

Reflexiones sobre el derecho a la educación superior en tiempos de pandemia

Reflections on the right to higher education in times of pandemic

Patricia Tilli³¹

ORCID ID: 0009-0005-7016-8030

Resumen

En tiempos de COVID-19, el Estado y las universidades optaron por arbitrar acciones de redistribución positiva a fin de garantizar la continuidad de las trayectorias estudiantiles desde la no presencialidad. No obstante, estas medidas, no son neutras, sino que traccionan y tensionan diversas ideas sobre el derecho a la educación. Por tanto, el objetivo principal de este artículo es describir las principales concepciones ideológicas en disputa que subyacen al aseguramiento del ejercicio derecho a la educación superior. Para alcanzar lo propuesto, estructuramos este trabajo en cuatro partes. La primera aborda las dimensiones problemáticas del derecho a la educación durante la crisis sanitaria. En la segunda, exploramos los procesos históricos de configuración de este derecho desde una perspectiva teórica de ciudadanía. La tercera parte examina brevemente concepciones en disputa sobre el derecho a la educación. Finalmente, en la cuarta y última sección, presentamos consideraciones finales como cierre y conclusión.

Palabras claves: estrategias compensatorias, derecho a la educación superior, justicia educativa, educación en pandemia

Abstract

³¹ Universidad de San Andrés (UdeSA), ptilligenero@udesa.edu.ar

During the COVID-19 pandemic, both the State and universities opted for affirmative redistributive actions to ensure the continuity of student trajectories in the context of remote learning. However, these measures are not neutral; they engage with various ideas about the right to education. Therefore, the main objective of this article is to describe the ideological conceptions in dispute that underlie the assurance of the right to higher education. To achieve this goal, we structure our work into four parts. The first part addresses the problematic dimensions of the right to education during the health crisis. In the second part, we explore the historical processes shaping this right from a theoretical perspective of citizenship. The third section briefly examines contested conceptions of the right to education. Finally, in the fourth and last section, we present concluding considerations.

Keywords: compensatory strategies, right to higher education, educational justice, education during a pandemic

1. Introducción

Desde su fundación en el siglo XIII, la universidad, ha atravesado conflictos bélicos, crisis económicas, catástrofes naturales, enfermedades infecto-contagiosas que han impactado profundamente en su actividad cotidiana, sin embargo, han continuado con sus actividades misionales incluso con sus puertas cerradas (IESALC UNESCO, 2020). Sin embargo, el efecto disruptivo del aislamiento por COVID-19 en el quehacer académico –o la desrutinización, en el sentido giddeneano del término– no tiene precedentes: los espacios y tiempos educativos se reconfiguraron, emergieron formas alternativas de enseñar y de aprender y las lógicas de funcionamiento institucional se dislocaron (Beltramino et al., 2020).

En ese contexto, global –por su alcance– e inédito –por la ausencia de antecedentes de tal magnitud– la universidad «no paró». La abrupta interrupción de las formas tradicionales de hacer universidad, lejos de paralizar la actividad académica, impulsó a sus agentes (docentes, no-docentes, autoridades, personal auxiliar, entre otros) a buscar formas alternativas de dar continuidad –“dentro de la discontinuidad” (Giddens, 2014: 241)– a las

actividades tradicionales del quehacer universitario: la docencia, la investigación y la extensión.

Ahora bien, apelar a recursos tecnológicos para asegurar la continuidad pedagógica no fue inocuo. No solo quedaron expuestas las brechas digitales y pedagógicas entre los miembros de toda la comunidad educativa (Cruz Aguayo et al., 2022) sino que se aceleraron los procesos de acumulación y cristalización de desventajas –en términos de Bayón (2015)– en los sectores históricamente menos favorecidos, dejando en evidencia la estrecha relación entre el derecho a la educación y el derecho a la vivienda digna, a los alimentos, a la salud y a la vida (Arroyo, 2006).

En este sentido, existe consenso en la comunidad académica en que el aislamiento por COVID-19 tuvo un impacto des-igualador sin precedentes: exacerbó las disparidades existentes, creó nuevas desigualdades y redujo las oportunidades de educación de los sectores más vulnerables (Kelly y Soletic, 2022; Stewart, 2022), en tanto, ni el capital cultural de la familia ni los recursos tecnológicos han sido equitativamente distribuidos (Cardinaux, 2021). Las universidades, que históricamente han sido espacios profundamente desiguales (Ordorika, 2020), en un intento por reducir los efectos disruptivos provocados por el cierre de las aulas presenciales, optaron por implementar estrategias de enseñanza mediadas por recursos tecnológicos. Sin embargo, el uso de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) en el ámbito educativo planteó una compleja paradoja:

si bien las tecnologías tuvieron un rol esencial en la mitigación del impacto de la suspensión de las clases presenciales, debido a las condiciones de desigualdad preexistentes en el acceso, las mismas tecnologías también contribuyeron a ampliar las brechas socioeducativas entre las poblaciones de altos y bajos ingresos, entre las escuelas urbanas y rurales, entre la educación de gestión privada y de gestión estatal. (Kelly y Soletic, 2022:27)

