

La noción de derecho a la educación superior: devenir histórico del entramado teórico en contextos de inclusión educativa para carreras de Ingeniería

Dr. Fernando Napoli
Facultad Regional Buenos Aires – Universidad Tecnológica Nacional
fnapoli@frba.utn.edu.ar

Mgs. Patricia Tilli
Facultad Regional Buenos Aires – Universidad Tecnológica Nacional
ptilli@frba.utn.edu.ar

Resumen

El derecho a la educación superior se plantea en la actualidad como una temática relevante y necesaria para las instituciones universitarias como organizaciones complejas, tanto en sus construcciones de discusión teórica, así como en la formulación de políticas que orientan acciones de gestión académica en problemáticas referidas a la inclusión educativa, el acceso y la permanencia en carreras de grado. El objeto de este trabajo es describir y comprender las principales concepciones teóricas, que subyacen al aseguramiento del derecho a la educación en general y del derecho a la universidad en particular y sus profundas y complejas relaciones con los procesos de inclusión educativa. Abordaremos las dimensiones teóricas del devenir histórico del concepto de derecho a la educación superior, mediante la producción teórica que se enmarca dentro del Proyecto de Investigación (PID) *La emergencia de nuevas modalidades de enseñanza en Facultades de Ingeniería en Argentina: incidencias de la educación virtual en tiempos de COVID 19 en la enseñanza y en la inclusión de estudiantes en el período 2020 – 2022*, radicado institucionalmente en la Facultad Regional Buenos Aires, de la Universidad Tecnológica Nacional (FRBA-UTN), que finaliza en diciembre de 2024, en donde además se desarrolla un plan de tesis doctoral en Educación de la Universidad de San Andrés. La educación superior se considerada como derecho humano universal y como bien público y social, de allí que un abordaje de su devenir histórico en la construcción teórica, a modo de tarea hermenéutica, pone en agenda reconfigurar sentidos en las acciones institucionales para garantizar el ejercicio de las dimensiones constitutivas del derecho a la educación superior, en relación con los procesos académicos. Poner en valor y discusión constructiva la noción de derecho a la educación superior en su devenir histórico, problematiza y consolida un sustento teórico que resignifica el diseño y desarrollo de políticas institucionales tendientes a la mejora

de los procesos de acceso y permanencia de estudiantes en carreras de Ingeniería en la Facultad Regional Buenos Aires de la Universidad tecnológica Nacional.

A modo de breve introducción

En este breve trabajo ,abordaremos las dimensiones teóricas del devenir histórico del concepto de derecho a la educación superior, mediante la producción teórica que se enmarca dentro del Proyecto de Investigación (PID) *La emergencia de nuevas modalidades de enseñanza en Facultades de Ingeniería en Argentina: incidencias de la educación virtual en tiempos de COVID 19 en la enseñanza y en la inclusión de estudiantes en el período 2020 – 2022*, radicado institucionalmente en la Facultad Regional Buenos Aires, de la Universidad Tecnológica Nacional (FRBA-UTN), que finaliza en diciembre de 2024, en donde además se desarrolla un plan de tesis doctoral en Educación de la Universidad de San Andrés.

Los planteamientos de orden teóricos que describiremos se componen de múltiples perspectivas desde la reflexión de un conjunto de autores, que desde diversos posicionamientos, nos permiten comprender la relevancia y actualidad de la temática para poner en agenda en las instituciones de educación superior, mediante el debate teórico con la participación todos los actores institucionales.

El derecho a la educación superior: El entramado teórico en la complejidad de su conformación histórica.

La educación superior como derecho humano universal y como bien público y social (CRES, 2008) es, en palabras de (Vitar, 2020), “una proclama general respecto de la cual es plausible elaborar diferentes interpretaciones y explorar variados campos de aplicación” (op. cit. p.45) de ahí, que aquello que está en juego sean las representaciones, sentidos, horizontes y expectativas sobre “la existencia de tal derecho” (Del Valle et al., 2016, p.21) En este espacio de disputas hermenéuticas, la emergencia durante la pandemia de “los sin-derecho-todavía (con respecto al “derecho vigente” [1])” (Dussel, 2001, p.151) centró —nuevamente— el foco de atención en las luchas, tensiones y contradicciones aun no resueltas tanto, acerca del imaginario social y político respecto al rol de universidad —institución formadora de elites eclesiásticas, políticas, intelectuales, científicas, burocráticas, etc. (Chiroleu, 2014; Del Valle et al., 2017; Rinesi, 2020; entre otros)— como en torno a la dificultad que implica operar los recursos necesarios para garantizar un derecho universal (Rinesi, 2020).

¹ léase: con respecto al vigente «derecho a la universidad» (Rinesi, 2019).

Dado que los derechos humanos —entre ellos el derecho a la educación superior— son construcciones históricas, situadas y plurívocas (Vargas et al., 2020) puestas en agenda por “los "nuevos" movimientos sociales [los «sin-derecho-todavía»] que luchan por el reconocimiento de su dignidad negada” (Dussel, 2001), reconstruir sucintamente esa historicidad, nos permitirá echar luz sobre las marchas y contramarchas que han enfrentado las luchas por el derecho a la educación en nuestro país (Gentili, 2009).

Al respecto, Arroyo destaca que “el enmarañado de derechos en que avanza el derecho a la educación nos revela que la génesis y la construcción de este derecho [...] no se produce aislada de esa dinámica intrincada de luchas por los derechos humanos básicos” (Arroyo, 2006, p.125). Esto supone que la conformación histórica del derecho a la educación es inseparable de las luchas sociales por el reconocimiento —en primera instancia— y por la garantía por parte del Estado —como prioridad y horizonte de todo movimiento social (Arroyo, 2006)— de los derechos humanos asociados, en términos de Feldfeber (2014), a la idea de ciudadanía como concepción integral de todos los derechos.

