ISSN 1852 - 4915

ANTI



Anti, Nueva Era, Volumen 28, Octubre 2026.

ANTI

Arte de tapa: Lagartos. Esculturas cerámicas. Juan Lorenzo Ahuanari Huanaquiri. Kukama Kukamiria, Padre Cocha, Distrito Punchana, Departamento Loreto, Perú. Colección Ana Rocchietti

ANTI es una publicación anual del Centro de Investigaciones Precolombinas que tiene como objetivos: 1. Conformar un lugar e intercambio entre diferentes especialistas a nivel nacional e internacional, así como también diferentes instituciones del campo de la historia, antropología, arqueología, etnología, y ciencias sociales en general; 2. Ofrecer un espacio para que investigadores y académicos puedan publicar sus producciones; 3. Construir un medio de comunicación a través de la difusión de investigaciones y ensayos; y 4. Jerarquizar la actividad académica.

Dirección postal Salta 1363 – 8 C. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. CP. 1137 Argentina. E-mail: revista.anti.cip@gmail.com

Atención UNIRIO plataforma OJS:
www. http//www.2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index,php/Coord

Los artículos reflejan exclusivamente la opinión de los autores.

© Centro de Investigaciones Precolombinas

AVATI *Revista del Centro de Investigaciones Precolombinas*

Nueva Era – Volumen 28, Julio 2026. Pp. 102

AVATI ofrece acceso digital abierto a la información científica. Su contenido es evaluado por expertos temáticos de reconocida trayectoria.

AVATI es posible por la educación pública argentina.

Dirección: Ana Rocchietti (CIP)
Co – Dirección: Andrea Runcio (CIP)
Secretario de Redacción: Ariel Ponce (CIP)
Consejo Editorial
Yanina Aguilar (CIP)
César Borzone (CIP)
Alejandro Daniele (CIP)
Colaboradores
Luis Alaniz (CIP)
Denis Reinoso (CIP)
Edición
Ana Rocchietti (CIP)
Asistente de edición
Francisco Jiménez (CIP)
Tania Casandra Lifschitz (CIP)
Curadora del volumen
Yanina Aguilar

Comité Científico

Silvia Cornero – Universidad Nacional de Rosario – Argentina
Eduardo Crivelli - CONICET – Argentina
Eduardo Escudero - Universidad Nacional de Río Cuarto – Argentina
María Virginia Ferro – Universidad Nacional de Río Cuarto – Argentina
Nelsys Fusco Zambetogliris – Centro de Investigaciones Precolombinas – República Oriental del Uruguay
Alejandro García – Universidad Nacional de San Juan- Argentina
María Laura Gili – Universidad Nacional de Villa María – Argentina
Ana Igareta – Universidad Nacional de La Plata – Argentina
Alicia Lodeserto – Universidad Nacional de Río Cuarto – Argentina
Catalina Teresa Michieli – Centro de Investigaciones Precolombinas – Argentina
Fernando Oliva - Universidad Nacional de Rosario – Argentina
Ernesto Olmedo – Universidad Nacional de Río Cuarto – Argentina
Graciana Pérez Zavala – Universidad Nacional de Río Cuarto – Argentina
Verónica Pernicone – Universidad Nacional de Luján – Argentina
Mariano Ramos – Universidad Nacional de Luján – Argentina
Flavio Ribero – Universidad Nacional de Río Cuarto – Argentina
Marcela Tamagnini – Universidad Nacional de Río Cuarto – Argentina
Jhon Juárez Urbina - Dirección Desconcentrada de Cultura del Departamento de La Libertad- Ministerio de Cultura – Trujillo - Perú
César Gálvez Mora – Academia Nacional de la Historia, Lima, Perú, Institute of Andean Studies, Berkeley, EE. UU Trujillo - Perú.
Juan Castañeda Murga – Universidad Nacional de Trujillo. Perú.
Régulo Franco- Proyecto Arqueológico El Brujo - Museo de Cao, Fundación Wiese Perú.
Ricardo Morales Gamarra - Universidad Nacional de Trujillo – Perú.
Jorge Gamboa – Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo – Perú.
Luis Millones – Universidad Nacional de San Marcos – Perú.
Carlos Wester – Museo Brüning, Lambayeque - Perú.
Luis Valle, SIAN, Trujillo – Perú.
María del Carmen Espinoza Córdova – Museo Brüning – Lambayeque - Perú
María Elena Córdova Burga – Patrimonio Cultural- Trujillo – Perú
Rommel Quintanilla Huanca – Universidad Nacional de la Amazonía Peruana.

