

La educación como derecho: escenario actual y paradojas

Gonzalo Jover (Coord.)

Universidad Complutense de Madrid

Fernando Bárcena

Universidad Complutense de Madrid

Patricia Villamor

Universidad Complutense de Madrid

Jon Igelmo

Universidad de Deusto

Resumen

La ponencia se pregunta acerca de la naturaleza de la educación que subyace en su conceptualización como derecho humano. Para ello, analiza cuatro paradojas que están implícitas en la formulación de este derecho. a) La paradoja de la condición inalienable del derecho a la educación como derecho humano. Partimos de la situación denunciada por Hannah Arendt, cuando señaló que la afirmación de los derechos como cualidad inalienable del ser humano, choca con la inexistencia de este ser abstracto fuera de su condición política ¿Qué consecuencias tiene esta afirmación de lo político para la comprensión del derecho a la educación? b) La paradoja de la condición universal normativa del derecho a la educación. En tanto que derecho humano, el derecho a la educación se afirma con un carácter universal. Sin embargo, su contenido normativo reproduce los criterios valorativos del contexto específico en el que se realiza ¿Cómo se conjuga esta afirmación de la educación como “derecho humano” con los contextos locales de su realización? c) La paradoja de la condición política del derecho a la educación. El derecho a la educación se entiende como una propiedad del sujeto, que contribuye a su realización como persona. Sin embargo, en la configuración política actual del derecho predomina una orientación instrumental, enfocada a los requerimientos del mercado en el marco de la sociedad global neoliberal ¿Qué efectos tiene este giro en la forma en la que se desarrolla el derecho a la educación? d) La paradoja de la condición jurídica del derecho a la educación. El derecho se refiere a la educación en sentido amplio. Sin embargo, su formulación jurídica lo vincula a la escolarización y a la obligatoriedad escolar en las fases iniciales ¿Qué supone esta reducción del derecho a la escolarización y a la obligatoriedad escolar?

Palabras clave: Derecho a la educación; biopolítica; cosmopolitismo; mercantilización, obligatoriedad escolar.

1. Introducción

El propósito de la educación totalitaria nunca ha sido infundir convicciones, sino destruir la capacidad para formar alguna. La introducción de los criterios puramente objetivos en el sistema selectivo de las unidades de las SS fue la gran invención organizadora de Himmler; seleccionaba a los candidatos por fotografías, según criterios puramente raciales. La misma Naturaleza era la que decidía no sólo quién tenía que ser eliminado, sino también quién tenía que ser preparado como ejecutor (H. Arendt: *Los orígenes del totalitarismo*).

El derecho a la educación surge históricamente vinculado a la evolución de los ideales de la modernidad. A partir de la segunda mitad del siglo XIX, el avance hacia los derechos sociales consolida la idea de la educación como un derecho humano que implica una prestación positiva por parte del Estado, de modo que a lo largo del siglo XX el derecho a la educación será afirmado tanto en textos constitucionales nacionales, como en las principales declaraciones y convenciones internacionales de derechos humanos.

El escenario actual de este derecho viene marcado por el nuevo perfil de la educación que emana de la sociedad global, tal como ponen de manifiesto la Declaración de Educación para Todos, aprobada en Jomtien en 1990, y su continuación en el Marco de Acción adoptado en Dakar en el año 2000, y los Objetivos de Desarrollo del Milenio, acordados el mismo año por las Naciones Unidas. Ambas iniciativas fijaron en 2015 el logro de sus metas. Una vez cumplido el plazo, los resultados, sin que se pueda negar cierto avance, no han conseguido satisfacer las expectativas previstas (UNESCO, 2015) y ya se habla de la agenda post-2015, que vuelve a situar entre sus objetivos *una buena educación*, afirmada como principal prioridad por los diversos sectores de población de toda clase de países (United Nation, 2014a). Dar prioridad a una buena educación, se especifica, significa que “todos los niños y niñas deben poder acceder a una educación primaria y secundaria de calidad que los prepare para el mundo laboral y para una vida plena. Los gobiernos deben trabajar de forma conjunta con el sector privado para ofrecer oportunidades de formación continua a los adultos” (United Nation, 2014b).

La pregunta general que desde el ámbito de la Teoría de la Educación podemos plantearnos en este escenario es: ¿cuál es la naturaleza de la educación que subyace en su afirmación como derecho humano? Pretendemos abordarla analizando cuatro paradojas que están implícitas en la formulación del derecho: a) la paradoja de la condición

inalienable del derecho a la educación como derecho humano; b) la paradoja de la condición universal normativa del derecho a la educación; c) la paradoja de la condición política del derecho a la educación y d) la paradoja de la condición jurídica del derecho a la educación.

La elaboración de la ponencia se ha sustentado en la realización de un seminario sobre el tema, organizado expresamente con este objetivo por el *Grupo de Investigación sobre Cultura Cívica y Políticas Educativas* de la Universidad Complutense, durante los meses de febrero y marzo de 2015.¹ Cada uno de los autores que colaboramos en la ponencia se ha encargado del análisis de una de las cuatro paradojas tratadas, que era presentado en una de las sesiones del seminario, mediante el debate de un texto alusivo a la misma.² A partir de esta discusión, cada autor ha terminado de perfilar el apartado correspondiente, sometiendo el texto final al escrutinio del grupo. Dentro de la coherencia temática, cada apartado mantiene, por tanto, cierta unidad, mientras que el conjunto debe mucho a los debates generados en el seminario y las sugerencias de los participantes, a quienes expresamos nuestro más sincero agradecimiento.

2. La paradoja de la condición inalienable del derecho a la educación como derecho humano

En esta parte de la ponencia se trata, siguiendo una intuición de Hannah Arendt, de explorar la paradoja contenida en la afirmación de la educación como un derecho humano inalienable. Theodor Adorno escribió que “no cabe la vida justa en la vida falsa” (*Es gibt kein richtiges leben im falschen*) (Adorno, 1999, 37), es decir, que no es posible llevar una vida buena en el *contexto* de una forma de vida mala. Esta suposición plantea el problema básico consistente en tener que hallar una vía para mantener, de forma individual, una vida buena en un contexto más vasto estructurado por la desigualdad, la explotación, la precariedad y la fatiga incesantes (Han, 2012). De modo que la pregunta por las formas en que podemos conducir una *vida buena* (una cuestión que es en su raíz de orden ético) exige una atenta reflexión (que será de naturaleza política) sobre las

¹ <http://www.ucm.es/ccpe>

² Los cuatro textos que han servido de base a la elaboración de la ponencia son los de Arendt (1998, cap. IX) Benhabib (2008) Devidal (2009) y McCowan (2010).

formas de configuración social que hacen de muchas vidas existencias cansadas, precarias e invivibles (Butler, 2004, 72). La pregunta por la “vida buena”, así como la cuestión de una “buena educación”, pueden inscribirse en lo que Foucault llamó “biopoder” (Foucault, 2004), y que define como lo “que hace entrar a la vida y sus mecanismos en el dominio de los cálculos explícitos y convierte al poder-saber en un agente de transformación de la vida humana” (Foucault, 2002, 173).