La noción de ciudadanía², desde la concepción clásica desarrollada por Marshall (1997) implica un tipo de igualdad básica asociada al concepto de pertenencia plena a una comunidad, “derecho a tener derecho” (Ansaldi, 1998, p.57). El derecho de ciudadanía es aquel sin el cual ninguno de los otros derechos es realizable y por ende, trasciende los derechos de todo ciudadano o ciudadana (Op. Cit.). Según Marshall, la ciudadanía está constituida por tres elementos: (I) el elemento civil (derechos necesarios para ejercer la libertad individual), (II) el elemento político (derechos necesarios para ejercer el poder político, sea como miembro de un cuerpo investido de autoridad o como elector de los miembros de tal cuerpo) y (III) el elemento social (derechos necesarios para acceder al bienestar económico, al sistema educativo, al sistema de salud, etc.). En este sentido, la ONU, a través del PNUD (Programa de las Naciones Unidas Para el Desarrollo), propuso en 2004 el concepto «ciudadanía integral» como constructo que abarca un espacio mayor al conformado por el régimen político y sus reglas institucionales; hablar entonces integralmente de ciudadanía implica “considerar que el ciudadano de hoy debe acceder armoniosamente a sus derechos cívicos, sociales, económicos y culturales, y que todos ellos conforman un conjunto indivisible y articulado”(PNUD, 2004, p.26).

Ciudadanía y derechos humanos han estado entroncados, históricamente, a las luchas por la igualdad de los sujetos y al desarrollo de las sociedades modernas (Ansaldi, 1998; Bobbio,

² Alvarez y Zsögön (2010) definen la ciudadanía —desde una mirada más pragmática— como el “vínculo público de integración entre Estado y sociedad que nace con el reconocimiento de derechos y deberes y se ejercita a través de políticas públicas” (2010, p.36)

1991). Los derechos naturales, por ejemplo, tienen sus orígenes en los inicios de la Edad Moderna y son el producto de la resistencia a toda forma de despotismo (como ser la Revolución Inglesa o “Revolución Gloriosa”, la Revolución Americana o la Revolución Francesa) y al surgimiento de la concepción individualista de la sociedad. Desde entonces, los derechos naturales o humanos se han constituido como uno de los indicadores más importante del progreso histórico de las sociedades (Bobbio, 1991);

[...] los derechos humanos son derechos históricos, que surgen gradualmente de las luchas que el hombre combate por su emancipación y de la transformación de las condiciones de vida que estas luchas producen [...] Hoy sabemos también que los derechos llamados humanos son el producto no de la naturaleza, sino de la civilización humana: en cuanto derechos históricos son mutables, esto es, susceptibles de transformación y de ampliación (Bobbio, 1991, p.70).

Vasak organiza, en su artículo La larga lucha por los derechos humanos (1977), los derechos que estatuye la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH) de 1948 en tres categorías que denomina generaciones: (i) derechos de primera generación (civiles y políticos), los cuales se basan en el derecho a oponerse al Estado, (ii) derechos de segunda generación (económicos, sociales y culturales) los cuales se basan en el derecho a exigir al Estado, y (iii) derechos de la tercera generación³ (derecho al desarrollo, derecho a un medio ambiente sano y ecológicamente equilibrado, derecho a la paz, derecho de propiedad sobre el patrimonio común de la humanidad), los cuales se basan en el esfuerzo de la sociedad en su conjunto: desde los individuos y los Estados hasta las entidades y órganos públicos y privados.

Si bien, la Declaración de Derechos (en inglés Bill of Rights) de 1689, la Constitución de los Estados Unidos de Norte América de 1787 y la Declaración de los Derechos del hombre y el Ciudadano de 1789 constituyen antecedentes notables de positivación de los derechos naturales del «hombre», la importancia de la DUDH radica en la universalización de los derechos proclamados. El alcance universal de los derechos fundamentales supone que “tienden a ser protegidos no ya solamente en el ámbito del Estado, sino también contra el Estado mismo [...] cuando el Estado dejase de cumplir sus obligaciones constitucionales en las relaciones con sus sujetos” (Bobbio, 1991, p.39). Sin embargo, debe señalarse, que la potencia declamatoria de la DUDH ha sido mucho más contundente que su eficacia política para modificar la cotidianeidad de quienes sufren la violencia del hambre, la exclusión, el abuso u otros martirios (Bobbio, 1991; Gentili, 2009; Vasak, 1977).

³ Se trata, en palabras de Bobbio, de “una categoría demasiado heterogénea y vaga para comprender exactamente de qué se trata” (1991, p.18). El citado autor los encuadra en los denominados derechos de los grupos humanos, de los pueblos y/o de las naciones.

En tanto, existe un vínculo dialógico e indisoluble entre educación y cultura, emancipación y liberación (Arroyo, 2006) claramente, una de las conquistas democráticas más relevantes de las luchas sociales por la libertad y la igualdad en dignidad y derechos, ha sido el artículo 26 de la DUDH, en el cual se reconoce a la educación —gratuita y obligatoria— como un derecho humano fundamental que debe ser garantizado por el Estado (Gentili, 2009).

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. [...] (La Declaración Universal de Derechos Humanos| Naciones Unidas, 1948, art.26).

