

La evolución del sistema universitario argentino y la profesionalización de la docencia: un desafío pendiente para la universidad del siglo XXI

The Evolution of the Argentine University System and Faculty Professionalization: A Pending Challenge for the Twenty-First-Century University

Veronica L. Pintos



Universidad CAECE.

DOI <https://doi.org/10.59471/debate2026340>

Enviado: 02/08/2026. **Aceptado:** 23/08/2026. **Publicado:** agosto 2026

Como citar: Pintos V. L. La evolución del sistema universitario argentino y la profesionalización de la docencia: un desafío pendiente para la universidad del siglo XXI. <https://doi.org/10.59471/debate2026340>

Resumen

El sistema universitario argentino ha atravesado profundas transformaciones institucionales, políticas y académicas que redefinieron sus prioridades en distintos momentos históricos. La autonomía del gobierno universitario, la ampliación del acceso a la educación superior, el desarrollo de la investigación científica y, más recientemente, la evaluación y el aseguramiento de la calidad ocuparon lugares centrales en ese proceso. En este contexto, el presente artículo analiza el lugar que ha ocupado la profesionalización de la docencia universitaria en la evolución del sistema y examina su relevancia frente a los desafíos contemporáneos de la educación superior. A partir de un recorrido histórico y conceptual, abordamos la enseñanza universitaria como una práctica profesional específica que requiere conocimientos especializados y procesos permanentes de desarrollo profesional. Asimismo, planteamos que su profesionalización no puede depender exclusivamente de la iniciativa individual del profesorado, sino que requiere condiciones y políticas institucionales que promuevan la formación continua, la reflexión sobre la práctica y el reconocimiento académico de la enseñanza. La profesionalización docente se configura, entonces, como uno de los desafíos pendientes del sistema universitario argentino y una prioridad estratégica para la universidad del siglo XXI.

PALABRAS CLAVES: sistema universitario argentino; docencia universitaria; profesionalización docente; desarrollo profesional; educación superior.

Abstract

The Argentine university system has undergone profound institutional, political, and academic transformations that have redefined its priorities at different historical moments. University autonomy, access to higher education, the development of scientific research, and, more recently, evaluation and quality assurance have played central roles in this process. This article examines the place of faculty professionalization within the evolution of the university system and considers its relevance in light of contemporary challenges in higher education. Drawing on a historical and conceptual analysis, it approaches university teaching as a specific professional practice that requires specialized knowledge and ongoing professional development. It also argues that faculty professionalization cannot rely exclusively on individual initiative but requires institutional conditions and policies that promote continuous learning, reflection on teaching practice, and the academic recognition of teaching. Faculty professionalization, thus, emerges as a pending challenge for the Argentine university system and a strategic priority for universities in the twenty-first century.

KEYWORDS: Argentine university system; university teaching; faculty professional development; professional learning; higher education.

INTRODUCCIÓN

La universidad constituye una de las instituciones sociales que mayores transformaciones ha experimentado durante las últimas décadas. La expansión de los sistemas de educación superior, la diversificación del estudiantado, la internacionalización, la incorporación de nuevas tecnologías y las crecientes demandas de calidad han redefinido el papel de las universidades y las condiciones en las que desarrollan sus funciones sustantivas. En este contexto, la enseñanza universitaria ha adquirido una relevancia creciente como componente central de la calidad institucional y de la formación de los futuros profesionales.

En Argentina, la evolución del sistema universitario estuvo marcada por importantes procesos de cambio que modificaron su organización, su marco normativo y su relación con la sociedad. Desde la consolidación de las primeras universidades nacionales hasta las reformas impulsadas por la Reforma Universitaria de 1918, la expansión institucional de las últimas décadas del siglo XX y la incorporación de mecanismos de evaluación y aseguramiento de la calidad, el sistema universitario argentino ha atravesado múltiples transformaciones orientadas a responder a las demandas políticas, sociales y económicas de cada período histórico. Sin embargo, este proceso también pone en evidencia que la profesionalización de la docencia universitaria no parece haber ocupado un lugar equivalente dentro de las prioridades institucionales.

Durante gran parte de la historia de la universidad, la enseñanza fue concebida como una actividad sustentada principalmente en el dominio disciplinar de quienes ejercían la

docencia. En consecuencia, la formación pedagógica del profesorado, el desarrollo profesional y las políticas institucionales orientadas al fortalecimiento de la enseñanza no parecen haber alcanzado una atención equivalente a la de otras dimensiones de la actividad universitaria, particularmente la investigación científica. No obstante, las transformaciones que caracterizan a la educación superior contemporánea ponen en cuestión esta concepción y plantean la necesidad de reconocer la docencia universitaria como una práctica profesional especializada, cuya calidad depende tanto de las capacidades del profesorado como de las condiciones institucionales que favorecen su desarrollo.

A partir de este problema, el presente ensayo plantea que la evolución del sistema universitario argentino estuvo acompañada por profundas transformaciones institucionales, políticas y académicas; sin embargo, *la profesionalización de la docencia universitaria no parece haber alcanzado una centralidad equivalente a la de otras prioridades que orientaron históricamente el desarrollo del sistema y constituye, en la actualidad, uno de los desafíos estratégicos para responder a las demandas de la universidad del siglo XXI*. En este sentido, el presente análisis argumenta que fortalecer la enseñanza universitaria requiere superar una concepción centrada exclusivamente en la responsabilidad individual del docente para avanzar hacia políticas institucionales sostenidas que promuevan el desarrollo profesional del profesorado.

Es así como surgen tres preguntas que orientan el desarrollo del artículo: ¿cuáles fueron las prioridades que guiaron la evolución del sistema universitario argentino y qué lugar ocupó la docencia en ese proceso?, ¿qué significa profesionalizar la docencia universitaria y por qué esta cuestión adquiere particular relevancia en el escenario contemporáneo?, y ¿por qué la profesionalización docente constituye hoy una condición estratégica para que las universidades respondan a los desafíos de la educación superior del siglo XXI?

Conformación del sistema universitario argentino

La conformación del sistema universitario argentino tiene sus raíces en el modelo universitario europeo medieval, particularmente en la tradición hispánica, cuya influencia se proyectó sobre las instituciones de educación superior creadas durante el período colonial. El concepto de *universitas*, originalmente utilizado para designar a las comunidades de maestros y estudiantes organizadas en torno al derecho de enseñar y aprender, dio origen a una institución cuya finalidad fue la producción, conservación y transmisión del conocimiento. En los territorios de la América española, ese modelo universitario estuvo estrechamente vinculado a la iglesia católica y a la política de expansión de la corona, configurando un sistema en el que la formación intelectual se encontraba ligada a la evangelización y al gobierno colonial (Del Bello & Barsky, 2021).

Durante los siglos XVI y XVII, la organización de la educación superior en Hispanoamérica reprodujo las características de las universidades españolas, especialmente las de la

Universidad de Salamanca. En ese contexto coexistían las denominadas universidades mayores, creadas por autorización real y administradas por la iglesia, y las universidades menores o colegios superiores, cuya capacidad para otorgar grados dependía de privilegios concedidos por el rey o el papa. Estas instituciones concentraban su actividad en la formación de clérigos, juristas y médicos, estructurándose habitualmente en las facultades de Artes, Teología, Derecho y Medicina (Del Bello & Barsky, 2021).