La tesis central del planteamiento de Hannah Arendt es que en un mundo normativamente estructurado por el “culto a los derechos humanos” (Zuber, 2014), la existencia de masas de personas desarraigadas, que sólo pueden presentarse como seres humanos “en general”, constituye su mayor paradoja. En la segunda parte de *Los orígenes del totalitarismo* Arendt observó que la paradoja implícita en la declaración de los derechos humanos inalienables “consistió en que se refería a un ser humano ‘abstracto’ que parecía no existir en parte alguna” (Arendt, 1998, 369). Esta concepción de los derechos humanos, señalaba, se quebró en el momento en que quienes afirmaban creer en ella se tuvieron que enfrentar con personas que habían perdido todas las demás cualidades y relaciones específicas, no pudiendo encontrar el mundo nada sagrado en la “abstracta desnudez del ser humano” (ibíd., 378). Ya las declaraciones de los derechos humanos de finales del siglo XVIII resultaron vulnerables, principalmente, al considerar los derechos humanos como enraizados en una “naturaleza humana” independientemente de la existencia política. Ahora bien, si los derechos humanos son *previos* a todo orden político ¿cómo explicar, entonces, que repetidas veces la pérdida de la condición política de la ciudadanía haya comportado la pérdida de los mismos derechos humanos? Privados de la condición política, los seres humanos carecen del *derecho a la acción*. El argumento de Arendt sostiene, pues, que la condición política es algo *intrínseco* a la propia condición humana. Es en este marco en el que hay que insertar la defensa arendtiana de un *derecho a tener derechos*:

Llegamos a ser conscientes de un derecho a tener derechos (y esto significa vivir en un marco en el que uno es juzgado por sus acciones y opiniones) y el derecho a pertenecer a algún tipo de comunidad organizada, solo cuando emergieron millones de personas que habían perdido y no podían recuperar estos derechos debido a la nueva situación política global (ibíd., 375).

En la fórmula de Arendt, el derecho a tener derechos presenta dos dimensiones: por un lado, evoca un *imperativo moral*, pues se trata de un “derecho” que se dirige a la humanidad como tal, y que reclama el derecho de pertenencia a alguna clase de grupo

humano; y, por otro, se trata de un *imperativo jurídico-civil*, esto es, el derecho, una vez que ya pertenecemos a un grupo humano, de hacer o no hacer y tomar un curso de acción determinado e iniciar algo (Benhabib, 2005, 50-51).

Detengámonos ahora, aunque sea brevemente, en la cuestión de la biopolítica (o del biopoder) con el fin de describir, con algo más de claridad, los rasgos predominantes que definen nuestra actual situación. Foucault se refirió a una mutación, a partir del siglo XVIII, del antiguo principio soberano de la *patria potestas* del “hacer morir o dejar vivir”, que quedaría orientado, a partir de esa época, hacia el principio del “hacer vivir o dejar morir”: “Podría decirse que el viejo derecho de hacer morir o dejar vivir fue reemplazado por el poder de hacer vivir o rechazar hacia la muerte” (Foucault, 2002, 167). Este nuevo principio de poder soberano está destinado a producir fuerzas y a hacerlas crecer, a ordenarlas más que a obstaculizarlas, doblegarlas o destruirlas. Ahora es la “vida” donde el poder establece toda su fuerza, adoptando dos modalidades diferentes: el poder pedagógico-disciplinario sobre los cuerpos (*anatomopolítica del cuerpo*); y el poder no-disciplinario (calculador, regulador) sobre el cuerpo-especie (*biopolítica de las poblaciones*). El nuevo poder queda simbolizado en la administración, regulación y normalización de la vida (y de los cuerpos) a través de instituciones disciplinarias (escuelas, colegios, cuarteles, talleres) y mediante dispositivos y políticas de regulación de las poblaciones (natalidad, mortalidad, longevidad, salud pública, higiene). Todo ello, según Foucault, daría inicio a la era del biopoder. De este modo, la era del biopoder incluye una preocupación cada vez más intensa por “el aprendizaje, la educación, el orden de las sociedades” (ibíd., 169).

El tipo de organización social actual no solo responde a un modelo económico determinado sino que, además, incorpora una forma de “gobierno de los otros” que produce una verdadera alienación de la conducta personal en nombre de diversos objetivos sociopolíticos: “Un elemento clave en esta redefinición es la reivindicación de los ‘derechos’ de los individuos a construir su formación y, por tanto, su biografía, amoldándose a las cambiantes condiciones del capitalismo global y sus nuevos mercados de trabajo sin interferencias por parte del Estado” (Jódar, 2007, 168). De ahí la figura del alumno como “emprendedor de sí mismo”; alumno dócil y disciplinado permanentemente en curso: “Igual que la empresa toma el relevo de la fábrica, la *formación permanente* tiende a sustituir la escuela, y el control continuo tiende a sustituir al examen. Lo que es

el medio más seguro para poner la escuela en manos de la empresa” (Deleuze, 1995, 280). Estas palabras de Gilles Deleuze se publicaron en el año 1990, y están incluidas en una serie de conversaciones tituladas *Pourparlers (Conversaciones)*. Desde luego son de lo más actuales.

De acuerdo con cierta acepción original del término “educación” (*educere*), el derecho a la educación podría plantearse como un “derecho a la acción” vinculado con el aprendizaje de un *mundo común*, un mundo que tiene tanto un pasado y tradiciones, de las que recibimos un legado, como perspectivas de futuro; y la educación se inscribe en ese *presente* situado, dicho al modo de Arendt, *between past and future*. Habría que preguntarse si, como la misma Arendt anota en su ensayo *La crisis en la educación*, “el objetivo de la escuela ha de ser enseñar a los niños cómo es el mundo y no instruirlos en el arte de vivir” (Arendt, 1996, 207). Porque en ella no se trata ya de preparar para hacer una cosa en concreto (y eso es, con todo, algo muy importante), sino de acceder a la condición humana. La educación, decía Oakeshott, es un encuentro entre generaciones (en la filiación del tiempo), o más específicamente: “El compromiso de educar es una transacción entre una generación y otra en la que los recién llegados pueden acceder a lo que pueden adquirir sólo mediante un proceso de aprendizaje; esto es, una herencia histórica de interpretaciones e imaginarios humanos” (Oakeshott, 2009, 104).