Dimensiones jurídicas y derecho a la educación superior: la construcción del devenir histórico en Argentina.

En la República Argentina, la consagración jurídica del derecho a la educación data de 1853. En los albores de la creación del Estado Nacional, el artículo 14 de la primera Constitución Nacional asegura el goce de un conjunto de derechos, entre los que se encuentra el de «enseñar y aprender», entendido como un derecho individual, concepción compatible con la conformación de los estados nacionales bajo las formas políticas del más puro liberalismo (Finnegan y Pagano, 2007). Según se interprete la formulación⁴ del artículo 14, la injerencia del Estado en materia educativa puede ser principal (énfasis en el derecho a aprender) o subsidiaria (énfasis en el derecho a enseñar). El antagonismo entre estas dos posiciones, ligado fuertemente a la puja por los recursos y bienes públicos —sean estos económicos o culturales— ha estado presente en el debate político desde los orígenes del Estado Nacional y del sistema educativo argentino; tanto, que la hegemonía de una u otra doctrina en la agenda de las políticas

⁴ “[...] el artículo 14 constituye la principal y obligada referencia al derecho a la educación [...]. Este derecho, en su formulación original, fue reafirmado por las sucesivas reformas de la Constitución Nacional” (Finnegan y Pagano, 2007, p.12).

públicas ha tenido profundas implicancias en la realización efectiva del derecho a la educación (Finnegan y Pagano, 2007).

La “reformulación del derecho a la educación: de un derecho individual a un derecho social” (Paviglianiti, 1993 s/p) tuvo lugar a principios del siglo XX durante el auge del Estado de Bienestar de fines de la Segunda Guerra Mundial. En este contexto, la reforma constitucional de 1949 —inscribiéndose en la tradición del denominado constitucionalismo social latinoamericano⁵— introdujo derechos de nuevo cuño, tales como los derechos del trabajador, de la familia, de la ancianidad y de la educación y la cultura (Finnegan y Pagano, 2007). Si bien, las reformas introducidas a la Constitución de 1949 fueron derogadas en 1957 tras el golpe de estado de 1955, su mención es pertinente en tanto en su texto se sustituye la figura liberal del individuo abstracto, aislado de sus atributos adscriptivos y semi-adscriptivos, por la figura de familia, en tanto unidad poseedora de derechos inalienables e imprescriptibles. “La figura del individuo abstracto fue reemplazada por las circunstancias específicas de cada persona: el padre, el trabajador, el estudiante, el niño, entre otros. La intención fue la de considerar a los hombres en referencia a las organizaciones en las que desarrollaba sus acciones” (Ajmechet, 2019, p.96), sentando las bases de una concepción social o comunitaria de los derechos. En el campo del derecho a la educación, la Constitución de 1949 propone, por un lado el principio de subsidiaridad del Estado en materia educativa (derecho a enseñar) y por otro, impone criterios meritocráticos al interior del sistema educativo, finalizada la enseñanza elemental.

La educación y la instrucción corresponden a la familia y a los establecimientos particulares y oficiales que colaboren con ella, conforme a lo que establezcan las leyes. Para ese fin, el Estado creará escuelas de primera enseñanza, secundarias, técnicoprofesionales [sic], universidades y academias. [...]

6.— Los alumnos capaces y meritorios tienen el derecho de alcanzar los más altos grados de instrucción. El Estado asegura el ejercicio de este derecho mediante becas, asignaciones a las familias y otras providencias que se conferirán por concurso entre los alumnos de todas las escuelas (Constitución de 1949, artículo 37, título IV).

45 años más tarde —en el marco del Consenso de Washington⁶— la reforma constitucional de 1994 (Carta Magna vigente) ratifica los principios pluralistas, liberal-individualistas y cristiano-

⁵ A pesar de las tensiones y controversias hermenéuticas que el texto de la Constitución de 1949 provoca entre avezados juristas (Benente et al., 2019), es posible circunscribirla en la corriente del *constitucionalismo social latinoamericano* “en tanto anuda el reconocimiento de los derechos de los grupos históricamente subalternizados a un nuevo orden económico y social” (Médici, 2019).

⁶ La expresión *Consenso de Washington* fue acuñada por John Williamson en 1990 al publicar el artículo: *What Washington means by policy Reform* (Williamson, 1990). Según (Gentili, 1998) el impacto del Consenso de

tradicionales de la Constitución de 1853 (Finnegan y Pagano, 2007). Asimismo, introduce los denominados derechos de tercera generación y otorga rango constitucional a las Declaraciones, Convenciones, Pactos y Tratados Internacionales, convirtiendo sus textos en marco referencial de la política públicas nacionales (Miranda, 2018). Esto último, permitió incorporar a la dimensión jurídica del derecho a la educación, los contenidos universalizantes e incluyentes que el derecho internacional prescribe en el conjunto de instrumentos que conforman el Sistema Internacional de Derechos Humanos (Finnegan y Pagano, 2007).

Por otra parte, el artículo 75 inciso 19 de la actual Carta Magna establece como atribuciones del Congreso Nacional

Sancionar leyes de organización y de base de la educación que consoliden la unidad nacional respetando las particularidades provinciales y locales; que aseguren la responsabilidad indelegable del Estado, la participación de la familia y la sociedad, la promoción de los valores democráticos y la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna; y que garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y autarquía de las universidades nacionales.