ANTI

Los trabajos de ANTI, Nueva Era, Volumen 28, Julio 2026 fueron presentados en XX Seminario Binacional Argenrtino – Peruano, en Buenos Aires, octubre 2025.





Coedición con el Sindicato Único de Trabajadores de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana (Iquitos, Perú) y con la Secretaría de Cultura de Asociación Gremial de Trabajadores del Subterráneo y Premetro (AGTSyP) (Buenos Aires, Argentina).

AVATI

ÍNDICE

9. EDITORIAL

10. LA EDUCACIÓN SUPERIOR COMO PROCESO EN DISPUTA: HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LAS CONDICIONES Y LA DEMOCRATIZACIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR
Mariana Rossetti

26. EXPERIENCIAS LIMINALES EN BUSCA DE UN PATRIMONIO HACIA UN TURISMO ANTROPOLÓGICO TESTIMONIAL (POTOSÍ, BOLIVIA)
Claudia Alicia Forgione

57. TEXTILERÍA ARQUEOLÓGICA DE SAN JUAN: SUS APORTES AL CONOCI-MIENTO CRONOLÓGICO Y CULTURAL
Catalina Teresa Michieli

80. EL CICLO CAUCHERO EN AMAZONIA (1880-1914). ZONA SUR: CARLOS F. FITZCARRALD Y ZONA NORTE: JULIO CESAR ARANA
María Victoria Fernández Herlan

93. UNA HISTORIZACIÓN COMPARADA DE LOS MALONES DE LA PAZ EN ARGENTINA (1946-2006-2023)
Federica Luján Gualtieri

99. NORMAS EDITORIALES

Mariana Rossetti. La educación superior como proceso en disputa: hacia una pedagogía de las condiciones y la democratización del derecho a la educación superior. ANTI, Nueva Era, Volumen 28, Número 1, Octubre 2026, pp. 10 – 25. ISSN 1852 – 4915. Centro de Investigaciones Precolombinas, C.A.B.A, Argentina. Atención UNIRIO, www. http//www.2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index,php/Coord

LA EDUCACIÓN SUPERIOR COMO PROCESO EN DISPUTA: HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LAS CONDICIONES Y LA DEMOCRATIZACIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

HIGHER EDUCATION AS A PROCESS IN DISPUTE: TOWARDS A PEDAGOGY OF CONDITIONS AND THE DEMOCRATIZATION OF THE RIGHT TO HIGHER EDUCATION

A EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO PROCESSO EM DISPUTA: RUMO A UMA PEDAGOGIA DAS CONDIÇÕES E À DEMOCRATIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR

Mariana Rossetti
I.S.P. “Dr. Joaquín V. González”
marianarossetti253@gmail.com

Resumen

El trabajo identifica una deuda estructural en el acceso a la educación superior, evidenciada en barreras socioeconómicas y brechas territoriales que persisten y demuestran que la masificación no ha eliminado las desigualdades de fondo.

El estudio profundiza en la tensión entre la expansión del sistema y la calidad educativa, sosteniendo que el Estado debe garantizar recursos suficientes y adecuada formación docente para evitar la precarización de la enseñanza. Asimismo, se cuestionan los dispositivos meritocráticos y los estándares homogéneos de excelencia, señalando que estos tienden a favorecer a quienes ya poseen capital cultural previo, reproduciendo la exclusión en lugar de reducirla.

Finalmente, se plantea una pedagogía de las condiciones que asegure entornos seguros de aprendizaje y promueva la creación de instancias colectivas de formación, orientadas a la democratización del conocimiento y a la construcción de una sociedad más justa e inclusiva.
Palabras clave: Políticas Públicas, Derecho a la educación, Educación Superior, Inclusión/Exclusión, Meritocracia

Abstract

The paper identifies a structural debt in access to higher education, evidenced by persistent socioeconomic barriers and territorial gaps that show mass enrollment has not eliminated underlying inequalities.

The study delves into the tension between system expansion and educational quality, arguing that the State must guarantee sufficient resources and adequate teacher training to prevent the precarization of teaching. Likewise, meritocratic mechanisms and homogeneous standards of excellence are questioned, noting that they tend to favor those who already possess prior cultural capital, thereby reproducing exclusion rather than reducing it.

Finally, it advocates for a pedagogy of conditions that ensures safe learning environments and promotes the creation of collective training spaces, oriented toward the democratization of knowledge and the construction of a more just and inclusive society.
Key words: Public policies, Right to education, Higher Education, Inclusion/Exclusion, Meritocracy

Resumo

O trabalho identifica uma dívida estrutural no acesso ao ensino superior, evidenciada por barreiras socioeconômicas e desigualdades territoriais que persistem e demonstram que a massificação das matrículas não eliminou as desigualdades de fundo.