Es importante señalar que, sostener las trayectorias educativas –en clave de permanencia significativa y situada (Bustos et al., 2022)– en tiempos de no-presencialidad implicó, no solo el esfuerzo de los sujetos (estudiantes, familias y docentes) en cuanto al ejercicio de su

agencia, sino de las estrategias y dispositivos que las universidades diseñaron e implementaron a tal efecto. No obstante, el giro a la virtualización de las prácticas educativas tuvo un efecto doblemente estigmatizante sobre la población de estudiantes más vulnerables (Bustos et al., 2022; Patierno et al., 2021). Por un lado, la imposibilidad de «adaptarse» a la modalidad educativa a distancia puso en evidencia la falta de los recursos necesarios para sostener la continuidad educativa, mientras que al mismo tiempo, las estrategias institucionales destinadas a compensar estas desigualdades impusieron a los y las estudiantes la necesidad de individualizarse desde sus carencias, reforzando estereotipos, segregándolos o colocándolos –en términos de Young (2000)– en posiciones de subordinación: «estudiante sin computadora» «estudiante sin conexión a internet» «estudiante sin espacio para estudiar» (Echegaray et al., 2021). Las medidas de discriminación positivas focalizadas, como principal estrategia institucional frente a la urgencia que impuso la pandemia, actuaron como paliativos frente a la ampliación de las fronteras de exclusión educativa (Fredianelli y Grasso, 2021; Muñiz Terra et al., 2022). Empero, acceder a esa «ayuda» significó para los y las estudiantes exponer sus carencias y demostrar contar con méritos individuales suficientes –en términos de Dubet (2012)– para merecer esa ayuda, dado que las necesidades fueron exhibidas, no como un problema sociopolítico, sino como una carencia individual, invisibilizando el marco estructural e institucional que reproduce las jerarquías y desigualdades (Young, 2000), dado que “[y]a no es la escuela/universidad sino el estudiante el que carece de recursos tecnológicos o conectividad” (Echegaray et al., 2021:7).

Posiblemente, la academia en su conjunto acuerde que, en tiempos de confinamiento, el acceso a recursos tecnológicos y a las habilidades para utilizarlos de forma autodeterminada y empoderante estuvo directamente relacionado con la posibilidad (o no) de ejercer efectivamente el derecho a la educación (Shaheed, 2012). Sin embargo, el debate durante el transcurso de la pandemia, sobre la vulneración del derecho a la educación superior parece haber quedado solapado por otras cuestiones que, fundamentalmente en un primer tramo del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), parecían ser más urgentes, como el acceso a la salud o el aseguramiento de la continuidad pedagógica (Cardinaux,

2021). De hecho, preguntas como ¿qué significa asegurar el ejercicio del derecho a la educación en contextos de emergencia? o ¿cuál es el rol de la universidad (principal o subsidiario) en relación con el aseguramiento del derecho a la educación? siguen siendo ejes centrales de un debate que la universidad y la comunidad educativa aún no han resuelto (Rinesi, 2020; Ruiz, 2020).

Más aún, mientras el estudio de las múltiples dimensiones que directa o indirectamente afectaron la permanencia de los y las estudiantes en el sistema educativo durante la pandemia –teniendo, tal como señalan Ripamonti y Lizana (2020), la «inclusión educativa» como principal preocupación– han sido tema recurrente de investigaciones nacionales e internacionales, la relación entre continuidad educativa y ejercicio del derecho a la educación superior no ha tenido el mismo desarrollo teórico.

Vale destacar que, frente a las dinámicas de exclusión emergentes durante el ASPO, las estrategias que dominaron la agenda político-institucional destinadas a garantizar las trayectorias estudiantiles, si bien lograron mejorar las oportunidades educativas de los y las estudiantes más vulnerabilizados, mantuvieron (y/o profundizaron) las brechas de desigualdad socio-educativas. De ahí que la tesis sobre la cual se trabajó en este artículo sea que dichas estrategias fueron insuficientes –incluso que han tenido efectos contraproducentes para cierto grupo de estudiantes– y que, como trasfondo de estas, operan concepciones limitadas, ideológicas, del derecho a la educación superior.

Aun cuando estas disputas han estado presentes desde los orígenes del sistema educativo nacional, la emergencia durante la pandemia de «los sin derecho a la universidad todavía» –parafraseando a Dussel, (2001) y Rinesi (2019)– 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 la universidad como agente obligado a asegurar el derecho a la educación superior como, en torno a la dificultad que implica obtener y gestionar los recursos necesarios para garantizar un derecho universal (Rinesi, 2020).

En este marco, este estudio pretende, a través de un enfoque metodológico descriptivo fundamentado en la revisión y análisis bibliográfico y documental, examinar algunas de las concepciones teóricas en disputa sobre la inclusión en clave de derecho a la educación y

debatir que las políticas, estrategias y dispositivos destinados a compensar carencias individuales preexistentes son solo una dimensión, limitada, de la obligación de asegurar la inclusión universitaria –del Estado ¿y las universidades?– en tanto, los sentidos y alcances que subyacen al derecho a la educación están enraizados en las luchas históricas por la igualdad, la justicia y –fundamentalmente– en la hegemonía alterna de los diferentes modelos de sociedad y Estado.

