

Legitimidad docente y vínculo pedagógico en la educación superior argentina: transformaciones históricas en escenarios híbridos y virtuales

Teacher Legitimacy and Pedagogical Relationships in Argentine Higher Education: Historical Transformations in Hybrid and Virtual Settings

Jorge Abud 
Universidad Austral.

DOI <https://doi.org/10.59471/debate2026339>

Enviado: 11/08/2026. Aceptado: 18/08/2026. Publicado: agosto 2026

Como citar: Abud J. Legitimidad docente y vínculo pedagógico en la educación superior argentina: transformaciones históricas en escenarios híbridos y virtuales. <https://doi.org/10.59471/debate2026339>

Resumen

Este artículo analiza las transformaciones históricas de la legitimidad docente en la educación superior argentina y su reconfiguración en escenarios híbridos y virtuales. A partir de un estudio teórico de carácter histórico-conceptual, basado en una revisión bibliográfica interpretativa, se examinan los cambios en los fundamentos de la autoridad universitaria desde la universidad tradicional hasta los procesos recientes de virtualización y aseguramiento de la calidad. El análisis articula la historia del sistema universitario argentino con aportes sobre autoridad, reconocimiento, mediación tecnológica, experiencia estudiantil y calidad institucional. Se sostiene que la virtualización no elimina los fundamentos tradicionales de la autoridad docente, sino que modifica las condiciones bajo las cuales dicha autoridad es reconocida como legítima. En los escenarios contemporáneos conviven el saber disciplinar, el prestigio institucional y la acreditación con nuevas exigencias de claridad didáctica, evaluación fundada, retroalimentación, acompañamiento y presencia pedagógica. Se concluye que la legitimidad docente constituye una construcción histórica, institucional y relacional, y que el desafío universitario no consiste en restaurar formas antiguas de autoridad ni en sustituirlas por una pedagogía de mera cercanía, sino en articular exigencia académica, justicia evaluativa, responsabilidad institucional y reconocimiento de trayectorias estudiantiles diversas.

PALABRAS CLAVES: legitimidad pedagógica; autoridad docente; educación superior; educación híbrida; vínculo pedagógico.

Abstract

This article examines the historical transformations of teacher legitimacy in Argentine higher education and its reconfiguration in hybrid and virtual settings. Based on a theoretical, historical-conceptual study and an interpretive literature review, it analyzes changes in the foundations of university authority from the traditional university to recent processes of virtualization and quality assurance. The analysis connects the history of the Argentine university system with contributions on authority, recognition, technological mediation, student experience, and institutional quality. The central argument is that virtualization does not eliminate the traditional foundations of teacher authority; rather, it modifies the conditions under which such authority is recognized as legitimate. Contemporary settings combine disciplinary expertise, institutional prestige, and accreditation with new demands for didactic clarity, grounded assessment, feedback, academic support, and pedagogical presence. The article concludes that teacher legitimacy is a historical, institutional, and relational construction, and that the university challenge is neither to restore older forms of authority nor to replace them with a pedagogy of mere proximity, but to articulate academic rigor, fairness in assessment, institutional responsibility, and recognition of diverse student trajectories.

KEYWORDS: pedagogical legitimacy; teacher authority; higher education; hybrid education; pedagogical relationship.

INTRODUCCIÓN

La educación superior ha modificado de manera significativa sus formas de enseñar, vincularse y construir autoridad académica respecto de décadas anteriores. La digitalización, la educación a distancia y las experiencias híbridas —aceleradas por la pandemia por COVID-19— cambiaron la organización de las clases, los modos de comunicación y las condiciones bajo las cuales la autoridad docente es aceptada en la universidad.

La autoridad docente reconocida como válida no es una realidad fija. Depende de cada época, de la organización institucional, de las ideas sobre el saber y de las formas concretas de relación entre profesores y estudiantes. En el caso argentino, esta cuestión se inscribe en un sistema marcado por la expansión de la matrícula, la diversificación institucional y una complejidad organizacional creciente (Del Bello y Barsky, 2021).

Esta lectura exige evitar una historia lineal del sistema universitario. Ramallo (1999) advierte que la educación argentina debe comprenderse en relación con los cambios políticos, económicos, sociales y culturales de cada etapa, porque ningún sistema educativo es neutro. Del Bello y Barsky (2021) también muestran que la universidad argentina atravesó momentos de origen colonial, organización estatal, reforma, modernización, expansión, regulación

y nuevos desafíos. Por eso, la autoridad docente debe analizarse dentro de ese recorrido histórico y no como una categoría aislada.

Durante buena parte de la universidad moderna, la autoridad del profesor se apoyó en la presencialidad, en el dominio disciplinar y en rituales académicos relativamente estables. El aula, la clase magistral, la jerarquía institucional y la distancia simbólica entre docente y estudiante funcionaron como marcas visibles de esa autoridad.

Las transformaciones recientes alteraron ese esquema. La ampliación del acceso, las tecnologías digitales, la educación a distancia y los formatos combinados modificaron la interacción entre docentes y estudiantes. Hoy la autoridad docente también se pone en juego en la claridad de las consignas, la comunicación, la disponibilidad razonable, la retroalimentación y el acompañamiento académico.

En este marco, la educación a distancia, la virtualidad y la hibridez no pueden leerse solo como innovaciones técnicas. También forman parte de un cambio más amplio en las condiciones que sostienen la autoridad docente y el vínculo educativo dentro de la universidad.

Si bien existen numerosos estudios sobre educación a distancia, virtualización universitaria e innovación tecnológica en educación superior, gran parte de estas investigaciones se han concentrado principalmente en aspectos metodológicos, tecnológicos o vinculados al acceso educativo. En menor medida se ha profundizado sobre las transformaciones simbólicas y pedagógicas asociadas a la legitimidad docente, la autoridad académica y las nuevas configuraciones del vínculo entre docentes y estudiantes en contextos universitarios híbridos y virtuales. Precisamente en este punto se inscribe el interés central de este trabajo.

La bibliografía sobre educación superior no ofrece una respuesta única sobre estos procesos. Algunos autores destacan el potencial democratizador de la virtualidad y la hibridez, en especial por la accesibilidad y la flexibilización de trayectorias (Rama, 2021). Otros advierten riesgos de fragmentación, debilitamiento de la socialización académica y precarización del lazo educativo (Dubet, 2006; Han, 2012). En esa tensión se ubica este trabajo: no se trata de discutir solo tecnologías, sino de comprender cómo se reconoce hoy la autoridad docente.

A esa discusión se suma otro plano decisivo: el de la calidad universitaria y sus mecanismos de reconocimiento público. En las últimas décadas, la evaluación, la acreditación y los sistemas de aseguramiento de la calidad pasaron a ocupar un lugar central en la relación entre Estado, universidades y sociedad. Marquina y Denes (2024) señalan que el aseguramiento de la calidad se ha convertido en una dimensión transversal de las políticas universitarias argentinas, mientras que Pérez Rasetti (2024) muestra que el debate reciente sobre los Sistemas Institucionales de Aseguramiento de la Calidad se vincula con una agenda más amplia que incluye educación híbrida, reconocimiento de trayectorias, certificación de carreras y nuevas formas de legitimación institucional.

En este trabajo, la legitimidad pedagógica será entendida como las condiciones que permiten que la autoridad docente sea reconocida como válida en el vínculo educativo. No depende solo del cargo, del título o de la acreditación institucional. También se construye en la experiencia cotidiana de enseñanza: en la claridad con que se orienta, en la justicia de la evaluación, en la respuesta ante las dudas y en la capacidad de sostener presencia docente en contextos presenciales, virtuales o combinados.