O estudo aprofunda a tensão entre a expansão do sistema e a qualidade educacional, sustentando que o Estado deve garantir recursos suficientes e uma formação docente adequada para

evitar a precarização do ensino. Do mesmo modo, questionam-se os dispositivos meritocráticos e os padrões homogêneos de excelência, assinalando que estes tendem a favorecer aqueles que já possuem capital cultural prévio, reproduzindo a exclusão em vez de reduzi-la.
Por fim, propõe-se uma pedagogia das condições que assegure ambientes seguros de aprendizagem e promova a criação de instâncias coletivas de formação, orientadas para a democratização do conhecimento e para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.
substituir a lógica da competição individual pela solidariedade, procurando a real democratização do conhecimento e a justiça social no âmbito universitário.

Palavras chaves: Políticas públicas, Direito à educação, Educação Superior, Inclusão/Exclusão, Meritocracia

Introducción

El estudio de las políticas públicas en el contexto contemporáneo exige una mirada que trascienda lo técnico-administrativo para comprenderlas como procesos sociales complejos y dinámicos. Estas políticas representan una toma de posición del Estado frente a cuestiones sociales, reflejando tensiones, relaciones de poder e intereses en permanente disputa. En este marco, la educación superior emerge como un eje crítico de análisis, no solo como un nivel del sistema educativo, sino como un bien público social y un derecho humano universal cuya garantía es una responsabilidad ineludible del Estado.

Sin embargo, a pesar de hitos normativos como la Declaración de Cartagena (2008), la universalización de la educación superior enfrenta una persistente deuda estructural. La expansión de la matrícula ha puesto de manifiesto la tensión entre la masificación y la calidad educativa, planteando el desafío de garantizar que el acceso no derive en una precarización de los procesos de enseñanza. Asimismo, persisten barreras socioeconómicas y territoriales que transforman el derecho en un privilegio para quienes pueden costearlo, evidenciando que el Estado debe intervenir activamente para evitar la mercantilización del conocimiento.

El presente trabajo se propone analizar estas problemáticas a través de conceptos clave como la inclusión y la exclusión, entendidos como procesos históricos imbricados que definen quiénes forman parte de la comunidad académica. Se cuestionan los dispositivos meritocráticos y los estándares de excelencia homogéneos que, lejos de reducir las brechas, suelen reproducir las desigualdades de origen al favorecer a quienes ya poseen capital cultural previo. Frente a esta lógica individualista, se explora la necesidad de una pedagogía de las condiciones que asegure espacios seguros para el aprendizaje y promueva instancias colectivas de formación orientadas a la justicia social y la democratización real del saber.

Las políticas públicas como procesos sociales complejos

El estudio de las políticas públicas ha sido un campo central en las ciencias sociales, especialmente en América Latina, donde se ha buscado comprender cómo los Estados definen y ejecutan sus decisiones.

Oszlak y O'Donnell (1976) ofrecen una definición pionera al señalar que la política estatal es una toma de posición del Estado sobre una cuestión específica, que se transforma a través de decisiones, implementación y ajustes. Este enfoque permite entender las políticas públicas como procesos sociales complejos atravesados por relaciones de poder, regímenes políticos y dinámicas institucionales.

Para Oszlak y O'Donnell (1976), el Estado constantemente adopta posiciones frente a problemas sociales, económicos y culturales. Estas posiciones se materializan en políticas que reflejan intereses, prioridades y correlaciones de fuerza. La política estatal, entonces, es el resultado de un proceso de definición que implica seleccionar ciertos problemas como relevantes y decidir cómo abordarlos. Este enfoque destaca la dimensión política de las políticas públicas, alejándolas de una visión meramente técnica o administrativa.

La definición de Oszlak y O'Donnell (1976) subraya que las políticas públicas se transforman a través: de decisiones iniciales, que marcan la orientación del Estado frente a un problema; de la implementación, donde las políticas se concretan en programas, recursos y acciones; y de los ajustes y reformulaciones, que responden

a cambios en el contexto político, social o económico.

Este carácter dinámico muestra que las políticas públicas son procesos en constante evolución, sujetos a tensiones y negociaciones entre distintos actores.

Las políticas públicas deben entenderse como procesos sociales complejos porque están atravesadas por relaciones de poder. Los actores políticos, económicos y sociales influyen en la definición de prioridades y en la distribución de recursos. Además, el tipo de régimen político condiciona la forma en que se diseñan e implementan las políticas: en sistemas democráticos, la participación ciudadana y la deliberación tienen un papel más destacado, mientras que en regímenes autoritarios las decisiones tienden a ser más centralizadas y menos transparentes.