El desplazamiento del Estado de Bienestar de la década del '90 se cristalizó en el sector educativo a través de la implantación de “la lógica mercantilizadora en el funcionamiento de las instituciones y el reforzamiento de dinámicas competitivas, individualistas, de subordinación de metas educativas y de investigación a las exigencias y prioridades de financiadores privados” (Socolovsky, 2017, p.17) en consonancia con la incorporación de la enseñanza entre los servicios negociables⁷ que contempla el Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS) de la Organización Mundial del Comercio (OMC) que entró en vigencia en 1995 tras la Ronda de Uruguay (1986-1994) (Del Valle et al., 2017; Finnegan & Pagano, 2007; Pini & Cambours de Donini, 2018). Jurídicamente, el proceso de descentralización, privatización y desregulación de los servicios sociales (Feldfeber & Gluz, 2012), entre ellos la educación, fue respaldado por la Ley de Transferencia de los servicios educativos nacionales a las provincias y a la Ciudad de Buenos Aires (1991), la Ley Federal de Educación (1993) y la Ley de Educación Superior (1995) (Finnegan y Pagano, 2007).

Washington en las políticas educativas puede reconocerse en dos aspectos articulados a través de los cuales se instituye hegemónicamente el proyecto neoliberal de los años '90: “el primero da cuenta del programa de reformas institucionales llevado a cabo (en nuestro caso específico, la reforma educativa) y, al mismo tiempo, de la retórica desplegada por los gobiernos que las impulsan y pretenden legitimarlas” (op.cit., p. 103-104).

⁷ El AGCS establece los principios, normas y disposiciones que rigen la comercialización de servicios a nivel internacional: empresas, comunicación, construcción e ingeniería, distribución, educación, medio ambiente, financieros, salud, turismo y viajes, recreación, cultura y deporte, transporte, etc. (Organización Mundial del Comercio [OMC], 1995)

No obstante, con respecto al derecho a la educación superior, Finnegan y Pagano (2007) plantean que el texto de la Ley de Educación Superior⁸ (LES – Ley 24.521 de 1995) adoptó una retórica contradictoria. Por un lado, plantea la responsabilidad indelegable del Estado de prestar servicios de educación superior de carácter público a fin de garantizar el derecho de quienes deseen cumplir con ese nivel educativo (art. 2). Sin embargo, por otro, otorga a las universidades la autarquía económico-financiera y sienta las bases legales para avanzar con el arancelamiento de la universidad pública, permitiendo el cobro de “contribuciones o tasas por los estudios de grado” (art. 59 inc. c), en contra del principio de gratuidad establecido en la Constitución Nacional y de la larga tradición de gratuidad de la universidad pública en nuestro país (Fernández y Ruiz, 2002; Finnegan y Pagano, 2007; Naidorf et al., 2023).

Durante casi dos décadas, el derecho a la universidad convivió con estrategias —explícitas e implícitas— que fomentaron prácticas y valores mercantiles en el sistema educativo (Naidorf et al., 2023) bajo el soporte conceptual provisto por el Banco Mundial (Ezcurra, 2011). La noción de bienes públicos globales⁹ utilizada para caracterizar, entre otros, a los servicios educativos pretende sustituir y, a su vez enmascarar, la concepción de educación superior como bien privado y por tanto, transable —negociable— a escala nacional e internacional (Ezcurra, 2011) en desmedro de los intereses y derechos de los ciudadanos y las ciudadanas (González, 2006).

De ahí, que las políticas que hoy resguardan el derecho a la educación superior en general, y el derecho a la universidad¹⁰, en particular, no se materializaron hasta mediados de la primera década del siglo XXI¹¹, vis a vis, con el reposicionamiento de la capacidad rectora del Estado Nacional como regulador social y garante de todos los derechos de toda la ciudadanía (Gluz et al., 2021; Naidorf et al., 2023; Petz et al., 2020). En este sentido, podemos mencionar las reformas a la LES del año 2002 y del año 2015 destinadas, entre otras cuestiones, a reforzar la autonomía universitaria^{12.a}, garantizar el derecho a la educación superior atendiendo a las

⁸ Véase texto original de la norma sancionado el 20 de julio de 1995 y promulgado parcialmente el 7 de agosto de 1995.

⁹ Kaul —citado por Silva Ruiz— define los bienes públicos globales como aquellos “‘bienes públicos cuyos beneficios se alcanzan a través de fronteras, generaciones y grupos de población’ (Kaul, 2000: 2)” (Silva Ruiz, 2013)

¹⁰ Entendemos el *derecho a la universidad* como el “derecho a ingresar a la Universidad [...] a recibir en ella una educación de la más alta calidad, a aprender, a avanzar en los estudios y a finalizarlos” (Rinesi, 2015, citado en Petz et al., 2020)

¹¹ (Thwaites Rey y Ouviaña, 2018, p.20) denominaron al período comprendido entre los años 2001 y 2015 como “ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina (CINAL)”.

¹² La Ley 25.573 modifica la Ley 24.521 y fue publicada el 30 de abril de 2002:

^{12.a.} el art. 4 modifica el texto del art. 29 de la LES;

demandas individuales, en particular de las personas con discapacidad, desventaja o marginalidad^{12.b}, establecer el ingreso libre e irrestricto a la enseñanza de nivel superior de aquellas personas que cuenten con estudios secundarios aprobados^{12.c}, prohibir el arancelamiento directo e indirecto a fin de garantizar la gratuidad de los estudios de grado en instituciones de educación superior de gestión estatal^{12.d} y explicitar la responsabilidad del Estado Nacional de proveer el financiamiento, la supervisión y fiscalización de las Universidades Nacionales, así como la supervisión y fiscalización de las universidades privadas^{12.e}.