En el actual territorio argentino, el antecedente inmediato del sistema universitario fue el Colegio Máximo de Córdoba, fundado por la Compañía de Jesús a comienzos del siglo XVII. Sobre esa base, y tras obtener la correspondiente autorización pontificia y real, comenzó a funcionar en 1623 la Universidad de Córdoba del Tucumán, considerada la primera universidad del territorio que posteriormente conformaría la República Argentina. Durante aproximadamente un siglo y medio, la institución mantuvo un perfil predominantemente filosófico y teológico, organizado en torno a las facultades de Artes y Teología y sustentado en la tradición escolástica, que articulaba el pensamiento aristotélico con la doctrina de la iglesia católica. La enseñanza se desarrollaba íntegramente en lengua latina y requería que los estudiantes ingresaran con un dominio previo de ese idioma (Del Bello & Barsky, 2021).

El acceso a la universidad colonial estuvo fuertemente restringido por criterios sociales, religiosos y de género. Si bien la enseñanza era gratuita para quienes reunían las condiciones exigidas, no constituía una institución de acceso público. La formación universitaria estaba destinada fundamentalmente a los hijos de las élites coloniales, excluía a las mujeres y establecía requisitos vinculados con la legitimidad del nacimiento, reflejando el carácter estamental de la sociedad colonial (Del Bello & Barsky, 2021).

Un punto de inflexión en la evolución de la universidad colonial fue la expulsión de la Compañía de Jesús en 1767. La sustitución de los jesuitas por la Orden Franciscana no constituyó únicamente un cambio de administración, sino que respondió al proceso de reformas borbónicas impulsado por la monarquía española. Estas reformas procuraban incrementar el control estatal sobre instituciones que hasta entonces habían gozado de una considerable autonomía eclesiástica, orientando la formación universitaria hacia la preparación de funcionarios leales a la corona e incorporando progresivamente contenidos inspirados en las corrientes ilustradas, especialmente en el ámbito del derecho y de las ciencias naturales (Del Bello & Barsky, 2021).

La Revolución de Mayo y el proceso de independencia modificaron el escenario político en el que se desenvolvía la educación superior. En ese nuevo contexto, la creación de la Universidad de Buenos Aires en 1821 respondió a necesidades diferentes de las que habían dado origen a la universidad colonial. Mientras la Universidad de Córdoba había surgido vinculada a la formación eclesiástica y al orden colonial, la Universidad de Buenos Aires fue concebida para atender las demandas de una comunidad urbana y comercial en expansión, orientándose desde sus inicios hacia la formación profesional y la resolución de problemas

concretos de la administración, la salud y la vida económica de la sociedad rioplatense de aquella época (Buchbinder, 2021).

En conjunto, este período fundacional muestra que las primeras universidades argentinas fueron concebidas principalmente como instituciones destinadas a formar dirigentes políticos, funcionarios, profesionales y miembros del clero, en estrecha relación con los proyectos de organización del poder vigentes en cada momento histórico. La función docente parecía ser entendida como parte de la misión institucional de transmisión del saber, pero todavía no constituía un objeto específico de reflexión ni de profesionalización. Esta característica resulta particularmente significativa, ya que permite comprender que la profesionalización de la docencia universitaria no formó parte de las prioridades que guiaron la conformación inicial del sistema universitario argentino, sino que emergería como un desafío mucho más tardío.

Prioridades históricas del sistema universitario argentino

La evolución del sistema universitario argentino a lo largo del siglo XX y las primeras décadas del XXI estuvo marcada por transformaciones institucionales, políticas y académicas que redefinieron el papel de la universidad en distintos momentos históricos. Como señalan Buchbinder (2005) y Del Bello y Barsky (2021), cada una de estas etapas respondió a demandas sociales, políticas y económicas específicas, dando lugar a nuevas configuraciones del sistema universitario y a una sucesiva redefinición de sus funciones y prioridades.

En ese recorrido histórico, las políticas universitarias concentraron su atención en problemáticas diversas. La Reforma Universitaria de 1918 impulsó la democratización del gobierno universitario y redefinió la relación entre la universidad y la sociedad; durante el período peronista, las principales transformaciones estuvieron vinculadas con la ampliación del acceso y la expansión de la educación superior; posteriormente, los procesos de modernización académica promovieron el fortalecimiento de la investigación científica y la reorganización institucional; mientras que, desde la recuperación democrática y especialmente a partir de la sanción de la Ley de Educación Superior, cobraron creciente relevancia las políticas de regulación, evaluación y aseguramiento de la calidad del sistema (Buchbinder, 2005; Del Bello & Barsky, 2021).

El análisis de estas transformaciones permite advertir que las prioridades del sistema universitario fueron modificándose en función de los desafíos propios de cada contexto histórico. Sin embargo, este recorrido también invita a preguntarse qué lugar ocupó la docencia universitaria dentro de esas agendas de transformación. Si bien la enseñanza constituye, junto con la investigación y la extensión, una de las funciones sustantivas de la universidad, los recorridos históricos centrados en las principales transformaciones políticas, institucionales y académicas del sistema universitario argentino ofrecen un punto de partida para interrogarse acerca del lugar que la formación pedagógica del profesorado ocupó en ese

proceso. Más que constituir una conclusión en sí misma, este interrogante orienta el análisis desarrollado en este ensayo.

Transformaciones institucionales y redefinición de las prioridades universitarias

La Reforma Universitaria de 1918 marcó un punto de inflexión en la evolución del sistema universitario argentino al cuestionar las formas tradicionales de gobierno de las universidades e instalar principios que redefinirían su organización durante gran parte del siglo XX. Como señala Buchbinder (2005), el movimiento reformista no constituyó únicamente una reacción frente a conflictos internos de la Universidad de Córdoba, sino la expresión de transformaciones políticas y sociales más amplias que atravesaban al país. La autonomía universitaria, el cogobierno, la participación estudiantil, la renovación del profesorado, la libertad de cátedra y la extensión universitaria pasaron a integrar un nuevo ideario que modificó la relación entre la universidad y la sociedad.

La relevancia histórica de la Reforma radica, precisamente, en haber desplazado el eje de las preocupaciones universitarias hacia la democratización institucional. La discusión dejó de centrarse exclusivamente en la organización académica para incorporar interrogantes sobre quiénes debían participar en el gobierno universitario, cuál era la función social de la universidad y qué vínculos debía establecer con el Estado y con la comunidad (Buchbinder, 2005; Cúneo, 1978). De este modo, la transformación del gobierno universitario se convirtió en la principal prioridad de la agenda reformista y orientó buena parte de los debates sobre la educación superior durante las décadas siguientes.

Las prioridades del sistema volvieron a modificarse a partir de la década de 1940. Durante los gobiernos peronistas, el énfasis se desplazó hacia la ampliación del acceso a la educación superior y la consolidación de la universidad como instrumento de movilidad social y desarrollo nacional. La gratuidad de los estudios universitarios y la eliminación de barreras económicas para el ingreso favorecieron un crecimiento sostenido de la matrícula y contribuyeron a ampliar el alcance social de las universidades (Buchbinder, 2005). Aunque estas políticas convivieron con fuertes tensiones respecto de la autonomía universitaria y de la relación entre universidad y Estado, introdujeron una transformación duradera al instalar la democratización del acceso como una nueva prioridad del sistema.

