
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares,
independiente, de acceso abierto y
multilingüe



Arizona State University

Volumen 18 Número 18

10 de agosto 2010

ISSN 1068-2341

Ciudadanía, derechos sociales y educativos: Reflexiones para una pedagogía de los derechos humanos

Asier Martínez de Bringas

Universidad de Girona

Eduardo S. Vila Merino

Universidad de Málaga

Citación: Martínez de Bringas, A. y Vila Merino, E. (2010). Ciudadanía, derechos sociales y educativos: Reflexiones para una pedagogía de los derechos humanos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 18 (18) Recuperado [fecha] de: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/728>

Resumen: Este artículo aborda la temática de los derechos humanos desde una triple óptica. En primer lugar, situando conceptualmente los derechos humanos en el marco de la globalización y realizando una crítica a la concepción liberal de los mismos. En segundo término, elaborando una concepción de la ciudadanía como elemento de visibilidad del sujeto político y de derecho así como punto central de la educación. Finalmente, reflexiona sobre cómo los derechos sociales y educativos podrían convertirse en ejes que guíen los derechos civiles y políticos para que estos no se conviertan en enunciados vacíos de contenidos en la práctica. En definitiva, pretende articular los elementos centrales para una pedagogía de los derechos humanos.

Palabras clave: derechos humanos; derechos sociales; derecho a la educación; ciudadanía; educación política.

Citizenship, social and educational rights: Reflections for a pedagogy of human rights

Abstract: This article seeks to address human rights issues from a triple perspective. First, conceptually locating human rights in the context of globalization and making a critique of the liberal conception of human rights. Second, deepen citizenship as an element of visibility of the political and law and focus of education. Finally, think and bet on how the social and educational rights must become the guiding axes civil and political rights that they are not empty in practice. Definitively, it tries to articulate the central elements for a pedagogy of the human rights.

Key words: human rights; citizenship; political education; social rights; right to the education.

Cidadania, direitos sociais e educacionais: Reflexões sobre educação em direitos humanos

Resumo: Este artigo discute questões de direitos humanos a partir de uma tripla perspectiva. Em primeiro lugar, conceitualmente, colocando os direitos humanos no contexto da globalização e fazer uma crítica à concepção liberal deles. Em segundo lugar, desenvolver uma concepção de cidadania como um elemento de visibilidade da política e do direito como central para a educação. Finalmente, pense sobre como os direitos sociais e educacionais pode tornar-se eixos para orientar os direitos civis e políticos, de modo que estas declarações não fazer sentido na prática. Em suma, busca articular os principais elementos de uma pedagogia dos direitos humanos.

Palavras-chave: direitos humanos, direitos sociais, direito à educação, cidadania, política.

Introducción: Repensando los derechos humanos

El estado de contingencia, de fractura y de vértigo que caracteriza estos tiempos modernos globales tiene sin duda un fuerte impacto en el mundo ético-político y educativo. Ya no se pueden pensar los derechos humanos, y el derecho a la educación entre ellos, sólo como actitud filosófica de búsqueda y persecución de la verdad, sino como política económica de la verdad que investigue, hoy, en tiempos de fuerte incidencia de las industrias culturales y simbólicas, la genealogía y condiciones de posibilidad de esos derechos. En este sentido, debemos plantearnos cuestiones como las siguientes: ¿Qué impide y, a su vez, qué fomenta una retórica de los derechos humanos? ¿Qué condiciones invisibilizan el verdadero ejercicio de los derechos humanos y los sustituyen por una versión trunca de los mismos, eminentemente retórica y alejada de la realidad de los hombres-mujeres de este mundo global?

No nos interesa aquí proponer una nueva fundamentación de los derechos humanos, sino proceder críticamente para desenmascarar aquellas construcciones ideológicas de los derechos humanos que alteran las condiciones de la realidad (una realidad que niega las condiciones de vida y posibilidades de desarrollo del sujeto vivo) y las sustituyen por una retórica virtual y vacía.

La lógica del actual proceso de globalización –la del globalismo cínico, la de la exclusión masiva, la de las burocracias transnacionales privadas- choca con los derechos humanos en cuanto que estos funcionan, por el carácter de sus reivindicaciones, como elementos distorsionadores del mercado (Hinkelammert, 1999; Assman, 1994). La dinámica de los supuestos mercados autorregulados globales propone la eliminación de todas aquellas distorsiones que se opongan a sus modos de funcionamiento y a sus formas de entender y estructurar la vida social, incluyendo las formas de acceso, permanencia y presencia en la educación, por lo que los derechos humanos constituyen uno de sus principales antídotos.

Hablar de derechos humanos supone remitirnos a cuestiones éticas, culturales y políticas. En este sentido, entendemos que los derechos humanos, más que principios normativos que funcionan como administradores privilegiados de la justicia (universal), ese mínimo moral universal que “debe” ser compartido por todas las comunidades de vida geográficamente dispersas, tienen que ser comprendidos como una cultura de los derechos humanos.

Dentro de esta dinámica, no podemos olvidar que la globalización tiene dos formas de expresarse y de decirse: una más deductiva, como globalización localizada, y otra más inductiva, como localización globalizada. Así, proponemos una comprensión de esos mínimos universales como “cultura global de los derechos humanos” ya que en toda localización geográfica y cultural, comunidad de vida y sentido, se comparten ciertos estándares de respeto a la vida, ciertas expresiones de consideración hacia la dignidad humana, ciertas maneras de comprensión de la

igualdad y de la necesidad, de hacer sostenible el bienestar y la seguridad, ciertas formas de asegurar la educación de todas y todos, si bien la de las mujeres como derecho ha sufrido más la discriminación históricamente. Por tanto, todo ello puede entenderse como localización globalizada de una “cultura de los derechos humanos”. Son los entronques locales situados culturalmente los que otorgan los marcos para la comprensión e interpretación del sentido y son éstos, también, los que brindan las condiciones concretas para la producción, reproducción y desarrollo de la vida en condiciones dignas.

Desde este incipiente y primordial espacio se produce una proyección a lo global en la que tendremos que operar, necesariamente, por medio de una síntesis de la confrontación y el conflicto: el ejercicio compartido y recíproco del contraste y enfrentamiento entre cosmovisiones culturales distintas. El contraste puede llegar a ser conflictivo y virulento, cuestión que no se puede obviar por la ingenua ficción de unas condiciones normalmente inexistentes de diálogo igualitario, primando la búsqueda de principios y prácticas de equidad, tan necesarias desde la perspectiva de los derechos humanos y de la necesidad de una efectiva acción educativa. Sin embargo, la confrontación, por el hecho de existir y ser real, revela unos necesarios depósitos de verdad para aquellos y sólo en aquellos contextos en que se manifiestan, lo que no impide llegar a un acuerdo conflictivo, contingente y revisable; ahora bien, tal acuerdo desde y en el conflicto, nunca vendrá estructurado desde las necesarias premisas trascendentales de veracidad, corrección e inteligibilidad. Si así fuese, no habría conflicto sino imposición de una receta de soluciones y alternativas por una sola de las partes, contrarias a toda educación crítica e igualitaria.

