

# ANTIGUA Matanza

**Antigua Matanza**

**Revista de Historia Regional**

**ISSN 2545-8701**

**Instituto de Historia**

**Universidad Nacional de La Matanza  
Secretaría de Desarrollo Universitario  
San Justo, Argentina**

Gavilán Enciso, D. (diciembre de 2025 – junio de 2026). La construcción de los estándares de acreditación de los profesorado universitarios de Historia en la Argentina: debates, actores y disputas (2010-2012). *Antigua Matanza. Revista de Historia Regional*, 9(2), 205-248.  
<https://doi.org/10.54789/am.v9i2.6>

Instituto de Historia  
Universidad Nacional de La Matanza, Secretaría de Desarrollo Universitario

San Justo, Argentina  
Disponible en: <http://antigua.unlam.edu.ar>

*Antigua Matanza* adhiere a la licencia Creative Commons para revistas de acceso abierto:



Esta obra está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

IH Instituto de  
Historia

SDU Secretaría de Desarrollo  
Universitario

UNLaM

<https://doi.org/10.54789/am.v9i2.6>

*Artículos de Investigación*

**La construcción de los estándares de acreditación de los  
profesorados universitarios de Historia en la Argentina: debates,  
actores y disputas (2010-2012)**

***The construction of accreditation standards for University-level  
History Teacher Education Programs in Argentina: debates,  
actors, and disputes (2010–2012)***

**Digna Gavilán Enciso<sup>1</sup>**

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N°46, Ramos Mejía, Argentina.

Recibido en 07/07/2025

Aceptado en 17/11/2025

**Resumen**

La inclusión del título de Profesor Universitario en el Artículo 43 de la Ley de Educación Superior (LES) N.º 24.521, a partir de la Resolución Ministerial N.º 50/2010, marcó un hito

---

<sup>1</sup> La autora es Profesora y Licenciada en Historia. Diplomada Superior en Metodología de la Investigación de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, Especialista Docente de Nivel Superior en la Enseñanza de la Construcción Histórica Social y Cultural de las Identidades Bonaerenses y Especialista Docente de Nivel Superior en Análisis y Enseñanza del Mundo Contemporáneo. Actualmente se desempeña como docente en el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N°46 y en escuelas secundarias del partido de La Matanza.

Correo de contacto: [digna.gavilan.enciso@gmail.com](mailto:digna.gavilan.enciso@gmail.com)

en la política universitaria argentina. El presente artículo analiza los momentos iniciales de la construcción de los estándares de acreditación para los Profesorados Universitarios de Historia, a partir de una perspectiva histórico-política y regional. Se examina la transición del modelo de “calificación” al de “planificación” en la evaluación de la educación superior y el rol de los estándares como requisitos mínimos de calidad. El trabajo reconstruye la génesis de la demanda impulsada por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y profundiza en la labor de la Comisión Mixta ANFHE–CUCEN, entendida como un espacio interinstitucional de deliberación federal, conformado por universidades de distintas regiones del país. A partir del relevamiento de planes de estudio y del análisis de los “Lineamientos Básicos sobre Formación Docente de Profesores Universitarios”, los resultados muestran una búsqueda activa de superación de la fragmentación curricular y de fortalecimiento de la transversalidad de la práctica docente, sentando las bases para un sistema de acreditación que, lejos de una implementación homogénea, se construyó a partir de dinámicas territoriales situadas y contribuyó a la legitimación disciplinar y a la mejora de la calidad formativa.

**Palabras-clave:** educación superior, acreditación académica, formación de docentes, política educativa, Argentina

### Abstract

The inclusion of the degree of University Professor under Article 43 of the Higher Education Law (Law No. 24,521), through Ministerial Resolution No. 50/2010, marked a milestone in Argentine university policy. This article analyzes the initial stages in the construction of accreditation standards for University-Level History Teacher Education

programs from a historical, political, and regional perspective. It examines the transition from a model of “qualification” to one of “planning” in higher education evaluation, as well as the role of standards as minimum quality requirements. The study reconstructs the genesis of the demand promoted by the National Interuniversity Council (CIN) and delves into the work of the ANFHE–CUCEN Joint Commission, understood as an interinstitutional space for federal deliberation composed of universities from different regions of the country. Based on a survey of curricula and an analysis of the Basic Guidelines on Teacher Education for University Professors, the findings reveal an active effort to overcome curricular fragmentation and to strengthen the cross-cutting nature of teaching practice, thereby laying the foundations for an accreditation system that, far from being implemented homogeneously, was shaped by situated territorial dynamics and contributed to disciplinary legitimization and to the improvement of training quality.

**Keywords:** higher education, academic accreditation, teacher education, educational policy, Argentina

# **La construcción de los estándares de acreditación de los profesorados universitarios de Historia en la Argentina: debates, actores y disputas (2010-2012)**

## **Introducción**

La sanción de la Ley de Educación Superior (LES) N.º 24.521 en 1995 introdujo en la Argentina un nuevo régimen de regulación del sistema universitario al establecer la evaluación institucional obligatoria y la acreditación de aquellas carreras cuyos títulos comprometieran el interés público (artículo 43). Enmarcada en un ciclo de reformas estructurales de orientación neoliberal, esta normativa redefinió las relaciones entre el Estado y las universidades, desplazando progresivamente el énfasis desde la autonomía académica hacia dispositivos de control y garantía de calidad. No obstante, su implementación efectiva estuvo atravesada por resistencias, negociaciones y resignificaciones que, con el correr de los años, dieron lugar a configuraciones más complejas de la política universitaria.

En este contexto, la inclusión del título de Profesor Universitario en la nómina del artículo 43, formalizada mediante la Resolución N.º 50 del Ministerio de Educación el 2 de febrero de 2010, constituyó un punto de inflexión en la historia reciente de la formación docente universitaria. Lejos de tratarse de una decisión técnica, esta incorporación reabrió debates de larga data sobre la identidad del profesorado universitario, su especificidad

frente a otras ofertas de formación docente y el lugar de las Humanidades y las Ciencias Sociales en los procesos de acreditación. Asimismo, dio inicio a un intenso trabajo interinstitucional orientado a la definición de lineamientos y estándares de calidad, en el que participaron diferentes actores.

El presente artículo se propone reconstruir y analizar el momento inicial de ese proceso, centrándose en los debates en torno a la construcción de los estándares de acreditación de los Profesorados Universitarios, con especial atención al área de Historia. Desde una perspectiva histórico-política de la educación superior, se examina cómo la inclusión de los profesorados en el artículo 43 operó como catalizador de acuerdos, tensiones y disputas entre distintos actores del sistema universitario. En particular, se analiza el rol asumido por el CIN, las asociaciones de facultades y el Estado nacional en la definición de los lineamientos de formación docente, así como la conformación de la Comisión Mixta ANFHE–CUCEN como un espacio interinstitucional de producción de política universitaria, caracterizado por dinámicas de negociación, participación y construcción de consensos.

En este sentido, el trabajo se interroga por las condiciones histórico-políticas que hicieron posible la incorporación de los profesorados universitarios al régimen de acreditación, atendiendo al pasaje desde un modelo centrado en la “calificación” de títulos hacia otro orientado a la “planificación” de la educación superior y a la definición de estándares comunes de calidad. Asimismo, se analizan las tensiones que emergieron en torno al equilibrio entre estandarización y autonomía institucional, particularmente en un campo como el de las Humanidades, atravesado por tradiciones disciplinares heterogéneas

y por el estrecho vínculo entre investigación y enseñanza.

El artículo dialoga con investigaciones recientes sobre la construcción de estándares en la formación docente universitaria (De Longhi y Rivarosa, 2015; Fernández Guillermet, 2014a, 2014b) y, de manera más específica, con estudios sobre los procesos de acreditación de los profesorados en Ciencias Biológicas y Exactas, que han analizado tanto la elaboración de consensos como las tensiones que derivaron en la aprobación de los lineamientos nacionales (Fernández Guillermet, 2012; Fernández Guillermet y Alcalá, 2011; Rassetto, 2012, 2023; Rassetto y Valeiras, 2016). Asimismo, recupera aportes que problematizan a los actores (Nosiglia y Mulle, 2012; Patriarca y Rovelli, 2020; Rodríguez, 2013) la acreditación desde una perspectiva crítica de la política universitaria, subrayando la distinción entre evaluación y acreditación y cuestionando la asociación lineal entre evaluación, cambio institucional y mejora de la calidad (Araujo, 2016; Dias Sobrinho et al., 2007; Orozco, 2009).