Tras el derrocamiento del gobierno de Perón en 1955, el sistema universitario ingresó en una etapa orientada a recuperar los principios reformistas y, al mismo tiempo, impulsar un proceso de modernización académica. Según Buchbinder (2005), durante este período cobraron especial relevancia el fortalecimiento de la investigación científica, la expansión de las dedicaciones exclusivas, la creación de nuevas carreras y la reorganización de las estructuras académicas. La universidad comenzó a aproximarse al modelo de universidad

de investigación, incorporando la producción de conocimiento como uno de los ejes centrales de su desarrollo institucional.

Sin embargo, este proceso fue abruptamente interrumpido por el golpe de Estado de 1966. La intervención de las universidades nacionales, simbolizada por la denominada Noche de los Bastones Largos, inauguró un prolongado período de inestabilidad institucional caracterizado por la pérdida de autonomía, la persecución política y el debilitamiento de las capacidades académicas y científicas construidas durante la década anterior (Buchbinder, 2005). Durante los años siguientes, y especialmente bajo la última dictadura militar, las prioridades del sistema universitario dejaron de estar orientadas al desarrollo académico para concentrarse en el control político de las instituciones, afectando profundamente las funciones de docencia, investigación y extensión.

La recuperación democrática iniciada en 1983 abrió un nuevo escenario para las universidades argentinas. La restitución de la autonomía, el cogobierno y la participación de los distintos claustros permitió reconstruir las bases institucionales del sistema universitario luego de casi dos décadas de intervenciones (Buchbinder, 2005; Del Bello & Barsky, 2021). La normalización institucional constituyó entonces la prioridad inmediata de las políticas universitarias, sentando las condiciones para las reformas que comenzarían a desarrollarse durante la década siguiente.

Podemos advertir, entonces, que entre 1918 y 1983 las prioridades del sistema universitario se redefinieron de manera sucesiva en respuesta a los desafíos políticos, sociales y académicos de cada época. La democratización del gobierno universitario, la ampliación del acceso, la modernización científica y la reconstrucción institucional ocuparon, en distintos momentos, el centro de las políticas de educación superior. La enseñanza universitaria permaneció asociada principalmente a las transformaciones generales del sistema, mientras que la formación pedagógica del profesorado no parece haberse configurado como un eje específico de las reformas analizadas. Esta constatación no implica afirmar que la docencia estuviera ausente de la vida universitaria, sino que las principales agendas de transformación privilegiaron otros aspectos del desarrollo institucional, cuestión que adquiere particular relevancia para comprender los debates posteriores sobre la profesionalización de la docencia universitaria.

Calidad, regulación y nuevos desafíos para la universidad

La recuperación democrática iniciada en 1983 abrió una nueva etapa en la evolución del sistema universitario argentino. En un primer momento, las principales acciones estuvieron orientadas a reconstruir las capacidades institucionales de las universidades, restablecer los principios de autonomía y cogobierno e impulsar la reincorporación de docentes e investigadores desplazados durante la última dictadura militar (Buchbinder, 2005). Una vez recuperadas las condiciones básicas para el funcionamiento del sistema, comenzaron a

cobrar relevancia nuevos desafíos asociados con la expansión de la educación superior, la creciente diversificación institucional y la necesidad de establecer mecanismos que garantizaran la calidad académica.

Estas transformaciones se profundizaron durante la década de 1990 con la sanción de la Ley de Educación Superior. Como señalan Del Bello y Barsky (2021), esta normativa redefinió el marco regulatorio de la educación superior argentina e incorporó instrumentos permanentes de planificación, evaluación y coordinación del sistema. La creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) institucionalizó los procesos de evaluación externa y acreditación de carreras, alineando a la Argentina con tendencias internacionales que promovían el aseguramiento de la calidad, la rendición de cuentas y la mejora continua de las instituciones universitarias.

Desde entonces, las políticas universitarias se orientaron crecientemente hacia la consolidación de un sistema de educación superior más amplio, diversificado y regulado. La expansión de las universidades nacionales y privadas, el incremento sostenido de la matrícula, la internacionalización, la cooperación interinstitucional y la incorporación de procesos sistemáticos de evaluación transformaron significativamente el funcionamiento del sistema universitario argentino (Del Bello & Barsky, 2021). En este escenario, la calidad dejó de entenderse exclusivamente como un atributo de las instituciones para convertirse en un eje estructurante de las políticas públicas de educación superior.

No obstante, el énfasis de estas políticas parece haber estado dirigido principalmente al fortalecimiento institucional y a la evaluación de carreras, proyectos académicos, investigación, infraestructura, gestión y resultados organizacionales. Si bien la composición y las características del cuerpo académico comenzaron a adquirir mayor relevancia dentro de los procesos de acreditación, las obras que analizan la evolución reciente del sistema universitario argentino no permiten identificar la formación pedagógica del profesorado como uno de los ejes centrales de las reformas impulsadas durante este período (Del Bello & Barsky, 2021). Esto no implica desconocer la existencia de iniciativas institucionales destinadas al desarrollo docente, sino señalar que dichas iniciativas no ocuparon un lugar equivalente al alcanzado por otras dimensiones del sistema universitario, como la evaluación de la calidad, la investigación o la gestión institucional.

En perspectiva histórica, el recorrido desarrollado desde la Reforma Universitaria hasta las transformaciones de las últimas décadas permite advertir que las prioridades del sistema universitario argentino fueron redefiniéndose de acuerdo con los desafíos de cada contexto. La democratización del gobierno universitario, la ampliación del acceso, el fortalecimiento de la investigación, la reconstrucción institucional y el aseguramiento de la calidad constituyeron hitos fundamentales de esa evolución (Buchbinder, 2005; Del Bello & Barsky, 2021). Sin embargo, este análisis también permite interrogarse acerca del lugar que ocupó la formación para el ejercicio de la docencia universitaria, cuya visibilidad dentro de las principales agendas de transformación del sistema parece haber sido comparativamente menor. Esta

constatación proporciona un punto de partida para examinar cómo fue concebida históricamente la docencia universitaria y por qué su profesionalización adquiere particular relevancia en el escenario contemporáneo.

Profesionalización de la docencia universitaria: fundamentos y desafíos

Como se analizó anteriormente, la conformación y evolución del sistema universitario argentino estuvo atravesada por transformaciones políticas, institucionales y académicas que modificaron la organización de las universidades, sus relaciones con el Estado y la sociedad, sus formas de gobierno y las condiciones de acceso a los estudios superiores. En distintos momentos históricos, las prioridades se concentraron en la autonomía, el cogobierno, la expansión institucional y matricular, el desarrollo de la investigación y, más recientemente, la evaluación y la acreditación. Este recorrido histórico proporciona el punto de partida para examinar específicamente el problema de la profesionalización de la docencia universitaria. Si la formación para el ejercicio de la enseñanza no ocupó una centralidad equivalente a la de otras dimensiones del desarrollo del sistema, resulta necesario preguntarse qué supone reconocer la docencia como una práctica profesional y qué conocimientos requiere su ejercicio.

Esta situación resulta significativa porque la docencia constituye una de las funciones sustantivas de la universidad. A pesar de esto, su ejercicio se organizó tradicionalmente sobre la base de una concepción que identificaba la capacidad de enseñar con el dominio de una disciplina o con la experiencia acumulada en una profesión. La incorporación de docentes a las universidades se apoyó, en buena medida, en sus antecedentes académicos, científicos o profesionales, mientras que la preparación pedagógica fue considerada secundaria o librada a iniciativas individuales.