En todo este esquema guardan una función de primordialidad y prioridad lógica las certezas y cosmovisiones locales, que en ningún caso pueden dejarse de lado si se quiere evitar caer en una consideración etnocéntrica de los derechos humanos como ya ocurrió con la Declaración Universal. En todo caso, consideramos que para todo ejercicio ético-político, el Estado-Nación, incluso desde una soberanía compartida y fragmentada y tras una recomposición radical de sus funciones en el marco global, constituye un agente cualificado, privilegiado e insustituible para el ejercicio y aplicación de los derechos humanos.

Se podrá achacar que dar por presupuesta la existencia factual de una cultura global de los derechos humanos no resulta plausible desde una realidad transida por las divergencias y el polimorfismo cultural. Creemos, sin embargo, que existe una ecúmene global de los derechos humanos, una cultura probablemente difusa, centrada culturalmente y poco sistemática, articulada por medio de expresiones textuales (Declaraciones) y por todo un dinamismo informacional; expresada en forma de lucha y respeto por los derechos humanos que combate todo acto de disidencia y violación de los mismos, lo que permite barruntar la existencia de un poso común en torno a la dignidad humana, su necesidad de supervivencia, desarrollo y bienestar, siendo pieza fundamental en ello la educación. Esta ecúmene es objeto de embates dialécticos y físicos, retracciones y negaciones, lo que parece evidenciar la plausibilidad de su existencia aunque sea negativamente: como enemigo a combatir y distorsión a recomponer y encauzar.

Es cierto que todo proyecto de cultura global en torno a los derechos humanos ha sido, hasta ahora, una proyecto construido e imaginado, es decir, un proyecto inventado de manera similar a como Anderson concibe el proceso de construcción de los Estados-Nación alrededor de un núcleo étnico de mitos, memorias, valores y símbolos compartidos. La síntesis de todo este proceso constructivo en el que interactúan numerosos factores (movimientos vernáculos, politización de culturas, influencias de elites, guerras culturales), lo denomina comunidades imaginadas (Anderson, 1992). No defendemos, por tanto, una memoria mundial cosmopolita para unificar la humanidad, pues ello es difícil que exista y se dé (Smith, 1990) si no es bajo la coerción y subyugación insoportable, de manera parecida a como se mantuvo la experiencia colonial. Sí creemos que se puede hablar de un momento ético flexible, contingente, histórico, transversal, mutable, que no unifica a la humanidad pero sí la convoca al respeto de la vida, dignidad y bienestar humanos. Sabemos que todo intento de construir la universalidad de los

derechos humanos ha estado suplido por una memoria histórica y un contenido cultural altamente localizado, cuyos momentos fundacionales han sido occidentales (Declaración francesa y americana de derechos), claramente etnocéntricos y poco participativos (Declaración Universal). Sin embargo, ello no niega la plausibilidad del esbozo de una “cultura de los derechos humanos” con pretensiones globales.

Por todo ello, tras establecer cuál es el marco de nuestras consideraciones, procederemos, de manera genealógica, a ver qué supuestos y condiciones han coadyuvado a invisibilizar y evitar que opere una cultura global real de los derechos humanos. De esta manera, proponemos que la fidelidad ciega e interesada al despotismo de la ley frente a la justicia, las simplificaciones y adelgazamientos de las consideraciones de ciudadanía, así como las purgas sistemáticas que el pensamiento liberal ha ejercitado sobre los derechos sociales de cara a su exclusión de la nómina de derechos fundamentales, son todos ellos factores que han ayudado a la distorsión y adulteración de los derechos humanos en cuanto estructura crítica y garantía de la “libertad real” de los sujetos. Es decir, se trata de disciplinar los derechos humanos mediante técnicas de abstracción formal y vaciamiento de contenidos, a la medida de un individualismo de corte posesivo y propietario propuesto desde una versión dura del liberalismo (Macpherson, 1961 y 1970; Barcellona, 1987 y 1996), lo cual se opone a toda perspectiva pedagógica de los derechos humanos.

Ciudadanía y derechos humanos

Puede resultar ingenuo resaltar la conexión y comunicación existente entre ciudadanía y derechos humanos si la ciudadanía se reduce o se entiende exclusivamente como pertenencia a una comunidad política determinada, es decir, como algo intrínseca y exclusivamente vinculado a la nacionalidad. T.H. Marshall en su trabajo *Ciudadanía y clase social* propone la estructuración de la ciudadanía en tres momentos o fases temporales distintas, con carácter progresivo y acumulativo: un momento civil, otro político y otro social (1998). Los tres momentos de la ciudadanía se corresponden con una nómina concreta de derechos: civiles, políticos y sociales. Para Marshall cada uno de estos momentos son notas de un sistema inescindible e inalienable – como la propia naturaleza de los derechos- que forman unidad y totalidad; de tal manera que no se podría entender el concepto de ciudadanía en un sentido amplio y complejo si se mutilara alguna de sus dimensiones o partes. De una manera similar se expresa Bottomore cuando distingue entre ciudadanía formal (civil y política en Marshall) y ciudadanía sustantiva (social) (Bottomore, 1998, p.100). Para el autor, no es reducible una a la otra; más bien una no se puede entender sin su respectividad.

El carácter progresivo en la historia de la conformación y estructuración de los derechos humanos, no permite hacer síntesis sin acumular ni asumir lo ganado por medio de luchas y conquistas sociales. La praxis histórica convierte la tradición de los derechos humanos en una forma cada vez más compleja y rica, no susceptible de mutilaciones; si no, no podríamos hablar de derechos humanos.

Kymlicka y Norman (2000) reelaboran el concepto de ciudadanía y concretan su carácter polisémico en cuatro funciones: a) ciudadanía como estatus de ciudadanía legal en su sentido amplio y no restrictivo: incluiría derechos civiles, políticos y sociales; b) ciudadanía como identidad de una o más comunidades políticas: se trata de una identidad generalmente contrastada por otras identidades particulares basadas en la clase, raza, etnicidad, género, profesión, sexo, etc.; c) ciudadanía como actividad o virtud cívica: es decir, como lucha por los valores (concretos), la democracia, los derechos humanos; d) ciudadanía como cohesión social. Las referencias bibliográficas se podrían aumentar para denotar la naturaleza compleja, multifuncional y acumulativa que posee la ciudadanía. No es, por tanto, admisible una distorsión en la comprensión de sus contenidos que reduzca las posibilidades y potencialidades de la ciudadanía a derechos civiles y políticos.

La ciudadanía como motor de la praxis social y democrática de nuestras sociedades no sólo otorga derechos y hace cumplir ciertos deberes –como propone el pensamiento liberal-, sino que conforma y recompone identidades. La ciudadanía arrastra consigo un potencial emancipatorio: la cohesión social a partir del reconocimiento de lo distintivo, de lo Otro, que nunca es ya otro radicalmente separado, sustancialmente diferente –nosotros contra ellos-, sino integrado, mezclado y conviviente. La ciudadanía también incluye dentro de sí el demos como vitalidad, como virtud que empuja a la consecución de conquistas sociales; aunque hoy se muestre más como desobediencia y desacato a una ley que se aferra al formalismo jurídico y a una concepción propietarista y mercantilista de la vida, que a la satisfacción de las necesidades y capacidades del sujeto.