Para alcanzar la meta propuesta, se ha estructurado este trabajo en tres partes. En la primera, se recorren los procesos históricos de configuración del derecho a la educación desde la perspectiva teórica de ciudadanía. Luego, en la segunda parte, se examinan brevemente algunas de las concepciones contemporáneas en disputa en torno al derecho a la educación. Finalmente, en la tercera y última parte, se presentan algunas consideraciones finales a modo de cierre y conclusión.

2. Conformación histórica del derecho a la educación. Breve reseña desde la perspectiva de la noción de ciudadanía

Arroyo destaca que el enmarañado de derechos en que avanza el derecho a la educación nos revela que su génesis y conformación no se produce aislada del intrincado entramado de luchas por los derechos humanos básicos (Arroyo, 2006). Se desprende de esta idea que la conformación histórica del derecho a la educación es inseparable de las luchas sociales por el reconocimiento y por la garantía por parte del Estado de todos los derechos humanos asociados –en términos de Feldfeber (2014)– a la idea de ciudadanía, como concepción integral de todos los derechos, entroncada históricamente a las luchas por la igualdad de los sujetos y al desarrollo de las sociedades modernas (Ansaldi, 1998; Bobbio, 1991).

La noción de ciudadanía, desde la concepción clásica desarrollada por Marshall (1997), implica un tipo de igualdad básica asociada al concepto de pertenencia plena a una comunidad, lo que Ansaldi (1998) denomina el “derecho a tener derecho” (p. 57). El derecho de ciudadanía es aquel sin el cual ninguno de los otros derechos es realizable y por ende, trasciende los derechos individuales de todo ciudadano o ciudadana (Ansaldi, 1998). Según Marshall (1997), la ciudadanía está constituida por tres elementos: el elemento civil (derechos necesarios para ejercer la libertad individual), 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 el elemento social (derechos necesarios para acceder al bienestar económico, al sistema educativo, al sistema de salud, etc.). Al respecto Satz, (2007), plantea que asociar la noción de ciudadanía con los derechos económicos y sociales, permite mitigar la desigualdad generada por el mercado – fundamentalmente el acceso a oportunidades educativas y laborales justas– y respaldar las libertades fundamentales, dado que, si todos y todas las y los ciudadanos son iguales, entonces ninguno ni ninguna debería carecer de los derechos básicos como resultado de su origen social.

En línea con lo planteado previamente, cabe señalar que, desde una perspectiva histórica, la noción de ciudadanía y los derechos naturales, tienen su origen a inicios de la Edad Moderna y son el producto de la resistencia a toda forma de despotismo (como ser la Revolución Inglesa –La Gloriosa– de 1688, la Revolución de las Trece Colonias de 1775 o la Revolución Francesa de 1789) y al surgimiento de la concepción individualista y liberal de la sociedad. Desde entonces, los derechos naturales o humanos se han constituido como uno de los indicadores más importantes del progreso histórico de las sociedades (Bobbio, 1991). Por su parte, 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, (II) derechos de segunda generación: económicos, sociales y culturales, y (III) derechos de la tercera generación: 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.

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: 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).

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).

En la República Argentina, la formalización 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 –instrumento legal que, por otra parte, introduce en su artículo 8 la igualdad del título de ciudadano para «todos» los habitantes de todas las provincias– 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 formulación 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 liberal y del sistema educativo argentino, tanto, que la hegemonía de una u otra doctrina en la agenda de las políticas públicas ha tenido profundas implicancias en la realización efectiva del derecho a la educación (Finnegan y Pagano, 2007).

3. Concepciones en disputa sobre el derecho a la educación

Las pujas en torno a los sentidos y alcances del derecho a la educación son parte de una lucha histórica más amplia que tiene su anclaje en los modelos de sociedad y de Estado a construir (Gentili, 2009); modelos que proponen miradas de justicia e igualdad diferentes.

En este escenario se tensionan diversas concepciones sobre el derecho a la educación que involucran el rol del Estado y de los diferentes agentes educativos.

3.1. Igualdad y equidad como ejes de disputa

Los períodos de auge neoliberal han dejado como legado una matriz de pensamiento profundamente anti-igualitaria, cuyo impacto en el sistema educativo ha sido profundamente des-igualador. El principio de igualdad ha sido reemplazado, tanto en lo discursivo como en los mecanismos institucionales, por el concepto de equidad y, el problema de la desigualdad, por problemas –gran parte de ellos con una fuerte impronta coyuntural– como pobreza, indigencia, exclusión y vulnerabilidad (Danani, 2008). El deslizamiento de un término a otro, “es mucho más que retórico [...] es constitutivo de las políticas públicas [entre ellas las educativas] y de las sociedades” (Danani, 2008: 41). Aún más, estas estrategias retóricas moldean la significación tanto, de la existencia –o no– de un derecho, como de quienes son legítimamente sujetos –o no– de ese derecho (Instituto Madrileño de Antropología [IMA], 2013). Así, se pone en cuestión la existencia misma de un derecho a la educación, dando paso a un nuevo sentido común a través del cual se reduce el estatus de la educación de «derecho» al de «mercancía transable» y, se legitima la idea de promoción de la igualdad de oportunidades por sobre la promoción de la igualdad (Gluz, 2021).