Al mismo tiempo, el trabajo se inscribe en una línea de estudios de alcance regional que ha analizado las transformaciones de los sistemas de formación docente en América Latina desde finales del siglo XX, en particular el rol asumido por el Estado como “evaluador” y sus efectos sobre la autonomía universitaria (Del Valle y Suasnábar, 2018; Solanas, 2012, 2019; Torres Hernández y Lozano Flores, 2019). Desde esta perspectiva, los procesos de acreditación se interpretan como dispositivos de estandarización que, si bien buscan garantizar mínimos de calidad, tienden a homogeneizar trayectorias formativas históricamente diversas (Centro Interuniversitario de Desarrollo, 2003; Rodríguez et al., 2018; Rodríguez Moyano y Rodrigo, 2022; Strong, 2018).

Desde una perspectiva de historia regional de la educación, el proceso aquí analizado permite observar cómo una política pública de alcance nacional se configuró a partir de prácticas situadas, instancias de deliberación interuniversitaria y consensos elaborados en distintas regiones del país. Lejos de una implementación homogénea, la inclusión de los profesorados universitarios en el artículo 43 se desarrolló como un proceso territorialmente distribuido, en el que diversas universidades asumieron un protagonismo central en la discusión y definición de lineamientos y estándares de acreditación. A partir del caso del Profesorado Universitario en Historia, el artículo visibiliza las tensiones que atravesaron a las disciplinas de las Humanidades frente a dispositivos de regulación originalmente pensados para campos profesionales más homogéneos.

A fin de desarrollar estos objetivos, el artículo se organiza en cuatro apartados. En primer lugar, se presentan las fuentes, la metodología y el enfoque analítico, a partir de una revisión documental cualitativa de normativas, resoluciones y actas producidas por organismos del sistema universitario. En segundo lugar, se reconstruye la génesis del proceso de inclusión de los Profesorados Universitarios en el artículo 43 de la LES, atendiendo al rol del CIN, las asociaciones de facultades y el Estado nacional. El tercer apartado analiza el funcionamiento de la Comisión Mixta ANFHE–CUCEN como espacio interinstitucional de producción de política universitaria, con énfasis en su dinámica federal y en las modalidades de construcción de consensos. Finalmente, se examina la construcción de los estándares de acreditación desde la perspectiva disciplinar, a partir del caso del Profesorado Universitario en Historia.



## **Fuentes, metodología y enfoque analítico**

Con el objetivo de dar cuenta del proceso de construcción de los estándares de acreditación como un fenómeno histórico-político, el trabajo se apoya en una metodología de revisión documental cualitativa, orientada al análisis de políticas públicas en educación superior. Las fuentes utilizadas incluyen la Ley de Educación Superior (LES) N.º 24.521, las Resoluciones Plenarias del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) (N.º 684/08, N.º 697/09 y N.º 787/12), las Resoluciones del Comité Ejecutivo del CIN (N.º 559/09 y N.º 754/12), la Resolución N.º 50/2010 del Ministerio de Educación y las actas de reuniones de la Comisión Mixta ANFHE–CUCEN correspondientes al período 2010-2011. Este corpus documental permite reconstruir tanto el marco normativo que reguló la incorporación de los Profesorados Universitarios al artículo 43 como las prácticas deliberativas que acompañaron dicho proceso, entendiendo a la normativa no sólo como prescripción formal sino como resultado de “procesos de negociación, conflicto y resignificación institucional” (Krotsch, 2005, p. 7).

Desde un enfoque de estudio de caso, el análisis se centra en el proceso de inclusión de los Profesorados Universitarios en el régimen de acreditación, atendiendo a la tensión entre la prescripción normativa y las dinámicas institucionales efectivamente desarrolladas en los espacios de cogobierno universitario. En particular, se examinan las discusiones registradas en las actas de la Comisión Mixta ANFHE-CUCEN, considerando que permiten identificar consensos, divergencias y disputas en torno a la definición de la estructura curricular, los lineamientos pedagógicos y la especificidad disciplinar de los profesorados,

especialmente en el área de Historia, en tanto espacios intermedios articuladores de escalas nacionales, institucionales y disciplinares de la política universitaria.

El abordaje analítico se inscribe en una perspectiva de las políticas de evaluación y acreditación en educación superior, que concibe estos dispositivos como construcciones históricas atravesadas por relaciones de poder, disputas disciplinares y configuraciones institucionales cambiantes. En este sentido, se retoman los aportes que señalan que los procesos de evaluación y acreditación en América Latina no constituyeron simples trasplantes de modelos externos, sino que se configuraron a partir de apropiaciones situadas, muchas veces aplicadas de forma desarraigada, sin correspondencia con los contextos de origen de dichos dispositivos (Díaz Barriga, 2005, 2009).

Para el análisis del caso argentino, resulta central la distinción propuesta por Pérez Rasetti (2010) entre distintas configuraciones de la relación entre evaluación y políticas públicas, particularmente los modelos de “calificación” y de “planificación”. Mientras el primero se caracteriza por el uso de la evaluación como mecanismo de jerarquización de ofertas y de competencia interinstitucional, en el que las prácticas evaluativas funcionan como “un modo de exponer la situación de las instituciones y carreras frente a la sociedad” (Pérez Rasetti, 2010, p. 2); el segundo incorpora la evaluación y la acreditación como instrumentos de planificación de la educación superior, en un marco de concertación entre el Estado y las universidades, donde las evaluaciones operan como “marco referencial para la definición de objetivos estratégicos” (Pérez Rasetti, 2010, p. 6).

La inclusión de los Profesorados Universitarios en el artículo 43 de la LES se analiza, así, en un contexto de transición entre estas configuraciones. Este desplazamiento

no puede explicarse únicamente por modificaciones normativas, sino que debe ser comprendido a partir de las resistencias del propio sistema universitario, del cambio en la coyuntura política regional y nacional a partir de comienzos del siglo XXI y del reposicionamiento del Estado como actor central en la definición de políticas para el sector. Como advierte Krotsch (2005), la implementación de la LES se convirtió en “un espacio de tensión y negociación”, en el que se pusieron en disputa los sentidos de la regulación, la autonomía universitaria y la legitimidad de los dispositivos de acreditación (p. 7).

Desde una perspectiva de historia regional de la educación, el trabajo dialoga además con enfoques que problematizan las relaciones entre escalas globales, nacionales y locales en la configuración de los sistemas educativos. En línea con los planteos de Tröhler y Lenz (2015), se asume que las políticas educativas de alcance nacional no se implementan de manera homogénea, sino que se resignifican a partir de tradiciones institucionales, culturas disciplinares y arreglos organizacionales específicos. Esta mirada permite comprender la acreditación como un proceso históricamente situado, en el que los estándares adquieren sentidos diversos según los contextos regionales e institucionales en los que se producen y aplican.

En este marco, la acreditación es entendida como un proceso de verificación del cumplimiento de estándares que definen condiciones mínimas de calidad académica para los programas de formación (Guerrini et al., 2002), en tanto “conjunto de requisitos que establecen condiciones de trabajo o de resultados que garantizan niveles mínimos de calidad” (p. 7). Estos estándares, concebidos como indicadores que interpretan información relevante sobre recursos, procesos y resultados, adquieren en el contexto argentino un

carácter normativo, al establecer los requisitos mínimos para el funcionamiento y la legitimación de las carreras. Como señala Pérez Rasetti (2012), el indicador no es un mero dato, sino “una afirmación que interpreta información y le otorga sentido en función de objetivos específicos” (pp. 3-4).

Estos elementos teóricos serán utilizados para el caso del Profesorado en Historia y comprender las especificidades que adquiere el proceso de estandarización en las disciplinas humanísticas, donde la acreditación aparece no solo como una exigencia regulatoria, sino también, siguiendo a Krotsch (2005), como “un elemento fundamental de legitimación disciplinaria” (p. 19) en un escenario de creciente regulación estatal.

## **La génesis de la inclusión de los Profesorados Universitarios en el artículo 43**

El proceso que condujo a la inclusión de los Profesorados Universitarios en la nómina del artículo 43 de la Ley de Educación Superior se inició formalmente en el seno del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) hacia fines de la década de 2000, en un contexto marcado por la consolidación de las políticas de evaluación y acreditación y por la progresiva redefinición del rol del Estado en el sistema universitario.

El 17 de septiembre de 2008, mediante el Acuerdo Plenario N.º 684, el CIN resolvió avanzar en un proceso de evaluación de la calidad de los profesorados dictados por las instituciones universitarias, con el objetivo de diagnosticar fortalezas y debilidades de estas carreras en el marco del debate acerca de su eventual incorporación al régimen del artículo

43. En dicho acuerdo se encomendó a la Comisión de Asuntos Académicos el análisis de las modalidades más adecuadas para llevar adelante dicho proceso de evaluación, lo que evidencia que, en esta etapa inicial, la inclusión de los profesorados en la nómina de títulos de interés público no constituía aún un consenso consolidado, sino una cuestión abierta a discusión.