El ensayo donde Oakeshott escribe estas palabras fue publicado por primera vez en el año 1972, y puede resultarnos hoy parcialmente extraño, sobre todo por la defensa sin paliativos que en él hace de una idea de “escuela” como *scholé*, como apartamiento provisional del mundo y como un espacio reservado para experimentar el estudio y acceder al aprendizaje desde la libertad del tiempo que nos concede el hecho mismo de tal apartamiento.³ Oakeshott no habla en su texto del derecho a la educación; pero sí de la oportunidad que tienen todos los que acceden a dicho espacio para experimentar “un compromiso serio de estudiar para aprender”, una oportunidad que en su opinión quedaría abolida mediante la mera asimilación de “intereses personales, parcialidades y diversiones abreviadas”, o cuando la escuela es sustituida por una especie de “fábrica que produce zombis”, lo que equivale a una especie de “obsolescencia del hombre” (Anders, 2001, 261).

³ Una versión actualizada de esta misma idea -aunque resulta de lo más extraño que no mencionen ni una sola vez el importante ensayo de Oakeshott- se puede encontrar en: Masschelein y Simons (2013).

Si Arendt hablaba de la sociedad moderna como la forma en que la mutua dependencia en beneficio de la vida y nada más adquiere público significado, Oakeshott se refiere a la sustitución de la educación por la “socialización”, e invita a reconocerla como una frustración radical del compromiso educativo y como una destrucción de la idea de escuela, al atribuir a la enseñanza y al aprendizaje un mero propósito extrínseco: la integración del recién llegado en la sociedad actual. La educación no será otra cosa que la iniciación, no ya en las grandezas de la comprensión humana, “sino en las habilidades, las actividades y los proyectos que constituyen el mundo local en el que nace en ese momento y concretamente. Al aspirante a la adultez se le ofrece buscarse a sí mismo y aprender representarse a sí mismo en una asociación de *fonctionnaires*” (Oakeshott, 2009, 112).

Los estudios de Foucault sobre la biopolítica contemporánea y los dispositivos del biopoder pusieron el acento fundamental, como se ha sugerido, en las *sociedades disciplinarias*, constituidas básicamente por lugares de reclusión y encerramiento (cárceles, escuelas, talleres y hospitales). Esto generó, desde luego, algunas ambigüedades, pues no faltaron quienes consideraron que allí se encontraba el último y quizá definitivo pensamiento de Foucault. Pero el filósofo francés nunca dijo que tales sociedades disciplinarias fueran eternas, sino que más bien consideraba que, con toda seguridad, encontraríamos un nuevo tipo de constitución social en las que permanecerían todo tipo de restos del anterior modelo (pues el bacilo de la peste sobrevive siempre a la epidemia, aunque se encuentre aletargado).

Hoy, las nuestras son *sociedades del control* y del *rendimiento* que no se definen tanto por restricciones y disciplinas como por el deseo de administrar nuestra seguridad y agenciarse de nuestro cuidado: actúan “por nuestro bien” (esto ya lo supo ver también Foucault). Se trata de sociedades que no necesitan, por ejemplo, definir a la escuela como un lugar de reclusión o como un espacio cerrado (es significativo que se hable cada vez más, extendiendo cierto espíritu ecológico al lenguaje pedagógico, de “entornos de aprendizaje”). Como ha señalado Byung-Chul Han en un texto de tono más bien divulgador, “la sociedad del siglo XXI ya no es disciplinaria, sino una sociedad del rendimiento [...] La sociedad del rendimiento se caracteriza por el verbo positivo *poder* (*können*) sin límites. Su plural afirmativo y colectivo ‘*Yes, we can*’ expresa precisamente su carácter de positividad” (Han, 2012, 25-26). Así pues, proyectos, motivaciones,

iniciativas, el sujeto como emprendedor y empresario de sí mismo, todos estos rasgos reemplazan la prohibición, el mandato y la ley. Lo que la sociedad del rendimiento produce es un enorme cansancio, una fatiga que se alimenta a sí misma; más fracaso y otra nueva forma de fracaso que se mide por la incapacidad de poder habitar la propia impotencia, por la incapacidad para poder decir “no”. El objetivo, en fin, de esta nueva sociedad consiste en proponer al individuo constantemente nuevos objetivos y tareas, la actualización sin límites de su potencia, lo que exige una adaptabilidad constante al cambio y un aprendizaje de la llamada *flexibilidad democrática*.

Ahora bien, si una vez hubo una operación del poder que consistió en separar a los hombres de aquello que podían hacer (de su *potencia*) -una operación consistente en impedir el ejercicio de sus fuerzas, al privarle de las condiciones materiales que las hacían posible; o simplemente una prohibición que hace de dicho ejercicio algo formalmente imposible-, hoy asistimos a una más engañosa operación del poder que actúa sobre lo que *pueden no hacer*:

Separado de su impotencia, privado de la experiencia de lo que puede no hacer, el hombre de hoy se cree capaz de todo y repite su jovial “no hay problema” y su irresponsable “puede hacerse”, precisamente cuando, por el contrario, debería darse cuenta de que está entregado de manera inaudita a fuerzas y procesos sobre los que ha perdido todo el control. Se ha vuelto ciego respecto no de sus capacidades sino de sus incapacidades, no de lo que puede hacer sino de lo que no puede o puede no hacer [...] Aquel que es separado de la propia impotencia pierde [...] sobre todo, la capacidad de resistir. Y así como es sólo la ardiente conciencia de lo que no podemos ser la que garantiza la verdad de lo que somos, así también es sólo la lúcida visión de lo que no podemos o podemos no hacer la que le da consistencia a nuestro actuar (Agamben, 2010, 60).

En suma, lo que dentro del escenario biopolítico se reivindica, y a la vez sirve de objetivo político prioritario, es la *vida*, pero siempre en el registro de las necesidades fundamentales que parecen concernirla: el derecho a la vida, a la salud, a la felicidad, a la satisfacción de las necesidades. Hannah Arendt decía que el mayor peligro “estriba en que una civilización global e interrelacionada universalmente pueda producir bárbaros en su propio medio, obligando a millones de personas a llegar a condiciones que, a pesar de todas las apariencias, son las condiciones de los salvajes” (Arendt, 1998, 382). Este escenario esboza el perfil de la sociedad moderna, que enmarca, define y articula el derecho a la educación. Y si hay dos características que la definen, son, primero, el constituir un tipo de organización básicamente centrada en la única actividad que permite, como antes señalábamos, sustentar la vida como núcleo de toda actividad social -la *labor*-

y, segundo, el predominio que en ella alcanzan los rasgos típicos de la mentalidad del *homo faber*: la convicción de que toda motivación humana puede reducirse a los principios de la *utilidad* y de la *flexibilidad*, que exigen de los trabajadores un comportamiento ágil, una capacidad de adaptarse a cambios constantes y, en definitiva, una liquidación del largo plazo por lo inmediato. Como ha dicho más recientemente Richard Sennett, los modos de (des)organización del tiempo en el trabajo -y en la vida diaria-, así como el acento puesto por la economía actual en el rendimiento basado en los resultados finales, provocan una verdadera *corrosión del carácter*, cuya maduración y formación siempre requiere de lo que es duradero y paciente (Sennett, 2000, 116). Es bajo estas circunstancias donde la pregunta por el tipo de educación exigible y pensable en un derecho a la educación mantiene su plena vigencia y significatividad.