Vale señalar que igualdad y equidad son principios éticos diferentes, que no pueden ser asimilados entre sí, ni suplantados el uno por el otro (Garretón, 1999). Sin embargo, tampoco se oponen ni contradicen per se. Es más, la consagración de derechos y la construcción de legitimidad requieren tanto de la base de valores provistos por la igualdad como del conjunto de procedimientos en el plano de la distribución, provistos por la equidad (Danani, 2008).

La equidad puede definirse como “la igualdad de oportunidades individuales para la satisfacción de un conjunto de necesidades básicas o aspiraciones definidas socialmente” (Garretón, 1999: 45). El paradigma de la equidad sitúa su problema en el plano de los recursos procedimentales, en el ámbito de la distribución a partir de la discriminación positiva de individuos y grupos sociales (posee baja densidad relacional). Desde la

perspectiva de la equidad, la distancia socio-económica no es juzgada negativamente mientras exista igualdad de oportunidades para satisfacer las necesidades básicas (lógica de pisos mínimos) (Danani, 2008; Garretón, 1999).

En cambio, la igualdad “implica el reconocimiento de una paridad ontológica de todos los seres humanos [...] en virtud de su humanidad. [...] como valor político, la idea de igualdad es simultáneamente amplia y ciega [...] a cualquier atributo de los particulares” (Danani, 2008: 40-41). El paradigma de la igualdad ubica el problema en el plano de los valores (de la ética, de la filosofía política), en el ámbito de lo relacional, observando la sociedad en su conjunto, como un todo. Desde la perspectiva de la igualdad la distancia socio-económica entre individuos o grupos sociales es juzgada como negativa (Danani, 2008; Garretón, 1999).

Asimismo, los principios de igualdad y libertad con los que comienza la DUDH –“Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos”– están, según Bobbio (1991), estrechamente relacionados, tanto, que sus planos suelen corresponderse (por ejemplo: la libertad política se corresponde con la igualdad política, la libertad personal o negativa se corresponde con la igualdad jurídica, etc.). Por su parte, Danani (2008) plantea esta relación, citando a Balibar, como una ecuación en la cual si se afecta uno de los términos, necesariamente se verá afectado el otro; así el aumento de la libertad será tanto causa como impulsor de una mayor igualdad, y viceversa: a medida que los individuos se vuelvan más iguales, también experimentarán una mayor libertad (Danani, 2008). De igual manera, no es posible pensar en restricciones o supresión de las libertades sin la existencia de desigualdades sociales, ni la existencia de desigualdades sin restricción o supresión de las libertades (Callinicos, 2003, citado por Danani, 2008).

Por otra parte, es necesario mencionar que existe una relación paradójica entre igualdad y diversidad socio-cultural (máxime con aquella diversidad basada en principios adscriptivos como género, edad, etnia, etc.). La lucha por erradicar las desigualdades adscriptivas, en sociedades donde no se ha concretado la igualdad en todas sus dimensiones “no puede hacerse sino a partir de la afirmación de derechos que provienen de la diferencia y que no

son universalizables” (Garretón,1999: 48) dado que “el tratamiento idéntico a todos ha sido y es parte de los mecanismos de generación de desigualdad” (Danani, 2008: 42).

Como contrapunto a la dimensión política, ética y universalista de la igualdad, se erige la dimensión procedimental, propia de la equidad. La equidad opera en el plano de la distribución a través de acciones de discriminación positiva de individuos o grupos menos favorecidos. Esto implica, en términos procedimentales, el aseguramiento de las necesidades y consumos básicos que salvaguarden la subsistencia. Empero, dado que hoy en día, el acceso a un bien o servicio público, como la educación, se mide en términos de «calidad», el acceso básico al mismo –que en otros tiempos podría ser considerado un fenómeno igualitario– es concebido como parte de un proceso de reproducción de desigualdades (Garretón,1999).

3.2. Justicia social como eje de disputa

El debate sobre la justicia social es objeto de permanente disputa y redefinición, por lo que hablar de justicia implica –dada la polisemia del concepto– sentar, indefectiblemente, una posición política cuyos fundamentos ontológicos –en términos de igualdad y equidad– suelen ser mucho más profundos de los reconocidos. «Justicia Social» «Justicia Redistributiva» «Justicia del Reconocimiento» ¿de qué hablan las políticas cuando hablan de justicia? Si bien el alcance de este trabajo excede la posibilidad de presentar con exhaustividad el campo de las teorías de la justicia, es importante señalar que el declive del estado de bienestar y el auge de las ideologías del libre mercado –trayendo nuevamente al debate los enfoques del liberalismo igualitario de Rawls, la teoría de la igualdad compleja de Michael Walzer, entre otras concepciones de la igualdad de oportunidades (UDI, 2022)– plantea un gran desafío al pensar la justicia en términos educativos en un contexto donde las brechas sociales son cada vez más profundas.

A fin de ilustrar la complejidad del concepto de justicia, traemos una breve reseña de dos perspectivas complementarias y relativamente recientes: la noción de justicia de François Dubet y la noción de justicia de Nancy Fraser.