Esta definición constituyó un primer desplazamiento en el modo de concebir a los profesorados universitarios dentro del sistema de educación superior, al colocarlos en el centro de una discusión históricamente reservada a las denominadas “carreras de interés público”. De este modo, la evaluación comenzó a operar como herramienta diagnóstica, pero también, como condición de posibilidad para su eventual acreditación, inaugurando un proceso de negociación política y académica entre diversos actores.

En febrero de 2009, la Comisión de Asuntos Académicos avanzó en esta línea al plantear formalmente a las autoridades de la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) y del Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales (CUCEN) la necesidad de impulsar una evaluación de las carreras de profesorado de las instituciones universitarias. Así, se reconocía explícitamente el carácter complejo del proceso y la necesidad de construir acuerdos interinstitucionales amplios. Los miembros de la Comisión manifestaron, asimismo, que, de mediar una solicitud expresa por parte de ambas asociaciones, elevarían al plenario del CIN una propuesta de inclusión de los profesorados en el artículo 43.

Este momento evidencia el avance en la discusión sobre la evaluación y habilitó un trabajo conjunto entre ANFHE y CUCEN, orientado a la realización de relevamientos, la

preparación de instrumentos comunes y la concientización sobre la problemática de la acreditación en el campo de la formación docente universitaria. De este modo, comenzó a configurarse un espacio de articulación interasociativo que anticipó las dinámicas de trabajo que posteriormente caracterizarían a la Comisión Mixta.

En términos analíticos sirve para comprender la lógica de construcción de la política, en donde, el CIN lejos de una definición unilateral, optó por un esquema de concertación con las asociaciones disciplinarias, que pasaron a desempeñar un rol central como mediadoras entre las unidades académicas y los organismos de gobierno universitario.

Nuevamente, el debate volvió a ocupar un lugar en la agenda del CIN en el Acuerdo Plenario del 18 de mayo de 2009 (N.º 697/2009), donde se consideró que el título de Profesor Universitario podía ser incluido entre aquellos que comprometen el interés público, en tanto resulta central para un desarrollo humano equitativo. En este plenario se acordó que la incorporación debía realizarse de manera paulatina y quedar sujeta a la definición previa de contenidos curriculares básicos y estándares de calidad.

La construcción colectiva aparecía como estrategia ineludible. Ya que el CIN consideró indispensable consultar a los responsables de las titulaciones y carreras de formación docente, tanto para la elaboración de las incumbencias profesionales y la valoración de los títulos como para la definición de los requisitos que deberían cumplir los profesorados universitarios. Este acuerdo reflejó un proceso de deliberación desarrollado en plenarios realizados en distintas sedes (como Santa Rosa y Lomas de Zamora) y

caracterizado por la participación de las asociaciones de facultades convocadas por la Comisión de Asuntos Académicos.

Como se puede observar, la composición de esta subcomisión da cuenta de una fuerte impronta federal y regional del proceso, en tanto participaron autoridades y equipos técnicos provenientes de universidades de diversos puntos del país, y permite sostener que la política de acreditación de los profesorados se construyó a partir de variadas trayectorias institucionales y no exclusivamente desde los organismos centrales del sistema.

En continuidad con estas definiciones, el 16 de noviembre de 2009 el Comité Ejecutivo del Consejo Interuniversitario Nacional dictó la Resolución N.º 559, mediante la cual se creó la Subcomisión de Acreditación de Carreras de Profesorado Universitario, encargada de llevar adelante las acciones necesarias y de elevar las propuestas pertinentes para la elaboración de los documentos requeridos por el artículo 43 de la Ley N.º 24.521. Dicha subcomisión estuvo integrada por los rectores Sergio Maluendres (Universidad Nacional de La Pampa), Oscar Spada (Universidad Nacional de Río Cuarto) y Silvio Feldman (Universidad Nacional de General Sarmiento), y contó con la asistencia técnica de los asesores Mario Gimelli y Gustavo Crisafulli, este último perteneciente a la Universidad Nacional del Comahue. Se puede observar entonces que, en el diseño inicial de la política de acreditación de los profesorados universitarios, se involucraron directamente autoridades y equipos técnicos provenientes de distintas regiones del país.

Finalmente, respondiendo a la demanda construida en el ámbito del sistema universitario, el Ministerio de Educación dictó la Resolución N.º 50 el 2 de febrero de 2010, mediante la cual se declaró incluido el título de Profesor Universitario en la nómina

del artículo 43 de la Ley de Educación Superior. La resolución convocó a las unidades académicas a establecer lineamientos generales para la formación docente e iniciar el proceso de acreditación a partir de la elaboración de los documentos necesarios para cada carrera, según un orden de prioridades a acordar oportunamente. Asimismo, se estableció que previamente debían definirse criterios para la composición de las carreras, con la participación de especialistas.

El artículo 4.º de dicha resolución dispuso que el tratamiento inicial se centrara en los Profesorados Universitarios en Biología, Física, Matemática y Química, lo que marcó un punto de partida diferenciado para las distintas disciplinas y anticipó las asimetrías que caracterizarían el proceso de construcción de estándares en los campos de las Ciencias Exactas y Naturales y de las Humanidades y Ciencias Sociales.

## **La Comisión Mixta ANFHE-CUCEN: un espacio interinstitucional de producción de política universitaria**

El proceso de definición de los lineamientos generales para la formación docente universitaria encontró en la Comisión Mixta ANFHE–CUCEN un ámbito de articulación interinstitucional, en el que se tradujeron en prácticas visibles las tensiones entre regulación estatal, autonomía universitaria y tradiciones disciplinares.

En el marco de la Resolución N.º 50/2010 del Ministerio de Educación, la Comisión de Asuntos Académicos del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) convocó, el 19 de mayo de 2010, a una reunión con la Subcomisión de Profesorados Universitarios y a



representantes de la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) y del Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales (CUCEN). Esta convocatoria dio origen a un espacio de trabajo interinstitucional que se consolidaría en la denominada Comisión Mixta ANFHE–CUCEN, encargada de elaborar una propuesta común de lineamientos para la formación docente universitaria, como condición necesaria para el posterior proceso de acreditación de los profesorados incluidos en el artículo 43 de la Ley de Educación Superior.

Antes de analizar el desarrollo de dicho espacio, resulta pertinente caracterizar brevemente a las asociaciones involucradas. La ANFHE, integrada en ese momento por 31 facultades y departamentos de universidades públicas nacionales, se constituye como una asociación civil sin fines de lucro orientada a promover la cooperación académica, la articulación de programas y la jerarquización de las Humanidades y la Educación como campos de conocimiento, formación e investigación. Asimismo, cumplía un rol central como instancia de representación política ante organismos estatales y del sistema universitario, tales como el Ministerio de Educación, la Secretaría de Políticas Universitarias y el propio CIN.

Por su parte, el CUCEN es un organismo de alcance nacional integrado por las autoridades de las unidades académicas de Ciencias Exactas y Naturales de las universidades nacionales. Según su estatuto, se trata de “una organización de carácter permanente constituida (...) para coordinar, cooperar y complementarse en actividades propias del quehacer de las Unidades Académicas de Ciencias Exactas y Naturales de las

Universidades Nacionales” (Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales [CUCEN], s. f., art. 1).

La articulación entre la ANFHE y el CUCEN resulta analíticamente de interés, porque, como se anticipó, supuso la convergencia de tradiciones disciplinares, trayectorias institucionales y experiencias previas de acreditación disímiles, obligando a construir consensos en un escenario atravesado por asimetrías académicas y políticas. Esta convergencia se materializó en la conformación de la Comisión Mixta, cuyo funcionamiento itinerante, abierto y de impronta federal constituyó una condición central para la incorporación de perspectivas regionales y para la legitimación de los acuerdos alcanzados. A partir de esta articulación interinstitucional, se desarrolló un proceso de trabajo que puede reconstruirse cronológicamente a través de las reuniones de la Comisión Mixta, en las que se fueron configurando diagnósticos, definiendo lineamientos comunes y explicitando las tensiones que atravesaron la construcción de los estándares de acreditación de los Profesorados Universitarios.

En la reunión del 19 de mayo de 2010, ANFHE y CUCEN suscribieron un Acta Acuerdo en la que establecieron el compromiso de desarrollar un trabajo conjunto orientado a la elaboración de una propuesta de formación general docente que habilitara la acreditación de los Profesorados Universitarios de Biología, Física, Matemática, Química, Historia, Geografía y Letras. La primera reunión de la Comisión Mixta se fijó para junio de 2010 en la Universidad Nacional de Río Cuarto, sede en la que se definiría el plan de trabajo colaborativo.