Una ciudadanía así entendida, como garantía de identidad, de estatus, de virtudes y de cohesión social, constituye una protección y un aliciente enorme para la eliminación y suavización de los conflictos sociales, étnicos, religiosos, dentro de una comunidad política mayoritaria. La ciudadanía, siempre que trascienda su reducción formalista y la mutilación de sus contenidos, puede llegar a ser fuente de solidaridad intragrupal y posibilitar la recepción de nuevos grupos y minorías dentro de una comunidad política mayor dotada de una ciudadanía común. Es decir, la concesión de una ciudadanía común –en sentido complejo y extenso- puede llevar al reforzamiento de herencias étnicas de grupos integrados y al intercambio y flujo entre éstos con otros grupos y la comunidad mayoritaria, fomentando, de esta manera, la participación democrática de los integrados como ejercicio de la ciudadanía, siendo además un elemento central de los procesos educativos. Ello no supone cuestionar la ciudadanía común (la de la comunidad mayoritaria) siempre que la voluntad de los grupos minoritarios no se postule como exigencia de derechos de grupo. Incluso, la concesión de derechos de grupo a las minorías nacionales no erosiona los ideales de ciudadanía, ni corrompe su función cohesionante. La comunidad política mayoritaria en la que se insertan esas minorías, no se siente amenazada por la concesión de derechos de grupo; más bien ello puede ayudar a generar sentimientos de solidaridad y cohesión con la comunidad mayoritaria. Los derechos de minorías no hacen más angosta la presunta ciudadanía común, puesto que quienes reivindican esos derechos, estaban ya excluidos a priori de participación en ámbitos significativos de la ciudadana (Kymlicka y Norman, 2000). Tomarse en serio la ciudadanía (sustantiva-social) exige capacitar a los sujetos y a los grupos por medio de derechos, con todas las implicaciones que tienen estas reflexiones vinculadas a los sistemas e instituciones educativas y a las prácticas sociales y pedagógicas en toda comunidad educativa.

Hasta ahora se ha expuesto cómo debe entenderse la categoría de ciudadanía, trascendiendo un formalismo juricista limitado para la comprensión de los contenidos y la materialidad de ésta. Pasaremos ahora a desarrollar en qué consisten concretamente los reduccionismos liberales de ciudadanía, como pórtico que garantiza y legitima la inviabilidad de una política de derechos sociales (económicos-sociales y educativo-culturales) e institucionaliza una visión truncada de los derechos humanos. Junto a ello veremos qué conexión se establece entre ciudadanía, -como sustrato primario y posibilitador que concreta el contenido de la igualdad formal en dos soportes axiológicos, como son la igualdad material y la libertad real (Añón, 2000; Prieto Sanchís, 1995), y los derechos sociales como expresión normativa e institucionalizada, momento segundo y concreción reglada de la ciudadanía formal y material.

Una de las grandes adulteraciones del pensamiento liberal en materia de derechos humanos, que encuentra una base sólida y solvente ya en el Segundo ensayo sobre el gobierno civil de Locke, es una comprensión raquíta y estrecha de la vida político-pública y del papel de los poderes públicos que Fraser y Gordon (1992) sintetizan magistralmente por medio de la contraposición “contrato versus caridad”. Para estas dos autoras esta es una falsa dicotomía que es necesario desmontar. Estamos ante una “mitologización” del concepto de ciudadanía civil que lleva a concebir ésta en términos exclusivamente contractuales y mercantiles, lo que supone establecer una oposición radical entre donación e intercambio, dependencia e interdependencia

(Fraser y Gordon, 1994, p.104).

El inicio de esta gigantesca inversión se produce ya con Locke al plantear la cuestión de los derechos humanos en términos exclusivamente propietarios como si de un contrato de compraventa se tratara (Hinkelammert, 1999). Como consecuencia de la traslación –falaz para la sensibilidad ética pero real en el orden de la existencia del mercado–, de la naturaleza de la compra-venta del mero orden de las cosas al orden de lo humano, arribamos a una consideración mercantilista, propietarista y cosificante de los derechos humanos. El salto falaz consiste en considerar la vida humana y la educación como si de un bien fungible más se tratara. Una vez sedimentada esta operación de asimilación, los derechos humanos se convierten en condiciones y estipulaciones de un contrato, y como todo contrato, son susceptibles de vulneración e incumplimiento por alguna de las partes. Sin embargo, en tal conculcación no existe equilibrio ni paridad. El consenso mercantil permite, por tanto, instaurar la lógica de la discriminación al interior de la propia igualdad liberal. Como la condición humana ha quedado reducida a mera pieza de cambio e intercambio, queda abierta definitivamente la vía de su constante agresión e impunidad. De ahí que se permita de facto violar derechos humanos como medida para la restauración y reestablecimiento de las relaciones mercantiles, es decir, para poder seguir manteniendo una política de los derechos humanos en estos términos.

Inevitablemente, toda consideración contractual de la ciudadanía civil (derechos civiles) lleva a una consideración de la dimensión social de los derechos como mera caridad, como donación gratuita, vaciando de contenido el carácter de exigencia moral con pretensión de normatividad que encierran éstos. La concepción contractual ha dificultado el entendimiento y la articulación de los derechos sociales. Por ello, para restituir el carácter reparador de los derechos y garantizar la sostenibilidad de la dignidad humana, habrá que empezar por restaurar éstos desde la solidaridad y una reciprocidad no contractual, no calculable ni ponderable según las condiciones del mercado, ni reducirlos a una formalidad legal que abstrae las condiciones de vida de los sujetos. Los derechos sociales (que son a su vez económicos, sociales, culturales y educativos) se basan, precisamente, en esta lógica ya que las cuestiones derivadas de la desigualdad no pueden encontrar solución por vía del contrato. Igualdad en la capacidad jurídica para contratar o para fungir como supuesto titular de derechos, no supone igualdad en la estructura social y asignación de recursos.

La naturaleza contractual de los derechos civiles y políticos no se puede cauterizar por principio, ni se puede soslayar que es una estructura originariamente adherida al comportamiento de estos derechos y, por tanto, fuertemente instaurada. Sin embargo, sí será posible y necesario conjugarla, a partir del estatuto de indivisibilidad e interdependencia de los derechos, con la condición más dialógica de los derechos sociales para atenuar los efectos de dicha naturaleza contractual. Responsabilidad ampliada y riesgo compartido frente a cálculos utilitarios y maximización de beneficios, deben ser las premisas que performen los derechos humanos entendidos como una unidad inescindible.

Vinculado a este primer entuerto expresado como “contrato versus caridad” y a partir de la superación del paradigma contractual para poder empezar a comprender realmente los derechos humanos, coincidimos con Fraser y Gordon (1992) cuando afirman que no se pueden separar los temas redistributivos de los de reconocimiento (Lukes y García, 1999, p.3). Ello no es más que una tendencia de la sistemática tendencia liberal a desdibujar y diluir la ciudadanía social. Los derechos de reconocimiento planteados a través de políticas identitarias concretas, son en realidad cuestiones redistributivas: el reconocimiento identitario, idiosincrático, simbólico, exigen, en última o primera instancia, la asignación de recursos. No se trata de reducir reconocimiento a redistribución, ni comprender ésta desde aquél; se tratará, más bien, de no disociarlos ni separarlos como competencias y problemas diferentes, sino de entenderlos, en respectiva complicidad, como partes y expresiones de un mismo problema; reconocimiento y redistribución se ensamblan en el rostro de Jano como caras distintas de un único semblante, arraigadas, a su vez, en un mismo tronco común que es quien les otorga la altivez y la jovialidad.