La persistencia de esta concepción permite comprender por qué la profesionalización de la docencia universitaria continúa siendo un desafío para el sistema. Profesionalizar la enseñanza no supone desconocer la importancia de la formación disciplinar ni reemplazarla por una preparación pedagógica general. Implica reconocer que enseñar constituye una práctica específica que exige articular el conocimiento de una disciplina con saberes sobre el currículo, los estudiantes, los contextos institucionales, las estrategias de enseñanza, la evaluación y las finalidades formativas de la universidad.

Desde esta perspectiva, el problema no se limita a determinar si los docentes universitarios poseen conocimientos suficientes sobre las materias que enseñan. La pregunta central es si cuentan también con los saberes necesarios para transformar esos conocimientos en oportunidades de aprendizaje. La profesionalización docente remite, por lo tanto, a la construcción de una base especializada de conocimientos que permita fundamentar las decisiones vinculadas con la enseñanza.

De especialista disciplinar a profesional de la enseñanza

La concepción tradicional de la docencia universitaria se construyó alrededor de la figura del especialista. De acuerdo con este modelo, el conocimiento profundo de una disciplina, una profesión o un campo científico habilitaba para transmitirlo a otros. La enseñanza aparecía como una prolongación casi natural de la experticia disciplinar y no como una actividad que requiriera una formación propia. Este supuesto puede resumirse en la idea de que quien conoce suficientemente una materia se encuentra también en condiciones de enseñarla. Sin embargo, el dominio disciplinar, aunque indispensable, no garantiza por sí mismo la posibilidad de organizar ese conocimiento, representarlo de diferentes maneras, reconocer las dificultades que puede presentar para los estudiantes o diseñar intervenciones que favorezcan su comprensión. Enseñar supone realizar una serie de operaciones intelectuales y pedagógicas que no se derivan automáticamente del conocimiento especializado.

Shulman (2005) cuestiona precisamente la reducción de la enseñanza a la posesión de contenidos disciplinares o a un conjunto genérico de técnicas. Para el autor, esta visión trivializa la tarea docente porque desconoce la complejidad de los conocimientos y razonamientos que intervienen en las decisiones de enseñanza. En contraposición, propone reconocer la existencia de una base de conocimientos para la docencia, integrada por saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos, institucionales y contextuales. Entre las categorías que integran esa base, Shulman (2005) distingue el conocimiento del contenido, el conocimiento didáctico general, el conocimiento del currículo, el conocimiento de los estudiantes, el conocimiento de los contextos educativos y el conocimiento de los fines y valores de la educación. Esta clasificación permite advertir que la práctica docente no se apoya en un único tipo de saber, sino en la articulación de conocimientos de distinta naturaleza.

El aporte más relevante para diferenciar al especialista disciplinar del profesional de la enseñanza es el concepto de conocimiento didáctico del contenido. Shulman (2005) lo define como una integración específica entre materia y pedagogía, mediante la cual el docente comprende cómo determinados temas pueden organizarse, representarse y adaptarse para que resulten accesibles a estudiantes con diferentes capacidades, experiencias y conocimientos previos. No se trata, por consiguiente, de añadir algunas técnicas pedagógicas a una formación disciplinar previamente adquirida, sino de construir una forma particular de comprensión profesional. Esta distinción resulta central para el análisis de la docencia universitaria. Un especialista puede poseer conocimientos profundos sobre su campo y, sin embargo, encontrar dificultades para seleccionar los aspectos relevantes de ese conocimiento, establecer relaciones entre conceptos, anticipar obstáculos de comprensión o proponer experiencias formativas adecuadas. El docente, en cambio, debe transformar su conocimiento para que pueda ser enseñado y aprendido. En otras palabras, la enseñanza requiere pasar de la comprensión personal del contenido a su transformación en representaciones pedagógicamente potentes y adaptables a la diversidad de los estudiantes.

Este proceso de transformación comprende diferentes operaciones. El docente interpreta y organiza los contenidos, selecciona ejemplos, analogías y explicaciones, elige estrategias didácticas y ajusta sus decisiones a las características del grupo. Además, evalúa los aprendizajes, analiza los resultados de su intervención y reconstruye su comprensión a partir de la experiencia. La enseñanza se configura, de este modo, como un ciclo de comprensión, transformación, acción, evaluación y reflexión, antes que como una transmisión lineal de conocimientos (Shulman, 2005). Este modelo de razonamiento y acción pedagógicos permite advertir que la enseñanza posee una dimensión intelectual que no siempre es visible. Muchas decisiones que se presentan externamente como elecciones prácticas se encuentran sustentadas en interpretaciones sobre el conocimiento, el aprendizaje, los estudiantes y los propósitos educativos. Por esta razón, el desempeño docente no puede evaluarse únicamente a partir de conductas observables ni reducirse al dominio de procedimientos estandarizados.

Camilloni (2018) coincide en señalar la complejidad de la enseñanza universitaria y advierte sobre los riesgos de simplificar los procesos pedagógicos mediante oposiciones rígidas o categorías insuficientemente definidas. Para la autora, las transformaciones sociales, científicas, tecnológicas y profesionales afectan de manera directa a las universidades y plantean problemas interrelacionados en materia de currículo, programación didáctica, enseñanza y evaluación. Estas cuestiones requieren investigación y conocimientos específicos sobre las características de las instituciones, los docentes y los estudiantes universitarios. Este planteo resulta especialmente relevante porque sitúa la enseñanza dentro de las transformaciones de la universidad contemporánea. La necesidad de profesionalizar la docencia no deriva solamente de una eventual insuficiencia individual de los profesores, sino de la creciente complejidad de los contextos en los que desarrollan su tarea. Los cambios en las disciplinas, las profesiones, los modos de producción del conocimiento y las características de los estudiantes obligan a revisar de manera permanente las decisiones curriculares y didácticas.

Asimismo, Camilloni (2018) cuestiona los dualismos que presentan como alternativas excluyentes la formación académica y la profesional, la enseñanza y la investigación o la enseñanza centrada en el profesor y la centrada en el estudiante. Estas oposiciones tienden a reducir procesos complejos y dificultan la comprensión de las múltiples dimensiones que intervienen en la formación universitaria. En particular, la autora sostiene que la formación académica y la profesional no deben entenderse como opciones incompatibles, sino como componentes que deben integrarse en los currículos universitarios. La misma lógica puede aplicarse a la formación del docente universitario. El reconocimiento de una dimensión pedagógica no supone debilitar la especialización disciplinar. Por el contrario, la profesionalidad docente se construye mediante la articulación entre un conocimiento profundo del campo académico y la capacidad de convertirlo en un objeto de enseñanza. La especialización y la preparación pedagógica no representan polos enfrentados, sino dimensiones complementarias de una práctica profesional compleja.