3. La paradoja de la condición universal normativa del derecho a la educación

La noción de “derecho humano” no sólo es la forma legal que adopta modernamente la educación, sino que de algún modo orienta también su contenido normativo, subsumido en el horizonte ético de los derechos humanos, tal como explícitamente señaló la Declaración Universal al enunciar que “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales...” (art. 26.2) enunciado que fue adoptado por la Constitución española para marcar la finalidad general del derecho a la educación (art. 27.2).

Ahora bien, la dependencia nacional de los derechos humanos universales, denunciada por Arendt, implica la difuminación de ese contenido normativo. Por ejemplo, en la Constitución de Afganistán el contenido del derecho a la educación tiene una orientación religiosa,⁴ que hoy sería difícil encontrar en las constituciones europeas, como la española, en cuyo artículo 27 se limita a la garantía por el Estado del “derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones” (art. 27.3). Otras constituciones van más lejos. En Francia,

⁴ “El Estado elaborará y aplicará un currículo unificado basado en las disposiciones de la sagrada religión del Islam, la cultura nacional, y de acuerdo con los principios académicos, y desarrollará el currículo de las materias religiosas sobre la base de los grupos islámicos existentes en Afganistán” (Constitución de Afganistán, 2004, art. 45).

el preámbulo de la Constitución de 1946, incorporado en la versión actual de 1958, establece que “la Nación garantiza la igualdad de acceso del niño y del adulto a la instrucción, a la formación profesional y a la cultura. La organización de la enseñanza pública gratuita y laica en todos los niveles es un deber del Estado”. La educación que es contenido del derecho ¿incluye o no una dimensión religiosa? ¿Cuál? ¿La que establece el Estado, la que eligen los padres, ninguna?

Por tanto, si los sistemas educativos muestran una clara tendencia a la homogeneidad en lo que supone formalmente este derecho en cuanto a escolaridad (obligatoriedad de la educación básica, estructura del sistema, etc.) el acuerdo es mucho menor en lo que constituye el núcleo conceptual de ese derecho, es decir, qué es eso a lo que se tiene derecho bajo el derecho a la educación. Y es lógico que así sea, porque el contenido del derecho refleja las tradiciones y los criterios axiológicos de la entidad política encargada de su garantía.

La dependencia nacional de los derechos humanos se hizo manifiesta con motivo de la elaboración y aprobación de la Declaración de 1948 (Roberts, 2015). Ésta dejaba inalterado el mapa geopolítico y la hegemonía de los Estados. Sus promesas de universalización chocaban con la inexistencia de algo parecido a una ciudadanía universal, como ilustra la anécdota protagonizada por el joven activista Garry Davis, veterano de la II Guerra Mundial, promotor del pasaporte mundial y el registro de ciudadanos del mundo, que a finales de 1948 puso en jaque con su demanda de “un gobierno para el mundo” el proceso de concertación de la Declaración Universal. El gesto de Davis contó con el apoyo, entre otros, de Albert Einstein, que la semana anterior a la aprobación de la Declaración mandaba el siguiente mensaje:

Me complace expresar al joven veterano de guerra Davis mi reconocimiento por el sacrificio que ha hecho por el bienestar de la humanidad [...] Una institución supranacional debe tener suficientes poderes e independencia si se pretende que sea capaz de resolver los problemas de la seguridad internacional. Ni se puede ni se tiene el derecho a dejar la adopción de un paso tan decisivo totalmente a la iniciativa de los gobiernos. Sólo la firme voluntad de la gente puede liberar las fuerzas que son necesarias para tal corte radical con las viejas y extenuadas tradiciones en política (citado en *ibíd.*, 25).

En este contexto de duda sobre las posibilidades de las instituciones internacionales, como las Naciones Unidas y la Declaración Universal de Derechos, se inserta la crítica de Arendt a la naturaleza supuestamente apolítica de los derechos humanos, inicialmente formulada en un breve artículo publicado en *Modern Review* en 1949, bajo el título “The

Rights of Man: What are they?” y cuya versión alemana había titulado *Es gibt ein einziges Menschenrecht* (Hann, 2013, 6) *Sólo hay un derecho humano*, el derecho a tener derechos, que es el derecho a pertenecer a una comunidad, “el único que puede y que sólo puede ser garantizado por una comunidad de naciones” (Arendt, 1949, 37).

Seyla Benhabib, una de las principales estudiosas de Arendt, descendiente de la comunidad judía expulsada del norte de España tras la Inquisición (Benhabib, 2013, 10) ha señalado que “mientras para Arendt, de últimas, la ciudadanía era la principal garantía de protección de los derechos humanos del individuo, el desafío por delante es desarrollar un régimen internacional que separe el derecho a tener derechos de la condición nacional de individuo” (Benhabib, 2005, 58). El gran reto de los derechos a partir de la segunda mitad del siglo XX será el de su progresiva “desnacionalización”, con desarrollos que apenas podían ser entrevistados en la época de Arendt. El aspecto más importante de estos desarrollos es la evolución desde un sistema normativo internacional, a un sistema de normas de justicia cosmopolita que limita la soberanía de los Estados:

Está hoy comúnmente aceptado que desde la Declaración Universal de Derechos Humanos, hemos entrado en un fase en la evolución de la sociedad civil global que se caracteriza por una transición de normas de justicia *internacional* a *cosmopolita*. No es sólo un cambio semántico. Mientras que las normas del derecho internacional emergen a través de las obligaciones de los tratados de los que son signatarios los estados y sus representantes, las normas cosmopolitas se refieren a los individuos considerados personas morales y legales en una sociedad civil mundial. Incluso si las normas cosmopolitas también se originan a través de obligaciones similares a tratados, a modo como lo son la Declaración de las Naciones Unidas y las variadas convenciones de derechos humanos para los estados signatarios, su peculiaridad es que las mismas limitan la soberanía de los estados y sus representantes de acuerdo con ciertos estándares de derechos humanos (Benhabib, 2013, 78).