Entre junio de 2010 y abril de 2011 se desarrollaron siete encuentros de la Comisión Mixta ANFHE-CUCEN, realizados en distintas universidades del país y con un carácter abierto y participativo. Esta modalidad itinerante y federal constituye un rasgo distintivo del proceso. Se vuelve a sostener que la elección de sedes universitarias distribuidas territorialmente no debe ser considerado un aspecto menor, sino que contribuyó a federalizar el debate y a legitimar los acuerdos alcanzados, al inscribirlos en prácticas deliberativas situadas y no exclusivamente en instancias centrales del sistema universitario.

La primera reunión tuvo lugar el 29 de junio de 2010 en la Universidad Nacional de Río Cuarto. En dicha instancia, el Comité Ejecutivo del CUCEN y los coordinadores de las comisiones ad hoc de los profesorados en Ciencias Exactas y Naturales fueron invitados a una Reunión Plenaria de la ANFHE, en la que se presentaron los avances del relevamiento de los profesorados de ese campo disciplinar. En el acta correspondiente se subrayó “lo conveniente de trabajar en conjunto ambas asociaciones en lo relativo a la formación general y pedagógica común a todos los profesorados” (Comisión Mixta ANFHE-CUCEN, 2010a), y expresa tempranamente la voluntad de superar abordajes fragmentados y avanzar hacia criterios compartidos de formación docente universitaria.

Este énfasis en la formación general y pedagógica común manifiesta un intento explícito de construir un núcleo compartido de identidad profesional docente universitaria, más allá de las especificidades disciplinares, cuestión que se volverá central en la definición posterior de los estándares de acreditación.

En esa reunión se acordaron cuatro objetivos centrales: (a) analizar la información actualizada de los relevamientos curriculares de los profesorados para describir un estado

de situación de la formación docente; (b) elaborar una propuesta de lineamientos para la formación general y pedagógica común a todos los profesorados; (c) identificar factores curriculares susceptibles de mejora a partir de un trabajo colaborativo; y (d) elaborar una propuesta de estándares para la acreditación de los profesorados.

El segundo encuentro se realizó el 23 de agosto de 2010 en la Universidad Nacional de Córdoba y estuvo dedicado, principalmente, al análisis de los resultados de los relevamientos de los planes de estudio vigentes. En esta instancia se presentaron, por un lado, un relevamiento de los Profesorados de Ciencias Humanas elaborado por la ANFHE y, por otro, una comparación entre las carreras de Lengua, Geografía e Historia realizada por las comisiones disciplinares correspondientes.

En este momento hay un pasaje de una lógica descriptiva hacia una lógica diagnóstica, en la que los datos empíricos operarán como fundamento para la formulación de criterios normativos comunes.

Los resultados de los relevamientos curriculares fueron sistematizados con el objetivo de identificar regularidades y heterogeneidades en la estructura y organización y desarrollo, insumo fundamental para justificar la necesidad de lineamientos comunes. (Tabla 1). Entre los problemas señalados a partir del relevamiento de los planes de estudios, se destacó de manera recurrente la “falta de integración entre las asignaturas del campo disciplinar y las del campo pedagógico de la formación docente” (Comisión Mixta ANFHE–CUCEN, 2010b), así como el desajuste entre la duración teórica y la duración real de las carreras, dado que “la duración real de la carrera es casi el doble de lo establecido en el plan de estudio” (Comisión Mixta ANFHE–CUCEN, 2010b).

**Tabla 1**

*Coincidencias y diferencias en torno al relevamiento de los Planes de Estudio vigentes de los Profesorados Universitarios*

	PLANES DE ESTUDIO	
	Estructura y organización	Desarrollo curricular
<b>Coincidencias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La mayoría están estructurados en materias disciplinares específicas y asignaturas pedagógicas. (15 y 30 % del plan de estudio)</li> <li>La mayoría de los planes comparten trayectos de formación con las carreras de licenciatura en la disciplina.</li> <li>La duración de las carreras dura entre cuatro y cinco años, y son entre veintiséis y treinta y seis asignaturas.</li> <li>En general, las asignaturas pedagógicas de la formación docente, dependen de un área o departamento de educación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La duración real de la carrera es casi el doble de lo establecido en el plan de estudio.</li> <li>Falta de integración entre las asignaturas del campo disciplinar y las del campo pedagógico de la formación docente. (Percepción de que se necesita dar más tiempo de la carga horaria a las asignaturas de los campos disciplinares específicos.</li> <li>Altos índices de desgranamiento de los primeros años.</li> <li>Bajo egreso.</li> <li>Como otros aspectos relevantes se observan, bajas matrículas en Geografía y Letras, y competencia de las titulaciones con los Institutos de Formación Docente.</li> </ul>
<b>Diferencias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se advierten dos situaciones aparentemente contradictorias, planes de estudio con regímenes de correlativas muy rígidos, y planes con trayectos flexibles y correlativas débiles o inexistentes. En ambos casos se considera que influyen en la prolongación de los estudios y bajo egreso.</li> <li>Las materias pedagógicas varían sus porcentajes entre un 30% y 15%.</li> <li>Hay planes que contemplan las necesidades de los alumnos en sus trayectos de cursado y otros que presentan excesiva fragmentación de las disciplinas, y por ende, numerosas asignaturas de cursado en un mismo nivel y año.</li> <li>Un currículo fragmentado en disciplinas con escasos espacios curriculares destinados a la integración interdisciplinaria. Se atribuye esta situación a la modalidad de trabajo que se adopta por cátedras en la Universidad.</li> <li>Una desarticulación entre los campos de formación pedagógica y de formación disciplinar.</li> <li>Se registra una significativa heterogeneidad respecto a:</li> </ul> <p>El año de elaboración de los planes de estudio. (Oscilan entre actualizaciones muy recientes a otros de hace treinta años)</p> <p>La carga horaria y la composición de los planes de estudio respecto al número de asignaturas. (Varían entre veinticinco y cuarenta asignaturas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diversas estrategias de atención a la problemática del ingresante.</li> </ul>

Los representantes del CUCEN señalaron, asimismo, que la situación de los profesorados en el ámbito de las Ciencias Exactas y Naturales presentaba coincidencias significativas con el relevamiento expuesto por la ANFHE, lo que reforzó la idea de que los problemas detectados no eran exclusivos de un campo disciplinar, sino propios de la formación docente universitaria.

Estos diagnósticos, entonces, contribuyeron a construir una narrativa compartida sobre las “debilidades estructurales”, legitimando la necesidad de intervención a través de lineamientos y estándares comunes.

En relación con el perfil de la formación pedagógica, la Comisión Mixta planteó una serie de interrogantes que revelan una preocupación por la identidad profesional del profesor universitario: el perfil sociocultural de los estudiantes, las características de los docentes formadores y las diferencias entre la formación universitaria y la ofrecida por los institutos terciarios no universitarios. En este punto, se retomó el documento de la ANFHE (2009), en el que se destaca “el papel de la investigación en las universidades públicas, mientras que en los institutos terciarios solo se da de manera incipiente” (ANFHE, 2009, citado en Comisión Mixta ANFHE–CUCEN, 2010b), reafirmando la centralidad de la investigación como un rasgo diferenciador del profesorado universitario.

Aquí se puede advertir una disputa por el sentido de la formación docente universitaria, en la que la investigación aparece como un criterio distintivo y como un recurso simbólico de legitimación frente a otras ofertas de formación.

En cuanto al segundo tema planteado para la primera reunión, la elaboración de los lineamientos para la formación general y pedagógica, se acordó que “la formación docente

es abarcativa de los diferentes campos de conocimiento: general, pedagógico y disciplinar específico” (Comisión Mixta ANFHE–CUCEN, 2010b), y que la práctica docente debía concebirse como un eje transversal, dado que “la práctica docente es un espacio que atraviesa toda la formación docente” (Comisión Mixta ANFHE–CUCEN, 2010b). Asimismo, se enfatizó la necesidad de integrar la investigación educativa y disciplinar como parte constitutiva de la formación.

Un aspecto analíticamente relevante es que la Comisión Mixta concibió los lineamientos no como un dispositivo de clausura curricular, sino como una herramienta orientada a la mejora. En este sentido, se sostuvo que “la propuesta para la formación docente debe involucrar la tensión entre lo existente-real y lo superador-posible” (Comisión Mixta ANFHE–CUCEN, 2010b), idea que permite interpretar la acreditación como un proceso dinámico de transformación institucional y no únicamente como un mecanismo de control.