3.2.1. La noción de justicia de François Dubet

Dubet (2001, 2011, 2012) identifica dos concepciones a partir de las cuales entender la justicia social: la igualdad de posiciones y la igualdad de oportunidades. Si bien ambas concepciones pretenden reducir algunas inequidades existentes en las sociedades democráticas, sus bases ideológicas se presentan como antagónicas, aun cuando “ese antagonismo sea a menudo disimulado por la generosidad de los principios que las inspiran y por la imprecisión del vocabulario en que se expresan” (Dubet, 2011:11).

Por un lado, la igualdad de posiciones busca reducir las brechas entre diferentes grupos sin alterar la estructura social existente. La justicia de las posiciones tracciona políticas de redistribución universalistas, compatibles con el compromiso del Estado de Bienestar con las luchas contra las desigualdades. Sin embargo, no se trata de un modelo de justicia igualitarista en sí mismo, dado que puede reforzar el status quo y limitar la movilidad social (Dubet, 2011). El segundo modelo de justicia se centra en la igualdad de oportunidades. Esta concepción de justicia tiene sus orígenes en la misma Revolución Francesa que abolió el antiguo sistema estamentario y promovió la movilidad entre posiciones a fuerza de talento, sin discriminación por color de piel, origen étnico, religión, entre otras, de allí su penetración en las sociedades democráticas. En el modelo de igualdad de oportunidades, el contrato social se limita a eliminar las desigualdades iniciales traccionando políticas compensatorias focalizadas a fin de establecer condiciones de competencia equitativa. Luego, este contrato social primigenio se reemplaza por un contrato individual que reposa en el libre arbitrio del sujeto. Esto implica que, abolidas las diferencias de nacimiento y educación, las desigualdades producidas por las «decisiones individuales» son tolerables y, de alguna manera, perfectamente justas (Dubet, 2011).

3.2.2. La noción de justicia de Nancy Fraser

Fraser (1998, 2000, 2016) identifica la redistribución y el reconocimiento como dos paradigmas diferentes de justicia y plantea la necesidad de buscar soluciones alternativas e integradoras que den solución a las injusticias económico-políticas y cultural o simbólica simultáneamente, abarcando y transformando el todo social.

Sin embargo, las políticas de redistribución y las políticas de reconocimiento suelen tener objetivos mutuamente contradictorios, generando interferencias cuando se lucha por

ambas reivindicaciones a la vez. Mientras, las luchas por redistribución tienden a abolir el orden económico y promover la no-diferenciación de los grupos sociales. Las luchas por reivindicación, por el contrario, tienden a resaltar el valor de la especificidad y la diferenciación. Esta situación conduce a lo que Fraser (2000) denomina dilema redistribución-reconocimiento: “La gente que sufre tanto la injusticia cultural como la injusticia económica, precisa tanto de reconocimiento como de redistribución. “Necesitan reivindicar y negar su especificidad al mismo tiempo” (Fraser, 2000:34)

Se trata entonces, para la autora, de identificar dimensiones emancipatorias de ambas problemáticas (de redistribución y de reconocimiento), integrando lo social y lo cultural, lo económico y lo discursivo, a partir de soluciones superadoras, para remediar las injusticias que se producen simultáneamente, lo cual significa, en definitiva, enlazar la teoría de la justicia cultural con la de la justicia distributiva (Fraser, 1998).

4. Consideraciones finales

El cierre de las aulas presenciales (físicas) como consecuencia del ASPO, significó que la infraestructura con la cual se había contado hasta ese momento para garantizar una educación pública, no-arancelada, inclusiva y de calidad, repentinamente dejó de estar disponible para los y las estudiantes. Si bien se sostuvieron las clases a través de diversas prácticas mediadas por tecnología, no todos ni todas los y las estudiantes tuvieron acceso pleno (en términos de amplitud y asequibilidad) a estos dispositivos didácticos, debido a un número diverso de carencias tecnológicas y socio-económicas (Doucet et al., 2020). Como estrategia reactiva y, en cierta forma anticíclica, las universidades implementaron medidas –en acuerdo con las políticas de inclusión educativa nacionales– destinadas a compensar las carencias de los y las estudiantes provenientes de los quintiles más bajos de la sociedad en términos de ingreso, quienes, en gran parte, manifestaron serias dificultades para continuar con sus trayectorias educativas desde la virtualidad (Díaz Barriga Arceo et al., 2022). Vale señalar que según Bielschowsky y Torres (2018), en el contexto pre-pandémico ya existía en América Latina una fuerte heterogeneidad en cuanto al acceso a Internet de la población según su estrato socioeconómico; el quintil de mayores ingresos (quintil 5) tenía una tasa de uso de internet cinco veces superior a la del quintil de menor ingreso (quintil 1)

(op.cit., 2018). Por ende, la configuración de estrategias de discriminación positiva por parte del Estado y de las instituciones educativas destinadas a reequilibrar (Urzueta, 2003) situaciones de desigualdad estructural anquilosadas en la sociedad argentina que se profundizaron durante el ASPO, no está siendo cuestionada en este artículo. Sin embargo, no puede soslayarse que centrar el foco de análisis en el carácter «necesario» o «urgente» de las estrategias redistribucionistas –siguiendo a Fraser (2016)– que procuraron reducir la desigualdad socio-educativa que afectaba a determinados grupos de estudiantes estigmatizados como «vulnerables» –percibidos habitualmente por la sociedad en su conjunto, como destinatarios de una generosidad especial merecida o necesaria– invisibiliza la existencia, en algunos casos, de efectos contraproducentes tales como la segregación, el desprecio y/o la desvalorización de los y las estudiantes beneficiarios de esa ayuda (Veleda et.al., 2011). Esta dinámica estigmatizante que se pone en marcha con la implementación de acciones de redistribución afirmativa y que entra en conflicto con la concepción universalista presupuesta en estas prácticas fue denominada por Fraser “como el «efecto del reconocimiento en la práctica» de la redistribución afirmativa” (Fraser, 2016, p. 53).