Esta evolución se ha hecho, por ejemplo, evidente en determinadas garantías de protección de los desplazados y apátridas, que para Arendt expresaban la contradicción de los derechos humanos universales. Así, en materia de los requerimientos formales del derecho a la educación, la Convención sobre los Derechos del Niño reconoce este derecho a quienes no ostentan la ciudadanía nacional, lo que obligó a variar la legislación española. La Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, limitó el derecho a la educación de naturaleza no obligatoria, en las mismas condiciones que los españoles, a los extranjeros residentes. El Tribunal Constitucional, en la sentencia 236/2007, de 7 de noviembre de 2007, dictaminó, en base a un examen de los tratados internacionales sobre el derecho a la educación, la

inconstitucionalidad del precepto. Según el Tribunal, de un examen de estos textos se concluye que el derecho a la educación garantizado en el art. 27.1 CE,

Incluye el acceso no sólo a la enseñanza básica, sino también a la enseñanza no obligatoria, de la que no pueden ser privados los extranjeros que se encuentren en España y no sean titulares de una autorización para residir. El precepto impugnado impide a los extranjeros menores de dieciocho años sin autorización de estancia o residencia acceder a la enseñanza secundaria postobligatoria, a la que sin embargo pueden acceder, según la legislación educativa vigente, aquéllos que hayan obtenido el título de graduado en educación secundaria obligatoria, normalmente a la edad de dieciséis años. Ese derecho de acceso a la educación no obligatoria de los extranjeros menores de edad forma parte del contenido del derecho a la educación, y su ejercicio puede someterse a los requisitos de mérito y capacidad, pero no a otra circunstancia como la situación administrativa del menor (Sentencia 236/2007).⁵

¿Puede hablarse de un proceso de extensión cosmopolita similar en lo que se refiere, ya no a los requerimientos formales del derecho a la educación, sino a su contenido normativo? Es tanto como preguntar si estamos asistiendo a cierta universalización de los ideales morales. Pero el temor a los clamores de universalización es el de la negación de las tradiciones locales que conforman el *ethos* de los individuos y la visión de lo que constituye el ideal de miembro educado de la comunidad. ¿Podemos prescindir de esta referencia local para mantener el presupuesto de universalidad del derecho a la educación? ¿Necesitamos hacerlo?

La noción de cosmopolitismo ético propuesta por Benhabib, como *otro universalismo*, busca evitar esta tentación y reconciliar “las pretensiones de universalidad con la diversidad de formas de vida” (Benhabib, 2008, 179) apelando a una dinámica conversacional asentada en el presupuesto de que existe “una conexión necesaria y no meramente contingente entre los derechos humanos como principios morales y su forma legal” (ibíd., 180). Esta dinámica se sustenta en los conceptos de *iteración democrática* y *política jurisgenerativa* (Benhabib, 2005, 125-150; 2006, 45-80; 2011, 117-165; 2013, 64-86).

Benhabib adopta el concepto de iteración de Derrida, y lo lleva al plano ético y político. Tal como ella las entiende, las iteraciones democráticas son formas inacabadas de conversación, “procesos complejos de argumentación, deliberación e intercambio público a través de los cuales se cuestionan y contextualizan, invocan y revocan, afirman y

⁵ Sentencia 236/2007, de 7 de noviembre de 2007. *Boletín Oficial del Estado*, Nº 295, de 10 de diciembre de 2007.

posicionan, reivindicaciones y principios de derechos universalistas, tanto en las instituciones legales y políticas como en las asociaciones de la sociedad civil” (Benhabib, 2005, 130). Mediante estas iteraciones, las normas locales se reinterpretan en función de las regulaciones cosmopolitas, y a través de esta mediación tanto unas como otras adquieren nuevos sentidos, quedan modificadas. Ello es posible gracias a la capacidad jurisgenerativa que, como toda norma, tienen los tratados internacionales de derechos humanos, cuyo alcance radica, más allá de su sentido regulativo, en su capacidad para crear nuevos horizontes de interpretación y anticipar “futuras formas de justicia por venir” (Benhabib, 2011, 125).

No se trata meramente, pues, de que las normas legales de los contextos particulares y plurales adopten por mimesis los postulados universalistas de los derechos humanos, lo que daría razón a quienes los critican como una nueva forma de imposición moral cultural, sino que entre ambos niveles se produce una mutua implicación. Benhabib ilustra este proceso, por ejemplo, con la polémica suscitada por *l'affaire du foulard* de las estudiantes francesas a finales del pasado siglo, que supuso un auténtico reto para el laicismo del Estado francés, forzado ahora a convivir con las demandas de reconocimiento de la identidad religiosa de las comunidades culturales. En su reivindicación, las jóvenes musulmanas que desafiaron a la autoridad escolar tuvieron que “aprender a dar justificación de sus actos con ‘buenas razones en la esfera pública’” (Benhabib, 2005, 138). Sus demandas de reconocimiento quedaron reconfiguradas, dejaron de tener sólo un sentido de adscripción religiosa y cultural para quedar subsumidas en la tradición del universalismo ético liberal. Al mismo tiempo, los principios de esta tradición son sometidos a la necesidad de reformulación por la fuerza del contexto y la necesidad de “aprender a vivir con la otredad de los otros cuyos modos de ser puede ser profundamente amenazadores del nuestro” (ibíd., 140). Entre ambas esferas se produce un proceso dialéctico en el que “tanto las identidades en cuestión como el significado mismo de las reivindicaciones de derechos son reapropiados, reciben nuevo significado y se ven imbuidos de significados nuevos y diferentes” (ibíd., 148).

Tenemos un laboratorio de este proceso conversacional en los órganos que sirven de interlocutores entre las organizaciones internacionales y la sociedad civil en el seguimiento de los tratados internacionales de derechos humanos. Nos referimos a órganos como el *Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (CESCR), el

Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial (CERD), el *Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer (CEDAW)* o el *Comité de los Derechos del Niño (CRC)*, entre otros, que se encargan, no sólo de denunciar las limitaciones de las políticas nacionales, sino de ir avanzando hacia ese horizonte de “justicia por venir que nunca se puede lograr suficientemente, pero hacia el que siempre se apunta”, del que habla Benhabib (2013, 82).

Esta conversación perfila, más allá de las particularidades nacionales y en diálogo con ellas, el contenido normativo del derecho a la educación que prefigura ese horizonte posible. Así, por ejemplo, en una de sus últimas recomendaciones, el *Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial* ha insistido en la exigencia de orientar el derecho a la educación hacia la convivencia intercultural, no sólo a través del respeto y la tolerancia, sino en un sentido positivo de aceptación y reconocimiento, mediante estrategias como la educación intercultural bilingüe, el conocimiento de la historia, cultura y tradiciones de los grupos minoritarios, y un material didáctico que incida en “la contribución de todos los grupos al enriquecimiento social, económico y cultural de la identidad nacional y al progreso nacional, económico y social” (Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial, 2013, 9). En otro reciente documento, preparatorio de una Recomendación General sobre el derecho a la educación de las niñas y las mujeres, el *Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer*, ha abogado por una concepción más amplia del derecho a la educación, que dé también cabida a los derechos *dentro de la* educación y los derechos *a través de la* educación. El documento considera que, por encima incluso de las deficientes cifras de escolarización de las mujeres, “más crítico es el hecho de que los informes oficiales periódicos silencien totalmente las formas en que el régimen de género de las escuelas, marcado como está por arraigadas ideologías, prácticas y estructuras patriarcales, conforman la experiencia escolar cotidiana de las niñas, al exponerlas como lo hace, hasta durante 10 años, a un entorno que puede ser física, emocional y sexual abusivo, negándoles así el disfrute de sus derechos *dentro de la* educación” (Bailey, 2014, 3). Se propone, de este modo, avanzar hacia un concepto del derecho a la educación que no esté basado en una visión patriarcal del mundo. Son dos ejemplos de las líneas de evolución conceptual del derecho a la educación, formuladas en la conversación que estos órganos representan entre las instituciones internacionales y la sociedad civil.