El pasaje del especialista disciplinar al profesional de la enseñanza tampoco implica establecer un modelo uniforme de docente universitario. Las prácticas de enseñanza se desarrollan en campos disciplinares, instituciones, carreras y contextos diversos. Por este

motivo, los conocimientos pedagógicos no pueden aplicarse como prescripciones generales desvinculadas de los contenidos y de las condiciones concretas de la formación. Como advierte Shulman (2005), los principios generales de una enseñanza efectiva pueden resultar insuficientes cuando se desconocen las características específicas de la materia enseñada y los propósitos educativos que orientan las decisiones del docente. Esta consideración es particularmente importante para evitar que la profesionalización sea interpretada como una tecnificación de la docencia. *Profesionalizar no significa estandarizar prácticas ni exigir la aplicación de métodos idénticos en todas las disciplinas.* Supone que las decisiones de enseñanza estén fundamentadas, puedan ser explicitadas y sean susceptibles de análisis, evaluación y revisión. El docente profesional no es quien reproduce procedimientos predeterminados, sino quien puede justificar sus elecciones en función del conocimiento disciplinar, de los estudiantes, del contexto y de los propósitos formativos.

En consecuencia, el reconocimiento de la docencia como profesión requiere superar dos reduccionismos. El primero consiste en considerar que el conocimiento disciplinar basta para enseñar. El segundo supone que la pedagogía puede operar independientemente de los contenidos y contextos en los que se desarrolla la enseñanza. Los aportes de Shulman y Camilloni permiten sostener, en cambio, que la profesionalidad docente se configura en la articulación entre saber disciplinar, conocimiento didáctico, razonamiento pedagógico y comprensión institucional. Desde esta perspectiva, la profesionalización de la docencia universitaria comienza con el reconocimiento de que la enseñanza constituye un campo específico de conocimientos y decisiones. Este reconocimiento no resuelve por sí solo los problemas de la formación ni modifica automáticamente las condiciones institucionales en las que trabajan los docentes. No obstante, proporciona un fundamento necesario para cuestionar la concepción de la enseñanza como una capacidad espontánea derivada de la experticia disciplinar y para analizar cómo se construye y desarrolla la profesionalidad docente a lo largo de las trayectorias académicas.

Profesionalización de la docencia universitaria como proceso de desarrollo profesional

El reconocimiento de la docencia universitaria como una práctica profesional específica constituye un punto de partida, pero no agota el significado de la profesionalización. Si enseñar requiere un conjunto de conocimientos, capacidades y criterios propios, la profesionalidad docente no puede entenderse como una condición que se alcanza al momento del ingreso a la carrera académica, sino como un proceso de construcción permanente que acompaña toda la trayectoria profesional. En consecuencia, la profesionalización deja de asociarse exclusivamente con la formación inicial para comprenderse como un proceso continuo de desarrollo profesional. Esta perspectiva supone un cambio significativo respecto de las concepciones tradicionales de la docencia universitaria. Durante décadas, la preparación pedagógica de los profesores fue concebida como una instancia complementaria o, incluso, prescindible. Bajo el supuesto de que el dominio disciplinar constituía el principal fundamento

de la enseñanza, la actualización profesional tendió a concentrarse en los avances del propio campo científico, mientras que la reflexión sistemática sobre la práctica docente ocupó un lugar secundario. Sin embargo, una vez reconocido que la enseñanza implica movilizar conocimientos específicos, resulta evidente que dichos conocimientos requieren procesos permanentes de revisión, actualización y reconstrucción.

Desde esta perspectiva, el desarrollo profesional no puede reducirse a la participación ocasional en cursos de capacitación. Por el contrario, comprende un proceso sostenido mediante el cual los docentes amplían sus conocimientos, analizan críticamente sus prácticas, incorporan nuevas perspectivas y reconstruyen sus decisiones pedagógicas a la luz de los cambios disciplinares, institucionales y sociales. La formación continua adquiere así un sentido más amplio que la mera actualización técnica, ya que implica fortalecer la capacidad del profesorado para interpretar situaciones complejas, fundamentar sus decisiones y responder de manera crítica a los desafíos que plantea la enseñanza universitaria. En este sentido, Davini (2015) sostiene que la enseñanza constituye una práctica profesional compleja, caracterizada por la necesidad de tomar decisiones en escenarios dinámicos e inciertos. El ejercicio docente exige interpretar situaciones particulares, seleccionar alternativas de intervención, evaluar sus resultados y revisar permanentemente las propias acciones. La experiencia, por sí sola, no garantiza el desarrollo profesional; es la reflexión sistemática sobre esa experiencia la que posibilita la construcción progresiva del conocimiento profesional.

Esta concepción encuentra un antecedente relevante en los aportes de Schön (1983), quien cuestiona los modelos de racionalidad técnica aplicados a las profesiones. Según este autor, los problemas que enfrentan los profesionales rara vez se presentan como situaciones claramente definidas susceptibles de resolverse mediante la aplicación mecánica de conocimientos teóricos. Por el contrario, las prácticas profesionales se desarrollan en contextos caracterizados por la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores. Frente a estas condiciones, los profesionales construyen respuestas mediante procesos de reflexión durante la acción y de reflexión sobre la acción, que les permiten comprender críticamente sus decisiones y reformularlas a partir de la experiencia.

Aplicada a la docencia universitaria, esta perspectiva permite comprender que el desarrollo profesional no consiste únicamente en adquirir nuevos conocimientos, sino también en desarrollar la capacidad de analizar las propias prácticas, reconocer los supuestos que orientan las decisiones pedagógicas y reconstruirlas cuando las condiciones de enseñanza así lo requieren. En este sentido, enseñar supone un proceso permanente de aprendizaje profesional, en el que la experiencia se transforma en conocimiento a través de la reflexión crítica. Esta mirada resulta consistente con los planteos de Camilloni (2018), quien sostiene que la investigación sobre la enseñanza universitaria se caracteriza por la complejidad de su objeto de estudio y por la necesidad de superar simplificaciones conceptuales. Las decisiones curriculares y didácticas no pueden comprenderse como la aplicación de recetas universales, sino como procesos que requieren fundamentación teórica, análisis de contextos y revisión permanente de las prácticas. Desde esta perspectiva, *el desarrollo profesional del docente*

universitario implica también participar en la construcción y producción de conocimiento sobre la propia enseñanza.

La profesionalización tampoco constituye un proceso exclusivamente individual. Si bien el compromiso personal con la formación continua resulta indispensable, el desarrollo profesional depende también de las condiciones institucionales que ofrecen las universidades para favorecer la reflexión pedagógica, el intercambio entre colegas, la innovación y la investigación sobre la enseñanza. En este sentido, la profesionalización requiere políticas institucionales que trasciendan la oferta aislada de actividades de capacitación y promuevan comunidades académicas orientadas al análisis y la mejora de las prácticas docentes. Esta dimensión institucional adquiere especial relevancia en un contexto en el que las funciones asignadas al profesorado universitario se han diversificado de manera creciente. Como señala Camilloni (2013), las universidades contemporáneas integran múltiples misiones cuya articulación demanda nuevas formas de organización académica y nuevas capacidades profesionales. En consecuencia, el desarrollo profesional del docente ya no puede limitarse al perfeccionamiento en la enseñanza, sino que requiere comprender las relaciones entre las distintas funciones universitarias y su contribución al cumplimiento de la misión institucional.

En síntesis, *la profesionalización de la docencia universitaria debe entenderse como un proceso continuo de desarrollo profesional antes que como un estado alcanzado mediante una formación inicial o una capacitación puntual.* Este proceso implica la construcción permanente de conocimientos pedagógicos, la reflexión crítica sobre la práctica, la articulación entre experiencia y teoría y la existencia de condiciones institucionales que favorezcan el aprendizaje profesional del profesorado. Desde esta perspectiva, la profesionalización trasciende el plano individual para convertirse en una responsabilidad compartida entre los docentes y las instituciones universitarias, cuestión que adquiere una relevancia aún mayor frente a las transformaciones que experimenta la educación superior en el siglo XXI.