En este trabajo, la legitimidad pedagógica será abordada principalmente en el plano del vínculo docente-estudiante. No obstante, ese vínculo no se comprende como una relación aislada, sino como una práctica situada que depende de condiciones históricas, institucionales, regulatorias y culturales más amplias. Esta delimitación permite mantener el foco del análisis sin perder de vista que la autoridad docente se sostiene dentro de un sistema universitario concreto.

El presente trabajo se propone analizar los cambios históricos en las formas de legitimación docente en la educación superior argentina. En particular, interesa comprender cómo las transformaciones tecnológicas y organizacionales modifican la interacción entre docentes y estudiantes, y de qué manera esos cambios inciden en la autoridad pedagógica.

La hipótesis central sostiene que los escenarios híbridos y virtuales no sustituyen los fundamentos tradicionales de la autoridad universitaria, pero sí los reorganizan. En ellos conviven elementos clásicos —prestigio institucional, saber disciplinar, acreditación— con nuevas exigencias de comunicación, acompañamiento, interacción y presencia docente.

El problema, entonces, no se agota en la relación entre tecnología y enseñanza. También remite al sentido mismo de la universidad argentina como institución dedicada a la producción, transmisión y validación pública del saber. En esta línea, Bressi (2020) sostiene la necesidad de pensar la universidad argentina del siglo XXI desde una estrategia de largo plazo, capaz de articular democratización, calidad, participación, investigación, extensión y formación integral.

En este sentido, el trabajo analiza la evolución histórica del sistema universitario argentino y sus desafíos actuales desde una clave específica: las transformaciones de la autoridad docente y del vínculo pedagógico.

Planteamiento del problema y precisiones conceptuales

Los cambios recientes de la educación superior no modificaron únicamente la organización de la enseñanza o el uso de tecnologías. También alteraron las formas en que se reconoce la autoridad del docente. Por eso, el crecimiento de propuestas virtuales, híbridas y bimodales obliga a revisar categorías tradicionales vinculadas con la presencialidad, la interacción pedagógica y la validación del rol profesoral.

Conceptualmente, se entenderá por legitimidad pedagógica el proceso por el cual la autoridad docente es reconocida como válida dentro de la enseñanza universitaria. Esta definición supone que el saber disciplinar y el cargo institucional son importantes, pero no suficientes. La autoridad se confirma, se discute o se debilita en la interacción cotidiana entre docentes, estudiantes e instituciones.

En el caso argentino, esa construcción se encuentra atravesada por una tensión persistente entre autonomía universitaria, intervención estatal, demandas sociales, evaluación pública y proyectos institucionales diversos. Del Bello y Barsky (2021) permiten advertir que las disputas por el sentido de la universidad no se reducen a problemas pedagógicos, sino que involucran conflictos entre modelos de Estado, concepciones de saber, formas de gobierno universitario y proyectos culturales. Esta precisión es importante porque impide reducir la legitimidad pedagógica a la relación interpersonal entre docente y estudiante.

Conviene diferenciar autoridad y legitimidad. La autoridad remite a la capacidad de orientar, conducir y evaluar una relación pedagógica. La legitimidad, en cambio, refiere al reconocimiento de esa autoridad como válida. Un docente puede ocupar formalmente una posición de autoridad y, sin embargo, no lograr que esa autoridad sea reconocida en la experiencia educativa.

Asimismo, cuando en esta investigación se hace referencia a las “formas de interacción” entre docentes y estudiantes, no se alude simplemente a intercambios comunicacionales o tecnológicos. El concepto de interacción será abordado específicamente desde su dimensión pedagógica y relacional, es decir, como las modalidades mediante las cuales se construyen presencia, reconocimiento, reciprocidad, participación y validación dentro del proceso educativo universitario.

Por otra parte, el trabajo evita asumir perspectivas nostálgicas respecto de la universidad presencial tradicional. La presencialidad histórica no constituyó necesariamente un modelo pedagógico armónico ni exento de tensiones vinculadas a la autoridad, la exclusión o la distancia entre docentes y estudiantes. Del mismo modo, las modalidades híbridas y virtuales no implican automáticamente una pérdida de calidad pedagógica o una disolución inevitable del vínculo educativo.

Metodológicamente, el trabajo adopta una estrategia teórico-crítica e histórico-conceptual, basada en revisión bibliográfica interpretativa. Articula estudios sobre educación superior argentina con aportes de la sociología de la educación, la pedagogía universitaria y las políticas de evaluación y calidad.

La selección bibliográfica prioriza cuatro núcleos: historia del sistema universitario argentino, estudios sobre aseguramiento de la calidad y política universitaria, y aportes teóricos sobre autoridad, reconocimiento e interacción pedagógica. Esta combinación permite articular

una lectura histórica del sistema con una problematización conceptual del vínculo docente-estudiante en escenarios híbridos y virtuales.

Los aportes provenientes de la sociología de la educación y de la pedagogía universitaria cumplen una función complementaria: ofrecen categorías para interpretar problemas actuales —presencia docente, mediación tecnológica, temporalidad, interacción y reconocimiento— dentro del marco histórico e institucional del sistema universitario argentino.

El presente trabajo adopta un enfoque de análisis histórico-conceptual. Su propósito no es reconstruir exhaustivamente toda la historia universitaria argentina, sino identificar algunos momentos en los que se modificaron los fundamentos de la autoridad docente: la universidad colonial y escolástica, la universidad reformista, la expansión de la matrícula, la relación entre universidad y trabajo, y las discusiones actuales sobre virtualización y calidad. Cada uno de esos momentos permite observar que la autoridad profesoral no se sostiene siempre del mismo modo, sino que depende de condiciones históricas específicas.

Desde esta perspectiva, el análisis parte de una hipótesis de lectura: los debates actuales sobre educación híbrida y virtualidad no constituyen una ruptura absoluta con el pasado universitario, sino una nueva expresión de tensiones más antiguas entre autoridad, autonomía, participación, inclusión y control público de la calidad. La novedad no está solamente en la tecnología utilizada, sino en la forma en que esas mediaciones obligan a redefinir cómo se enseña, cómo se acompaña, cómo se evalúa y cómo se reconoce la autoridad docente en una universidad de públicos más amplios y trayectorias menos homogéneas.

A partir de esta delimitación, el análisis no pretende medir empíricamente percepciones estudiantiles ni evaluar experiencias institucionales particulares. Su finalidad es reconstruir conceptualmente cómo las transformaciones del sistema universitario argentino modifican las condiciones de reconocimiento de la autoridad docente. Para ello, se incorporan materiales históricos y de política universitaria vinculados con la evolución del sistema, la Universidad Obrera Nacional, la planificación universitaria, el aseguramiento de la calidad y los desafíos de la universidad argentina actual.

1. Transformaciones históricas de la autoridad docente universitaria

1.1. Universidad tradicional y autoridad institucional

La universidad occidental surgió históricamente en estrecha relación con las estructuras políticas, religiosas y culturales de la Europa medieval. Las primeras universidades europeas se constituyeron como corporaciones relativamente autónomas dedicadas a la conservación, transmisión y sistematización del saber legítimo de la época (Haskins, 2013). En este contexto, la legitimidad pedagógica universitaria no descansaba principalmente en

atributos individuales del docente, sino en la autoridad institucional de la universidad y en la validación doctrinal del conocimiento impartido.