Como síntesis de los debates desarrollados, se destacaron dos acuerdos centrales. En primer lugar, la búsqueda de la superación de la fragmentación curricular, a partir de una concepción de la práctica docente como transversal e integradora de los distintos campos de formación, fortaleciendo la articulación entre los desarrollos teóricos y la realidad concreta de la educación en sus contextos institucionales y territoriales. En segundo lugar, se sostuvo que una organización de la formación estructurada en campos, ejes y espacios curriculares podía constituir una orientación pertinente para la construcción de estándares o categorías comunes, habilitando así procesos de autoevaluación y acreditación orientados a la mejora de la calidad de la formación de profesores universitarios.

En continuidad con estos acuerdos, la tercera reunión de la Comisión Mixta, realizada el 22 de septiembre de 2010 en la Universidad Nacional de Rosario, avanzó en la identificación de los contenidos mínimos a ser incluidos en los distintos espacios curriculares vinculados a los campos de la formación docente. Para ello se tomó como referencia el relevamiento previamente realizado por la CUCEN en el área de Biología, acordándose que cada comisión disciplinar llevaría a cabo su propio relevamiento con el objetivo de definir los contenidos mínimos correspondientes a los campos de formación general y pedagógica. Dichos relevamientos debían ser remitidos a la Comisión Mixta para su integración y posterior discusión en la reunión siguiente.

En este encuentro también se intercambiaron posiciones en torno a los estándares de calidad para la acreditación y a las cargas horarias asignables a los diferentes campos de formación. Se propuso una distribución de 650 horas para los campos de Formación General y Formación Pedagógica (250 y 400 horas respectivamente), 390 horas para el campo de la práctica, y se aludió a la normativa del Ministerio de Educación de la Nación que establece una carga horaria mínima de 2600 horas para las carreras de grado. En ese marco, se consideró que los profesorados universitarios de cuatro años deberían ajustarse a ese mínimo, mientras que los profesorados de cinco años podrían alcanzar una carga mínima de 2860 horas, destinándose en este último caso 710 horas a los campos de Formación General y Formación Pedagógica. Asimismo, se explicitó la necesidad de diferenciar las titulaciones, dejando en claro que el profesorado y la licenciatura constituyen carreras distintas, con perfiles formativos específicos.



La reunión del 20 de octubre de 2010, realizada en la sede del CIN en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, estuvo orientada al análisis de los contenidos básicos de las áreas disciplinares correspondientes a la Formación General de los profesorados. De este encuentro surgió un documento preliminar destinado a su discusión y consenso, y se inició una consulta a especialistas sobre los contenidos curriculares específicos. Posteriormente, en la reunión celebrada el 24 de noviembre de 2010 en la Universidad Nacional de Río Cuarto, se procesaron los resultados de dichas consultas, alcanzándose consensos en relación con el campo de aplicación de la formación general y pedagógica, las áreas disciplinares involucradas y los contenidos básicos.

En la sexta reunión, realizada los días 15 y 16 de marzo de 2011 en la sede del CIN, se elaboró una versión completa del documento de lineamientos. Esta versión recuperó los acuerdos construidos en las reuniones previas, estableciendo la finalidad de la formación docente universitaria, organizando la propuesta en campos, ejes y contenidos curriculares, concibiendo la práctica docente como transversal a toda la formación, y fijando la carga horaria mínima para las carreras de profesorado universitario.

La revisión final del documento tuvo lugar los días 6 y 7 de abril de 2011 en la Universidad Nacional de San Juan, con el objetivo de arribar a los Lineamientos básicos sobre formación docente de profesores universitarios y dar por concluido el trabajo conjunto encomendado por la Comisión de Asuntos Académicos del Consejo Interuniversitario Nacional. En este encuentro se debatió especialmente el lugar de las prácticas profesionales docentes, así como la necesidad de incorporar el compromiso institucional y gubernamental para la construcción de un proyecto institucional, y

eventualmente nacional, de prácticas. Según consta en el acta, se recibió la visita de la Lic. Mariana Fernández, coordinadora del Programa de Calidad de la Secretaría de Políticas Universitarias, quien presentó aportes orientados a la elaboración de proyectos institucionales de prácticas que garantizaran la conformación de una red articulada entre las universidades y las instituciones educativas en las que se desarrollan las prácticas de enseñanza, así como la articulación entre docentes universitarios y docentes orientadores de dichas instituciones. Con este encuentro se dio por concluido el documento elaborado por la Comisión Mixta.

Posteriormente, mediante la Resolución del Comité Ejecutivo del CIN N.º 754, del 17 de abril de 2012, se designaron los nuevos integrantes de la Subcomisión de Profesorados Universitarios y los representantes ante el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD). La coordinación quedó a cargo de la Universidad Nacional de General Sarmiento y la co-coordinación de la Universidad Nacional de San Luis. Esta subcomisión asumió la tarea de elaborar los estándares generales para la acreditación, conforme a lo establecido en el artículo 2.º de la Resolución Ministerial N.º 50/10, y específicamente los correspondientes a los profesorados que iniciarían el proceso, contando para ello con la colaboración de asesores técnicos del CIN con formación específica en el área. Asimismo, se designó como representantes ante el INFoD a los rectores Dr. Eduardo Rinesi (Universidad Nacional de General Sarmiento) y Dr. José Luis Riccardo (Universidad Nacional de San Luis), hasta el 30 de abril de 2013.

Una vez dado a conocer el documento a todos los rectores, sin que se formularan observaciones, el 3 de julio de 2012 se aprobó el texto “Lineamientos básicos sobre

Formación Docente de Profesores Universitarios” mediante la Resolución del Comité Ejecutivo del CIN N.º 787, elevándose posteriormente al Consejo de Universidades. No obstante, este documento fue objeto de críticas en la IX Sesión Ordinaria del Consejo Directivo de la Universidad Nacional de La Pampa, celebrada el 3 de agosto de 2012. En dicha ocasión, el decano de la Facultad de Ciencias Humanas, Lic. Sergio Maluendres, dio cuenta de una nota remitida por Norma Costoya, Secretaria Ejecutiva del CIN, dirigida a Delfina Veiravé, presidenta de la ANFHE, en la que se comunicaba que la Subcomisión de Profesorados Universitarios había concluido la elaboración del documento y que este había sido aprobado por el Comité Ejecutivo. Asimismo, se señalaba que, en relación con los documentos sobre estándares disciplinarios remitidos por la ANFHE, no se había contemplado el caso de la acreditación de las carreras de complementación curricular, sugiriéndose su revisión.

En ese marco, el decano sostuvo que el documento aprobado por el CIN presentaba diferencias sustantivas respecto de la propuesta elaborada por la ANFHE, situación explicable en tanto las asociaciones elevan propuestas susceptibles de ser aceptadas o reformuladas en las instancias decisorias. En particular, se señaló que el documento de la ANFHE incluía definiciones sobre las cargas horarias de las disciplinas, aspecto que no fue respetado en la versión final. A partir de ello, se debatió la posibilidad de incorporar el tema en la agenda de una próxima reunión de la ANFHE o de solicitar una audiencia con la presidencia del CIN.

A continuación, se presentan los dos documentos en cuestión, el emanado por el Consejo Interuniversitario Nacional y la propuesta elevada por la Comisión Mixta ANFHE–CUCEN, con el propósito de comparar similitudes y diferencias (Tabla 2).

**Tabla 2**

*Cuadro comparativo entre la propuesta de la Comisión Mixta y la propuesta del CIN*

<b>Lineamientos Generales</b>	<b>Documento del CIN</b>	<b>Propuesta de la Comisión Mixta ANFHE - CUCEN</b>
<b>Finalidad de la Formación</b>	Formación docente como proceso integral tendiente a la construcción y apropiación crítica de saberes disciplinares y de herramientas conceptuales y metodológicas para el desempeño profesional. Búsqueda de experiencias de formación que trasciendan el aula. Integración teórico- práctica desde una postura de reflexión sistemática y crítica Situacionalidad regional latinoamericana vinculada al contexto mundial. Proceso Permanente y continuo.	Ídem.
<b>Campos de Formación</b>	1) Campo de la Formación Disciplinar Específica 2) Campo de la Formación Pedagógica 3) Campo de la Formación General 4) Campo de la Práctica Profesional Docente. Dentro de cada campo se definen Ejes Organizadores que identifican los temas, procesos o problemas centrales para la formación de profesores. Con relación a cada Eje Organizador se definen núcleos temáticos, que especifican los temas, problemas de conocimiento y prácticas de formación que deben abordar los planes de formación de las universidades. Estos núcleos no constituyen asignaturas, su organización y distribución en los	Los cuatro campos de formación son los mismos, pero se destaca que el campo de Formación en la Práctica Profesional Docente integra los otros tres campos, siendo transversal a la formación. Coincide con respecto a la utilización de ejes organizadores. Presenta contenidos curriculares básicos que deben incluirse obligatoriamente, por considerarse esenciales para el desarrollo de los campos de Formación General y Pedagógica, comunes a todos los profesorado. Al igual que en el caso de los núcleos temáticos del CIN, no implican una imposición de denominaciones o formatos para los espacios curriculares.