Enseñanza universitaria y desafíos del siglo XXI

La profesionalización de la docencia universitaria adquiere una relevancia particular en el contexto de las profundas transformaciones que experimenta la educación superior durante las primeras décadas del siglo XXI. Si bien la necesidad de fortalecer la enseñanza universitaria ha sido señalada, los cambios producidos en las instituciones, en las formas de producción y circulación del conocimiento y en las características de los estudiantes han incrementado la complejidad del trabajo docente y han puesto en evidencia las limitaciones de los modelos tradicionales de enseñanza.

La expansión del sistema universitario argentino, la diversificación institucional y la incorporación de mecanismos de evaluación y aseguramiento de la calidad modificaron significativamente el escenario en el que las universidades desarrollan sus funciones (Del Bello & Barsky, 2021). A estas transformaciones se suman procesos de alcance global, como

la internacionalización de la educación superior, el acelerado desarrollo científico y tecnológico, la digitalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y, más recientemente, la irrupción de la Inteligencia Artificial (IA) Generativa. En conjunto, estos fenómenos redefinen las condiciones en las que los docentes planifican, enseñan y evalúan.

Uno de los cambios más significativos se relaciona con la creciente heterogeneidad de la población estudiantil. La expansión del acceso a la educación superior permitió el ingreso de estudiantes con trayectorias educativas, experiencias culturales, expectativas y necesidades de aprendizaje cada vez más diversas. Este escenario desafía los modelos homogéneos de enseñanza que históricamente caracterizaron a muchas instituciones universitarias y exige el diseño de propuestas pedagógicas capaces de atender la diversidad sin renunciar a los estándares académicos. En este contexto, la enseñanza universitaria deja de consistir únicamente en la transmisión de contenidos disciplinares para orientarse hacia la creación de condiciones que favorezcan aprendizajes significativos, el desarrollo del pensamiento crítico, la resolución de problemas complejos y la formación de profesionales capaces de continuar aprendiendo a lo largo de toda su vida. En consecuencia, las decisiones curriculares, metodológicas y evaluativas adquieren una importancia creciente y requieren docentes capaces de fundamentarlas desde perspectivas pedagógicas sólidas.

Camilloni (2018) advierte que las transformaciones contemporáneas plantean nuevos interrogantes respecto del currículo universitario, las modalidades de enseñanza, la evaluación y la organización institucional. Según la autora, estos problemas no pueden abordarse mediante respuestas simplificadoras ni a partir de dicotomías tradicionales, sino que requieren investigaciones y marcos conceptuales capaces de comprender la complejidad de la educación superior contemporánea. La enseñanza universitaria constituye un campo de conocimiento en permanente construcción, estrechamente vinculado con las transformaciones sociales, científicas y tecnológicas que atraviesan a las universidades. La acelerada incorporación de tecnologías digitales constituye otro de los factores que modifican profundamente la práctica docente. La expansión de los entornos virtuales de aprendizaje, la consolidación de modalidades híbridas y la disponibilidad de herramientas basadas en IA han ampliado las posibilidades para la enseñanza, pero también han generado nuevos desafíos relacionados con el diseño de experiencias de aprendizaje, la evaluación, la autoría académica y el desarrollo de competencias digitales. En este escenario, la incorporación de tecnologías deja de ser una cuestión exclusivamente instrumental para convertirse en un problema pedagógico que exige nuevas capacidades profesionales por parte del profesorado.

Al mismo tiempo, la creciente importancia de las políticas de evaluación y aseguramiento de la calidad ha otorgado mayor visibilidad a la enseñanza como dimensión estratégica del desarrollo institucional. Como señalan Del Bello y Barsky (2021), desde la década de 1990 la evaluación institucional y la acreditación de carreras pasaron a ocupar un lugar central en las políticas universitarias argentinas. Aunque estos procesos han contribuido principalmente al fortalecimiento de mecanismos de regulación y mejora institucional, también han promovido una mayor atención sobre la calidad de los procesos formativos y sobre las condiciones

en las que se desarrolla la docencia. Sin embargo, el reconocimiento de la importancia de la enseñanza no siempre ha estado acompañado por políticas sistemáticas orientadas al desarrollo profesional del profesorado. En numerosas instituciones, la formación pedagógica continúa dependiendo de iniciativas individuales o de programas de capacitación aislados, sin integrarse plenamente a las políticas de carrera docente, evaluación académica o desarrollo institucional. Esta situación pone de manifiesto una tensión entre la creciente complejidad de las demandas que recaen sobre la docencia y las oportunidades efectivamente disponibles para fortalecer las capacidades profesionales de quienes la ejercen.

Desde esta perspectiva, la profesionalización docente deja de constituir una preocupación circumscripita al desempeño individual de los profesores para convertirse en un asunto estratégico para las universidades. La capacidad institucional para responder a las demandas de una educación superior caracterizada por la expansión, la diversidad, la innovación tecnológica y la creciente exigencia de calidad depende, en buena medida, de la existencia de docentes capaces de fundamentar sus decisiones pedagógicas, revisar críticamente sus prácticas y participar en procesos continuos de desarrollo profesional. En consecuencia, las transformaciones que caracterizan a la universidad del siglo XXI no solo incrementan la complejidad de la enseñanza, sino que modifican el lugar que ocupa la profesionalización docente dentro de las políticas universitarias. Si durante buena parte de la historia del sistema universitario argentino la formación pedagógica del profesorado permaneció en un lugar secundario, el escenario contemporáneo obliga a reconsiderar esa posición.

Profesionalización docente como prioridad estratégica

La evolución del sistema universitario argentino muestra que las transformaciones institucionales, normativas y organizacionales no siempre estuvieron acompañadas por un reconocimiento equivalente de la docencia como objeto de desarrollo y mejora. Tal como se analizó anteriormente, las políticas universitarias se concentraron históricamente en aspectos vinculados con la autonomía, el gobierno universitario, la expansión del sistema, la investigación científica y, más recientemente, los mecanismos de aseguramiento de la calidad. Si bien estas dimensiones resultaron fundamentales para la consolidación de la educación superior, la profesionalización de la enseñanza universitaria permaneció durante largo tiempo en un plano secundario.

Esta situación respondió, en buena medida, a una concepción tradicional según la cual la calidad de la enseñanza dependía casi exclusivamente de las capacidades individuales del profesor. Bajo esta lógica, la docencia era entendida como una práctica sustentada principalmente en el dominio disciplinar y en la experiencia acumulada, mientras que la institución universitaria asumía un papel limitado en la formación pedagógica, el acompañamiento o la evaluación de las prácticas docentes. Como consecuencia, la enseñanza tendió a desarrollarse como un espacio de actuación individual, caracterizado por escasas instancias de

intercambio profesional y reducidos mecanismos institucionales orientados a promover su mejora continua.