En el caso hispanoamericano, las primeras universidades reprodujeron gran parte de estas lógicas institucionales y pedagógicas. La universidad colonial latinoamericana mantuvo una estrecha vinculación con las estructuras religiosas y políticas del orden colonial, especialmente a través de la acción de distintos órdenes eclesiásticos y, de manera particular, de la Compañía de Jesús (González González, 2010).

En el territorio rioplatense, la Universidad de Córdoba constituye un ejemplo significativo de esta configuración histórica. Su origen jesuítico y su fuerte impronta escolástica consolidaron formas de enseñanza sustentadas en la centralidad del docente, la transmisión doctrinal y la validación institucional del saber. La legitimidad pedagógica universitaria descansaba así sobre una estructura jerárquica relativamente estable, donde el reconocimiento de la autoridad docente estaba mediado por la tradición religiosa, el orden institucional y el monopolio académico del conocimiento legítimo (Buchbinder, 2005).

La centralidad de Córdoba en el origen universitario argentino también es destacada por Del Bello y Barsky (2021), quienes ubican la fundación de la Universidad de Córdoba en una tradición hispanoamericana donde la Iglesia, la Corona y la Compañía de Jesús cumplieron un papel decisivo en la organización de los estudios superiores. Ramallo (1999), por su parte, interpreta esta etapa como parte de una pedagogía de la evangelización, en la que la educación se encontraba orientada por una cosmovisión religiosa, política y cultural que buscaba formar sujetos incorporados a la civilización cristiana occidental.

La presencialidad física adquiría además una función central como dispositivo de legitimación pedagógica. La clase universitaria constituía no solo un espacio de transmisión de contenidos, sino también una práctica ritual que reforzaba simbólicamente las jerarquías académicas. La disposición espacial del aula, el uso de la palabra autorizada y la relativa distancia entre docentes y estudiantes formaban parte de mecanismos institucionales que sostenían el reconocimiento de la autoridad pedagógica.

Sin embargo, la estabilidad de estas formas tradicionales de legitimidad pedagógica también descansaba sobre estructuras fuertemente jerárquicas y escasamente participativas. La centralidad institucional del saber tendía a reducir las posibilidades de cuestionamiento pedagógico y consolidaba relaciones educativas atravesadas por importantes asimetrías simbólicas entre docentes y estudiantes. Desde esta perspectiva, la universidad tradicional no solo producía reconocimiento académico, sino también mecanismos de distanciamiento pedagógico que limitaban formas horizontales de participación y construcción compartida del conocimiento. En este sentido, ciertas críticas actuales a la fragmentación de las experiencias educativas virtuales corren el riesgo de idealizar retrospectivamente modelos presenciales que históricamente también estuvieron atravesados por exclusiones, verticalidades rígidas y formas restrictivas de acceso al saber universitario.

1.2. Reforma, expansión de la matrícula y diversificación de las formas de legitimidad

Las transformaciones políticas, sociales y culturales desarrolladas entre los siglos XIX y XX modificaron profundamente las formas tradicionales de organización universitaria y, con ello, los fundamentos históricos de legitimidad pedagógica. La consolidación de los Estados nacionales, la expansión del pensamiento liberal, el desarrollo de las ciencias modernas y el creciente proceso de profesionalización del conocimiento comenzaron progresivamente a tensionar el modelo universitario escolástico heredado de la tradición colonial. En este contexto, la legitimidad pedagógica universitaria inició un desplazamiento parcial desde formas predominantemente doctrinales hacia mecanismos asociados al saber científico, la especialización disciplinar y la formación profesional.

En Argentina, este proceso se vinculó estrechamente con la construcción del Estado nacional y con los proyectos políticos e intelectuales impulsados durante la segunda mitad del siglo XIX. La universidad comenzó a adquirir una función estratégica en la formación de las élites profesionales y administrativas encargadas de organizar institucionalmente el país. De este modo, la legitimidad pedagógica empezó a sostenerse cada vez más sobre la autoridad del conocimiento científico y sobre la figura del profesor experto, capaz de transmitir saberes considerados fundamentales para el desarrollo nacional (Tedesco, 2009).

Junto con ello, la creciente centralidad del conocimiento científico y profesional produjo formas de legitimidad pedagógica fuertemente asociadas a la especialización disciplinar y la tecnificación del saber universitario. En muchos casos, la validación académica comenzó a construirse prioritariamente sobre credenciales científicas y reconocimiento experto, relegando dimensiones pedagógicas y vinculares de la experiencia educativa. La universidad moderna tendió, así, a privilegiar la producción disciplinar y el prestigio académico por sobre las capacidades de mediación pedagógica o de construcción relacional dentro del aula universitaria.

Ese desplazamiento, sin embargo, no implicó la desaparición inmediata de las formas tradicionales de autoridad universitaria. Durante gran parte del proceso de modernización coexistieron múltiples formas de legitimidad pedagógica tensionadas entre sí: persistieron estructuras jerárquicas heredadas de la tradición escolástica, mientras avanzaban nuevas lógicas profesionalistas, científicas y burocráticas vinculadas al modelo universitario moderno. La universidad argentina de fines del siglo XIX y comienzos del XX se configuró, por tanto, como un espacio de coexistencia conflictiva entre distintas concepciones de autoridad académica, conocimiento legítimo y organización institucional.

Precisamente en este contexto emergerían las tensiones que desembocarían en la Reforma Universitaria de 1918, acontecimiento que introduciría profundas transformaciones en las formas de legitimación pedagógica dentro de la universidad latinoamericana. El movimiento reformista cuestionó no solamente las estructuras políticas e institucionales de la universidad tradicional, sino también las modalidades verticales de autoridad académica que

caracterizaban al modelo universitario vigente. La crítica estudiantil apuntó contra formas de enseñanza consideradas autoritarias, dogmáticas y alejadas de los procesos de renovación científica y social (Buchbinder, 2005).

La Reforma Universitaria introdujo así una modificación significativa en los fundamentos históricos de legitimidad pedagógica. La autoridad académica dejó de sostenerse exclusivamente sobre el cargo institucional o el monopolio del saber disciplinar y comenzó a requerir reconocimiento político, apertura intelectual y validación dentro de una comunidad universitaria más participativa. La incorporación del cogobierno, la participación estudiantil y la defensa de la autonomía universitaria modificaron profundamente las relaciones entre docentes, estudiantes e institución.

En este punto, la Reforma puede ser leída como un momento de reconfiguración profunda de la legitimidad universitaria. Del Bello y Barsky (2021) muestran que el reformismo no solo cuestionó el gobierno de las universidades, sino también los modos tradicionales de relación entre saber, autoridad y participación estudiantil. En diálogo con ese análisis, Buchbinder (2005) permite sintetizar los principios reformistas alrededor de la autonomía, el cogobierno, la docencia libre, el concurso y la periodicidad de cátedra, la extensión universitaria, la publicidad de la gestión y el cuestionamiento de los dogmatismos dentro de la vida universitaria.

A la vez, la ampliación de la participación universitaria impulsada por el reformismo introdujo nuevas tensiones sobre las formas tradicionales de legitimidad académica. La creciente politización de la vida universitaria y la expansión de actores con capacidad de disputar reconocimiento institucional complejizaron los mecanismos clásicos de validación pedagógica. La autoridad universitaria comenzó progresivamente a depender no solo de experticia disciplinar, sino también de capacidades de representación, negociación y legitimación dentro de comunidades académicas heterogéneas y conflictivas.

Por esta razón, las tensiones actuales en torno a la legitimidad pedagógica no pueden atribuirse exclusivamente a las transformaciones digitales recientes, ya que muchas de ellas —vinculadas al reconocimiento académico, la participación estudiantil y la fragmentación institucional— poseen antecedentes históricos en la propia universidad reformista y en la expansión de la matrícula.