	<p>planes de estudio pueden variar de acuerdo con las decisiones de cada universidad.</p> <p>En este documento se establecen los núcleos temáticos correspondientes a los tramos comunes de formación a todos los profesorados. Los correspondientes a campos y ejes específicos serán definidos por las comisiones disciplinarias en los respectivos documentos de estándares.</p>	
<b>Carga Horaria Mínima</b>	<p>Establece una carga horaria mínima de 2900 hs. reloj para los Profesorados de Educación Superior y de 2600 hs reloj para los de Educación Secundaria. Los de educación Superior se distribuyen de la siguiente manera:</p> <p>a) Formación Disciplinar Específica: 1800 hs  b) Formación Pedagógica: 180 hs  c) Formación General: 320 hs  d) Práctica Profesional Docente: 200 hs</p> <p>Se contemplan además 200 horas que podrán ser asignadas a uno o más campos por las comisiones disciplinarias específicas en los documentos que definan los estándares para la acreditación de cada carrera; o considerarse de asignación libre de acuerdo con el criterio de cada institución.</p>	<p>No hace distinción entre los profesorados secundarios o superiores.</p> <p>La carga horaria mínima es de 2900 hs reloj, y su distribución es la siguiente:</p> <p>a) Formación Disciplinar Específica: 1820 hs  b) Formación Pedagógica y General: 650 hs  c) Práctica Profesional Docente: 430 hs</p> <p>La distribución de la carga horaria en los campos es distinta a la que planteó el CIN.</p> <p>La carga horaria total mínima es combinada en los campos de Formación General y Pedagógica con un total de 650 hs. De ellas debe asignarse al menos 50 a cada eje organizador (que son tres en el general y cuatro en el pedagógico) y las restantes 300 hs pueden ser utilizadas por cada unidad académica para contribuir a la definición del perfil institucional elegido.</p>

Sobre la carga horaria debe mencionarse, que la Comisión de Historia reunida en Mar del Plata el 22 y 23 de septiembre de 2011 (ANFHE, 2011a, 2011b) reclamaba por el establecimiento de porcentajes para cada campo de formación y lo consideraba innecesario y violatorio del principio de la autonomía universitaria. Es por eso por lo que en el documento del CIN del 2012 quedaron definidas 200 horas libres para ser asignadas a uno

o más campos por las comisiones disciplinarias específicas en los documentos que definan los estándares para la acreditación de cada carrera; o considerarse de asignación libre de acuerdo con el criterio de cada institución, con lo que se respeta la autonomía universitaria y se flexibiliza la organización de los diseños curriculares.

Por último, cabe señalar que, en septiembre de 2012, el plenario del Consejo de Universidades, que se realizó en la sede del Ministerio de Educación de la Nación, analizó los lineamientos generales de la formación docente comunes a los profesorados universitarios.

## **La construcción de los lineamientos de formación docente: acuerdos y controversias**

Una vez alcanzados los acuerdos generales en torno a los campos de formación y a los principios orientadores de la formación docente universitaria, el proceso se desplazó hacia una escala disciplinar, donde emergieron con mayor nitidez las controversias vinculadas a la especificidad de cada campo de conocimiento. En esta nueva etapa se avanzó en la elaboración de los documentos específicos por disciplina, orientados a definir lineamientos y criterios de acreditación para cada profesorado universitario. Este desplazamiento desde los acuerdos generales hacia la especificidad disciplinar puso en primer plano tensiones largamente presentes en el campo universitario, particularmente entre estandarización, autonomía institucional y tradiciones disciplinarias.

En la XVIII Reunión Plenaria de la ANFHE, realizada los días 22 y 23 de septiembre de 2011 en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, se presentaron dos informes elaborados por las comisiones disciplinares de Historia y Geografía. En el caso de Historia, el documento recuperó los resultados de una reunión preliminar realizada en la Universidad Nacional de General Sarmiento en septiembre de 2010 y de tres encuentros posteriores desarrollados en la Universidad Nacional de San Juan, la Universidad Nacional de Río Cuarto y la Universidad Nacional de Luján, así como el análisis crítico del documento “Lineamientos básicos sobre Formación Docente de Profesores Universitarios” reelaborado por la Comisión Revisora reunida en Córdoba los días 2 y 3 de septiembre de 2011.

El informe de la Comisión de Historia avanzó en la construcción de un mapa nacional de los profesorados universitarios en la disciplina, a partir de cinco dimensiones centrales: (a) antigüedad de los planes de estudio; (b) carga horaria total; (c) duración en años; (d) estructura curricular; y (e) características de la formación general, disciplinar y pedagógica, relevadas mediante una grilla consensuada en la reunión de ANFHE realizada en Paraná en agosto de 2009. Del análisis surgió que, hacia 2011, 24 universidades nacionales ofrecían el Profesorado en Historia, de las cuales 22 participaron activamente en el relevamiento. La mayoría de los planes tenían una duración formal de cinco años, seguidos por siete planes de cuatro años y uno de cuatro años y medio.

La elaboración de este mapa nacional constituyó un insumo descriptivo pero también político, al visibilizar la heterogeneidad de trayectorias formativas y fortalecer una posición colectiva de la disciplina frente a los procesos de acreditación.

En el análisis crítico del documento de lineamientos, los directores de Departamentos de Historia colocaron en el centro del debate la cuestión de la especificidad disciplinar. Se reconoció explícitamente el vínculo constitutivo entre producción y transmisión del conocimiento histórico como rasgo distintivo de la formación universitaria, y se valoró positivamente la organización curricular en torno a ejes, en tanto favorece una mayor integración de saberes. Al mismo tiempo, se expresó un fuerte cuestionamiento a la posibilidad de establecer patrones rígidos de distribución porcentual de la carga horaria por campos de formación, señalando que ello resultaría “violatorio del principio de la autonomía universitaria” y otorgaría una rigidez excesiva a los diseños curriculares. En contraposición, se propuso la utilización de formulaciones cualitativas que orientaran los procesos de evaluación y acreditación sin clausurar las decisiones institucionales.

Esta posición puede leerse, siguiendo a Krotsch (2005), como una estrategia de resignificación de la acreditación, entendida no solo como imposición externa sino como un espacio de disputa por la legitimidad disciplinar y por la preservación del ethos académico universitario. Asimismo, expresa una tensión característica de los procesos de estandarización en Humanidades, donde la pluralidad teórica y metodológica dificulta la traducción de la calidad académica en indicadores homogéneos, tal como advierte Díaz Barriga (2005, 2009) para el contexto latinoamericano.

El documento de la Comisión de Historia concluyó estableciendo como tarea prioritaria la construcción de perfiles de egresados y la articulación de criterios comunes para los espacios de formación, anticipando un trabajo de mayor densidad conceptual orientado a la definición de estándares propios de la disciplina.



En paralelo, con el objetivo de fortalecer el financiamiento y la continuidad de las reuniones disciplinares impulsadas por la ANFHE, se creó el Programa de Articulación de Profesorados Universitarios en Humanidades (PROARPHUM), gestionado por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación. El programa fue presentado oficialmente en Mar del Plata durante la XVIII Reunión Plenaria de ANFHE y constituyó un respaldo material clave para el sostenimiento de los espacios de deliberación interuniversitaria.

La creación del PROARPHUM puede interpretarse como parte del pasaje desde un modelo de “calificación” hacia uno de “planificación” de la educación superior (Pérez Rasetti, 2010), en el que el Estado recupera un rol activo no solo regulatorio sino también de financiamiento y concertación con el sistema universitario.

En la XX Reunión Plenaria de Decanos, realizada los días 6 y 7 de agosto de 2012 en la Universidad Nacional de Cuyo, se avanzó en el seguimiento de las actividades del PROARPHUM con vistas a los procesos de acreditación de los profesorados en Letras, Geografía e Historia, y se habilitó un espacio de diálogo con el coordinador de la Subcomisión de Profesorados del CIN en torno a los lineamientos comunes aprobados por dicho organismo.