Sin embargo, por mucho que se haya avanzado en esta configuración cosmopolita del derecho a la educación, el mismo sigue siendo fundamentalmente un asunto de política nacional. No en vano los sistemas educativos nacieron unidos a la creación de una conciencia nacional, lo que explica las reticencias de los Estados a ceder soberanía en la biopolítica del control de la educación, patente, por ejemplo, en la lentitud con la que la Unión Europea ha ido asumiendo la creación de un marco de política educativa internacional. La Carta de Derechos Fundamentales de la Unión patentiza esta misma dificultad cuando vuelve a dar la prioridad a las políticas nacionales, al comprometerse con ciertas libertades en el ámbito de la educación “de acuerdo con las leyes nacionales que regulen su ejercicio” (art. 14.3). Es una manifestación del fenómeno más general de las dificultades de desfronterización de los derechos humanos que, a pesar de su optimismo, obliga a Benhabib a reconocer, precisamente al hilo de las transformaciones de la ciudadanía en la Unión Europea:

Aunque se han dado grandes avances desde la Segunda Guerra Mundial en la mejora de la condición de los pueblos sin Estado, los refugiados y los solicitantes de asilo, la observación de Hannah Arendt en el sentido de que perder la condición de ciudadanía aparecía como equivalente a la pérdida de los derechos humanos por completo no es del todo equivocada. Incluso en uno de los regímenes de derechos más desarrollados de nuestro mundo, los refugiados y los solicitantes de asilo aún se encuentran en una condición cuasi criminal. Sus derechos humanos se ven limitados; no tienen derechos civiles y políticos de asociación y representación. La extensión de plenos derechos humanos a estos individuos y la descriminalización de su estatuto es una de las tareas más importantes de la justicia cosmopolita en nuestro mundo (Benhabib, 2005, 122).

La asunción de esta situación como algo normal es lo que hace que no nos escandalicemos porque mientras en unos países se tiran la comida y los medicamentos, en otros circulan a su placer la hambruna, la enfermedad y la muerte; porque mientras en unos se derrochan enormes fortunas tratando de elevar los rankings de sus sistemas educativos, en otros el derecho de todos a la educación no deje de ser un bonito sueño.

Cuando se ha cumplido el plazo que se dieron para el logro de sus objetivos la iniciativa de Educación para Todos y los Objetivos de Desarrollo del Milenio, la tonalidad moral del mundo y los acontecimientos que se han vivido a lo largo de estas dos primeras décadas del siglo XXI, hacen dudar de las posibilidades de alcanzar, siquiera como horizonte “por venir”, un cosmopolitismo del tipo propuesto por Benhabib, que oriente el contenido de la educación como derecho humano universal. El concepto de iteración democrática se erige sobre un momento normativo original que actúa como autoridad y marca un límite a las conversaciones posibles, a las tensiones entre el núcleo moral de los

derechos y su forma legal (Thomassen, 2011). Pero nada garantiza la coherencia de la conversación. Quizás por ello, en sus últimos trabajos Benhabib haya vuelto a recurrir a Hannah Arendt y la idea de “mentalidad alargada” que ésta adoptó de Kant, para reconocer que la dinámica de la iteración no es suficiente a la hora imaginar un mundo en el que todos puedan hacer oír su voz y sentirse protegidos. Ésta sólo dará frutos si se acompaña del “cultivo de un juicio moral y político y de la capacidad para adoptar el lugar del otro” (Benhabib, 2013, 86), lo cual significa volver a dejar en manos de la educación la garantía de su propio futuro como derecho humano.

4. La paradoja de la condición política del derecho a la educación

En contraste con la regulación de otros derechos humanos, el derecho a la educación no es sólo responsabilidad del Estado, sino que tradicionalmente ha implicado una “compleja relación de tres vías entre el Estado, los padres y sus hijos, y las instituciones de la sociedad civil” (Glenn y De Groof, 2005, 45). Por otro lado, el desdibujamiento de su contenido normativo, más allá de los enunciados genéricos como el recogido en el artículo 26.2 de la Declaración Universal, dejan el campo abierto a su colonización por otros intereses. Así, en la formulación política actual del derecho a la educación predomina una orientación instrumental, enfocada a los requerimientos del mercado en el marco de la sociedad global neoliberal.

En los últimos años, la globalización como ideología y su configuración como imaginario social se ha extendido mundialmente, afectando, entre otras cosas, a la política educativa y dentro de ella, a la configuración de los conceptos y valores educativos.

Se promueven en la era de la globalización los valores de “la competición, la eficiencia económica y la elección, respaldados todos ellos por una filosofía individualista en lugar de colectiva” (Rizvi y Lingard, 2013, 200). Estos procesos políticos y económicos generales, tienen, sin duda, su reflejo en la constitución de los sistemas educativos y más específicamente, en la configuración de los nuevos valores educativos que los orientan. Esta orientación no supone un abandono de los valores sociales de igualdad y democracia, sino una reconfiguración del contenido de los mismos, sometido a intereses económicos dominantes.

Según Devidal (2009), los efectos de la globalización que pueden afectar a la configuración del derecho a la educación serían:

- Posibilidad y anhelo de movilidad personal en la búsqueda de servicios educativos. Las tecnologías de la información han transformado el mundo educativo en un amplio mercado comercial.
- Oferta educativa que supera los límites de las fronteras nacionales.
- Consumo de educación en el extranjero: estudiantes que van a estudiar a otro país. En este caso, además, existe el riesgo de la creación de sistemas educativos duales (ricos y pobres) porque, en palabras del mismo autor, el curriculum de los Estados podría dedicarse a atraer estudiantes extranjeros, que pagan fuertes sumas, frente a los nacionales.
- Inversión extranjera directa en educación: desarrollo de la privatización.
- Movimiento internacional de oferta de servicios educativos que acarrea el peligro de la denominada fuga de cerebros (*brain drain*).

Aunque por cuestiones de limitación de espacio no podemos desarrollar aquí todos estos efectos, sí nos centraremos en el que en la actualidad afecta de manera directa al contenido del derecho a la educación en cuanto que afecta a los valores generales que condicionan la educación. De forma general, la globalización está dando lugar a la creación de “una convergencia en el pensamiento de los valores educativos, orientándose hacia la asunción de valores neoliberales, que se concretan en políticas de privatización que asumen mecanismos de mercado para solucionar diferentes problemas educativos” (Rizvi y Lingard, 2013, 103).