En este sentido, Zabalza (2013) sostiene que, hasta hace relativamente pocos años, la docencia universitaria constituía un asunto de escasa relevancia para las propias instituciones. Las decisiones académicas se concentraban en aspectos administrativos y curriculares, mientras que la calidad de la enseñanza quedaba librada a la iniciativa de cada profesor, bajo el amparo de la libertad de cátedra. Esto favoreció la consolidación de una cultura profesional marcada por el individualismo, en la que las aulas se configuraban como espacios poco transparentes y escasamente permeables al análisis colectivo de las prácticas docentes. Sin embargo, las profundas transformaciones que experimentó la educación superior durante las últimas décadas comenzaron a cuestionar esta perspectiva. La masificación del acceso, la creciente heterogeneidad del estudiantado, los procesos de evaluación institucional, la internacionalización de la educación superior, la expansión de las tecnologías digitales y, más recientemente, la incorporación de la IA Generativa a los procesos de enseñanza y aprendizaje, pusieron de manifiesto que la calidad de la docencia no puede depender exclusivamente del compromiso individual del profesorado. Las nuevas demandas requieren capacidades profesionales complejas y, al mismo tiempo, instituciones capaces de generar las condiciones necesarias para que dichas capacidades puedan desarrollarse de manera sistemática.

Desde esta mirada, la profesionalización docente supone un cambio de paradigma. La enseñanza deja de concebirse como una responsabilidad exclusivamente individual para convertirse en una responsabilidad compartida entre el docente y la institución universitaria. Esto implica *reconocer que el desarrollo profesional no depende únicamente de la voluntad o del esfuerzo personal, sino también de políticas institucionales que promuevan la formación continua, favorezcan el trabajo colaborativo, generen espacios de reflexión sobre la práctica* y otorguen a la enseñanza un reconocimiento equivalente al de las demás funciones sustantivas de la universidad. Este desplazamiento desde una lógica centrada en el profesor hacia una concepción institucional de la profesionalización constituye uno de los principales desafíos de la universidad contemporánea. En consecuencia, la calidad de la enseñanza deja de ser entendida como el resultado de iniciativas individuales aisladas para convertirse en una responsabilidad estratégica de las instituciones de educación superior, cuyo compromiso con el desarrollo profesional docente resulta indispensable para garantizar una formación universitaria pertinente, inclusiva y de calidad.

Construcción de condiciones institucionales para el desarrollo profesional docente

Reconocer la enseñanza universitaria como una práctica profesional implica asumir que su mejora no depende exclusivamente de las capacidades o del compromiso individual del profesorado. Del mismo modo que ninguna profesión se desarrolla únicamente a partir de la experiencia personal de quienes la ejercen, la profesionalización docente requiere un

entorno institucional que favorezca el aprendizaje continuo, la reflexión sobre la práctica y la construcción colectiva de conocimiento pedagógico. En este sentido, el desarrollo profesional constituye un proceso compartido entre el docente y la universidad, en el que las instituciones adquieren un papel activo como promotoras de las condiciones que hacen posible la mejora de la enseñanza.

Es decir, la formación pedagógica deja de concebirse como una instancia complementaria o voluntaria para convertirse en un componente constitutivo de la carrera académica. Tal como se analizó, enseñar en la universidad supone movilizar conocimientos, competencias y capacidades que exceden el dominio disciplinar. En consecuencia, resulta insuficiente asumir que la experiencia acumulada o la excelencia investigadora garantizan, por sí mismas, una enseñanza de calidad. La formación continua, entendida como un proceso permanente de actualización, reflexión y revisión crítica de la práctica, constituye una condición necesaria para el desarrollo profesional del profesorado universitario. No obstante, la evidencia muestra que la existencia de programas de formación, por sí sola, no garantiza procesos sostenidos de mejora. Zabalza (2013) sostiene que la efectividad de estas iniciativas depende de diversos factores institucionales, entre ellos la cultura académica, la disponibilidad de tiempo, la existencia de referentes de buenas prácticas y las estrategias mediante las cuales se promueve el aprendizaje docente. Con esta mirada, la formación adquiere sentido cuando forma parte de una política institucional orientada al fortalecimiento de la enseñanza y no cuando constituye una acción aislada o desvinculada de las condiciones reales de trabajo del profesorado.

En otras palabras, el reconocimiento institucional de la docencia comienza a adquirir un papel central. Históricamente, la carrera académica ha privilegiado la producción científica y la investigación como principales criterios de evaluación y promoción, mientras que la calidad de la enseñanza parece haber ocupado un lugar secundario. Esta situación genera una tensión difícil de resolver: las universidades demandan innovación pedagógica, incorporación de nuevas tecnologías, atención a la diversidad estudiantil y mejora de los aprendizajes, pero los sistemas de reconocimiento profesional continúan otorgando mayor valor a actividades distintas de la enseñanza. La profesionalización docente requiere, por lo tanto, que la docencia sea considerada una dimensión estratégica de la actividad académica y reciba un reconocimiento equivalente al de las restantes funciones universitarias. Asimismo, el desarrollo profesional se fortalece cuando la enseñanza deja de ser una práctica aislada para convertirse en una actividad compartida. La construcción de comunidades de práctica, el intercambio de experiencias, la observación entre pares y la reflexión colectiva favorecen la circulación del conocimiento pedagógico y contribuyen a superar el tradicional aislamiento que caracterizó a buena parte de la docencia universitaria. En este sentido, la profesionalización no constituye únicamente un proceso individual de adquisición de competencias, sino también un proceso social de construcción de saberes compartidos en el seno de las instituciones.

Resulta necesario reconocer que las políticas de desarrollo docente solo pueden consolidarse cuando existen condiciones organizacionales que las sostengan. La disponibilidad

de tiempo para la formación, la reducción de la sobrecarga laboral, el acceso a recursos adecuados y el respaldo institucional para la innovación constituyen factores que condicionan directamente las posibilidades de transformación de las prácticas. Como señala Zabalza (2013), las innovaciones educativas logran un impacto significativo cuando se articulan simultáneamente cambios en las personas, en las prácticas y en las instituciones, favoreciendo la construcción de una cultura organizacional comprometida con la mejora permanente de la enseñanza. En consecuencia, la profesionalización docente no puede comprenderse como la suma de iniciativas individuales ni como el resultado exclusivo de programas de capacitación. Se trata de un proceso institucional que requiere políticas sostenidas, condiciones de trabajo adecuadas y una cultura universitaria que reconozca a la enseñanza como una función estratégica para el cumplimiento de la misión de la educación superior. Solo en este marco resultará posible avanzar hacia un desarrollo profesional capaz de responder a las exigencias de una universidad caracterizada por la complejidad, el cambio permanente y la creciente diversidad de sus contextos de actuación.

Profesionalización docente como horizonte para la universidad

Las transformaciones que atraviesan a la educación superior permiten situar la profesionalización de la docencia en un lugar diferente dentro de las prioridades universitarias. La expansión y diversificación del sistema, los procesos de aseguramiento de la calidad, la internacionalización y la acelerada incorporación de tecnologías digitales configuran un escenario de creciente complejidad institucional y pedagógica (Del Bello & Barsky, 2021; UNESCO, 2021). En este contexto, fortalecer la enseñanza supone reconocer que la capacidad de las universidades para responder a las demandas contemporáneas depende también del desarrollo profesional de quienes tienen a su cargo la formación de los estudiantes.