La segunda mitad del siglo XX introdujo nuevas transformaciones estructurales en la educación superior que modificaron profundamente las formas históricas de legitimidad pedagógica universitaria. La expansión acelerada de la matrícula, la creación de nuevas universidades y la creciente democratización del acceso a la educación superior produjeron una universidad significativamente más heterogénea y compleja que aquella configurada bajo el modelo elitista tradicional (Del Bello y Barsky, 2021).

Dentro de esas transformaciones, el período peronista resulta especialmente relevante porque puso en discusión la relación entre universidad, trabajo, industrialización y justicia social. Bressi (2023) analiza la Universidad Obrera Nacional como un proyecto institucional orientado a la formación técnica superior de trabajadores y a la articulación entre educación universitaria y desarrollo productivo. Este modelo no reemplazó a la universidad reformista tradicional, pero mostró que la legitimidad universitaria también podía construirse desde otros fundamentos: la inclusión de nuevos sujetos, la formación para el trabajo, la planificación estatal y la vinculación con un proyecto nacional de industrialización.

La experiencia de la Universidad Obrera Nacional resulta particularmente significativa para este trabajo porque permite desplazar la mirada desde una universidad entendida exclusivamente como espacio de formación de élites profesionales hacia una universidad vinculada con el trabajo, la técnica y la movilidad social. En ese marco, la autoridad docente no se legitimaba únicamente por la tradición académica clásica, sino también por su capacidad de formar sujetos capaces de intervenir en un proyecto productivo e industrial. La relación entre saber y hacer adquiría, entonces, una densidad pedagógica propia.

Este punto permite advertir que la legitimidad universitaria no puede pensarse solo desde la oposición entre presencialidad y virtualidad. Antes de la digitalización, el sistema argentino ya había atravesado disputas profundas sobre qué conocimientos debían ser reconocidos como universitarios, qué sujetos podían acceder a ellos y qué tipo de autoridad debía ejercer el docente. La universidad técnica, la expansión territorial y la incorporación de nuevos sectores sociales muestran que el vínculo pedagógico fue cambiando mucho antes de la aparición de las plataformas digitales.

Así, el recorrido histórico permite matizar cualquier interpretación que atribuya a la virtualización la responsabilidad exclusiva de las tensiones actuales en torno a la autoridad docente. Las disputas por el reconocimiento del saber docente, la participación estudiantil, la apertura social de la universidad y la calidad de la formación tienen una historia más larga. La hibridez actual intensifica esas tensiones, pero no las crea desde cero.

La ampliación del acceso comenzó, entonces, a tensionar las formas tradicionales de autoridad pedagógica, construidas sobre presupuestos relativamente estables acerca del rol del estudiante, la relación con el conocimiento y las dinámicas de enseñanza universitaria. La universidad dejó progresivamente de estar compuesta por grupos relativamente homogéneos desde el punto de vista cultural y social, incorporando trayectorias educativas, expectativas y experiencias cada vez más diversas.

No sería conceptualmente correcto interpretar este proceso exclusivamente en términos de deterioro de la autoridad académica o pérdida de calidad educativa. La expansión universitaria constituyó, a la vez, un proceso de democratización educativa y ampliación de derechos que permitió el acceso de sectores históricamente excluidos de la educación superior. Por lo tanto, las tensiones emergentes en torno a la legitimidad pedagógica deben comprenderse

como parte de una transformación estructural más amplia del sistema universitario y no simplemente como resultado de un supuesto debilitamiento cultural de la universidad actual.

1.3. Virtualización y transformaciones actuales

La expansión de propuestas híbridas, virtuales y bimodales es uno de los cambios más visibles de la educación superior reciente, aunque no puede explicarse solo por el avance tecnológico.

La virtualización no consiste simplemente en usar plataformas o recursos digitales. Modifica tiempos, espacios, modos de comunicación y formas de acompañamiento que antes estaban organizados principalmente alrededor del aula física.

El pasaje hacia entornos mediados por tecnología altera además el modo en que se perciben los límites de la institución. En la universidad presencial clásica, el aula, el horario de clase y el edificio funcionaban como referencias relativamente claras de pertenencia. En los escenarios actuales, en cambio, buena parte de la experiencia educativa se produce en campus virtuales, sistemas de mensajería, repositorios, videoconferencias y espacios asincrónicos. La institución ya no se experimenta únicamente como lugar físico, sino también como red de mediaciones pedagógicas y administrativas.

Esta transformación tiene consecuencias directas sobre la autoridad docente. El profesor ya no aparece solo como quien ocupa un lugar visible frente al aula, sino también como quien organiza recorridos, selecciona recursos, define criterios, responde consultas, sostiene tiempos de trabajo y construye presencia a través de mediaciones no siempre simultáneas. La autoridad se vuelve menos evidente en términos rituales, pero más exigente en términos de diseño pedagógico, comunicación y coherencia institucional.

Ahora bien, diversos autores advierten que los procesos actuales de digitalización universitaria suelen presentarse bajo narrativas de innovación, modernización y eficiencia que invisibilizan las tensiones pedagógicas e institucionales asociadas a dichas transformaciones. Rama (2021) señala que la expansión de la virtualización constituye uno de los procesos estructurales más relevantes de la educación superior latinoamericana actual, aunque advierte que su desarrollo no elimina las desigualdades preexistentes ni garantiza automáticamente mejoras en las experiencias educativas. De manera convergente, Maggio (2018) sostiene que la incorporación de tecnologías digitales solo adquiere potencial transformador cuando se articula con decisiones pedagógicas capaces de resignificar las formas de enseñanza universitaria y no simplemente de reproducir modelos tradicionales mediante nuevos soportes tecnológicos.

En la Argentina reciente, esta discusión se articula con la agenda posterior a la pandemia. Pérez Rasetti (2024) reconstruye el consenso de los “siete puntos” acordado entre el CIN, la SPU y el Ministerio de Educación, donde aparece explícitamente la necesidad de revisar las modalidades de enseñanza y aprendizaje —híbridas, bimodales, virtuales o remotas— junto con la duración de las carreras, los créditos académicos, el reconocimiento

de competencias y la certificación de la calidad. Este dato permite situar la virtualización no como un fenómeno accidental, sino como parte de una política universitaria en discusión dentro del sistema argentino.

En ese marco, el aula física, la simultaneidad de la clase, la presencia corporal y ciertas ritualidades académicas dejaron de ser las únicas condiciones posibles para sostener la autoridad docente.

Estos cambios no eliminan los fundamentos tradicionales de la universidad. La autoridad institucional, el prestigio académico y el saber disciplinar siguen siendo relevantes. Lo que cambia es el modo en que esos fundamentos se combinan con nuevas formas de presencia, comunicación y pertenencia. Las mismas dinámicas que amplían el acceso y flexibilizan trayectorias también pueden producir fragmentación, sobrecarga comunicacional y debilitamiento de experiencias colectivas. Por eso, la universidad híbrida no aparece todavía como un modelo estabilizado, sino como un escenario en disputa.

2. El vínculo pedagógico en escenarios híbridos y virtuales

2.1. Presencia pedagógica y mediación tecnológica

Uno de los cambios más visibles se vincula con la presencia docente. Durante mucho tiempo, estar físicamente en el aula parecía equivaler a estar pedagógicamente presente. Las experiencias recientes muestran que esa equivalencia ya no alcanza.