Ahora las sociedades confían en que la mejor forma de desarrollar los procesos educativos por parte del Estado es el libre mercado, confían en que este modelo es la garantía necesaria para lograr la mejor calidad y el precio más bajo. Esta confianza se pone en práctica con la implementación de dichas políticas de privatización. Si bien en un comienzo las propuestas privatizadoras fueron consideradas de una enorme radicalidad, en la actualidad varias de ellas ya han sido implementadas en diferentes países y por gobiernos de distinto signo ideológico (Duru-Bellat, 2004). Es el caso de países anglosajones, como Estados Unidos, Reino Unido, Australia y Nueva Zelanda (Glenn y De Groof, 2005; Fiske y Ladd, 2000; Hepburn, 1999; Robson y Hepburn, 2002; Whitty

y Power, 2000) pero también de ciertos países en desarrollo, como Chile y algunos de Europa del Este (Bernasconi, 2000; Carnoy, 1998, Gaurin, 1999). No solo diferentes Estados y diferentes ideologías están apostando por estas políticas educativas privatizadoras, sino que numerosos organismos internacionales, entre los que destaca el Banco Mundial, justifican, en base a argumentos científicos, la necesidad de implementar políticas de privatización educativa, tanto en países en vías de desarrollo como desarrollados, como la mejor manera de expandir la educación de calidad de forma rentable (Verger y Bonal, 2012).

Existen diferentes formas de denominar estos procesos de privatización de lo que hasta ahora había sido la educación totalmente pública (provisión, financiación, regulación y control y evaluación ejercidos exclusivamente a través de los diferentes organismos estatales o locales dependientes de los gobiernos), por lo que asumiremos aquí la clasificación de Ball y Youdell (2007, 9) para analizar posteriormente su influencia específica en el contenido político del derecho a la educación:

- La privatización en la educación pública o privatización “endógena”, que implica la importación de ideas, métodos y prácticas del sector privado hacia el sector educativo público.
- La privatización de la educación pública o privatización “exógena”, que implica la apertura de los servicios de educación pública a la participación del sector privado, a través de modalidades basadas en el beneficio económico, y la utilización del sector privado en cuanto a la concepción, la gestión o la provisión de diferentes aspectos de la educación pública.

La privatización de la educación pública tiene unas implicaciones enormes en la manera en que pensamos acerca de la educación y en los valores que la sustentan. Las diversas formas de privatización modifican los procesos técnicos en que se organiza, se gestiona y se presta la educación, así como los planes de estudio, la manera en que se evalúan los resultados de los estudiantes y el uso que se hace de estos resultados. Las tendencias de la privatización modifican la forma en que se preparan los profesores, la naturaleza del desarrollo profesional en vigor y de su acceso a él, las condiciones de los contratos y de las retribuciones del personal docente, la naturaleza de las actividades diarias de los enseñantes y la manera en que éstos perciben sus vidas laborales. Por último, tras estos cambios, lo que se acaba alterando es la idea que la sociedad tiene de los enseñantes, así

como de la calidad de los conocimientos y de las habilidades aprendidos por los alumnos en los centros educativos y de lo que deberían aprender (ibíd.).

De este modo, las medidas de privatización adoptadas en el ámbito de la educación pública son trascendentes para el tema que nos ocupa, sobre todo debido a que modifican no sólo la manera en que se organiza y se imparte la educación pública, sino también las ideas que de ella tienen los responsables políticos, los profesionales, las familias y la sociedad en su sentido más amplio. Las tendencias de privatización son fundamentales en el cambio que se está produciendo desde la consideración de la educación como un bien público que sirve a toda la sociedad, a pasar a considerarla como un bien privado que sirve a los intereses de las personas de manera individual.

Bajo este prisma de nuevos valores educativos y sobre todo de un imaginario social compartido sobre la necesidad de reformas educativas y el contenido y orientación de las mismas, la educación avanza desde su consideración de derecho a su valoración como un bien de consumo individual. Sin duda, esta pérdida de valor de la educación como derecho que vehicula la posibilidad de disfrute del resto de derechos, modifica nuestra consideración tradicional del contenido político del derecho a la educación.

La reducción de la educación a producto de consumo, a una mercancía con valor individual, impide que exista el “reconocimiento de su papel como medio de construcción de las naciones, el vehículo para transmitir lenguajes y culturas, prerequisite de la democracia, fuente de innovación y cambio y deseable actividad en sí misma” (Devidal, 2009, 84). Estos cambios en su consideración actual afectan al contenido político del derecho a la educación tradicionalmente aceptado como un derecho del individuo que forma parte de una sociedad a la que sirve esa educación que se le oferta.

Dentro de los cambios producidos en la configuración técnica de los sistemas educativos, encontramos uno de especial relevancia que implica la existencia de una evolución con efectos trascendentes. Se trata del cambio en la responsabilidad de la provisión de la educación. En los últimos años se ha producido una cesión de responsabilidad en la provisión de educación por parte de los Estados hacia las empresas privadas, llevada a cabo a través de los procesos denominados “Políticas de alianza entre el sector público y privado” (PPPs por sus siglas en inglés *Public-Private Partnerships*) que han adquirido una gran centralidad en la agenda educativa global. Habitualmente, los Estados corregían los fallos del mercado en el campo de la educación, y aseguraban tanto la provisión como

la calidad de la educación recibida por la población (contenidos ambos básicos del derecho a la educación). No obstante, el desarrollo de estas alianzas, parece que indican que es el mercado el que debiera corregir los fallos del Estado, convirtiéndose en el primer proveedor de educación (Verger y Bonal, 2012). En este sentido, Tooley (2002) afirma que históricamente puede comprobarse que la educación universal se podría haber perseguido sin la intervención del Estado y que de hecho, esta provisión de escuelas públicas al margen de la iniciativa privada, no ha garantizado en absoluto equidad en las oportunidades educativas brindadas por el Estado.

En consecuencia, políticas que conllevan algún nivel de colaboración entre los sectores público y privado a la hora de proveer servicios educativos han guiado los procesos de reforma educativa en numerosos países en vías de desarrollo. Estos procesos se han visto impulsados por la urgencia por lograr los objetivos del marco de acción de la Educación para Todos y los Objetivos del Desarrollo del Milenio y esta misma urgencia ha abierto la puerta para que organizaciones internacionales, consultores internacionales e investigadores que defienden los potenciales beneficios de las PPPs, introduzcan sus ideas en países de ingresos bajos (Verger y Bonal, 2012).

Siguiendo a estos mismos autores, las políticas PPPs no conllevan de manera implícita la privatización total o la renuncia de la responsabilidad estatal sobre la educación, sino que se trata más bien de introducir un cambio drástico en el papel de los Estados, que dejan de ofrecer directamente servicios educativos para centrarse en la regulación, evaluación y financiación de los centros privados.

Más allá de la titularidad del principal agente educativo, pero relacionado con todos estos procesos de cambio, el contenido de las reformas privatizadoras de los servicios educativos básicos se ha basado fundamentalmente en la aplicación de procesos competitivos entre centros, la ampliación de la libertad de elección de las familias, el desarrollo de la autonomía de los centros escolares para poder responder a las diferentes demandas del mercado, la evaluación basada en estándares internacionales y el desarrollo de un modelo de financiación establecido en función de la eficiencia y eficacia alcanzada en dichos estándares (Prieto y Villamor, 2012).