Posteriormente, en la reunión realizada el 12 de octubre de 2012 en la Universidad Nacional del Litoral, los coordinadores de las comisiones disciplinares expusieron los acuerdos alcanzados, los puntos aún en debate y los avances en la elaboración de los documentos específicos. En ese marco, la Comisión de Historia presentó el documento “Las carreras de Profesorado en Historia de las Universidades Nacionales”, concebido

como base para proyectar acciones futuras y consolidar una posición disciplinar frente a la acreditación.

Durante la XXI Reunión Plenaria de Decanos/as, realizada los días 12 y 13 de noviembre de 2012, se incluyó en el temario el informe del estado de situación de las comisiones disciplinarias y la planificación de las acciones del PROARPHUM, consolidando estos espacios como instancias estables de coordinación y seguimiento.

Finalmente, resulta pertinente mencionar el Programa PROHUM, impulsado por la Secretaría de Políticas Universitarias entre 2010 y 2012, que financió 31 convenios con universidades e institutos terciarios orientados al mejoramiento de la enseñanza en Humanidades. Estos programas refuerzan la idea de que la acreditación y la definición de estándares se articularon con políticas de financiamiento y mejora institucional, configurando un entramado de regulación más complejo que el previsto originalmente por la LES.

En conjunto, el proceso de construcción de los lineamientos de formación docente en el Profesorado Universitario en Historia evidencia que la acreditación operó como un campo de negociación en el que se pusieron en juego concepciones de calidad, autonomía, identidad disciplinar y rol del Estado. Lejos de una aplicación homogénea de estándares, el caso analizado muestra cómo las Humanidades resignificaron estos dispositivos desde tradiciones académicas propias, inscribiendo la regulación en prácticas deliberativas federales y situadas.

## Conclusiones

La decisión del Consejo Interuniversitario Nacional de avanzar en la evaluación de la calidad de los Profesorados Universitarios constituyó el punto de partida de este trabajo, que se propuso analizar el momento fundacional del proceso de construcción de los estándares de acreditación para el Profesorado Universitario en Historia, entendiendo este proceso como un espacio de disputa, negociación y producción de política universitaria.

Tal como se ha señalado a lo largo del trabajo, la noción de calidad en educación superior no remite a un concepto unívoco ni estable, sino que constituye una construcción histórica, cultural y política, atravesada por las perspectivas y los intereses de los distintos actores involucrados. En este sentido, la utilización de indicadores y estándares aparece como una necesidad operativa, pero su definición depende del enfoque adoptado y de las relaciones de poder que estructuran el sistema universitario. De allí que resulte central la participación de los actores académicos en su elaboración, incorporando la diversidad de tradiciones institucionales y realidades regionales, y preservando el principio de autonomía universitaria como rasgo constitutivo del sistema de educación superior argentino.

La sanción de la Ley de Educación Superior N.º 24.521 se inscribió en un contexto histórico marcado por intentos de mercantilización de la educación superior, en el que la evaluación y la acreditación fueron concebidas prioritariamente como mecanismos de “calificación” orientados a la competencia interinstitucional. Tal como advierte Pérez Rasetti (2003), este modelo generó fuertes resistencias en el sistema universitario, dando lugar a un proceso de negociaciones que se vio reforzado por un cambio en el escenario

político nacional y regional a partir de comienzos del siglo XXI. En este nuevo contexto, las políticas neoliberales comenzaron a ser desplazadas por un modelo de “planificación”, en el cual el Estado asumió un rol más activo en la regulación, el financiamiento y la concertación con las universidades.

En este marco, la aparición de programas de financiamiento orientados a planes de mejora y el fortalecimiento de las capacidades institucionales modificaron el sentido de la evaluación y la acreditación. Las carreras que originalmente no estaban incluidas en el artículo 43 de la LES, entre ellas los Profesorados Universitarios, comenzaron a solicitar su incorporación, como parte de una estrategia de legitimación académica y profesional. Este proceso evidenció la insuficiencia del marco legal vigente y la necesidad de su actualización para dar cuenta de las transformaciones del sistema.

La creación, en 2009, de la Subcomisión de Acreditación de Carreras de Profesorado Universitario por resolución del Comité Ejecutivo del CIN, y la posterior Resolución N.º 50/2010 del Ministerio de Educación que incorporó el título de Profesor Universitario al artículo 43 de la LES, marcaron un punto de inflexión. A partir de entonces se inició un proceso particularmente significativo, protagonizado por la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) en articulación con el Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales (CUCEN). Cabe destacar que los primeros profesorados en ser abordados fueron los de Biología, Física, Matemática y Química, lo que incidió en la dinámica posterior de incorporación de las Humanidades.

La conformación de la Comisión Mixta ANFHE–CUCEN dio lugar a un espacio interinstitucional de producción de política universitaria, caracterizado por reuniones

itinerantes realizadas en distintos puntos del país. Esta modalidad federal permitió ampliar el horizonte de análisis y favoreció la construcción de consensos a partir de prácticas deliberativas situadas, en línea con los enfoques que destacan la importancia de las escalas regionales en la configuración de las políticas educativas. El trabajo desarrollado incluyó la elaboración de un estado de situación de la formación docente, la construcción de una propuesta común para la formación general y pedagógica y la formulación de sugerencias para la definición de estándares de acreditación.

Tras siete meses de trabajo sostenido, la Comisión Mixta elaboró el documento Lineamientos básicos sobre Formación Docente de Profesores Universitarios. Este texto fue posteriormente analizado en el marco de la XVIII Reunión Plenaria de la ANFHE, donde los directores de los Departamentos de Historia avanzaron en la elaboración de un mapa nacional de la situación de los profesorados. Del relevamiento surgió que, hacia ese momento, 24 universidades ofrecían el Profesorado en Historia, con planes de estudio predominantemente de cinco años de duración. El eje central del debate giró en torno a la especificidad disciplinar, destacándose la importancia de organizar la formación a partir de ejes y de utilizar expresiones cualitativas para caracterizar los campos de formación, en lugar de patrones rígidos de distribución horaria.

En abril de 2012, el CIN designó una nueva Subcomisión de Profesorados Universitarios, encargada de elaborar los estándares generales para la acreditación. El documento finalmente aprobado por el CIN, y elevado al Consejo de Universidades sin observaciones de los rectores, retomó parcialmente las propuestas de la Comisión Mixta, aunque introdujo modificaciones significativas. Las tensiones observadas en este proceso

remiten al carácter no vinculante de las propuestas elaboradas por las asociaciones, que operan como insumos para la toma de decisiones, pero no como definiciones finales.

Uno de los consensos más relevantes fue la definición de campos de formación y de ejes organizadores, entendidos como herramientas que favorecen una organización más integrada de los saberes. Sin embargo, persistieron desacuerdos en relación con la fijación de porcentajes para cada campo de formación. La incorporación, en el documento del CIN, de 200 horas de libre asignación puede interpretarse como un intento de atender las demandas de flexibilidad y de resguardar la autonomía institucional.

Otro punto de controversia estuvo vinculado a la concepción de la práctica profesional docente. Mientras la propuesta de la Comisión Mixta la definía como un campo transversal que integraba los restantes espacios de formación, el documento del CIN la presentó como un campo diferenciado. Este debate, que incluyó la discusión sobre el compromiso institucional y estatal en la construcción de un proyecto nacional de prácticas, revela concepciones divergentes sobre la relación entre formación teórica y experiencia profesional, especialmente relevantes en el campo de las Humanidades.

En conjunto, la participación de las asociaciones académicas, de los directores de los Departamentos de Historia y de las autoridades universitarias permitió desarrollar un análisis profundo y situado de la carrera, visibilizando problemáticas estructurales y fortaleciendo una mirada colectiva sobre la formación docente universitaria. La evaluación y acreditación de los Profesorados Universitarios de Historia se orientaron al mejoramiento de la calidad pero permitieron reconocer los avances ya alcanzados y consolidar una identidad disciplinar en el marco de un sistema crecientemente regulado.

Finalmente, a la luz del proceso analizado, puede afirmarse que la construcción de los estándares de acreditación abrió un espacio de discusión y reflexión sobre cuestiones que hasta entonces no habían sido abordadas de manera sistemática. El intercambio entre colegas de distintas universidades, la identificación de problemáticas compartidas y la circulación de experiencias contribuyeron a fortalecer redes académicas y a inscribir la acreditación en una lógica de construcción colectiva, más que de control externo. En este sentido, el caso del Profesorado Universitario en Historia demuestra que los dispositivos de evaluación pudieron ser resignificados desde prácticas deliberativas y federales, propias de la tradición universitaria argentina.