Lo cultural (reconocimiento) y lo económico (distribución) se sintetizan en la igualdad material. Por ello, la ciudadanía social es la ribera por la que circulan los derechos económicos, sociales, culturales y educativos que genéricamente denominamos derechos sociales. De hecho, muchas reivindicaciones de reconocimiento en forma de derechos de minorías, son frenadas, muchas veces, debido al costo real de su implementación: sería necesario desplegar un bagaje institucional y un proyecto público de capacitación en forma de derechos, que se traduciría, lógica e inicialmente, en costos para la comunidad política mayoritaria. Un incremento en la inversión pública, como es el caso de la educación pública, para promocionar y potenciar derechos aparece como el trasfondo de todas estas cuestiones.

Como se va aclarando, la relación entre un modelo liberal de ciudadanía anclado en el contrato y las desigualdades sociales producidas, es estructural. Por ello es necesario recuperar una consideración sustancial-social de la ciudadanía, que sin anular la perspectiva formal-civil, la asuma, la integre, y nos permita conectar ésta con la necesaria igualdad material, bienestar social y libertad real. Se trata de conectar la ciudadanía con la recuperación de la corporalidad del sujeto viviente: reproducir la vida y desarrollarla en unas condiciones de sostenibilidad que garanticen el bienestar, la seguridad y la educación sin ningún tipo de abstracción de las condiciones de posibilidad de la igualdad formal. La actual situación en la comprensión de los derechos “desciudadaniza” a través de esa relación invertida entre crecimiento económico, evolución progresiva y exclusión masiva. Todo se plasma en una creciente polarización entre ciudadanos y ciudadanas incluidas y excluidas. Esta tendencial perversión acelerada por la globalización de la economía, la política y la ética, sólo podrá evitar la exclusión de los ciudadanos-sujetos rellenando de contenido la ciudadanía: permitiendo el acceso a recursos materiales mediante la provisión de derechos sociales. Esta es la única manera de acabar con una política de sacrificios humanos y fracaso educativo.

Se trata de entender la ciudadanía como pertenencia participada que se concreta en la realización de los derechos sociales. No cabe un modelo de ciudadanía multicultural sin una ciudadanía social y ésta no es mera proyección de la ciudadanía civil y política (Añón, 2000, p.159). Es necesario, por tanto, que los derechos salgan de su jaula de acero.

Por tanto, aunque la perspectiva adoptada aquí se formule desde la experiencia de los Estados de Bienestar ensayados en Occidente o incluso desde las expectativas y proyecciones que éstos puedan generar para una política de derechos sociales, no pretendemos recortar ni dejar por fuera de este enfoque el Otro de Occidente. La provisión generalizada de lo sustancial para la vida que se adquiere rebajando riesgos e inseguridades e igualando las condiciones de los menos favorecidos, es decir, la máxima de producir, reproducir y desarrollar la vida, constituye un imperativo universalmente localizado. Además, no debemos obviar la importancia que todavía mantiene el Estado-Nación, como agente político de una red global de relaciones internacionales, para implementar una praxis social que se concrete como derechos. Aquí el carácter local que adquieren las desigualdades y las necesidades constituye la pauta para fortalecer la actuación de unidades sub-nacionales –autorizadas desde el Estado- para satisfacerlas. Por tanto, el carácter central del Estado-Nación nos parece todavía insustituible.

Derechos Sociales y Educativos

Estamos intentando proceder genealógica y progresivamente. Genealógicamente, pues, como hemos dicho, intentamos establecer cuáles han sido y son las condiciones de posibilidad o de imposibilidad, de ahí la necesidad de postular una perspectiva crítica que revitalice y proclame el carácter estructural y fundamental de los derechos sociales y educativos, de los derechos humanos. Progresivamente, ya que hemos procedido mediante una lógica escalonada: un contexto global que establece pautas, premisas y condiciones de interpelación a los derechos; la consideración de la ciudadanía como sustrato primigenio, momento posibilitador complejo y denso que establece los marcos y los criterios para normas y principios; y los derechos sociales y

educativos como una de las consecuencias de esa ciudadanía que no la agota sino que la especifica relativamente. Los derechos sociales y educativos serían acto segundo respecto a la ciudadanía tal y como la hemos considerado. Por todo ello, desde aquí abogamos por presentar los dichos derechos sociales y educativos como referentes unificados para enfatizar esa doble vertiente cívica y política, haciendo hincapié en el papel fundamental de los procesos de socialización y aprendizaje en la construcción de una pedagogía de los derechos humanos que visibilice las ausencias y dé voz a las personas como sujetos de derechos desde cuya inclusión y participación real cobran sentido los mismos.

Partiendo de estas premisas, proponemos una consideración política de los derechos sociales y educativos. Por ello, no se pretende confluir hacia una definición normativa (subjetivista u objetivista) de los mismos, ni a la explicitación de sus elementos constitutivos y característicos. Trataremos, sin embargo, de dar razones para el debate y la fundamentación de los derechos sociales y educativos y para ello haremos una serie de consideraciones genéricas necesarias para entender su naturaleza (contextual) y posibilidades reales.

Nuestro punto de partida es la constatación de un hecho: la existencia de una situación de injusticia estructural global, que se expresa como desigual distribución de recursos, capacidades, propiedades y conocimientos. Se constata, por tanto, la inevitabilidad de la exclusión y de la descomposición humana, a lo que hay que añadir otras constataciones que se refieren concretamente a la factibilidad de los derechos a partir de sus condiciones reales de existencia y de sus manifiestos recortes. Hablaremos de tres problemas: en primer lugar, los derechos están condicionados por los recursos que hacen posible su ejercicio; en segundo lugar, se enfrentan, teniendo en cuenta lo anterior, a la distribución en un mundo real, lo que genera conflictos de derechos de suma cero (un derecho suprime a otro en su ejercicio, lo cual se da a menudo en determinadas condiciones de acceso y permanencia a los sistemas educativos) o de suma positiva (acomodo y consenso entre posiciones enfrentadas); por último, los derechos tienen que pasar el test de la sostenibilidad, para lo que el condicionante económico juega un papel clave. No se puede ser ingenuo; el costo público de los derechos es elevado (Holmes y Susterin, 1999; Rosales, 2001) y los Estados en general tienen un déficit histórico al respecto, como se constata año tras año en los presupuestos destinados a educación y políticas públicas.

Por ello es necesario abandonar una concepción funcional de los derechos sociales y educativos y optar por una consideración estructural de los mismos. Los derechos sociales y educativos no son medios equiparadores, no tienen una funcionalidad reparadora, ni guardan un momento de subsidiaridad respecto a otros derechos. No son mediaciones de segundo orden respecto a otras mediaciones de primer orden, como son los derechos civiles y políticos. No cabe una graduación de jerarquía dentro de los derechos fundamentales. La relación entre derechos sociales y educativos y derechos fundamentales es de reciprocidad, respectividad e integridad. No sólo poseen una relación de constitutividad respecto a los derechos fundamentales, sino que los mismos son tales en cuanto constitutivos de los derechos sociales y educativos. En este sentido hemos de entenderlos como síntesis de la intersección entre los principios de igualdad material y libertad real (Añón, 2000, p.183-184). Por tanto, los derechos sociales y educativos son estructurales en cuanto capacitadores y organizadores del bien común. Son medios que permiten la supervivencia de la estructura social: garantizan la igualdad, la libertad y sostenibilidad de los sujetos y colectividades humanas. Llevando esto al terreno educativo, cabe incidir en lo planteado por Arroyo:

Los análisis de políticas educativas y las evaluaciones frecuentes del sistema escolar insisten en su fracaso sin llegar a interrogarse en qué límites humanos operan tanto el sistema cuanto las políticas y, sobre todo, los educandos. Si reconocemos lo que los movimientos sociales apuntan (que la garantía del derechos a la educación está enmarañada con la garantía o negación de los derechos humanos básicos) las políticas educativas deberían ser programadas y evaluadas de manera integrada con otras políticas sociales pro-derechos básicos de la infancia, adolescencia y juventud.