Las instituciones estatales también juegan un papel clave en la configuración de las políticas públicas. La capacidad administrativa, la coordinación interinstitucional y la estabilidad de las estructuras burocráticas influyen directamente en la eficacia de las políticas. Oszlak y O'Donnell (1976) destacan que las políticas no solo dependen de la voluntad política, sino también de las capacidades institucionales para llevarlas adelante.

La educación como derecho y desafío

La educación, entendida como derecho humano fundamental, se vincula estrechamente con la capacidad del Estado de garantizar el ejercicio pleno de la ciudadanía. En este marco, Rinesi (2017) sostiene que el derecho define a un Estado que asegura el cumplimiento de los derechos reconocidos, entre ellos el de la educación. Este planteo invita a reflexionar sobre la función social de la educación, su potencial para construir relaciones igualitarias y el desafío que implica la masificación educativa en términos de acceso y calidad.

Rinesi (2017) enfatiza que el derecho se materializa en la acción estatal. Un Estado que reconoce derechos debe, necesariamente, garantizar su ejercicio. En el caso de la educación, esto significa proveer condiciones institucionales, materiales y pedagógicas que permitan que todos los ciudadanos puedan acceder a ella en igualdad de oportunidades. La educación, en este sentido, se convierte en un instrumento de democratización y en un espacio de construcción de ciudadanía.

La educación, según Rinesi (2017), no solo transmite conocimientos, sino que también construye relaciones igualitarias y promueve una sociedad más justa. Al garantizar el acceso universal, la educación contribuye a reducir las desigualdades estructurales y a fortalecer la cohesión social. De este modo, se convierte en un derecho que trasciende lo individual y se proyecta hacia lo colectivo, consolidando la idea de que una sociedad democrática requiere una educación inclusiva y equitativa.

Uno de los puntos centrales en la reflexión de Rinesi (2017) es el desafío que plantea la masificación educativa. Ampliar el acceso a la educación implica abrir las puertas de las instituciones a sectores históricamente excluidos, pero ello no puede hacerse a costa de la calidad. La tensión entre cantidad y calidad se convierte en un dilema político y pedagógico: ¿cómo garantizar que la expansión del sistema educativo no derive en una precarización de los procesos de enseñanza y aprendizaje? La respuesta, según Rinesi (2017), pasa por políticas públicas que aseguren recursos suficientes, formación docente continua y mecanismos de evaluación que fortalezcan la calidad sin restringir el acceso.

El derecho a la educación: la deuda pendiente de la universalidad a la educación superior

El derecho a la educación constituye uno de los pilares fundamentales para el desarrollo humano y social. Sin embargo, su alcance y materialización continúan siendo objeto de debate. Según Puiggrós (2023), este derecho abarca tanto el derecho a enseñar como el derecho a aprender, lo que exige una reflexión profunda sobre el rol de los actores involucrados y sobre las condiciones estructurales que lo hacen posible.

La propuesta de Puiggrós introduce una mirada compleja: la educación no puede reducirse a la transmisión unilateral de conocimientos. El derecho a enseñar reconoce la labor del educador como sujeto político y cultural, mientras que el derecho a aprender coloca al estudiante en el centro del proceso pedagógico. Esta doble dimensión rompe con la visión tradicional de la educación como un servicio y la concibe como un espacio de construcción colectiva de saberes. En consecuencia, el proceso

educativo se convierte en un diálogo que requiere condiciones de igualdad, respeto y reconocimiento mutuo.

Esta doble dimensión del derecho a la educación, en estrecha relación con el papel insustituible del Estado, otorga sentido a la pregunta acerca de las variables que inciden en la persistente deuda en torno a la educación superior, incluso después de la Declaración de Cartagena (2008).

El carácter universal del derecho a la educación superior no puede sostenerse sin la intervención activa del Estado. Puiggrós (2023) advierte que, en ausencia de políticas públicas, la educación corre el riesgo de convertirse en un privilegio reservado únicamente para quienes pueden costearla. En este sentido, si la educación se concibe como un bien común, la intervención estatal debe asegurar que el derecho trascienda las desigualdades sociales y económicas, consolidando su carácter universal. Por ello, el Estado tiene la responsabilidad de asegurar el acceso equitativo a todos los niveles educativos; la existencia de infraestructura adecuada y recursos pedagógicos, la formación y estabilidad laboral del cuerpo docente, así como la regulación de las instituciones privadas para evitar la mercantilización de este derecho.