En entornos mediados por tecnología, la presencia docente debe construirse mediante comunicación clara, orientación, seguimiento y devolución. La autoridad ya no se apoya solamente en ocupar el aula, sino en lograr que el estudiante reconozca una conducción pedagógica consistente.

Estas transformaciones han dado lugar a interpretaciones divergentes respecto del impacto de la virtualización sobre la autoridad pedagógica universitaria. Desde perspectivas críticas, autores como Han (2012) sostienen que la hiperconectividad y la lógica actual de rendimiento permanente tienden a debilitar las condiciones necesarias para experiencias educativas profundas, erosionando formas tradicionales de atención, reconocimiento y construcción de autoridad simbólica. En una línea parcialmente convergente, Dubet (2006) interpreta que las instituciones actuales atraviesan un proceso de debilitamiento de sus mecanismos clásicos de integración y legitimación. Sin embargo, otros autores cuestionan interpretaciones exclusivamente negativas sobre las transformaciones digitales de la educación superior. Biesta (2017) advierte que la autoridad pedagógica no desaparece en contextos actuales de virtualización, aunque sí requiere reconstruirse bajo nuevas formas de presencia educativa y responsabilidad pedagógica. De manera similar, Dussel (2020) sostiene que las tecnologías digitales no eliminan el vínculo pedagógico, sino que reorganizan

las mediaciones mediante las cuales se producen interacción, atención y reconocimiento dentro de la experiencia educativa actual.

La copresencia corporal no garantiza por sí sola un vínculo pedagógico significativo. Del mismo modo, ciertos entornos virtuales pueden generar seguimiento, orientación y acompañamiento. El problema no es solo la distancia física, sino la calidad de las condiciones que permiten enseñar, responder, evaluar y acompañar.

Esto puede observarse en situaciones universitarias muy concretas. Una plataforma con bibliografía, videos y actividades puede producir sensación de ausencia docente si no existen orientaciones claras, retroalimentación o criterios de evaluación comprensibles. A la inversa, una tutoría asincrónica bien organizada, una devolución personalizada o una consigna precisa pueden construir una presencia pedagógica más efectiva que una clase presencial sostenida únicamente por exposición magistral. Por eso, la legitimación docente en entornos híbridos depende menos del soporte utilizado que de la calidad pedagógica de la mediación.

Biesta (2017) sostiene que uno de los principales desafíos actuales de la educación consiste en repensar las formas de presencia pedagógica más allá de la mera transmisión técnica de contenidos. Bajo este enfoque, la autoridad educativa no desaparece en contextos de virtualización, aunque sí se transforma la manera en que dicha autoridad es construida y reconocida dentro de la relación pedagógica. A su vez, Dussel (2020) advierte que las tecnologías digitales no reemplazan automáticamente el vínculo educativo, sino que reorganizan las condiciones bajo las cuales se producen interacción, atención y reconocimiento dentro de las experiencias pedagógicas actuales.

2.2. Transformaciones de la interacción docente-estudiante

Los escenarios híbridos y virtuales también cambiaron la interacción entre docentes y estudiantes. El vínculo se despliega ahora en múltiples canales: aula, campus virtual, correo, foros, videoconferencias, mensajería institucional y espacios asincrónicos.

Esta multiplicación de canales no implica automáticamente una mejora de la comunicación pedagógica. Puede ampliar las posibilidades de consulta y seguimiento, pero también generar dispersión, saturación y mensajes contradictorios. En una misma asignatura, el estudiante puede recibir indicaciones por el campus, por correo, durante una videoclase o mediante avisos institucionales. Si esas mediaciones no se integran con claridad, la experiencia formativa puede volverse confusa y la autoridad docente pierde fuerza organizadora.

De allí que, en los escenarios híbridos, la legitimación docente dependa en buena medida de la capacidad de producir orden pedagógico. Ese orden no supone rigidez ni simple control, sino claridad sobre objetivos, secuencia de actividades, criterios de evaluación, tiempos de respuesta y formas de participación. Cuando esos elementos están presentes, el estudiante

puede reconocer una conducción académica consistente aun cuando no comparta siempre un mismo espacio físico con el docente.

La creciente centralidad de la experiencia estudiantil dentro de las políticas actuales de educación superior también modifica las formas de legitimación pedagógica universitaria. Diversos procesos de evaluación institucional y aseguramiento de calidad comenzaron progresivamente a incorporar indicadores vinculados a satisfacción estudiantil, acompañamiento académico y trayectorias educativas, desplazando parcialmente el foco desde estructuras exclusivamente institucionales hacia dimensiones asociadas a la experiencia subjetiva de los estudiantes (Marquina et al., 2022). Así, la interacción pedagógica adquiere relevancia no solo como dimensión educativa, sino también como componente de legitimación institucional dentro de la universidad actual.

Estas transformaciones, sin embargo, no implican necesariamente la desaparición de jerarquías académicas ni una horizontalización absoluta de las relaciones pedagógicas. Persisten formas institucionales de autoridad y estructuras universitarias jerárquicas, aunque las dinámicas cotidianas de interacción comienzan a demandar mayores niveles de diálogo, accesibilidad y reconocimiento mutuo.

También resulta necesario evitar interpretaciones que asocien automáticamente la flexibilización comunicacional con una democratización efectiva de las relaciones pedagógicas. Las modalidades híbridas y virtuales reorganizan formas de control, regulación y vigilancia académica mediante plataformas digitales, sistemas de seguimiento institucional y dinámicas de disponibilidad permanente. Diversos estudios recientes advierten que la creciente plataforma de la educación superior no solo modifica las formas de enseñanza, sino también las relaciones de poder, monitoreo y gestión del comportamiento académico dentro de las universidades actuales (Williamson, Bayne y Shay, 2020). En este marco, las transformaciones del vínculo pedagógico no eliminan relaciones de poder dentro de la universidad, sino que modifican las formas mediante las cuales dicho poder es ejercido, percibido y legitimado en experiencias educativas mediadas tecnológicamente.

Así, la autoridad académica sigue requiriendo saber disciplinar y respaldo institucional, pero también necesita claridad, acompañamiento e interacción. El estudiante reconoce mejor la conducción docente cuando percibe que la propuesta tiene sentido, orden y criterios explícitos.

2.3. Temporalidad, disponibilidad y fragmentación

Los formatos virtuales e híbridos también modificaron la temporalidad universitaria. La universidad moderna se organizó durante mucho tiempo sobre horarios definidos, encuentros sincrónicos y límites relativamente claros entre tiempo académico y vida cotidiana.

Las plataformas, los entornos asincrónicos y las propuestas combinadas flexibilizaron esos tiempos. Esa flexibilidad puede favorecer la permanencia, pero también vuelve más difusos los límites de la experiencia educativa.

La conexión permanente genera expectativas de respuesta rápida y acompañamiento continuo. En este punto aparece una tensión delicada: una mayor accesibilidad no debería confundirse con disponibilidad ilimitada.

Este punto resulta central para evitar una comprensión ingenua de la flexibilidad educativa. La posibilidad de acceder a materiales en cualquier momento puede favorecer a estudiantes que trabajan, cuidan familiares o viven lejos de los centros universitarios. Sin embargo, también puede trasladar al docente una expectativa de respuesta constante y al estudiante una obligación difusa de estar siempre conectado. La flexibilidad, si no se organiza institucionalmente, puede transformarse en una nueva forma de presión.

La autoridad docente, en este contexto, necesita sostener límites pedagógicos legítimos. Establecer horarios de consulta, plazos de devolución, criterios de uso de plataformas y pautas claras de comunicación no debilita el acompañamiento; por el contrario, lo hace posible. La disponibilidad razonable puede convertirse en una forma de cuidado institucional, siempre que no se confunda con presencia permanente ni con subordinación del trabajo docente a demandas inmediatas.