La función social del sistema educacional tendría que ser orientada para contribuir a la garantía de los derechos básicos junto con otros sistemas públicos. Políticas y sistemas integrados son el horizonte de las propuestas de los movimientos sociales y de los gobiernos comprometidos con los derechos de los sectores populares. (2006, p.126)

En este sentido, resulta falaz condicionar la existencia de derechos sociales y educativos a la existencia de carencias sociales y/o a la magnitud del gasto público necesario para su mantenimiento. Este es un argumento luctuoso puesto que olvida el carácter fundamental, estructural e indivisible de estos derechos. Además, hace abstracción de un argumento como punto de partida: la inevitabilidad histórica de la exclusión y de las desigualdades, lo que impide una consideración a priorística de la realidad social como “ausencia de carencias”, a no ser que apelemos a condiciones ideales o ignoremos realidades tristemente cotidianas.

Por otro lado, se esgrime un razonamiento parcial: el coste de los derechos –a nivel público e institucional- es consustancial a todos los derechos fundamentales. El fuerte coste administrativo-judicial necesario para el control y cumplimiento de los derechos civiles y políticos, no se puede nunca obviar. Por tanto, la escasez de recursos como argumento frente a los derechos sociales y educativos, afecta tanto a unos como a otros derechos (sociales, civiles y políticos) y, por tanto, no se puede hablar de escasez como límite o barrera de los derechos fundamentales. La escasez debe ser ante todo motivo de acción y de compensación de las necesidades básicas; no, razón de inhibición por parte del poder público. Establecer un nexo y una relación de continuidad entre la escasez y la afirmación de los derechos, hasta el punto de que la carencia de recursos puede resultar determinante para la existencia de éstos, constituye una inversión en la comprensión de la razón de ser y en el significado real de los derechos humanos. Supone desligar la doctrina de los derechos fundamentales de su necesaria conexión con la responsabilidad ciudadana y con una política de riesgos compartidos. Supone, además, quedarse en una mera consideración contractual de los mismos. ¿Serían necesarios los derechos sin carencias y sin situaciones de urgente necesidad? ¿Tendría sentido plantear la universalidad –si este tipo de planteamientos es plausible- si no se pretendiese lograr un mínimo generalizable en la protección y seguridad del sujeto por encima y, fundamentalmente, a costa de las situaciones de escasez? ¿De qué manera se podría atender una situación que tiene carácter insoslayable para quien(es) la sufre(n), ya sea por penuria o riesgo grave para sus condiciones existenciales, con carácter sostenible, siendo imposible el remedio o la satisfacción propias, si no es mediante normas vinculantes expresadas mediante derechos? ¿Podemos hablar del derecho a la educación y la calidad de la misma apelando sólo a criterios economicistas o utilizándolos como pretexto para su negación o carencia?

Pensar los derechos sociales y educativos exige concienciar en la necesidad de un incremento de la inversión pública en la protección de las dignidades vulneradas y vulnerables, e incrementar la implicación y responsabilidad ciudadana en tal esfuerzo. Política y utopía se mezclan en tal titánico esfuerzo; sin embargo, la política no puede desasirse de sus compromisos y dejarse invadir por la fragilidad y la desilusión de una ciudadanía fragmentada que se construye en torno a archipiélagos de individualidad.

Otra cuestión importante sería la tan manida dialéctica entre libertad-igualdad formal versus libertad real-igualdad material. El encubrimiento de esta dialéctica y la usurpación del campo de los derechos por el imperio de la libertad formal, expurgando toda referencia a contenidos y condiciones de posibilidad de ésta, ha sido una constante en el pensamiento político del liberalismo. Pero como bien remarcaba Marcuse (1990), la libertad puede convertirse en un poderoso instrumento de dominación ideológicamente gestionado, hasta el punto de que a la negación de la libertad puede corresponder la concesión de libertades cuando éstas garantizan y hacen más enérgica la represión. Será, por tanto, la igualdad material la que tenga la pericia y la facultad de medir la efectividad de la igualdad formal, la que permitirá la equiparación de desigualdades de grupos, no sólo igualando en los puntos de llegada sino también limando

asperezas en las desigualdades originarias, en los puntos de partida, apelando a la igualdad de condiciones y la equidad en detrimento del mito de la igualdad de oportunidades. En definitiva, ejercitar el derecho a la igualdad siempre que las diferencias nos inferioricen y excluyan; y ejercitar el derecho a la diferencia siempre que la igualdad nos descorpore y anule nuestra identidad. (Santos, 2005) Para todo ello es necesaria la lucha por un proyecto público basado en un Estado social fuerte, que en ningún caso se oponga al Estado liberal democrático, sino que trate de activarlo y hacerlo efectivo para todos y todas.

Esto nos debe llevar a situar en el centro de la reflexión la vida del sujeto corporal y concreto. Es el regreso del sujeto viviente (Hinkelammert, 1999); el primado de la corporalidad y la materialidad. De alguna manera confluyamos con aquellos autores que sitúan el fundamento de los derechos en las necesidades básicas pero con algunas matizaciones: descartar, por principio, toda consideración objetivista, esencialista y metafísica de las necesidades, puesto que éstas no se derivan de ninguna naturaleza humana esencial o de un individuo humano estático y apriorístico, sino históricamente situado, contingente, mezclado, abierto tanto a consideraciones culturales cerradas como a lo fragmentario y a la pluralidad viviente, a la manera descrita por Freire (1975). Se trata de un sujeto vivo localizado que posee un nivel de objetividad frente a la idealidad trascendental. No se trata de una objetividad estática, sino dinámica y relativa; no susceptible de jerarquizaciones (de valores) absolutas y fijas. Será cada localización cultural la que procederá a establecer aquellas jerarquías de valores que mejor se acomodan a sus propios criterios pero respetando, siempre, el principio de producción, reproducción y desarrollo de la vida.

Nos movemos en un nivel descriptivo, factual y, por tanto, no valorativo. Aunque habrá quien afirme que el mantenimiento y sostenibilidad de la vida humana supone ya un juicio valorativo, creemos que eso no es sostenible si se tiene en cuenta que para poder valorar es necesario poder vivir. El deber ser (el orden moral) se nutre del ser (orden de la vida). Es decir, el ejercicio de la crítica contra el primado de la vida humana, no puede derribar el impedimento irrebalsable que supone afirmar que sin vida (momento originario) no se puede vivir, ni criticar, ni ejercer un solo acto de libertad incluso dentro de la propia lógica y discurso del individualismo propietario. La vida es condición de posibilidad de todo: valores, fines y derechos. No se trata de un principio moral más; sino de un criterio sobre valores, leyes y normas (Hinkelammert, 1984). El carácter trascendental de la vida, su adjetivación como marco y criterio para cualquier otro valor (como por ejemplo la libertad o igualdad), adquiere tal condición en la plena inmanencia, es decir, en el hecho de disponer de una vida que se pueda vivir, y ahí resultan también fundamentales el acceso y la calidad de los procesos de aprendizaje y la educación en cuanto fuente también de derechos.