A pesar de los avances normativos, la educación superior continúa siendo un terreno marcado por la exclusión. La Declaración de Cartagena (2008) definió la educación superior como un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Sin embargo, quince años después, las barreras de acceso persisten. Entre ellas se destacan: las desigualdades socioeconómicas, que limitan la permanencia de estudiantes de sectores vulnerables; las brechas territoriales, que dificultan el acceso en regiones alejadas de los grandes centros urbanos; la falta de políticas de inclusión sostenidas, que garanticen la gratuidad y la equidad en la calidad educativa.

La masificación de la matrícula universitaria no ha eliminado estas desigualdades, lo que evidencia que el derecho a la educación superior sigue siendo una deuda estructural.

La perspectiva de Puiggrós (2023) invita a pensar la educación como un proyecto político y social. El derecho a enseñar y a aprender implica reconocer la dignidad de quienes participan en el proceso educativo,

mientras que la deuda con la educación superior revela la necesidad de políticas públicas más robustas. La universalidad del derecho a la educación está aún en construcción y requiere voluntad política, inversión sostenida y un compromiso firme con la justicia social.

La educación como disputa por el sentido social

La educación es un terreno de disputa política y cultural. Desde esta perspectiva, Gentili (2009) plantea que la lucha por el sentido de la educación es también una lucha por el modelo de sociedad. En este sentido, las políticas públicas se convierten en instrumentos de intervención para consolidar la educación como bien público y derecho humano, y para la construcción de proyectos sociales más democráticos e inclusivos.

Gentili (2009) sostiene que la educación no puede entenderse únicamente como un proceso pedagógico, sino como un espacio de lucha por el sentido. Las decisiones sobre qué enseñar, cómo hacerlo y con qué fines están atravesadas por intereses políticos, económicos y culturales. En este marco, la educación refleja y a la vez moldea el modelo de sociedad que se busca construir. Así, la disputa por la educación es inseparable de la disputa por la democracia, la justicia social y la igualdad.

Las políticas públicas se convierten en el terreno donde se define si la educación será concebida como un derecho humano o como un servicio sujeto a las lógicas del mercado. Gentili (2009) enfatiza que solo mediante políticas estatales activas es posible consolidar la educación como bien público social, accesible a todos y no condicionado por la capacidad económica de las familias. Esto implica garantizar la gratuidad y universalidad en el acceso; la equidad en la calidad educativa para todos los sectores sociales y la protección frente a la mercantilización, que tiende a convertir la educación en un privilegio.

La visión de Gentili (2009) conecta directamente la educación con el modelo de sociedad. Una educación concebida como derecho humano contribuye a la construcción de una sociedad más justa, democrática e inclusiva. Por el contrario, una educación regida por criterios de mercado reproduce desigualdades y limita la ciudadanía. En este sentido, la lucha por el sentido

de la educación es también una lucha por definir qué tipo de sociedad se quiere construir: una basada en la equidad y la justicia, o una marcada por la exclusión y la desigualdad.

Inclusión y exclusión como conceptos imbricados

El debate sobre inclusión educativa suele presentarse como un horizonte deseable y necesario para garantizar el derecho a la educación. Sin embargo, Dussel (2004) aporta una mirada crítica al señalar que inclusión y exclusión son conceptos imbricados, inseparables en su definición y práctica. Este enfoque invita a reflexionar sobre cómo la construcción del nosotros en la educación implica siempre la delimitación de una otredad, y cómo este proceso es histórico, conflictivo y nunca definitivo.

Dussel (2004) advierte que no es posible pensar la inclusión sin reconocer la exclusión. Incluir significa, necesariamente, establecer quiénes forman parte de la comunidad y quiénes quedan fuera de ella. La inclusión, por tanto, es un proceso que se construye en relación con la exclusión. Esta perspectiva crítica permite comprender que las políticas inclusivas deben ser analizadas en términos de las fronteras que trazan y de las tensiones que generan.

La inclusión implica reconocer una otredad que delimita el nosotros. En el ámbito educativo, esto se traduce en la definición de quiénes son considerados sujetos de derecho y quiénes quedan marginados. El nosotros es una construcción histórica que se transforma según los contextos sociales, políticos y culturales. De este modo, la inclusión educativa no puede entenderse como un estado alcanzado de una vez y para siempre, sino como un proceso en permanente disputa.

Dussel (2004) subraya que la inclusión es siempre histórica, conflictiva y nunca definitiva. Cada sociedad redefine constantemente sus criterios de pertenencia y exclusión, lo que implica que las políticas educativas deben ser revisadas y ajustadas de manera continua. La inclusión, entonces, no es un objetivo final, sino un horizonte en construcción que requiere vigilancia crítica y compromiso político para evitar nuevas formas de exclusión.