Como hitos en la agenda mundial y regional de la época, en materia de derecho a la educación superior, podemos mencionar: (i) la II Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2008) celebrada en Cartagena de Indias, Colombia, en junio de 2008. En la CRES 2008 se produjo un giro político significativo en relación con las conferencias anteriores (Rovelli, 2008): las universidades participantes se pronunciaron en contra de del enfoque mercantilista del Banco Mundial, la Organización Mundial del Comercio (OMC) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y se proclamó a la educación superior como un bien público y social, un derecho humano y universal y un deber del Estado (Didriksson Takayanagui, 2022; Rovelli, 2008). Asimismo, se propuso fortalecer la cooperación interregional e internacional a partir de la construcción de un Espacio Común del Conocimiento y Educación Superior en América Latina y el Caribe (ENLACES), cuyo estatuto fue aprobado en 2016 (Rovelli, 2008); (ii) la II Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (CMES 2009) celebrada en París, Francia, en julio de 2009. En este ámbito, el bloque de países de América Latina y el Caribe lograron que se incorpore a la declaración final de la Conferencia, la definición de la educación superior como bien público y estratégico, lo cual destierra la calificación de bien transable para la educación, imponiendo al Estado la obligación de sostenimiento en tanto, la educación superior contribuye a la erradicación de la pobreza y el desarrollo sustentable (Rovelli, 2008); (iii) la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible celebrada en Nueva York, Estados Unidos de Norte América, en septiembre de 2015. En esta cumbre se aprobó la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible que sustituyó los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) como base de las políticas nacionales de desarrollo. En el cuarto

^{12.b.} el art. 3 modifica el texto del 28 inciso a) de la LES.

La Ley 27.204 modifica la Ley 24.521 y fue publicada el 9 de noviembre de 2015:

^{12.c.} el art.4 sustituye el art. 7 de ley LES;

^{12.d.} el art.3 incorpora el artículo 2 bis en la ley LES;

^{12.e.} el art. 2 sustituye el artículo 2 de la ley LES.

objetivo, específicamente en su tercera meta, (ODS4: Educación de Calidad) se propone “para el 2030, asegurar el acceso equitativo para todas las mujeres y hombres a educación asequible, de calidad, técnica, vocacional y terciaria, incluyendo universidad” (Naciones Unidas, 2015). Sin embargo, a 100 años de la Reforma Universitaria, los procesos de restauración neoconservadora y neoliberal en la región pretendieron “reposicionar al mercado como instancia de regulación de los sistemas de educación superior (incluso con la intervención del Estado)” (Abratte, 2008, p.237), configurando circuitos cada vez más desiguales de educación superior y nuevas formas de regulación mercantilizada, posicionándose discursivamente “en las antípodas [de los gobiernos progresistas del CINAL] respecto de las concepciones acerca del rol del Estado en educación, al pasar de la garantía por la igualdad de derechos a la garantía por el derecho a la igualdad de oportunidades; y del derecho a la educación al derecho al aprendizaje”(Gluz et al., 2021, p.12), desfinanciando el sistema educativo y poniendo en riesgo la concepción inclusiva y democrática de la universidad pública (Abratte, 2008; Feldfeber & Gluz, 2021; Naidorf et al., 2023, entre otros). Este viraje político, se evidenció a nivel regional tanto en las luchas al interior del campo de la educación superior (Rama, 2018) como en la tensión entre los resultados de la CRES 2018 y la CMES 2022; espacios que siempre fueron considerados como “la caja de resonancia global de la resistencia a estos enfoques [de corte neoliberal] y el ámbito para defender una versión más holística de lo universitario y su carácter de sostén del bienestar colectivo no solo para quienes se forman en la ES [educación superior]” (Ihlenfeld y Piramo, 2022, p.27).

Por un lado, la III Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2009) (UNESCO, 2009) celebrada en Córdoba, Argentina, en junio de 2018. La declaración final de la Conferencia, ampliamente debatida, versa sobre tres ejes principales: (i) la conmemoración de la gesta estudiantil de 1918 y su importancia en la construcción identitaria de la universidad pública, (ii) la ratificación de la vigencia de la educación superior como un bien público, como un derecho humano y como una responsabilidad del Estado en materia de financiamiento, y (iii) la construcción de un posicionamiento crítico respecto de los procesos de mercantilización de la educación superior (Didriksson Takayanagui, 2022). Por otro, la III Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (CMES 2022) celebrada en Barcelona, España, en octubre de 2021. A diferencia de las anteriores, esta Conferencia no solo no contó con un documento conceptual de discusión previa sino que fue degradada a un evento de cuarto nivel, es decir, a una reunión de expertos cuyos aportes son a título individual y por tanto carecen del mandato para la toma de resoluciones sustantivas (Didriksson Takayanagui, 2022; Ihlenfeld y Piramo, 2022). Asimismo, a modo de declaración final, se presentó una «hoja de ruta» preelaborada por la

UNESCO —asumiendo el rol de líder mundial y regional en materia de educación (Didriksson Takayanagui, 2022)— titulada: “Más allá de los límites, nuevas formas de reinventar la educación superior”. Si bien, en este documento se propuso un posicionamiento crítico respecto a las reformas mercantilizadoras de los sistemas de educación superior, el reflejo de la fuerte presencia de actores no universitarios, la ausencia de relevamiento del impacto del COVID-19 en las instituciones de educación superior y la falta de espacios de diálogo y debate para incorporar correcciones o preocupaciones de la comunidad universitaria, le quitaron a la «hoja de ruta» de la UNESCO sustancialidad y representatividad en América Latina y el Caribe (Didriksson Takayanagui, 2022; Ihlenfeld y Piramo, 2022).