Hartmut Rosa (2019) interpreta estas transformaciones como parte de un proceso más amplio de aceleración social que modifica las formas actuales de relación con el tiempo, las instituciones y los vínculos humanos. En el ámbito universitario, esta aceleración produce escenarios donde la disponibilidad permanente y la hiperconectividad tienden a desdibujar los límites tradicionales entre trabajo académico, vida personal y experiencia educativa. En una línea crítica similar, Han (2012) advierte que las dinámicas actuales de sobreexposición y rendimiento permanente pueden debilitar las condiciones necesarias para experiencias educativas sostenidas y reflexivas.

También aparecen tensiones vinculadas con la atención, la superposición de tareas y la multiplicación de estímulos digitales. Sostener una interacción significativa se vuelve más difícil cuando la experiencia universitaria se fragmenta en múltiples tiempos, pantallas y demandas.

A la vez, estas dinámicas no pueden interpretarse exclusivamente en términos negativos. La flexibilización temporal y espacial introducida por las modalidades híbridas y virtuales amplía posibilidades de acceso y permanencia para estudiantes atravesados por condiciones laborales, familiares o geográficas que históricamente limitaron la participación plena en la educación superior. De este modo, las transformaciones de la temporalidad universitaria expresan una tensión persistente entre democratización del acceso y fragmentación de la

experiencia pedagógica, sin que ninguna de estas dimensiones logre anular completamente a la otra.

Las interpretaciones sobre estas transformaciones temporales también presentan tensiones dentro del campo de estudios sobre educación superior. Para algunos autores, la flexibilización espacial y temporal introducida por las modalidades híbridas y virtuales amplía posibilidades de democratización educativa y favorece trayectorias universitarias más compatibles con realidades sociales heterogéneas (Rama, 2021). Otras perspectivas advierten que estas dinámicas pueden intensificar la fragmentación de la experiencia universitaria, debilitando formas colectivas de socialización académica y produciendo vínculos pedagógicos discontinuos (Han, 2012; Rosa, 2019). En suma, la virtualización universitaria aparece simultáneamente como una oportunidad de ampliación educativa y como un escenario de nuevas tensiones institucionales y pedagógicas.

2.4. Autoridad docente y experiencia estudiantil

En la educación superior actual conviven distintas fuentes de autoridad. Persisten el prestigio institucional, el saber disciplinar y la jerarquía académica, pero junto a ellos aparecen demandas de interacción, accesibilidad, presencia docente y construcción relacional del vínculo educativo.

La validación académica ya no puede apoyarse solo en la institución o en la disciplina, pero tampoco puede reducirse a habilidades relacionales individuales. Se construye en la articulación entre institución, saber y experiencia pedagógica concreta.

Esta articulación obliga a revisar una idea muy extendida en la cultura universitaria: la suposición de que saber mucho sobre una disciplina basta para enseñar legítimamente. El dominio del contenido continúa siendo una condición necesaria, pero no alcanza por sí mismo. En aulas masivas, trayectorias estudiantiles diversas y entornos mediados por tecnología, la autoridad también depende de la capacidad de traducir saber experto en una propuesta pedagógica comprensible, exigente y orientadora.

Dicho de otro modo, la legitimación docente se juega en la unión entre saber y mediación. Un profesor puede tener una trayectoria académica sólida y, sin embargo, encontrar dificultades para sostener autoridad si sus consignas son ambiguas, si los criterios de evaluación no están explicitados o si la propuesta virtual aparece desordenada. A la inversa, una buena mediación pedagógica no sustituye el saber disciplinar, pero puede volverlo accesible, discutible y formativo para los estudiantes.

Algunas perspectivas enfatizan la importancia de los mecanismos institucionales de validación académica —como acreditación, evaluación y reconocimiento disciplinar— para sostener legitimidad dentro de sistemas universitarios complejos (De Vincenzi, 2016). Desde esta mirada, el reconocimiento académico continúa dependiendo de estructuras capaces de garantizar calidad, regulación y validación pública del conocimiento universitario.

Otras perspectivas ponen el acento en la experiencia educativa. Biesta (2017) y Rosa (2019), desde enfoques diferentes, permiten pensar que las instituciones ya no garantizan por sí solas reconocimiento estable. La autoridad debe reconstruirse en experiencias capaces de producir presencia, resonancia e interacción significativa.

Este desplazamiento hacia dimensiones relacionales introduce nuevas tensiones. La centralidad de la experiencia estudiantil, de la satisfacción y del acompañamiento puede enriquecer la enseñanza, pero también puede debilitar, si se absolutiza, la especificidad académica de la función universitaria. La legitimidad docente no debería reducirse a cercanía interpersonal ni a disponibilidad permanente, sino sostenerse en una relación exigente entre claridad, justicia, acompañamiento y responsabilidad académica.

Tampoco corresponde asociar horizontalidad relacional con desaparición de asimetrías pedagógicas. La universidad continúa siendo una institución atravesada por diferencias de formación, responsabilidades académicas y funciones específicas en la producción y transmisión del conocimiento. El desafío consiste en sostener formas legítimas de diferenciación académica dentro de contextos que demandan mayor diálogo, accesibilidad y reconocimiento mutuo.

En escenarios de matrícula ampliada y enseñanza mediada por tecnología, la autoridad docente se vuelve más situada. Ya no alcanza con ocupar una posición formal. Se sostiene en prácticas concretas: consignas claras, evaluación fundada, retroalimentación oportuna, acompañamiento razonable y exigencia académica en contextos heterogéneos.

Estudios recientes sobre experiencia estudiantil universitaria señalan que el compromiso académico, la participación y el sentido de pertenencia adquieren creciente centralidad en escenarios híbridos y digitalizados (Kahu y Nelson, 2018). Desde esta lectura, el reconocimiento pedagógico no depende solo de estructuras institucionales formales, sino también de experiencias de conexión, validación y participación dentro del entorno educativo universitario.

2.5. Aseguramiento de la calidad y legitimidad institucional

Las transformaciones analizadas en la experiencia universitaria —la expansión de modalidades híbridas, la mayor centralidad de la experiencia estudiantil, la diversificación de las trayectorias y las nuevas demandas sobre el trabajo docente— también se expresan en el plano institucional. En este contexto, las universidades se encuentran atravesadas por políticas de evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad. La creciente importancia otorgada a la experiencia estudiantil, los indicadores institucionales y los mecanismos de evaluación académica expresa la necesidad de responder ante escenarios en los que las formas tradicionales de legitimación ya no resultan homogéneas ni automáticas (Marquina et al., 2022).

Además de regular instituciones y carreras, estos mecanismos responden a un problema de confianza social. En sistemas complejos, estudiantes, familias, empleadores y Estado

necesitan criterios públicos que les permitan reconocer la validez de las ofertas formativas, los títulos y los procesos universitarios. Labraña y Mariñez (2021) sostienen que la evaluación adquiere relevancia porque hace posible confiar en decisiones basadas en conocimiento experto cuando los actores no pueden verificar directamente la calidad de cada institución. Esta confianza institucional no equivale a la legitimidad docente, pero constituye el marco público dentro del cual la autoridad del profesor puede ejercerse y ser reconocida.

En el caso argentino, Marquina y Denes (2024) sostienen que las políticas de aseguramiento de la calidad han incidido en la estructuración y gestión de las universidades nacionales, especialmente a partir de la discusión sobre los Sistemas Institucionales de Aseguramiento de la Calidad. Estos sistemas no se limitan a controlar resultados externos: buscan promover culturas internas de evaluación, planificación y mejora continua.