La mirada de Dussel (2004) complementa las perspectivas de Puiggrós (2023), Rinesi (2017), Gentili (2009) y Oszlak/O'Donnell (1976) al situar la inclusión

en el terreno de la disputa social y política. Mientras los otros autores destacan el papel del Estado, las políticas públicas y la educación como derecho humano, Dussel (2004) enfatiza la dimensión conflictiva de la inclusión, mostrando que toda política educativa implica definir fronteras y que esas fronteras deben ser cuestionadas y transformadas constantemente.

La disputa por el sentido de la inclusión

El concepto de inclusión educativa ha sido objeto de múltiples debates en las últimas décadas. Sverdlick (2019) destaca que la disputa por el sentido de la inclusión se da tanto en el plano teórico como en el político, a través de los discursos y prácticas que configuran hegemonías. Este planteo invita a analizar cómo la inclusión no es un concepto unívoco, sino un campo de disputa donde se enfrentan diferentes proyectos sociales y educativos.

En el plano teórico, la inclusión se define y redefine constantemente. Existen perspectivas que la conciben como un proceso de integración de grupos históricamente excluidos, mientras que otras la entienden como una transformación profunda de las estructuras educativas para garantizar igualdad de oportunidades. Sverdlick (2019) subraya que estas definiciones responden a marcos conceptuales y epistemológicos que reflejan distintas visiones sobre la educación y la sociedad.

La disputa por la inclusión también se manifiesta en el plano político. Los discursos oficiales, las políticas públicas y las prácticas institucionales configuran hegemonías que determinan qué significa incluir y cómo se lleva a cabo. En este sentido, la inclusión puede convertirse en un discurso legitimador que oculta nuevas formas de exclusión, o bien en una práctica transformadora que cuestiona las desigualdades estructurales. La tensión entre discurso y práctica revela que la inclusión es un terreno de disputa permanente.

Sverdlick (2019) enfatiza que la inclusión se construye en el marco de relaciones de poder. Los discursos dominantes tienden a imponer una definición hegemónica de inclusión, que puede limitar su potencial emancipador. Por ello, es necesario problematizar las prácticas inclusivas y preguntarse si realmente contribuyen a la democratización de la educación o si reproducen desigualdades bajo nuevas formas.

La inclusión, entonces, no es solo un objetivo, sino un campo de lucha política y cultural.

La mirada de Sverdlick (2019) complementa las perspectivas de Dussel (2004), Gentili (2009), Puiggrós (2023) y Rinesi (2017) al situar la inclusión en el cruce entre teoría y política. Mientras Dussel advierte sobre la imbricación entre inclusión y exclusión, Sverdlick (2019) señala que el sentido de la inclusión se disputa en los discursos y prácticas que configuran hegemonías. Esta visión crítica permite comprender que la inclusión debe ser constantemente cuestionada y resignificada.

La pedagogía de las condiciones

La reflexión pedagógica contemporánea ha buscado superar las visiones reduccionistas que conciben la enseñanza como mera transmisión de contenidos. En este marco, Philippe Meirieu (1998) introduce el concepto de pedagogía de las condiciones, que entiende la práctica pedagógica como una construcción cultural que moviliza saberes y garantiza espacios seguros para el aprendizaje. Este enfoque propone asegurar que todas las personas accedan al conocimiento en condiciones de igualdad y calidad, reconociendo la complejidad institucional y política en la que se inscribe la educación.

Meirieu (1998) plantea que la práctica pedagógica es una construcción cultural que se inscribe en tradiciones, valores y proyectos sociales. Enseñar implica crear condiciones para que el aprendizaje sea posible, lo que supone reconocer la diversidad de los sujetos y las múltiples formas de acceder al conocimiento. La pedagogía de las condiciones, en este sentido, se distancia de modelos estandarizados y busca generar espacios que respeten las diferencias y promuevan la equidad.

Uno de los aportes centrales de Meirieu (1998) es la idea de garantizar espacios seguros para el aprendizaje. La seguridad no se limita a lo físico, sino que abarca lo simbólico y lo emocional: un entorno donde los estudiantes puedan expresarse, equivocarse y construir saberes sin temor a la sanción o la exclusión. Estos espacios son fundamentales para que el aprendizaje se dé en condiciones de igualdad y calidad, y requieren un compromiso institucional y político para sostenerlos.

La pedagogía de las condiciones busca asegurar que todas las personas accedan al

conocimiento en condiciones de igualdad y calidad. Esto implica cuestionar las barreras que limitan el acceso —económicas, culturales, institucionales— y promover políticas educativas que garanticen la equidad. Meirieu (1998) subraya que la calidad no puede estar desligada de la igualdad: una educación de calidad es aquella que llega a todos, sin reproducir desigualdades. Meirieu (1998) reconoce que la práctica pedagógica está atravesada por la complejidad institucional y política. Las condiciones para el aprendizaje no dependen únicamente de la voluntad del docente, sino de las estructuras institucionales y de las decisiones políticas que configuran el sistema educativo. La pedagogía de las condiciones, por tanto, exige un compromiso colectivo que involucre al Estado, a las instituciones y a la sociedad en su conjunto.