En este breve recorrido histórico destinado a pensar la construcción del derecho a la universidad, se han dejado fuera — por cuestiones de pertinencia-relevancia para esta investigación, exclusivamente— las luchas de los movimientos populares, de los sindicatos docentes, de los grupos racializados (movimiento negro e indígena) y de los colectivos feministas y LGBTTTQ+ entre otros, cuyas luchas fueron proponiendo nuevas agendas y construyendo nuevas formas de pensar el derecho a la educación (Arroyo, 2006; Danani, 2017; Gluz, 2020). A pesar de esta exclusión metodológica, coincidimos con Gentili cuando señala que “[l]a lucha por los sentidos de la educación e, indisolublemente, la controversia por los sentidos del derecho que debe garantizarla es parte de una lucha más amplia por el modelo de sociedad que queremos, imaginamos y aspiramos a construir” (Gentili, 2009, p.50).

Algunas ideas a modo de conclusiones en relación con las concepciones en disputa sobre el derecho a la educación superior: actores, instituciones e interpelaciones actuales.

La construcción histórica del derecho a la educación se inscribe en las disputas entre la Iglesia y los Estados nacionales acerca de a quién le cabe el derecho de educar a las mayorías y, cuáles deben ser los contenidos impartidos en el proceso educativo (Feldfeber, 2014; Paviglianiti, 1993, 1999). En el marco de estas pujas y tensiones, cuyos fundamentos están arraigados en concepciones divergentes acerca de la sociedad y del rol que debe tener el Estado (Paviglianiti, 1993), se identifican tres concepciones que entienden la educación de manera contrapuesta: I. la educación como un derecho personal (de las iglesias y la familia), II. la educación como un derecho individual y III. la educación como un derecho social (Feldeber, 2014).

La concepción de la educación como derecho personal concibe la educación como derecho natural de la persona humana y otorga a la iglesia y las familias, por derecho natural y divino, la misión de educar (Paviglianiti, 1993). Sin embargo, “al considerarse la familia una sociedad natural y por lo tanto imperfecta, esta delega la educación de los hijos en la Iglesia, por su rol

de Mater y Magister tal como se establece en la Encíclica *Divini Illius Magistri* del año 1929” (Feldeber, 2014, p.145). Esta concepción plantea la subsidiariedad del Estado en materia de educación debiendo promover la educación a través de la ayuda a las iniciativas y acciones de la iglesia y de las familias (Paviglianiti, 1993).

La concepción de la educación como derecho individual coincide con el fin del monopolio de la iglesia en materia educativa y la organización de los Estados nacionales liberales. Esta concepción abriga valores emancipatorios en tanto implica “el logro de la libertad de los individuos frente a las iglesias para el ejercicio de sus derechos de enseñar y aprender” (Paviglianiti, 1993, s/p); los sujetos iguales ante la ley son poseedores de derecho que el Estado debe respetar y garantizar a partir de la no intervención. Sin embargo, la educación tuvo, en la conformación de los Estados liberales, “un papel central lo que supuso una fuerte intervención estatal, estableciendo la obligatoriedad escolar y organizando y expandiendo los sistemas públicos de instrucción como sistemas de masas que llegaron a abarcar a la totalidad de la población infantil” (Feldeber, 2014, p.146).

Finalmente, la educación como derecho social se constituye junto a la reformulación del rol del Estado a finales de la Segunda Guerra Mundial. El auge del Estado de Bienestar da lugar a un período de prosperidad y expansión económica caracterizado por fuertes intervenciones estatales destinadas a regular la economía y la provisión de servicios que garanticen a los sujetos el acceso a condiciones de dignidad y bienestar. En esta concepción, “la enseñanza es considerada un medio para la realización del derecho fin que es la educación, lo que supone un Estado docente que garantice su efectiva materialización” (Paviglianiti, citada por Feldeber, 2014, p.147).

Hoy en día, las disputas acerca del derecho a la educación no están saldadas. Por el contrario, los debates sobre el rol del Estado (principal o subsidiario) en materia educativa se ‘aggiornan’ y reeditan cíclicamente a fin de redireccionar —para uno u otro lado— el sistema educativo. Se trata de una lucha histórica, entre sectores con fuertes tradiciones ideológicas contrapuestas, en donde están en juego los modos de generación, construcción y apropiación del conocimiento (Paviglianiti, 1993, 1999; Feldeber, 2014).

En otras palabras, las disputas por el derecho a la educación, entramado en un modelo particular de sociedad y de Estado, se luchan en un campo más profundo, el de la justicia social y la igualdad. Si bien este atravesamiento ideológico es un tema cuyo abordaje supera ampliamente el propósito de este trabajo, tal como advertíamos en el resumen, poner en valor y discusión constructiva la noción de derecho a la educación superior en su devenir histórico, problematiza y consolida un sustento teórico que resignifica el diseño y desarrollo de políticas institucionales

tendientes a la mejora de los procesos de acceso y permanencia de estudiantes en carreras de Ingeniería en la Facultad Regional Buenos Aires de la Universidad tecnológica Nacional.

Al momento de la toma de decisiones para la aplicación efectivas de políticas específicas por parte de los gestores universitarios, la elección de estrategias y dispositivos de aseguramiento del derecho a la educación superior, deberían contemplar el entramado teórico que fundamenta las prácticas institucionales.