Por otra parte, no puede negarse que la imposibilidad del Gobierno nacional para generar consensos políticos amplios y construir acuerdos con los sectores de poder económico concentrado y así, avanzar con políticas universales, como conferir el carácter de servicios público esencial y estratégico a la telefonía móvil e Internet (entre otros servicios de telecomunicaciones) sumado a la dificultad del ENACOM (Ente Nacional de Comunicaciones) para controlar el cumplimiento del acuerdo por el cual el acceso a las plataformas educativas desde los teléfonos móviles debía ser gratuito, desarticuló los intentos del Gobierno por democratizar el acceso a las TIC, quedando restringida la ayuda –en el ámbito de la Nación– a los sectores más desfavorecidos a través de intervenciones focalizadas compensatorias, como los programas de becas estudiantiles o de inclusión digital (Ej. Programa Conectar Igualdad).

Por tanto, si se apela al sentido común, podríamos esgrimir como argumento a favor de las políticas de discriminación positiva que, la implementación de estrategias de compensación

en un contexto crítico, inédito y desrutinizante como el pandémico, no solo ha sido una respuesta necesaria –y de alguna forma esperada– por parte del Estado, sino que ha sido la modalidad de intervención posible. Sin embargo, esta mirada esmerila el trasfondo ideológico de dichas políticas donde operan concepciones sesgadas, meritocráticas –y profundamente anti-igualitaristas– del derecho a la educación que legitiman, tal como propone Dubet (2001), las desigualdades en tanto se atribuye la responsabilidad de esas desventajas a la propia «víctima».

Una cuestión clave en este punto es interrogarnos sobre ¿Qué disputas de sentido se tejen alrededor de la idea de la existencia (o no) de un «derecho a la educación superior»? ¿Qué implicancias –fundamentalmente sociales– tiene concebir (o no) la educación superior como un derecho? ¿Qué concepciones de justicia social y educacional subyacen a las estrategias destinadas a sostener las trayectorias estudiantiles?

Si bien dar respuesta a estas preguntas excede la pertinencia de este trabajo, la preeminencia de la concepción meritocrática –en términos de Dubet (2001, 2011)– de justicia educativa en la sociedad argentina contemporánea puede inferirse en el amplio aval social que han tenido las maneras en que el sistema educativo ha utilizado para compensar la acumulación de desventajas que un sector de la sociedad sufrió durante el aislamiento social (medidas de discriminación positiva), mientras que no se ha interpelado las maneras en las que, las prácticas que el sistema educativo utilizó para dar continuidad a los procesos de enseñanza aprendizaje, perjudicaron a los alumnos y las alumnas de los sectores populares (aumento de las desigualdades preexistentes). La interrupción de las trayectorias educativas –aun en tiempos de emergencia– no responde solamente a carencias individuales, sino a la sumatoria de desventajas sociales, económicas y políticas más profundas: desigualdad en el capital cultural y social de los hogares, falta de experiencia en el uso académico de recursos tecnológicos o utilización de dispositivos obsoletos, débil pertenencia institucional y consecuente pobre alfabetización académica, necesidad de realizar tareas de cuidado en el hogar o actividades que reportan ingresos económicos, entre otras cuestiones (Bustos et al., 2022; Causa y Lastra, 2020). Por ende, las maneras en que se abordan institucionalmente, en el sistema educativo, estas desventajas no son

indiferentes a los sentidos y alcances del derecho a la educación; en las sociedades democráticas contemporáneas, el foco en el derecho a aprender, la legitimación de la igualdad de oportunidades y la sobrevaloración del mérito personal se configuran, bis a bis, a la pretensión de devaluar las conquistas de los movimientos populares, de los sindicatos docentes, de los grupos racializados (movimiento negro e indígena) y de los colectivos feministas y LGTBTTQ+, entre otros, en el campo de la igualdad y la justicia social (Arroyo, 2006; Danani, 2017; Gluz, 2020).

En este sentido, la pandemia, como recorte histórico de la realidad contemporánea, nos permite reflexionar sobre la raigambre ideológica detrás de las acciones –o inacciones– en el plano de la política educativa nacional e institucional. Detrás de la reducción del ejercicio del derecho a la educación al acceso a los bienes y servicios necesarios para asegurar la permanencia significativa en la universidad, subyacen concepciones de equidad y de justicia reproductivistas que representan los intereses de las elites sociales, cuyas ventajas acumuladas se proyectan y se acentúan en el sistema educativo (Dubet, 2011).