Conclusiones

El pensamiento político de los derechos humanos desplegado por el liberalismo posesivo y propietario ha pivotado sobre dos ejes que resumen una misma estrategia: el imperio de la ley y el formalismo juricista con carácter abstractivo. El imperio de la ley ha degenerado en despotismo de la ley, que tiene también su reflejo en la legislación educativa desde posiciones adoctrinadoras. Ello supone un proceso imparable de burocratización y de abstracción. El formalismo ha sido la clave para vaciar de contenido los derechos de acuerdo con las exigencias de un liberalismo individualista que reducía y reduce la totalidad de los derechos a los derechos civiles.

Todo ello se ha traducido en la sustitución de la corporalidad del sujeto necesitante por la libertad abstracta que no garantiza ni satisface los intereses de una ciudadanía que encuentra su condición y razón de ser en la posibilidad de vivir en condiciones dignas. La dignidad humana se metamorfosea como mercancía y abdica de su potencialidad originaria: el hecho de ser un absoluto. Asistimos a la totalización formalista de los derechos vacíos ya de contenido. La libertad formal, la “posibilidad de realización” de la libertad real, necesita proveerse previamente

de energías y cimientos; éstos son los que posibilitarán su encarnación. No es plausible abstraer hasta tal punto el contenido del enunciado “posibilidad de realización” de la libertad, que nos lleve a quedarnos teórica e idealmente en la posibilidad y abandonemos y rehusemos las posibilidades de su realización.

Este parece ser muchas veces el proyecto del liberalismo, incluso en versiones igualitaristas como las de Sen, quien parece abandonar la eficiencia en nombre de la propia eficiencia. Sen parece atisbar y sugerir la materialidad y contenido de los derechos para después formalizarlos y adelgazarlos bajo la pretensión de haber encontrado una nueva vía para los problemas de la desigualdad. Sitúa correctamente la cuestión de las desigualdades en el marco de las teorías éticas igualitaristas al enfatizar que las cuestiones de igualdad están directamente vinculadas a sus lugares de valorización y discernimiento, es decir, todo depende de la variable que se elija –variable focal, la llama Sen- para la determinación de la igualdad (Sen, 2000). Sin embargo, aunque intuye la cuestión clave para las cuestiones de justicia –la materialidad de la ética- se muestra obtuso para la realización de la igualdad al entender ésta más como libertad formal que como igualdad material. Las capacidades de las que habla Sen son mera retórica si no se las provee y avitualla, cuestión que difícilmente podrá hacerse desde una reducción formalista de la libertad.

El huracán de la globalización sigue fomentando estos proyectos de formalización y rigidez de los derechos humanos con la pretensión de hacer compatibles éstos con el mercado, a partir de dos estrategias que ya fueron finamente intuitas por Marx (1984): por un lado, la reducción al mínimo de subsistencia del grado de satisfacción de las necesidades biológicas y culturales de los sujetos y los pueblos; por otro lado, una tendencia imparable a la creación de falsas necesidades junto con la puesta en escena de un consumo compulsivo y desatado. El fomento de una cultura estética y hedonista supone el mejor barniz para exhibir la igualdad formal como si de igualdad material se tratara. El consumidor compulsivo queda satisfecho por el mero hecho de consumir y no es capaz de ver lo que se revela debajo del barniz: las tendencias destructoras que genera una cultura del consumo. Todo ello supone un reto ineludible para la educación entendida como actividad para la generación de pensamiento crítico.

Así, si todo cobra sentido desde el carácter fundamental y primario de la propiedad y el mercado, no hay espacio en este orden y jerarquía impuesta para los derechos sociales. La inversión perversa con la que se ha operado, ha llevado a la sustitución de la dignidad humana como razón de ser y pauta de interpretación de los derechos, por una versión denigrada y truncada de éstos y su consecuente conversión en una propiedad y mercancía más. La lógica del individuo propietario ha excluido la lógica de la comunidad necesitante.

El imperio de la ley que actúa de manera despótica y unilateral a través del principio de legalidad, no admite oposiciones ni disidencias al principio jerarquizador sancionado: ese blasón de propiedad-mercado. Ello lleva a que los investidos (o autoinvestidos) como guardianes de la ley suprema ejerzan una función inquisitorial para acabar con todos los infieles profanadores de nuestros códigos sagrados: los derechos humanos. Por ello, en situaciones tensas y de conflicto real, es necesario violar derechos humanos para poder preservarlos (véase si no la actitud en gran medida de los Estados Unidos en política internacional). Cualquier agresión a los derechos humanos debe ser respondida con una agresión mayor que permita disciplinar la desviación y evitar, así, la sustitución del orden por el caos. Una violación a tiempo supone un acto de legitimación perpetua en forma de universalidad impuesta. En ese mismo sentido, el actual macroproyecto de seguridad diseñado por la Unión Europea, podría implementarse mediante el sacrificio y conculcación de derechos civiles, contraviniendo, así, la propia lógica liberal del individualismo propietario. Y todo esto mientras la interculturalidad pretende hacerse camino a dentelladas de dignidad.

Resulta preocupante que mientras las corporaciones y multinacionales privadas van adquiriendo una dosis de legitimidad importante, no sólo como actores económicos con gran peso e influencia en los corredores políticos y educativos, sino también como sujetos morales a

los que se les puede investir de derechos (incluyendo su ingerencia cada vez mayor en la educación obligatoria y las universidades), los derechos sociales y educativos van reduciendo su espacio teórico de debate y el campo práctico y real de aplicación. Nuevas entidades aparecen dotadas de derechos, mientras estos se adelgazan y las condiciones del sujeto están lejos de quedar garantizadas por medio de derechos.

Hinkelammert (1984) propone como alternativa y terapia para la recuperación del espíritu de los derechos humanos, la inversión de ese principio jerarquizador autocentrado en torno a la propiedad y el mercado, para situar, renovadamente, la vida humana como marco categorial y pauta hermenéutica de todos los derechos. La afirmación de los derechos humanos pasa por su inversión. Para nosotros esa inversión pasa, a su vez, por el establecimiento de un principio jerarquizador distinto: los derechos sociales entendidos minimalísticamente como producción, reproducción y desarrollo de la vida que se concreta como derecho al trabajo, a la educación, a la salud, a la seguridad, al reconocimiento individual y colectivo y la concomitante capacitación necesaria para que el reconocimiento sea un hecho.