La propuesta de Meirieu (1998) complementa las perspectivas de Puiggrós (2023), Rinesi (2017), Gentili (2009), Dussel (2004) y Sverdlick (2019) al situar la pedagogía en el cruce entre lo cultural, lo institucional y lo político. Mientras otros autores enfatizan la dimensión del derecho, la inclusión y las políticas públicas, Meirieu (1998) aporta una mirada pedagógica que pone el acento en las condiciones concretas que hacen posible el aprendizaje. Su enfoque invita a pensar la educación no solo como derecho, sino como práctica cultural que requiere espacios seguros, igualdad y calidad.

Inclusión, mérito y formación colectiva

La inclusión en la educación superior ha sido objeto de múltiples debates en América Latina, especialmente en torno a su articulación con los criterios de mérito y excelencia. Chiroleu (2009) analiza cómo las políticas de inclusión se vinculan con parámetros estandarizados que, lejos de garantizar igualdad, pueden reproducir desigualdades estructurales. En consonancia, Sonia Alesso (2017) advierte sobre la necesidad de desmontar dispositivos meritocráticos que fomentan el individualismo y la comercialización del conocimiento, proponiendo en cambio instancias colectivas de formación.

Chiroleu (2009) señala que las políticas de inclusión en la educación superior suelen articularse con criterios de mérito y excelencia definidos de manera estandarizada.

Estos parámetros, como los exámenes de ingreso o los sistemas de evaluación homogéneos, tienden a favorecer a quienes ya poseen capital cultural y social, reproduciendo desigualdades en lugar de reducirlas. La inclusión, bajo esta lógica, se convierte en un proceso condicionado por la capacidad de los estudiantes de adaptarse a estándares que no siempre reconocen la diversidad de trayectorias y saberes. Sonia Alesso (2017), desde la mirada sindical, profundiza esta crítica al advertir que los dispositivos meritocráticos fomentan el individualismo y la comercialización del conocimiento. La meritocracia, al privilegiar la competencia individual, debilita las prácticas colectivas y solidarias que deberían caracterizar a la educación pública. En este sentido, Alesso (2017) propone desmontar estos dispositivos y promover instancias de formación colectiva, donde el conocimiento se construya de manera colaborativa y se oriente hacia la justicia social.

La articulación entre las perspectivas de Chiroleu (2009) y Alesso (2017) permite pensar la inclusión como una práctica colectiva que reconoce la diversidad y busca democratizar el acceso al conocimiento. La inclusión, en este marco, implica cuestionar los criterios estandarizados de excelencia y construir alternativas pedagógicas que valoren las trayectorias diversas de los estudiantes. Se trata de priorizar la equidad y la solidaridad por encima de la competencia individual.

La crítica a la meritocracia revela que la inclusión educativa no puede limitarse a ampliar el acceso bajo parámetros homogéneos, sino que requiere transformar las estructuras que reproducen desigualdades. Chiroleu (2009) y Alesso (2017) coinciden en señalar que la inclusión debe ser pensada como un proceso político y social, orientado a la construcción de una educación pública más democrática. La disputa por el sentido de la inclusión, entonces, se vincula directamente con la disputa por el modelo de sociedad.

La Educación Superior como Proceso en Disputa: hacia una Pedagogía de las Condiciones y la Democratización del Derecho frente a la Lógica Meritocrática

La integración de estas perspectivas permite comprender la educación superior como un derecho humano en construcción

permanente, atravesado por disputas políticas, sociales y culturales. La universalidad del derecho a la educación superior depende de la acción estatal, la inclusión se construye en tensión con la exclusión y con las hegemonías discursivas, y la pedagogía requiere condiciones institucionales y culturales que garanticen igualdad y calidad. En definitiva, la educación superior se reafirma como un proyecto político y social que define el modelo de sociedad y el horizonte democrático de nuestras comunidades.

El derecho a la educación superior constituye un desafío permanente para los Estados y las sociedades. La presencia activa del Estado es condición indispensable para garantizar su carácter universal, y la deuda pendiente muestra que aún queda un largo camino por recorrer. Reconocer la educación superior como un bien público social y un derecho humano implica asumir que su realización plena depende de políticas concretas que aseguren inclusión, equidad y calidad.