Asimismo, el deslizamiento retórico de la noción de igualdad a la noción de equidad cómo marca distintiva de época –la primera vinculada a las posiciones/recursos y a las políticas de redistribución y la segunda, asociada a las oportunidades y las políticas de reconocimiento (Reygadas, 2004)– no es neutra, sino que impone un sesgo ideológico a las acciones de gobierno e institucionales que tiende a mantener los procesos de exclusión y desigualdad existentes –en tanto son funcionales al mismo sistema (Dubet, 2001)– preservando así, el statu quo estructural (Young, 2000).

Finalmente, señalaremos que la educación superior, como derecho humano universal y como bien público y social, es una declaración amplia que permite diversas significaciones. Por lo tanto, lo que está en juego son los sentidos, perspectivas y expectativas asociadas a dicho derecho que se configuran y reconfiguran en torno a los modelos de sociedad y Estado dominantes (Del Valle et al., 2016; Vitar, 2020), acrecentando o disminuyendo el número de ciudadanos y ciudadanas iguales en cuanto a su condición de miembros de pleno derecho de una sociedad, aunque desiguales en cuanto a sus ingresos, a su salud y a su educación (Satz, 2007). Consideramos, por tanto, que este trabajo puede ser el puntapié

de nuevas líneas de investigación que avancen, por un lado, sobre los sentidos de justicia social y educacional detrás de la concepción de la educación superior como derecho y, por otro, sobre las políticas nacionales y las prácticas institucionales que, con base a las diferentes concepciones del «derecho a la universidad», se requieren para asegurar un pleno ejercicio de ese derecho.

Referencias bibliográficas

- Ansaldi, W. (1998). Disculpe el Señor, Se Nos Llenó de Pobres el Recibidor. *Estudios Sociales*, 14(1), 43–71.
- 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.
- Bayón, M. C. (2015). La integración excluyente: experiencias, discursos y representaciones de la pobreza urbana en México. *La Integración Excluyente*, 1–178.
- Beltramino, L., Bedacarratx, V., Roldán, P., González, N. A. del M., Rodríguez Torres, A. C., Coicaud, S., Tenutto Soldevilla, M. A., Irigoyen, R. A., Manzi, M. L., y Balmaceda, J. P. (2020). Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Bielschowsky, R., y Torres, M. (2018). Desarrollo e igualdad: el pensamiento de la CEPAL en su séptimo decenio. *Textos seleccionados del período 2008-2018*, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Bobbio, N. (1991). *El Tiempo de Los Derechos*. Sistema, Editorial, S.A.
- Bustos, D. A., Elisondo, R., y Macchiarola, V. (2022). Trayectorias en Pandemia. Relecturas de estudios realizados en la Universidad Nacional de Río Cuarto [Article]. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, Vol 33, may-ago, núm 65.
- Cardinaux, N. S. (2021). El derecho a la educación atravesado por Covid-19. In *Covid-19 y derechos humanos*. Editorial Biblos, pp. 301–316.

- Causa, M., y Lastra, K. F. (2020). Universidades públicas de la Región Metropolitana: algunas líneas estratégicas de acción para garantizar la inclusión en el contexto de la Pandemia Covid-19. *Trayectorias Universitarias*, 6(10), 029.
- Cruz-Aguayo, Y., Mercedes, M., Díaz, M., Xhardez, V., Ramallo, V., De Marco, C., y Sessa, M. (2022). Hacia una transformación digital del sector educativo: aprendizajes de la virtualización de emergencia.
- Danani, C. C. (2008). América Latina luego del mito del progreso neoliberal: las políticas sociales y el problema de la desigualdad. *Ciências Sociais Unisinos*, Vol 44, 39–48, Núm. 1.
- Del Valle, D., Montero, F., y Mauro, S. (2016). El derecho a la universidad en perspectiva regional. IEC y CLACSO.
- Díaz-Barriga-Arceo, F., Alatorre-Rico, J., Castañeda-Solís, F., Díaz-Barriga-Arceo, F., Alatorre-Rico, J., y Castañeda-Solís, F. (2022). Trayectorias interrumpidas: motivos de estudiantes universitarios para suspender temporalmente sus estudios durante la pandemia. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, Vol 13, 3-25, Núm 36.
- Doucet, A., Netolicky, D., Timmers, K., y Tuscano, F. J. (2020). Thinking about Pedagogy in an Unfolding Pandemic An Independent Report on Approaches to Distance Learning During COVID19 School Closures Independent Report written to inform the work of Education International and UNESCO.
- Dubet, F. (2001). As desigualdades multiplicadas. *Revista Brasileira de Educação*, 5-18.
- Dubet, F. (2011). Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades (Siglo XXI, Ed.). Trad. de Alfredo Grieco y Bavio.
- Dubet, F. (2012). Los límites de la igualdad de oportunidades. *Nueva Sociedad*, 239.