Este giro es relevante porque la autoridad universitaria ya no depende solo del prestigio histórico. También se vincula con la capacidad de explicitar criterios, evaluar procesos, justificar decisiones académicas y mejorar prácticas formativas. Así, la legitimidad institucional sostiene y condiciona la autoridad docente.

Pérez Rasetti (2024) agrega que el debate sobre los SIAC expresa una transición desde instancias aisladas de evaluación hacia sistemas institucionales más integrados, donde las universidades deben organizar mecanismos propios de aseguramiento interno de la calidad en diálogo con la CONEAU y con los marcos regulatorios nacionales. Esta transformación reubica la legitimidad institucional en un plano más complejo: las universidades deben sostener autonomía académica y, al mismo tiempo, rendir cuentas sobre la calidad de sus propuestas.

En esta misma línea, el informe elaborado en el marco de la cooperación entre CONEAU y OEI muestra que los sistemas de aseguramiento de la calidad en Iberoamérica cumplen una función de confianza pública: permiten comparar procesos, transparentar criterios y fortalecer garantías sobre las ofertas de educación superior (Strah, 2020). Para el caso argentino, este enfoque permite vincular la evaluación no solo con el control externo, sino también con la construcción de condiciones institucionales que sostengan trayectorias formativas consistentes.

En el caso argentino, esta cuestión exige atender a la articulación entre organismos, normas y procedimientos, y no solo a la existencia de una agencia de evaluación. Pacheco, Lago y Vergara (2025) muestran que el sistema presenta una configuración compleja: el subsistema universitario se regula principalmente en el plano nacional, mientras que la educación superior no universitaria depende de las jurisdicciones provinciales. Dentro del ámbito universitario, la creación y reconocimiento de instituciones, la validez nacional de los títulos, la evaluación institucional y la acreditación de carreras cumplen funciones diferentes que deben coordinarse para evitar superposiciones y vacíos. Esta mirada permite entender que la confianza pública no surge de un único trámite, sino de la coherencia del conjunto.

La relación entre calidad y legitimidad resulta especialmente relevante en escenarios de expansión del acceso. Cuando la universidad incorpora estudiantes con trayectorias más diversas, la exigencia académica no puede sostenerse únicamente por selección o exclusión. Necesita apoyarse en políticas de acompañamiento, información clara, evaluación consistente y condiciones institucionales que permitan transformar el acceso en permanencia y formación efectiva.

Bajo este enfoque, el aseguramiento de la calidad no debería interpretarse como un mecanismo externo que amenaza la autonomía universitaria, sino como una dimensión que puede fortalecerla si se orienta a la mejora de los procesos formativos. La autonomía no se debilita cuando la universidad puede explicar públicamente cómo enseña, cómo evalúa y cómo mejora; por el contrario, se vuelve más legítima ante la sociedad.

La evaluación, no obstante, no opera siempre de la misma manera. Puede orientarse al control formal y a la rendición de cuentas, o bien convertirse en una herramienta de aprendizaje institucional y mejora continua. La diferencia es decisiva: cuando los procesos se reducen a producir evidencias, informes y respuestas administrativas, existe el riesgo de que la calidad quede identificada con el cumplimiento documental. Pacheco, Lago y Vergara (2025) advierten que los sistemas mal articulados pueden duplicar requerimientos, generar burocracias internas y aumentar la carga administrativa sin producir mejoras equivalentes en las experiencias de formación.

Este riesgo tiene consecuencias pedagógicas directas. Si las exigencias de acreditación y seguimiento absorben de manera desproporcionada el tiempo de docentes, equipos de gestión y unidades académicas, pueden debilitar las prácticas que el sistema pretende proteger: preparación de clases, evaluación fundada, devolución oportuna, tutorías y acompañamiento de trayectorias diversas. De ahí que un sistema de calidad resulte legítimo cuando utiliza la información para orientar decisiones y mejorar condiciones de enseñanza, no cuando reemplaza el juicio académico por una acumulación de indicadores.

En suma, la evaluación y el aseguramiento de la calidad no pueden leerse solo como exigencias burocráticas ni como dispositivos de control externo. Forman parte de las condiciones de reconocimiento público de la universidad cuando favorecen criterios transparentes, mejoras verificables y decisiones responsables. En instituciones atravesadas por modalidades híbridas, trayectorias diversas y demandas sociales múltiples, la calidad cobra sentido si fortalece —en lugar de sustituir— las condiciones pedagógicas de la autoridad docente: claridad, exigencia académica, evaluación justa, acompañamiento y responsabilidad institucional.

2.6. Síntesis: legitimación docente en la universidad híbrida

La universidad híbrida permite sintetizar las tensiones analizadas a lo largo del capítulo. No se trata simplemente de combinar presencialidad y virtualidad, sino de reorganizar las condiciones de presencia, autoridad y reconocimiento pedagógico. Las experiencias

universitarias actuales se despliegan entre aulas físicas, plataformas, encuentros sincrónicos, actividades asincrónicas, tutorías, foros y sistemas de evaluación cada vez más formalizados.

En la educación superior argentina, esta cuestión adquiere una densidad particular. La expansión del sistema produjo públicos estudiantiles más heterogéneos, trayectorias menos lineales y demandas institucionales más complejas. Bressi (2020) insiste en la necesidad de pensar la universidad argentina desde una planificación de largo plazo orientada a la democratización, calidad, participación y formación integral. En esa línea, la virtualidad y la hibridez no deberían comprenderse solo como soluciones técnicas, sino como parte de una discusión más amplia sobre inclusión, calidad, permanencia y sentido formativo de la experiencia universitaria.

A su vez, la agenda de los SIAC muestra que la legitimidad universitaria actual se vincula con capacidades institucionales de evaluación, mejora y rendición pública de cuentas. Marquina y Denes (2024) muestran que las políticas de aseguramiento de la calidad tienden a internalizarse en la gestión universitaria, mientras que Pérez Rasetti (2024) advierte que el debate normativo reciente procura articular evaluación, autonomía, certificación de carreras y mejoramiento institucional.

Por lo tanto, la autoridad docente se conecta con la legitimidad institucional. Se sostiene mejor cuando la universidad ofrece marcos claros, criterios públicos y procesos de mejora reconocibles. La cuestión central no es si la virtualidad reemplaza o debilita a la presencialidad, sino en qué condiciones ambas pueden sostener un vínculo exigente y formativo.

Conclusiones

El recorrido realizado permite sostener que los cambios de la educación superior no pueden explicarse solo como innovación tecnológica ni como simple paso de la presencialidad a la virtualidad. La virtualización y la hibridez expresan una transformación más profunda de las condiciones en que la universidad construye autoridad, reconocimiento y vínculo pedagógico.

La autoridad docente reconocida como válida no es una propiedad automática de la institución ni del cargo profesoral. Es una construcción histórica, institucional y relacional. La universidad tradicional sostuvo buena parte de su fuerza sobre jerarquías académicas, rituales presenciales y validaciones doctrinales o científicas del saber; pero también produjo exclusiones, verticalidad y distancia simbólica.

Los procesos de reforma, democratización, expansión de la matrícula y diversificación institucional modificaron esas formas homogéneas de legitimidad. La Reforma Universitaria, el peronismo, la Universidad Obrera Nacional, la creación de universidades privadas, la ampliación territorial del sistema y las políticas de aseguramiento de la calidad muestran que la universidad argentina no tuvo una única fuente de legitimación, sino múltiples formas

históricas de disputar el sentido del saber, la autoridad y la función social de la educación superior.