Bibliografía

- Abrate, J. P. (2008). A 100 años de la reforma universitaria: Disputas y legados en escenarios de restauración neoliberal. *Política y Tendencias de La Educación Superior En La Región a 10 Años de La CRES 2008*, 238–257.
- Ajmechet, S. (2019). Mismas instituciones, otros usos y sentidos: la Constitución Nacional de 1949. In U. N. de J. C. Paz (Ed.), *La constitución maldita: estudios sobre la reforma de 1949* (1st ed., pp. 91–112). EDUNPAZ, Editorial Universitaria.
- Alvarez, H. G., & Zsögön, M. C. (2010). La educación como derecho social básico ¿Qué nos queda? Un análisis comparado de la política educativa argentina en los '90. *Millcayac. Anuario de Ciencias Políticas y Sociales*, 8, 35–61.
- Ansaldi, W. (1998). Disculpe el Señor, Se Nos Llenó de Pobres el Recibidor. *Estudios Sociales*, 14(1), 43–71. <https://doi.org/10.14409/es.v14i1.2396>
- Arroyo, M. G. (2006). La construcción del sistema escolar y el derecho a la educación. *La Reforma Necesaria: Entre La Política Educativa y La Práctica Escolar*. Madrid: Morata.
- Benente, M. (compilador), Ajmechet, S., Aldao, M., Altavilla, C., Percio, E. M. Del, Clérico, L., Koenig, M., Lieutier, A., Médici, A., & Olivares, N. E. (2019). *La constitución maldita: estudios sobre la reforma de 1949* (Universidad Nacional de José C. Paz, Ed.; 1st ed.). EDUNPAZ, Editorial Universitaria.
- Bobbio, N. (1991). *El Tiempo de Los Derechos*. Sistema, Editorial, S.A. https://books.google.com.ar/books?id=V_JIPQAACAAJ
- Chiroleu, A. (2014). Democratización universitaria y desigualdad social en América Latina. In *Política universitaria (no. 1 mayo 2014)* (pp. 26–31). IEC-CONADU.
- Constitución de la Nación Argentina [Const.] (22 de agosto de 1994) 1ra. edición - Octubre 2014. Editorial Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, C.A.B.A.
- Danani, C. (2017). Políticas sociales universales: una buena idea sin sujeto Consideraciones sobre la pobreza y las políticas sociales. *Revista Sociedad*, 37.
- Del Valle, D., Montero, F., & Mauro, S. (2016). *El derecho a la universidad en perspectiva regional*. IEC y CLACSO.
- Del Valle, D., Suasnábar, C., & Montero, F. (2017). Perspectivas y debates en torno a la universidad como derecho en la región. *El Derecho a La Universidad En Perspectiva*

- Regional. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC: CLACSO, 2017.* .
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=libros&d=Jpm2331>
- Didriksson Takayanagui, A. (2022). La educación superior en la UNESCO: ¿avance o retroceso? *Universidades*, 73(94), 10–24.
<https://doi.org/10.36888/UDUAL.UNIVERSIDADES.2022.94.657>
- Dussel, E. (2001). Derechos humanos y ética de la liberación.(Pretensión política de justicia y la lucha por el reconocimiento de los nuevos derechos). *Hacia Una Filosofía Política Crítica*.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior: un desafío mundial* (Universidad Nacional de General Sarmiento;, Ed.; 1st ed.). IEC - CONADU.
- Feldfeber, M. (2014). La construcción del derecho a la educación: reflexiones, horizontes y perspectivas. *Educação e Filosofia*, 139–153.
- Feldfeber, M., & Gluz, N. (2012). Transformaciones recientes en las políticas educativas en Argentina (2003-2011). *Feldfeber, M. y Gluz, N.(Coords.). Las Políticas Educativas Después de Los*, 90, 43–70.
- Feldfeber, M., & Gluz, N. (2021). *Las tram(p)as de la inclusión: Políticas públicas y procesos de democratización en el campo educativo (2003-2015)* (1st ed.). : Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
http://repositorio.filo.uba.ar:8080/bitstream/handle/filodigital/13140/Las%20trampas%20de%20la%20inclusio%CC%81n_interactivo.pdf?sequence=1&isAllowed=y&fbclid=IwAR1XIOHjV5JiHOn0Uu-mvK1ePj11Hf6Xiez8jzV77nYTNAGtfs4vjlrU8Us
- Fernández, M. A., & Ruiz, G. (2002). La Ley de Educación Superior: un análisis a partir de su contenido. *Revista Del Instituto de Investigaciones En Ciencias de La Educación*.
<http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/8551>
- Finnegan, F., & Pagano, A. (2007). El derecho a la educación en Argentina. *Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas*.
- Gentili, P. (1998). El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. *Revista Archipiélago*, 29(1998), 56–65.
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 19–57.
<https://doi.org/10.35362/rie490673>
- Gluz, N. (2020). Políticas educativas y justicia social: Entre lo global y lo local. In *Políticas educativas y justicia social: Entre lo global y lo local* (pp. 97–116). Ediciones Morata.
- Gluz, N., Rodrigues, C., & Elías, R. (2021). *La retracción del derecho a la educación en el marco de las restauraciones conservadoras: una mirada nuestroamericana*. CLACSO.
- IESALC UNESCO (2022). CMES 2022. *III Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior*. Documento de trabajo para la Conferencia Mundial de Educación Superior. 18-20 de mayo de 2022.