- 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*.
- Echegaray, M. C., Merlo, I. del V., y Wortman, F. (2021). "Hacer" universidad pública en pandemia: Reflexiones en torno a la desigualdad desde la experiencia docente en la Universidad Nacional de San Juan. *Saberes y Prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, Vol 6, Núm 1, 1–14.
- Feldfeber, M. (2014). La construcción del derecho a la educación: reflexiones, horizontes y perspectivas. *Educação e Filosofia*, 139–153.
- Finnegan, F., y Pagano, A. (2007). El derecho a la educación en Argentina. Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas.
- Fraser, N. (1998). Nancy Fraser. (1997). *Iustitia Interrupta*. Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista". Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Uniandes. *Revista de Estudios Sociales*, Vol 1, 150–151, Núm 2.
- Fraser, N. (2000). El marxismo y lo meramente cultural. In *¿Redistribución o reconocimiento?: un debate entre marxismo y feminismo* (pp. 67–87). *Traficante de Sueños*.
- Fraser, N. (2016). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista. En *¿Reconocimiento o redistribución? Un debate entre marxismo y feminismo*. pp. 23–66.
- Fredianelli, G., y Grasso, M. (2021). El proceso de enseñanza aprendizaje universitaria en contexto de pandemia. *ConCienciaSocial*, Vol 4, 252–266, Núm 8.
- Garretón, M. A. (1999). Igualdad, ciudadanía y actores en las políticas sociales. *Revista de Ciencias Sociales (CI)*, 9, 41–52.

- 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.
- Giddens, A. (2014). *Problemas centrales en teoría social: acción, estructura y contradicción en el análisis social*. Prometeo Libros.
- 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., y Elías, R. (2021). La retracción del derecho a la educación en el marco de las restauraciones conservadoras: una mirada nuestroamericana. CLACSO.
- IESALC UNESCO (2020). COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. In *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*. Vol. 11, núm 17.
- Instituto Madrileño de Antropología [IMA]. (2013). ¿Quién tiene derecho a los derechos? Aproximación a algunas retóricas de resignificación de los derechos sociales. *Libre pensamiento*, ISSN 1138-1124, Nº. 76 (Otoño), 2013, págs. 28-35. España
- Kelly, V., y Soletic, A. (2022). Políticas digitales en educación en América Latina. tendencias emergentes y perspectivas de futuro. In UNESCO IIEP Buenos Aires. Oficina para América Latina [1320], Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. UNESCO. IIEP Buenos Aires. Oficina para América Latina.
- Marshall, T. H. (1997). Ciudadanía y clase social. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, ISSN 0210-5233, No 79, 1997, Págs. 297-346, 79, 297–346.
- Muñiz Terra, L. M., Roberti, M. E., y Lemus, M. (2022). Las encrucijadas de la pandemia: desigualdades y tensiones en los cursos de vida de los/as docentes de nivel secundario. *Cuestiones de Sociología*.

- Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de La Educación Superior*, 49(194), 1–8.
- Patierno, N., Ayala, K., Rochetti Yharour, C., De Lucca, V., Perin, G. C., y Lanzillotta, P. (2021). Trayectorias educativas y egresos en tiempos de pandemia: Experiencias de un proyecto de extensión en escuelas secundarias de La Plata y Florencio Varela durante el ASPO por Covid-19.
- Reygadas, L. (2004). Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional. *Política y Cultura*, 22, 7–25.
- 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). La Universidad como derecho de los ciudadanos y del pueblo. In UNM 10 AÑOS. *La universidad como derecho humano y de los pueblos* (pp. 31–40). UNM.
- Ripamonti, P. C., y Lizana, P. C. (2020). Trayectorias escolares desde singularidades resistentes: una investigación educativa a través de relatos biográficos de jóvenes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(85), 291–316.
- Ruiz, G. R. (2020). Marcas de la pandemia: El Derecho a la Educación afectado; Universidad Autónoma de Madrid; *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*; 9; 3; 6-2020; 45-59.
- Satz, D. (2007). Equality, Adequacy, and Education for Citizenship. *Ethics*. Vol 117, Núm 4, 623–648.
- Shaheed, F. (2012). Consejo de Derechos Humanos, Informe de la Relatora Especial sobre los derechos culturales.

- Stewart, F. (2022). Desigualdades educativas: Algunas consecuencias del covid-19. En Estados de emergencia: La educación en tiempos del covid-19. NORRAG, 6 (NSI 06), 16–21.
- UDI, J. (2022). ¿Qué es la justicia social? Dos paradigmas: redistribución y reconocimiento. En seminario “Construcción de teoría en Educación”. Doctorado en Educación. Universidad de San Andes.
- Unzueta, M. A. B. (2003). Igualdad y “discriminación positiva”: un esbozo de análisis teórico-conceptual. Cuadernos Electrónicos de Filosofía Del Derecho, 9, 2–27.
- Vasak, K. (1977). La Larga lucha por los derechos humanos. El Correo de La UNESCO: Una Ventana Abierta Sobre El Mundo, XXX, 28–32.
- Veleda, C.; Rivas, A. y Mezzadra, F. (2011). La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina, CIPPEC-UNICEF-Embajada de Finlandia, Buenos Aires.
- Vitar, A. del V. (2020). Igualdad y justicia en la Universidad. In UNM 10 años. La universidad como derecho humano y de los pueblos. UNM.
- Young, I. M. (2000). La justicia y la política de la diferencia (Vol. 59). Universitat de València.