Esta perspectiva implica otorgar a la enseñanza un lugar estratégico dentro de las políticas universitarias. Históricamente, la carrera académica ha tendido a valorar en mayor medida la investigación y la producción científica que la calidad de la docencia (Zabalza, 2013). Sin embargo, los desafíos actuales requieren avanzar hacia modelos institucionales que reconozcan la enseñanza como una función sustantiva y que integren el desarrollo profesional docente a las políticas académicas de manera sistemática y sostenida. No se trata de desplazar otras funciones universitarias, sino de reconocer que la enseñanza requiere condiciones específicas para su desarrollo y mejora.

La transformación digital constituye un ejemplo particularmente significativo de esta necesidad. La incorporación de entornos virtuales, recursos digitales e IA Generativa plantea interrogantes acerca de las formas de enseñar y evaluar, la construcción del conocimiento y el papel del docente en la formación universitaria. Frente a estos cambios, la respuesta institucional no puede limitarse a promover la incorporación de nuevas herramientas, sino que requiere favorecer el desarrollo de criterios pedagógicos que permitan utilizarlas de manera crítica, ética y coherente con los propósitos formativos (UNESCO, 2021). Este escenario

pone de manifiesto el carácter dinámico de la profesionalidad docente y la necesidad de sostener procesos permanentes de desarrollo profesional.

En otras palabras, la profesionalización docente puede concebirse como un horizonte estratégico para el desarrollo futuro de las universidades. El recorrido histórico realizado permite advertir que el sistema universitario argentino fue redefiniendo sus prioridades en respuesta a los desafíos de cada período, desde la autonomía y la democratización hasta la expansión, la investigación y el aseguramiento de la calidad (Buchbinder, 2005; Del Bello & Barsky, 2021). Frente a las transformaciones que atraviesan actualmente a la educación superior, incorporar de manera más decidida la profesionalización de la docencia a esas prioridades permitiría fortalecer una de las funciones sustantivas de la universidad y responder a la creciente complejidad que caracteriza a la enseñanza universitaria.

Conclusiones

La evolución del sistema universitario argentino evidencia un proceso de profundas transformaciones institucionales, políticas y académicas que permitieron consolidar un sistema de educación superior más amplio, diverso y complejo. A lo largo de este recorrido histórico, las universidades fortalecieron su autonomía, ampliaron el acceso, desarrollaron la investigación científica, incorporaron mecanismos de evaluación y aseguramiento de la calidad y respondieron, con diferentes grados de éxito, a las demandas sociales de cada contexto histórico. Sin embargo, este recorrido también permite advertir que la profesionalización de la docencia universitaria no parece haber alcanzado una centralidad equivalente a la de otras prioridades que orientaron el desarrollo del sistema.

El análisis realizado permite considerar que esta situación responde, en parte, a una concepción histórica de la enseñanza universitaria basada en el supuesto de que el dominio disciplinar constituye una condición suficiente para enseñar. Desde esta mirada, la calidad de la docencia quedó asociada principalmente a las capacidades individuales del profesorado, mientras que las instituciones asumieron un papel limitado en la formación pedagógica y en el desarrollo profesional de sus docentes. Si bien esta lógica resultó consistente con determinados momentos de la evolución del sistema universitario, las transformaciones experimentadas por la educación superior durante las últimas décadas evidencian sus limitaciones.

Enseñar en la universidad constituye una práctica profesional específica que requiere conocimientos especializados, reflexión sistemática sobre la práctica y procesos permanentes de desarrollo profesional. La docencia universitaria no puede reducirse a la transmisión de conocimientos disciplinares, sino que implica tomar decisiones pedagógicas complejas en contextos caracterizados por la diversidad del estudiantado, la transformación tecnológica, la producción acelerada de conocimiento y la necesidad de garantizar aprendizajes de calidad. En consecuencia, la profesionalización docente debe comprenderse como un componente

constitutivo de la calidad de la educación superior y no como una instancia complementaria de la carrera académica.

Asimismo, el análisis realizado permite considerar que la profesionalización del profesorado universitario no depende exclusivamente de la iniciativa individual de los docentes, sino que requiere políticas institucionales sostenidas que promuevan la formación continua, el trabajo colaborativo, la reflexión sobre la práctica y el reconocimiento académico de la enseñanza. Esto supone desplazar el foco desde la responsabilidad individual hacia una concepción institucional del desarrollo profesional docente, en la que la universidad asume un papel activo en la construcción de las condiciones necesarias para la mejora permanente de la enseñanza. En este sentido, los desafíos que enfrenta la universidad del siglo XXI no hacen más que reforzar la necesidad de fortalecer la profesionalización docente como una política estratégica. La capacidad de las universidades para responder a estos desafíos dependerá, en buena medida, de su compromiso con el desarrollo profesional de quienes tienen a su cargo la enseñanza y con la construcción de una cultura institucional que reconozca a la docencia como una función sustantiva de la vida universitaria.

La profesionalización de la docencia universitaria se configura como uno de los desafíos pendientes del sistema universitario argentino. Aunque las transformaciones desarrolladas durante las últimas décadas fortalecieron múltiples dimensiones de la educación superior, aún resulta necesario avanzar hacia un modelo institucional que otorgue a la enseñanza un lugar equivalente al que históricamente ocuparon la investigación, la gestión y, más recientemente, los procesos de evaluación de la calidad. Asumir esta perspectiva no implica restar importancia a las demás funciones universitarias, sino reconocer que la calidad de la formación depende, en gran medida, de la capacidad de las instituciones para promover el desarrollo profesional de su cuerpo docente.

En resumen, la profesionalización docente no debería entenderse únicamente como una estrategia para mejorar las prácticas de enseñanza, sino como una condición para fortalecer el papel de la universidad en la sociedad contemporánea. En un contexto caracterizado por cambios científicos, tecnológicos y sociales cada vez más acelerados, enseñar con calidad constituye un desafío institucional que exige políticas sostenidas, compromiso organizacional y una concepción de la docencia como una profesión en permanente construcción. Desde esta perspectiva, la profesionalización de la enseñanza universitaria deja de ser una aspiración individual para consolidarse como una responsabilidad estratégica de las instituciones y como una condición indispensable para el futuro de la educación superior argentina.

Referencias

Buchbinder, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas*. (Buenos Aires: Sudamericana).

Buchbinder, P. (2021). Fundación de la Universidad de Córdoba. En J.C. Del Bello & O. Barsky (Eds.). *Historia del Sistema Universitario Argentino* (pp. 131-142). (Buenos Aires: Editorial UNRN).

- Camilloni, A. (2013). *La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario*. Universidad Nacional del Litoral. Disponible en <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/bitstream/handle/11185/6610/I.-Integracion-docencia-y-extension.pdf#page=11>
- Camilloni, A. (2018). Didáctica y currículo universitario: Palabras, conceptos y dilemas conceptuales en la construcción del conocimiento didáctico. *InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 5(2), 12–23. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6741247>
- Cúneo, D. (1978). *La reforma universitaria (1918–1930)*. Biblioteca Ayacucho. Disponible en <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/server/api/core/bitstreams/f586090b-9d4a-4c2f-b151-e676b95cb064/content>
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós).
- Del Bello, J. C., & Barsky, O. (2021). *Historia del sistema universitario argentino*. (Buenos Aires: Editorial UNRN).
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. (New York: Basic Books).
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1–30. (Trabajo original publicado en 1987). Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2304491>
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa
- Zabalza, M. A. (2013). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (6), 113–136. Disponible en <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/531>