- Ihlenfeld, R. A., & Piramo, C. C. di. (2022). Las conferencias mundiales de educación superior y América Latina y el Caribe: ¿pasado épico, presente insatisfactorio, futuro incierto? *Universidades*, 73(94), 25–42. <https://doi.org/10.36888/UDUAL.UNIVERSIDADES.2022.94.658>
- La Declaración Universal de Derechos Humanos | Naciones Unidas, United Nations (1948).
- Ley de Educación Superior [LES] (1995). Publicada en INFOLEG, 20 de julio de 1995. Argentina
- Marshall, T. H. (1997). Ciudadanía y clase social. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, ISSN 0210-5233, N° 79, 1997, Págs. 297-346, 79, 297–346. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=760109&info=resumen&idioma=SPA>
- Médici, A. (2019). Imágenes de una Constitución olvidada, que todavía nos interpela. In U. N. de J. C. Paz (Ed.), *La constitución maldita: estudios sobre la reforma de 1949* (1st ed., pp. 113–138). EDUNPAZ, Editorial Universitaria.
- Miranda, E. M. (2018). El Derecho a la Universidad en Argentina: Una Mirada Desde la Igualdad y el Reconocimiento del Otro [Article]. *Sisyphus*, 6(1). <https://doi.org/10.25749/sis.13796>
- Naciones Unidas. (2015, September). *Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)*. Agenda 2030 Para El Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- Naidorf, C. J., Perrota, D., & Cuschnir, M. S. (2023). El derecho a la educación superior en Argentina a partir de la modificación de la Ley de Educación Superior (2015). *La Educación Superior Como Derecho: A 100 Años de La Reforma Universitaria*. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/193130>
- Organización de Naciones Unidas [ONU] (2009). CMES 2009. *II Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Sede de la UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009 https://unesdoc.unesco.org/notice?id=p::usmarcdef_0000183277_spa
- Organización Mundial del Comercio (OMC). (1995). *Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS)*. Ronde de Uruguay. https://www.wto.org/spanish/docs_s/legal_s/26-gats_01_s.htm
- Paviglianiti, N. (1993). El derecho a la educación: una construcción histórica polémica. In *UBA. Fichas de cátedra N°* (Fichas de Cátedra N° 101/6., Vol. 101, Issue 6).
- Paviglianiti, N. (1999). El derecho a la educación: una construcción histórica polémica. *Praxis Educativa*, 4(4), 77–78. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/207>
- Petz, I. L., Hindi, G., Cervera Novo, J. P., Corbato, G. I., & Giraudó, C. (2020). Sobre la construcción del derecho a la Universidad en la Argentina de comienzos del siglo XXI. *Las Transformaciones de Las Universidades Latinoamericanas En El Marco de Las Políticas Regionales de La Última Década*. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/108618>

- Pini, M., & Cambours de Donini, A. (2018). Mercantilización y tecnologías comunicacionales en la Educación Superior. *Revista de Educación*, 45–57.
- PNUD. (2004). La Democracia en America Latina. Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos. In *Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara*.
- Rama, C. (2018). La Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2018). Debates y conclusiones sobre las NTIC y la educación a distancia. *Universidades*, 78, 29–45.
- Rinesi, E. (2019). La Universidad como bien público y derecho universal. In Facultad de Ciencias Económicas y Estadística (Ed.), *Ciclo de conferencias en el marco del Centenario de la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística*, . UNR.
- Rinesi, E. (2020). *Universidad y democracia*. CLACSO.
- Rovelli, L. I. (2008). Las Conferencias mundiales y regionales de Educación Superior como instrumentos de política. Mediaciones y reformulaciones latinoamericanas de fines del siglo XX y principios del XXI. *Política y Tendencias de La Educación Superior En La Región a 10 Años de La CRES 2008*, 57.
- Silva Ruiz, J. (2013). La educación superior desde la teoría de los bienes públicos:¿ con o sin ánimo de lucro? *Sophia*, 9, 129–146.
- Socolovsky, Y. (2017). Prólogo. In *El derecho a la universidad en perspectiva regional* (pp. 15–18). IEC y CLACSO.
- Thwaites Rey, M., & Ouviaña, H. (2018). El ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina: auge y fractura. *Ouviaña, H. & Thwaites Rey, M.(Comps.), Estados En Disputa. Auge y Fractura Del Ciclo de Impugnación al Neoliberalismo En América Latina*, 17–65.
- UNESCO. (2009). Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el caribe-CRES-2008. *Unipluri*, 8(2).
- Vargas, E. J., Pedraza Rodríguez, S., Rodríguez León, L., Herrera, W., Pérez Lasprilla, M., Galeano Sánchez, K., Carabali, J. A., Cura Álvarez, V., Suárez Galvis, V., Méndez Suárez, R., Prada Dussán, M., Valbuena Latorre, P., Jimenez, J. R., Salas García, Á., Palacios, M. T., Peralta González, C., Gonzalez Tamayo, N., & Perez Martinez, N. (2020). Los otros en mí. Estudios sobre educación para la paz, ciudadanía y derechos humanos. Tomo I. In *Los otros en mí. Estudios sobre educación para la paz, ciudadanía y derechos humanos. Tomo I*. Universidad Pedagógica Nacional. <https://doi.org/10.17227/op.2020.8643>
- Vasak, K. (1977). La Larga lucha por los derechos humanos. *El Correo de La UNESCO: Una Ventana Abierta Sobre El Mundo*, XXX, 28–32. https://unesdoc.unesco.org/notice?id=p::usmarcdef_0000048063_spa
- Vitar, A. E. del V. (2020). Igualdad y justicia en la Universidad. In H. O. Andade & M. A. Monzón (Eds.), *La Universidad como derecho humano y de los pueblos* (pp. 41–51). UNM.
- Williamson, J. (1990). *Speeches and Papers What Washington Means by Policy Reform*.