## Referencias

- Araujo, S. (2016). Evaluación del aprendizaje en la universidad. Principios para favorecerlo. *Ítems del CIEP*, (1), 81-98.
- Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación. (2011a, 22–23 de septiembre). *Acta de la XVIII Reunión Plenaria de la ANFHE*. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación. (2011b, 22–23 de septiembre). *Informe de la Comisión de Historia en la XVIII Reunión Plenaria de la ANFHE*. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación. (s. f.). *Estatuto de la ANFHE*.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo. (1993). *Acreditación universitaria en América Latina: Antecedentes y experiencias*. Tierra Mía Ltda.

Comisión Mixta ANFHE–CUCEN. (2010a, 29 de junio). *Acta de la Primera Reunión de la Comisión Mixta ANFHE–CUCEN.*

Comisión Mixta ANFHE–CUCEN. (2010b, 23 de agosto). *Acta de la Segunda Reunión de la Comisión Mixta ANFHE–CUCEN.*

Comisión Mixta ANFHE–CUCEN. (2011, 6–7 de abril). *Lineamientos básicos sobre formación docente de profesores universitarios. Ciudad de San Juan.*

Consejo Interuniversitario Nacional. (2009). *Acuerdo Plenario N.º 697/09.*

Consejo Interuniversitario Nacional. (2012). *Resolución N.º 787/12.*

Consejo Interuniversitario Nacional. (2012, 12–13 de noviembre). *Programa de la XXI Reunión Plenaria de Decanos/as. Asamblea Ordinaria. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

Consejo Interuniversitario Nacional. (s. f.). *Lineamientos generales de la formación docente comunes a los profesorados universitarios.*

Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales. (s. f.). *Estatuto. CUCEN.*

De Longhi, A. L., y Rivarosa, A. (2015). Los nuevos estándares para la formación docente: reflexiones y tensiones. *Revista de Educación en Biología*, 18(2), 5-10.  
<https://doi.org/10.59524/2344-9225.v18.n2.22466>

Del Valle, D., y Suasnábar, C. (Coords.). (2018). *Política y tendencias de la educación superior en la región a diez años de la CRES 2008. IEC-CONADU; CLACSO; Universidad Nacional de las Artes.*  
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.763/pm.763.pdf>



- Dias Sobrinho, J. (Coord.), Stubrin, A., Martín, E., González, J. L., Espinosa, O., y Goergen, P. (2007). *Calidad, pertinencia y relevancia: Relación con el resto del sistema y la sociedad. Responsabilidad social de la educación superior*. IESALC-UNESCO.
- Díaz Barriga, Á. (2005). *Riesgos de los sistemas de evaluación y acreditación de la educación superior*. Seminario Regional Las nuevas tendencias de la evaluación y acreditación en América Latina y el Caribe.
- Díaz Barriga, Á. (2009). *La acreditación de programas (planes de estudio): Entre el formalismo y los procesos educativos*. [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación “La educación hacia el bicentenario”. Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, Argentina.
- Fernández Guillermet, A. (2012). *El desafío de pensar la investigación educativa en el contexto de los procesos de acreditación de profesorados universitarios en Ciencias Exactas y Naturales*. [Ponencia]. XI Simposio de Investigación en Educación en Física (SIEF XI), Esquel, Argentina.
- Fernández Guillermet, A. (2014a). *Elaboración interuniversitaria de una propuesta de lineamientos generales para la mejora y evaluación de la formación de profesores*. [Ponencia]. IV Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado, Buenos Aires, Argentina.
- Fernández Guillermet, A. (2014b). *Experiencias de articulación interuniversitaria en los procesos de acreditación de profesorados universitarios*. [Ponencia]. IV Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado,

Buenos Aires, Argentina. <http://untref.edu.ar/documentos/IV-CINTFPPtrabajos-completos.pdf>

Fernández Guillermet, A., y Alcalá, M. T. (2011). *Experiencia de colaboración interdisciplinaria: La Comisión Mixta ANFHE–CUCEN para la evaluación y mejora de la formación docente universitaria*. [Ponencia]. Simposio Pensar la Universidad en sus contextos. Perspectivas evaluativas, Paraná, Argentina.

Guerrini, V., Jeppesen, C., y Pérez Rasetti, C. (2002). *Evaluación integral de procesos en las carreras de grado*. CONEAU.

Krotsch, P. (2005). *La evaluación de la calidad en la Argentina: La necesidad de un análisis centrado en el poder y el conflicto*. [Ponencia]. Seminario Regional Las nuevas tendencias de la evaluación y de la acreditación en América Latina y el Caribe, CONEAU, Buenos Aires.

Ministerio de Educación. (2010). *Resolución N.º 50/2010: Declárase incluido en la nómina del artículo 43 de la Ley N.º 24.521 el título de Profesor Universitario*. Boletín Oficial de la República Argentina, N.º 31.839.

Nosiglia, M. C., y Mulle, V. (2012). Las transformaciones en el gobierno de la educación superior en la Argentina: El papel del Consejo Interuniversitario Nacional en la definición de políticas universitarias. *Revista Políticas Educativas*, 5(2), 63–90.

Orozco, L. E. (2009). *Calidad académica y relevancia social de la educación superior en América Latina*. Universidad de los Andes.

Patriarca, M. C., y Rovelli, L. I. (2020). El ascenso de los Consejos de Decanos ante la complejidad del gobierno universitario en la Argentina: El caso del CONFEDI.

Espacios en Blanco. *Revista de Educación*, 1(31), 165–179.

<https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-294>

Pérez Rasetti, C. (2003). *Evaluación institucional y acreditación de carreras de grado*. CONEAU.

Pérez Rasetti, C. (2010). Evaluación y políticas públicas: Los sentidos de la evaluación. *Revista Gestión Universitaria*, 3(1), 1-7.

Pérez Rasetti, C. (2012). *Propuesta para construir un sistema de indicadores para la educación superior de Iberoamérica*. Documento de trabajo Red índices.

Rassetto, M. J. (2012). La formación de profesores de Biología en universidades nacionales argentinas: Tiempo de cambios. *Revista de Educación en Biología*, 15(1), 4-5.  
<https://doi.org/10.59524/2344-9225.v15.n1.22337>

Rassetto, M. J. (2023). A diez años de la aprobación de los estándares para la acreditación de las carreras de Profesorado Universitario de Biología. *Revista de Educación en Biología*, 26(2), 4–5. <https://doi.org/10.59524/2344-9225.v26.n2.42169>

Rassetto, M. J., y Valeiras, N. (2016). El proceso de elaboración de los estándares para la acreditación de las carreras de Profesorado de Ciencias Biológicas de las universidades argentinas. *Revista de Educación en Biología*, 19(1), 5–10.  
<https://doi.org/10.59524/2344-9225.v19.n1.22526>

Rodríguez Moyano, I., y Rodrigo, L. (2022). La evaluación de la calidad de la educación en Argentina: Tendencias y trayectoria de la política educativa nacional (1990-2022). *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (17), 13–25. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/1479>

- Rodríguez, L. (2013). La universidad como sujeto político en los '90: El Consejo Interuniversitario Nacional y la elaboración de políticas sectoriales (1989–2003). *Revista Temas y Debates*, 17(26), 103–124.
- Rodríguez, L., Vior, S., y Más Rocha, S. M. (2018). Las políticas de evaluación de la calidad educativa en Argentina (2016–2018). *Educação & Realidade*, 43(4), 1405–1428.
- Solanas, F. (2012). El Estado acreditador: Del caso argentino al MERCOSUR. En D. Leite, M. E. H. Genro, F. Solanas, V. Fiori y R. A. Álvarez Ortega (Eds.), *Políticas de evaluación universitaria en América Latina: Perspectivas críticas* (pp. 99–138). CLACSO.
- Solanas, F. (2019). Políticas públicas, MERCOSUR y educación superior: La mercosurización del Estado acreditador. *Revista Perspectivas de Políticas Públicas*, 8(16), 427–439.
- Strong, N. (2018). Cómo cumplir con los estándares de acreditación: El papel esencial del desarrollo docente. *Calidad en la Educación*, (22).  
<https://doi.org/10.31619/caledu.n22.312>
- Torres Hernández, R. M., y Lozano Flórez, D. (Eds.). (2019). *La formación de docentes en América Latina: Perspectivas, enfoques y concepciones críticas*. CLACSO; CRESUR.
- Tröhler, D., y Lenz, T. (Comps.). (2015). *Trayectorias del desarrollo de los sistemas educativos modernos: Entre lo nacional y lo global*. Octaedro.

Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Educación Elemental y Especial. (2012, 6–7 de agosto). *Acta de la XX Reunión Plenaria de Decanos/as. Asamblea Ordinaria*. Mendoza.