Proponemos, por tanto, revisar la indivisibilidad de los derechos humanos, y que la inversión del principio de jerarquización y estructuración de los mismos, afecte estratégicamente a la indivisibilidad. Se trataría de separar y dividir estratégicamente los derechos sociales de los derechos civiles y políticos a un nivel analítico, para posteriormente poder realizarlo a nivel práctico, conscientes de que no se produce una falla ni una ruptura en la lógica de la indivisibilidad, sino, más bien, que ésta refiere a una unidad sistémica que son los derechos humanos en cuanto bloque articulado, pero con momentos y notas diferenciadas: por una parte los derechos civiles y políticos y, por otra, los derechos sociales y educativos. El carácter estratégico que asignamos a la indivisibilidad, no supone un pacto y una mano tendida a comprensiones colectivistas de los derechos; ni siquiera puede hablarse de momentos análogos. El colectivismo totalizaba los derechos sociales negando, por tanto, la existencia de dos tradiciones específicas y diferenciadas en la progresión y maduración histórica de los derechos humanos: la de los derechos civiles y la de los sociales. El colectivismo negaba la indivisibilidad como característica esencial de los derechos. Sin embargo y desde nuestra perspectiva, admitiendo la indivisibilidad de los derechos y, por tanto, no rebajando su importancia, considerando la existencia de dos tradiciones bien distintas en la hagiografía política de los derechos humanos –la civil y la social- y la asimetría y desequilibrio que se ha producido en favor de una y en detrimento de la otra, será posible restaurar la indivisibilidad dando una primacía estratégico-coyuntural a los derechos sociales para ganar en y hacer más férrea la indivisibilidad.

Finalmente, decir que hay varios argumentos que esgrimimos para esta consideración: Primero, históricamente se ha venido dando una primacía y una hegemonía irrefutable de los derechos civiles con lo que la indivisibilidad no ha sido nunca respetada; ha constituido siempre una ficción, un mito que ha narrado la naturaleza indivisible de los derechos humanos. La unidad, el bloque sistémico que componen los derechos humanos (derechos civiles-sociales) ha estado profundamente desequilibrado durante todo el proceso histórico de gestación y fundamentación de los derechos humanos. Por ello, para compensar este agravio histórico –según las recomendaciones de la Conferencia de Viena de 1993- será necesario dar primacía lógica y coyuntural a los derechos sociales y educativos dentro de ese bloque unitario que constituyen los derechos humanos. Sin este ejercicio de compensación, los derechos sociales y educativos guardarán siempre un momento de retraso y subordinación respecto a los derechos civiles.

Segundo, la indivisibilidad, por principio, no supone anular la existencia de dos momentos diferenciados arraigados a ideologías, lógicas y pensamientos distintos como son la tradición de los derechos civiles y la de los derechos sociales. Como la unidad no puede extinguir la pluralidad, es necesario reconocer, sin miedo a la subsunción, una discontinuidad y ruptura entre una y otra tradición de derechos. Los derechos sociales introducen, por tanto, una ruptura innovadora en el campo de los derechos (Procacci, 1999). De alguna manera el carácter

progresivo, pero distinto y evolutivo de las diferentes maneras en que se ha ido expresando la ciudadanía, tal y como lo mostró Marshall y Bottomore (1998), ayuda a intuir esa ruptura continua. Si esto es así, deberemos proceder a un tratamiento específico de los derechos sociales y educativos tanto en su fundamento como en su ejercicio práctico. La especificidad de los mismos nos ayuda a situarlos en situación de igualdad respecto a los derechos civiles; se trata de igualdad material de una categoría de derechos respecto a otra, basada, precisamente, en el carácter peculiar y novedoso de los derechos sociales y educativos en la tradición de los derechos humanos. Para poder evitar la perpetuación de la subordinación de los derechos sociales, deberemos compensar ese desequilibrio histórico al que han estado siempre sometidos y que se ha decantado siempre, de forma privilegiada, por los derechos civiles. Por tanto, si se han utilizado técnicas de discriminación inversa y mecanismos de igualdad como diferenciación dentro de la propia dinámica de los derechos (es decir, intraderechos), ¿por qué no podrían ser aplicables estas mismas técnicas y mecanismos entre categorías distintas de derechos (interderechos)?

Un último factor sería el hecho de que los derechos civiles y políticos no son tan absolutos e inalienables como de ellos se predica. En este sentido admiten recortes y limitaciones por razones de colisión y conflicto de derechos, o motivados por situaciones de extrema urgencia y necesidad (Ruiz Miguel, 1994). Por ello, ningún derecho puede ser garantizado de manera absoluta por el carácter impredecible de los ataques y vulneraciones de derechos. A ello habría que añadir la escasez de recursos que, como ya hemos dicho, afecta tanto a los derechos sociales como a los civiles. Por tanto, si la absolutez e inalienabilidad de los derechos decae en algunas circunstancias –extraordinarias, graves, impredecibles-, sería factible, contra quienes declaran que el carácter absoluto de los derechos civiles es indeclinable en ningún caso, desplazarlos coyunturalmente en su primordialidad y omnipresencia, para dar paso a la equiparación, restitución y restauración de los derechos sociales. Este ejercicio de situar los derechos sociales y educativos como centro y eje de la teoría de los derechos humanos supone una exigencia urgente y necesaria, equiparable a otras situaciones de emergencia tipificadas legalmente y que permitirían condicionar el carácter absoluto de ciertos derechos, si éstos perjudicaran el bien común o, incluso, conculcaran gravemente la posibilidad de ejercitar los derechos civiles de un sector importante de la población que carece de los medios necesarios para ejercitar y hacer operativas sus libertades.

Bibliografía

- Anderson, B. (1992). *Comunidades imaginadas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Añón, M^a J. (1994). *Necesidades y derechos. Un ensayo de fundamentación*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Añón, M^a J. (2000). El test de la inclusión: los derechos sociales. En Antón, A. (coord.), *Trabajo, derechos sociales y globalización. Algunos retos para el siglo XXI*. Madrid: Talasa.
- Arroyo, M. G. (2006) La construcción del sistema escolar y el derecho a la educación. En Gimeno Sacristán, J. (Comp.), *La reforma necesaria. Entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata.
- Assman, H. (1994). *Economía y religión*. San José: DEI.
- Barcellona, P. (1996). *El individualismo propietario*. Madrid: Trotta.
- Contreras Peláez, F.J. (1994). *Derechos sociales. Teoría e ideología*. Madrid: Tecnos.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Madrid: Trotta.
- Fraser, N. y Gordon, L. (1992). Contrato versus caridad: una reconsideración de la relación entre ciudadanía civil y ciudadanía social, *Isegoría*, 6, p. 65-82.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- García Pelayo, M. (1985). *Las transformaciones del Estado contemporáneo*. Madrid: Alianza.
- Hinkelammert, F. (1984). *Crítica de la razón utópica*. San José: DEI.

- Hinkelammert, F. (1990). *Democracia y totalitarismo*. San José: DEI.
- Hinkelammert, F. (1999). La inversión de los derechos humanos: el caso de John Locke”, *Pasos* n° 85.
- Holmes, S. y Susterin, C. (1999). *The Cost of Rights*. New York: Norton.
- Kymlicka, W. y Norman, W. (2000). *Citizenship in diverse societies*. Oxford: Oxford University Press.
- Lukes, S. y García, S. (1999). *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*. Madrid: Siglo XXI.
- Macpherson, C.B. (1970). *La teoría política del individualismo posesivo*. Barcelona: Fontanella.
- Marcuse, H. (1990). *El hombre unidimensional*. Barcelona: Ariel.
- Marshall, T.H. y Bottomore, T. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza.
- Marx, K. (1984). *Manuscritos económico filosóficos*, III. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pannikar, R. (1979). *Myth, faith and hermeneutics*. New York: Paulist Press.
- Prieto Sanchís, L. (1995). Derechos sociales y el principio de igualdad sustancial. *Revista del centro de estudios constitucionales*, 22, p. 9-57.
- Procacci, G. (1999). Ciudadanos pobres, la ciudadanía social y la crisis de los Estados de Bienestar. En García y Lukes (comps) *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*. Madrid: Siglo XXI, p. 14-44.
- Rosales, J.M. (2000): Multiculturalismo e igualdad de oportunidades: un ensayo sobre el costo de los derechos. *Anthropos. Ciudadanía e interculturalidad*, 191, p. 79-92.
- Ruiz Miguel, A. (1994). Derechos liberales y derechos sociales. *Doxa* 15-16, p. 651-674.
- Smith, A.D. (1990). Towards a global culture?. En M. Featherstone. *Global Culture. Nationalism, Globalization and Modernity*, London: Sage, p. 171-193.
- Santos, B. de S. (2001). Las tensiones de la modernidad. En VV.AA. *Porto Alegre. Otro mundo es posible*. Madrid: Viejo Topo, p. 163-190.
- Santos, B. de S. (2005). *El milenio huérfano*. Madrid: Trotta.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- Weber, M. (1944). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Sobre los autores:

Asier Martínez de Bringas

Profesor de Derecho Constitucional en la Universidad de Girona

Correo electrónico: asierthor@gmail.com

Eduardo S. Vila Merino

Profesor de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de Málaga

Correo electrónico: eduardo@uma.es

education policy analysis archives

Volumen 18 Número 18 10 de agosto 2010

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. AAPE/EPAA es publicada conjuntamente por el *Mary Lou Fulton Institute and Graduate School of Education, Arizona State University*. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en EBSCO Education Research Complete, [Directory of Open Access Journals](#), ERIC, H.W. WILSON & Co, QUALIS – A 2 (CAPES, Brasil), SCOPUS, SOCOLAR-China.

Contribuya con comentarios y sugerencias en <http://epaa.info/wordpress/>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu.

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores. Asociados **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

- Armando Alcántara Santuario** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México
- Claudio Almonacid** Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile
- Pilar Arnaiz Sánchez** Universidad de Murcia, España
- Xavier Besalú Costa** Universitat de Girona, España
- Jose Joaquín Brunner** Universidad Diego Portales, Chile
- Damián Canales Sánchez** Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México
- María Caridad García** Universidad Católica del Norte, Chile
- Raimundo Cuesta Fernández** IES Fray Luis de León, España
- Marco Antonio Delgado Fuentes** Universidad Iberoamericana, México
- Inés Dussel** FLACSO, Argentina
- Rafael Feito Alonso** Universidad Complutense de Madrid, España
- Pedro Flores Crespo** Universidad Iberoamericana, México
- Verónica García Martínez** Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México
- Francisco F. García Pérez** Universidad de Sevilla, España
- Edna Luna Serrano** Universidad Autónoma de Baja California, México
- Alma Maldonado** Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México
- Alejandro Márquez Jiménez** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México
- José Felipe Martínez Fernández** University of California Los Angeles, USA
- Fanni Muñoz** Pontificia Universidad Católica de Perú
- Imanol Ordorika** Instituto de Investigaciones Economicas – UNAM, México
- Maria Cristina Parra Sandoval** Universidad de Zulia, Venezuela
- Miguel A. Pereyra** Universidad de Granada, España
- Monica Pini** Universidad Nacional de San Martín, Argentina
- Paula Razquín** UNESCO, Francia
- Ignacio Rivas Flores** Universidad de Málaga, España
- Daniel Schugurensky** Universidad de Toronto-Ontario Institute of Studies in Education, Canadá
- Orlando Pulido Chaves** Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
- José Gregorio Rodríguez** Universidad Nacional de Colombia
- Miriam Rodríguez Vargas** Universidad Autónoma de Tamaulipas, México
- Mario Rueda Beltrán** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México
- José Luis San Fabián Maroto** Universidad de Oviedo, España
- Yengny Marisol Silva Laya** Universidad Iberoamericana, México
- Aida Terrón Bañuelos** Universidad de Oviedo, España
- Jurjo Torres Santomé** Universidad de la Coruña, España
- Antoni Verger Planells** University of Amsterdam, Holanda
- Mario Yapu** Universidad Para la Investigación Estratégica, Bolivia

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**

(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

- | | |
|--|---|
| Dalila Andrade de Oliveira Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil | Jefferson Mainardes Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil |
| Paulo Carrano Universidade Federal Fluminense, Brasil | Luciano Mendes de Faria Filho Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil |
| Alicia Maria Catalano de Bonamino Pontificia Universidade Católica-Rio, Brasil | Lia Raquel Moreira Oliveira Universidade do Minho, Portugal |
| Fabiana de Amorim Marcello Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil | Belmira Oliveira Bueno Universidade de São Paulo, Brasil |
| Alexandre Fernandez Vaz Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil | Antônio Teodoro Universidade Lusófona, Portugal |
| Gaudêncio Frigotto Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil | Pia L. Wong California State University Sacramento, U.S.A |
| Alfredo M Gomes Universidade Federal de Pernambuco, Brasil | Sandra Regina Sales Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil |
| Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva Universidade Federal de São Carlos, Brasil | Elba Siqueira Sá Barreto <u>Fundação Carlos Chagas</u> , Brasil |
| Nadja Herman Pontificia Universidade Católica –Rio Grande do Sul, Brasil | Manuela Terrasêca Universidade do Porto, Portugal |
| José Machado Pais Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal | Robert Verhine Universidade Federal da Bahia, Brasil |
| Wenceslao Machado de Oliveira Jr. Universidade Estadual de Campinas, Brasil | Antônio A. S. Zuin Universidade Federal de São Carlos, Brasil |

education policy analysis archives
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David R. Garcia** & **Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

Jessica Allen University of Colorado, Boulder

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Angela Arzubiaga Arizona State University

David C. Berliner Arizona State University

Robert Bickel Marshall University

Henry Braun Boston College

Eric Camburn University of Wisconsin, Madison

Wendy C. Chi* University of Colorado, Boulder

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig Arizona State University

Antonia Darder University of Illinois, Urbana-Champaign

Linda Darling-Hammond Stanford University

Chad d'Entremont Strategies for Children

John Diamond Harvard University

Tara Donahue Learning Point Associates

Sherman Dorn University of South Florida

Christopher Joseph Frey Bowling Green State University

Melissa Lynn Freeman* Adams State College

Amy Garrett Dikkers University of Minnesota

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Harvey Goldstein Bristol University

Jacob P. K. Gross Indiana University

Eric M. Haas WestEd

Kimberly Joy Howard* University of Southern California

Aimee Howley Ohio University

Craig Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Christopher Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Samuel R. Lucas University of California, Berkeley

Maria Martinez-Coslo University of Texas, Arlington

William Mathis University of Colorado, Boulder

Tristan McCowan Institute of Education, London

Heinrich Mintrop University of California, Berkeley

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss University of Melbourne

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Noga O'Connor University of Iowa

João Paraskveva University of Massachusetts, Dartmouth

Laurence Parker University of Illinois, Urbana-Champaign

Susan L. Robertson Bristol University

John Rogers University of California, Los Angeles

A. G. Rud Purdue University

Felicia C. Sanders The Pennsylvania State University

Janelle Scott University of California, Berkeley

Kimberly Scott Arizona State University

Dorothy Shipps Baruch College/CUNY

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Larisa Warhol University of Connecticut

Cally Waite Social Science Research Council

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Ed Wiley University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Arizona State University

John Willinsky Stanford University

Kyo Yamashiro University of California, Los Angeles

* Members of the New Scholars Board