a expresiones brindadas por informantes clave de la UNLu durante una entrevista colectiva sustanciada el 14 de noviembre de 2022. La descripción se nutre también de documentos institucionales de circulación interna como son los Informes de Gestión del Departamento de Educación a los que tuvimos acceso.

^[18] Información disponible en el Expte. UNLu: 0000909/2009.

^[19] La descripción de este párrafo y los siguientes toma como referencia los Informes Anuales de Gestión del Departamento de Educación de los años 2013 a 2016.

^[20] Cabe destacar que la UNLu funciona con una estructura descentralizada que se compone por la sede central, ubicada en la ciudad de Luján, y otros cinco centros regionales ubicados en San Miguel, Campana, Chivilcoy, San Fernando y en la Capital Federal.

^[21] Las palabras entrecomilladas en este párrafo y los siguientes fueron extraídas de la entrevista realizada a una persona con funciones de gobierno de la FAHCE/UNLP durante la implementación del PROHUM. Entrevista realizada el 4 de diciembre de 2022.

^[22] Las palabras entrecomilladas en este párrafo y los siguientes fueron relevadas en documentos institucionales, como los Proyectos PROHUM I y II de la FAHCE-UNLP, o en entrevistas mantenidas con autoridades de la Facultad y del Departamento de Ciencias de la Educación, el 1 de marzo de 2021 y el 4 de diciembre de 2022.

^[23] En la entrevista mantenida con una autoridad de la FAHCE, se subrayó que el rezago histórico en la distribución de dedicaciones docentes afectaba no solamente a la carrera de Lenguas Modernas, sino también a la de Educación Física, con tradiciones más recientes en materia de investigación y producción de conocimiento.

^[24] Entrevista a autoridad de la FAHCE (4/12/2022).

^[25] De acuerdo al Art. 44 del Estatuto de la UNLP, las dedicaciones exclusivas suponen un compromiso de 40 horas semanales al trabajo docente, de investigación y extensión. Mientras que las dedicaciones parciales o semidedicaciones representan una carga horaria de 20 horas, por las mismas tareas. Por último, las dedicaciones simples establecen una carga de 9 horas semanales destinadas a la actividad docente. Existe una categoría adicional, las dedicaciones de tiempo completo, que no se registran en la descripción de la planta docente de la FAHCE-UNLP. El Estatuto está disponible en línea en: <https://unlp.edu.ar/wp-content/uploads/20/120/722e7f1b616ac158e02d148aeb762aa.pdf>

^[26] Los no docentes constituyen uno de los estados o claustros que componen el gobierno institucional. Incluyen al personal de planta permanente de las áreas administrativas, técnico-profesionales y de mantenimiento, producción y servicios generales de la Universidad (Ordenanza UNLP 262/02).

^[27] Las palabras o frases entrecomilladas a partir de este párrafo fueron extractadas de la entrevista realizada a una autoridad de la FAHCE el 4 de diciembre de 2022.

^[28] Entrevista a autoridad de la FAHCE (4/12/2022).

^[29] Por “bloque pedagógico” se entiende al conjunto de asignaturas que componen la formación pedagógica y didáctica de los profesorado de la facultad.

^[30] El PROSOC fue el programa de apoyo a las Ciencias Sociales, implementado por la SPU entre 2008 y 2012.

^[31] Las palabras entrecomilladas en este párrafo y en el siguiente fueron extractadas de la entrevista realizada a una autoridad de la FAHC, el 4 de diciembre de 2022.