Los escenarios híbridos y virtuales intensifican esas tensiones porque modifican los tiempos, los espacios y las relaciones de la experiencia universitaria. El aula física y la clase sincrónica ya no alcanzan por sí solas para sostener reconocimiento. En ese escenario, la autoridad docente necesita apoyarse también en prácticas concretas: mediación, claridad didáctica, evaluación fundada, retroalimentación y acompañamiento académico.

Aun así, la virtualización no implica por sí misma democratización pedagógica ni pérdida inevitable de autoridad académica. Puede ampliar oportunidades de acceso y flexibilizar trayectorias, pero también puede producir fragmentación, sobrecarga comunicacional, debilitamiento de experiencias colectivas y nuevas formas de control institucional. Por esta razón, su análisis exige evitar tanto el entusiasmo tecnocrático como la nostalgia por una presencialidad idealizada.

La principal tensión identificada reside en la convivencia entre fundamentos clásicos —prestigio institucional, experticia disciplinar, acreditación académica— y nuevas exigencias de accesibilidad, presencia docente, reconocimiento mutuo y acompañamiento. La autoridad profesoral no puede sostenerse solo en la posición formal, pero tampoco puede reducirse a satisfacción estudiantil, cercanía interpersonal o disponibilidad ilimitada.

En el caso argentino, esta tensión se articula además con las políticas de evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad. Los debates sobre SIAC, certificación, trayectorias, educación híbrida y mejora institucional muestran que la legitimidad universitaria actual requiere articular autonomía académica, responsabilidad pública, calidad formativa e inclusión. Así, la legitimación docente no se juega únicamente en el aula o en la plataforma, sino también en los marcos institucionales que hacen posible una experiencia educativa consistente.

La hipótesis inicial queda así sostenida y precisada: los escenarios híbridos y virtuales no sustituyen los fundamentos tradicionales de la autoridad universitaria, sino que los reorganizan de manera conflictiva. En ellos conviven autoridad institucional, experticia disciplinar, evaluación pública, presencia docente y reconocimiento relacional.

El aporte principal del trabajo consiste en mostrar que el problema de la autoridad docente no puede resolverse mediante una simple defensa de la presencialidad ni mediante una adhesión acrítica a la innovación tecnológica. La cuestión central es más compleja: se trata de comprender qué condiciones históricas, institucionales y pedagógicas permiten que la autoridad docente sea reconocida como legítima en una universidad que ya no responde al modelo elitista, homogéneo y exclusivamente presencial que predominó durante buena parte de su historia.

De allí que el desafío no consista en restaurar formas antiguas de autoridad ni en reemplazarlas por una pedagogía de mera cercanía. La universidad necesita construir formas de conducción docente capaces de combinar exigencia académica, justicia evaluativa, claridad comunicacional, responsabilidad institucional y reconocimiento de trayectorias estudiantiles diversas. Allí se juega una parte decisiva de los desafíos actuales del sistema universitario argentino.

En definitiva, el problema de la legitimación docente permite comprender que los desafíos actuales de la educación superior argentina no se agotan en incorporar tecnologías. Remiten a una cuestión más profunda: cómo sostener una autoridad docente legítima en una universidad de matrícula ampliada, heterogénea, evaluada públicamente y atravesada por demandas simultáneas de inclusión, calidad, autonomía, reconocimiento y responsabilidad institucional.

Bibliografía

- Biesta, G. J. J. (2017). El bello riesgo de educar: cada acto educativo es singular y abierto a lo imprevisible. (Madrid: SM).
- Bressi, H. G. (2020). "Aportes y reflexiones para pensar la Universidad Argentina del siglo XXI" en RELAPAE n° 13: 155-164. Disponible en <<https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/293>>.
- Bressi, H. (2023). La Universidad Obrera Nacional: "Educar con la certeza de formar hombres buenos que sepan hacer". (Buenos Aires: Teseo; Universidad Abierta Interamericana).
- Buchbinder, P. (2005). Historia de las universidades argentinas. (Buenos Aires: Sudamericana).
- De Vincenzi, R. (2016). Aseguramiento de la calidad: entre la autonomía institucional y la intervención estatal. (Buenos Aires: Prometeo Libros).
- Del Bello, J. C., Barsky, O. (2021). Historia del sistema universitario argentino. (Viedma: Editorial UNRN).
- Dubet, F. (2006). El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. (Barcelona: Gedisa).
- Dussel, I. (2020). "La formación docente y los desafíos de la pandemia" en Revista Científica EFIGES vol. 6, n° 10: 11-25.
- González González, E. (2010). "Por una historia de las universidades hispánicas en el Nuevo Mundo (siglos XVI-XVIII)" en Revista Iberoamericana de Educación Superior vol. 1, n° 1: 77-101.
- Han, B.-C. (2012). La sociedad del cansancio. (Barcelona: Herder).
- Haskins, C. H. (2013). El surgimiento de las universidades. (Buenos Aires: Universidad de Palermo).

- Kahu, E. R., Nelson, K. (2018). "Student engagement in the educational interface: understanding the mechanisms of student success" en *Higher Education Research & Development* vol. 37, n° 1: 58-71. Disponible en <<https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197>>.
- Labraña, J., Mariñez, C. (2021). "¿En qué confiamos al evaluar la calidad de las universidades? Un análisis sociológico de la evolución de los mecanismos de aseguramiento externos de la calidad en Chile desde la teoría de sistemas sociales" en *Revista Iberoamericana de Educación Superior* vol. 12, n° 33: 120-137. Disponible en <<https://doi.org/10.22201/issue.20072872e.2021.33.861>>.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. (Buenos Aires: Paidós).
- Marquina, M., Denes, C. (2024). "Avances en la investigación sobre políticas públicas de aseguramiento de la calidad y configuración universitaria: los SIAC" [Ponencia]. IX Encuentro Nacional y VI Latinoamericano La universidad como objeto de investigación, Mesa 7.
- Marquina, M., Giménez, G., Rodríguez, W., Mazzeo, I. (2022). "Implicancias del Aseguramiento de la Calidad (AC) en las universidades argentinas" en *Educación Superior y Sociedad* vol. 34, n° 1: 104-130. Disponible en <<https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.577>>.
- Pacheco, I. F., Lago, D. E., Vergara, C. I. (eds.) (2025). *Visibilizando la diversidad: estudio sistémico de los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior en América Latina*. (Bogotá: Ecoe Ediciones).
- Pérez Rasetti, C. (2024). "Los Sistemas Institucionales de Aseguramiento de la Calidad: el debate y la norma" [Ponencia]. IX Encuentro Nacional y VI Latinoamericano La universidad como objeto de investigación, Mesa 7.
- Rama, C. (2021). *La nueva educación híbrida. Cuadernos de Universidades*, 11. (Ciudad de México: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe).
- Ramallo, J. M. (1999). *Etapas históricas de la educación argentina*. (Buenos Aires: Fundación Nuestra Historia).
- Rosa, H. (2019). *Resonancia: una sociología de la relación con el mundo*. (Buenos Aires: Katz).
- Strah, M. (2020). *Los sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Iberoamérica*. (Buenos Aires: CONEAU; OEI).
- Tedesco, J. C. (2009). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. (Buenos Aires: Siglo XXI).
- Williamson, B., Bayne, S., Shay, S. (2020). "The datafication of teaching in higher education: critical issues and perspectives" en *Teaching in Higher Education* vol. 25, n° 4: 351-365. Disponible en <<https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1748811>>.