Las políticas públicas, entendidas como procesos sociales complejos, muestran que el Estado no solo declara derechos, sino que los define, implementa y ajusta en función de contextos cambiantes. Reconocer el carácter complejo de las políticas educativas —y de las políticas sociales en general— las disputas de poder y las dinámicas institucionales (Oszlak y O'Donnell, 1976) es fundamental para comprender los límites y posibilidades de la acción estatal en la garantía de derechos.

La educación superior, entendida como derecho humano y bien público, es inseparable de la disputa por el modelo de sociedad. Gentili (2009) muestra que las políticas públicas son espacios de intervención decisivos para consolidar este derecho y evitar su mercantilización. En este sentido, la lucha por el sentido de la educación superior es también una lucha por la justicia social, la democracia y la igualdad, reafirmando que el futuro de la sociedad se juega en gran medida en el terreno educativo.

La pedagogía de las condiciones de Meirieu (1998) ofrece una perspectiva crítica y transformadora sobre la práctica educativa. Al entender la pedagogía como construcción cultural, reconocer la necesidad de espacios seguros y vincular igualdad con calidad, este enfoque se convierte en

una herramienta fundamental para pensar una educación superior democrática e inclusiva. La complejidad institucional y política en la que se inscribe la educación superior muestra que garantizar estas condiciones es un desafío colectivo que requiere voluntad política y compromiso social.

La educación superior, concebida como derecho, exige un Estado presente que garantice su ejercicio y que asuma el desafío de ampliar el acceso sin sacrificar la calidad. La reflexión de Rinesi (2017) muestra que la educación no es solo un ámbito de transmisión de saberes, sino un espacio de construcción de igualdad y justicia social. En este sentido, la masificación de la educación superior se presenta como una oportunidad y un reto: oportunidad de democratizar el acceso, reto de mantener y fortalecer la calidad. La educación superior, entonces, se reafirma como un derecho que define el carácter democrático de una sociedad.

La inclusión educativa, lejos de ser un concepto transparente y definitivo, es un proceso histórico y conflictivo que se construye en relación con la exclusión. La reflexión de Dussel (2004) invita a pensar la educación superior como un espacio de disputa permanente, donde el nosotros se redefine en cada contexto y donde las políticas públicas deben asumir la complejidad de este proceso. Reconocer la imbricación entre inclusión y exclusión es fundamental para avanzar hacia una educación más justa y democrática.

La inclusión educativa es un concepto en disputa, atravesado por tensiones teóricas y políticas. La reflexión de Sverdlick (2019) muestra que su sentido se construye en el marco de discursos y prácticas que configuran hegemonías, lo que obliga a analizar críticamente las políticas inclusivas y sus efectos reales en la educación superior. Reconocer esta disputa es fundamental para avanzar hacia una inclusión que no sea meramente declarativa, sino transformadora y emancipadora.

La inclusión en la educación superior, cuando se articula con criterios meritocráticos estandarizados, corre el riesgo de reproducir desigualdades y de fomentar el individualismo. Las reflexiones de Chiroleu (2009) y Alesso (2017) muestran la necesidad de cuestionar estos dispositivos y de promover instancias colectivas de formación que fortalezcan la educación superior como derecho humano y bien social.

En este sentido, la inclusión se reafirma como un proceso político que exige transformar las lógicas de mérito y excelencia en favor de la equidad y la justicia social.

Referencias bibliográficas

Alesso, S. (2017). *Educación pública y meritocracia: debates desde la práctica sindical.* Santa Fe: CTERA.

Chiroleu, A. (2009). *Políticas de inclusión en la educación superior: entre la equidad y la excelencia.* Argentina, Buenos Aires: CLACSO.

Dussel, I. (2004). *Inclusión y exclusión en la educación: Una mirada crítica.* Argentina, Buenos Aires: FLACSO.

Gentili, P. (2009). *Pedagogía de la igualdad: Ensayos contra la educación excluyente.* Argentina, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Meirieu, P. (1998*). La pedagogía de las condiciones: Ensayos sobre la práctica educativa.* España, Barcelona: Paidós.

Oszlak, O., & O'Donnell, G. (1976). *Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación*. Argentina, Buenos Aires: CEDES.

Puiggrós, A. (2023). *Por una defensa de la educación pública: Argumentos para discutir con las derechas latinoamericanas.* Argentina, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Rinesi, E. (2017). *Política y educación: Ensayos sobre la universidad y la democracia.* Argentina, Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

Sverdlick, I. (2019). *La inclusión como disputa: discursos, políticas y hegemonías en la educación*. Argentina, Buenos Aires: CLACSO.

Recibidp: 29 de abril 2026

Aceptado: 15 de junio 2026