Lo que nos interesa en nuestro análisis es que estos procesos asociados a los sistemas de mejora de la calidad, son ahora considerados de valor educativo, y por tanto, una parte del contenido del derecho a la educación. Quizá, el lugar donde mejor puede apreciarse

es en la necesidad de entender la elección como parte del derecho a la educación. Ahora más que nunca la libertad de elección de la educación en función de las convicciones filosóficas, religiosas o incluso pedagógicas, adquiere un sentido pleno. El concepto de elección ha evolucionado desde su situación exclusiva como objetivo de políticas de mercado hacia instrumento para promover la oportunidad educativa de las poblaciones más desaventajadas (Viteritti, 2002). En las reformas educativas de los años 80 en el Reino Unido, consideradas por muchos como el origen de las reformas privatizadoras y de introducción de libre mercado en educación, a los padres les fue prometido una mayor capacidad para decidir sobre la educación de sus hijos. Sin embargo, esta elección no se ha correspondido con una mayor participación en el sentido tradicional, sino que se limita a la posibilidad de la elección de centro: “El desarrollo de la participación de los padres y la comunidad escolar se ha visto frenada, y los padres han visto sustituido su papel por el de la implicación en una relación comercial: las escuelas como un artículo a disposición de la elección de los consumidores” (Wrigley, 2007, 6).

Del mismo modo, en la LOMCE se da mucha importancia y un fuerte impulso a la elección por parte de los padres tanto del tipo de educación que quieren para sus hijos como del centro escolar en el que cursen sus estudios. Se prevén medidas como “la inclusión de la demanda social como criterio a tener en cuenta en la programación de la oferta educativa” (Medina González, 2015, 148). Pero las medidas de participación de las familias en la escuela y en las decisiones relevantes en el funcionamiento de la misma, se han visto reducidas a funciones consultivas no decisorias.

Podemos concluir entonces que los procesos de globalización y privatización de la educación han acarreado un cambio fundamental en el contenido político del derecho a la educación. Hasta ahora, la formulación más extendida del contenido del derecho a la educación se basaba en la idea de un Estado responsable de la regulación sobre la asequibilidad, la calidad, la adaptabilidad y la disponibilidad, lo que implicaba una intervención dura por su parte. Pero las reformas actuales así como los organismos internacionales apoyan la idea de que el deber de regulación y de provisión de educación de los Estados, evolucione hacia la colaboración con empresas privadas para la satisfacción de estas responsabilidades, dejando a los primeros un papel meramente de supervisión.

Por otro lado, las sociedades reclaman el derecho a la elección de educación como bien individual, lo que supone abandonar la idea clásica del contenido del derecho a la educación como bien común que eleva la cultura de una sociedad y que garantiza las regulaciones del Estado por encima de las elecciones individuales y de su propia autonomía.

Estos dos aspectos son clave para comprender de qué manera ha cambiado la imagen que las sociedades y las instituciones mantienen sobre el papel del Estado en educación, los centros escolares, los docentes, los estudiantes y por ende, la finalidad de la educación en sí misma, como consecuencia de los procesos de reforma de las últimas décadas.

5. La paradoja de la condición jurídica del derecho a la educación

Desde una perspectiva jurídica el derecho a la educación se ha desarrollado tradicionalmente tomando como referencia principalmente las nociones de sistema escolar y obligatoriedad: a) la escolarización como forma de encauzar el derecho a la educación y b) la obligatoriedad como norma que asegura el derecho a la educación. Estos dos elementos se han articulado a modo de dispositivos que han hecho la función de raíles sobre los que han girado las ruedas de la locomotora del derecho a la educación. Ambas nociones están formuladas en el apartado primero del artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. La cuestión de la escolarización está implícita en el artículo 26 en la medida que se hace mención a los diferentes niveles que tradicionalmente configuran la educación escolar: “instrucción elemental”, la “instrucción técnica y profesional” y los “estudios superiores”. La obligatoriedad, por su parte, se presenta de forma explícita: “La instrucción elemental será obligatoria”.

Es cierto, no obstante, que la Declaración Universal es un texto demasiado general, ambiguo en su formulación, poco claro en el uso de los conceptos e incluso desordenado, y resulta complicado entender la lógica que esconde el propio orden de los tres puntos que ponen el artículo 26, dedicado al derecho a la educación. Como resultado, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, firmados en 1966 en Nueva York, se realizaron con la intención de revisar algunos de los defectos que contenía la Declaración Universal. Una revisión que afectó al artículo 26 de la Declaración. En el Pacto Internacional de

Derechos Económicos, Sociales y Culturales el orden de los cuatro artículos respondió a la necesidad de comenzar fijando una serie de ambiciosos objetivos, seguir manteniendo una estructura clara de los sistema educativos y finalizar aclarando lo referente a la libertad de los padres respecto a la educación de los hijos e hijas. Además, en su artículo 13 delimitó con claridad, esta vez sí, los diferentes estadios que corresponde incorporar a cada sistema educativo con el fin de garantizar el derecho a la educación: “enseñanza primaria”, “enseñanza secundaria” y “enseñanza superior”. Igualmente se aclaró la aplicación de la noción de obligatoriedad en función de estos tres estadios: la enseñanza primaria “debe ser obligatoria”, la enseñanza secundaria “debe ser generalizada” y la enseñanza superior “accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno”. En 1989 la Convención de los Derechos del Niño apenas aportaría grandes novedades respecto a las nociones de escolarización y obligatoriedad indicadas en el Pacto. Como ha señalado Pablo Meix Cereceda, al analizar el resultado del desarrollo jurídico del derecho a la educación en las sucesivas declaraciones y convenciones:

Cabe recurrir a un símil geométrico para describir el contenido de este precepto como una estructura piramidal: la base (enseñanza elemental) habría de ser lo más amplia posible, esto es, universal; el tramo intermedio (instrucción técnica y profesional) debe tender a la generalización y, en fin, la cúspide (los estudios superiores) habrá de resultar accesible de acuerdo con el mérito de cada cual y sin discriminaciones ilícitas (Meix Cereceda, 2014, 33).

El recorrido que poseen las nociones de sistema escolar y obligatoriedad no se restringe a los textos de naturaleza jurídica que desarrollan el derecho a la educación en sentido estricto (*hard law*). También en aquellos documentos que no tienen carácter vinculante y que son presentados por organismos internacionales de naturaleza pública, así como por estructuras administrativas o para-administrativas de naturaleza jurídica privada o mixta, las mismas nociones adquieren un peso significativo (*soft law*) (ibíd.). Tal es el caso de las recomendaciones propuestas por agencias internacionales como la OCDE y la UNESCO. Así, la educación como un derecho humano obligatorio que requiere de escolarización está presente en la teoría del capital humano promovida por la OCDE, que vincula desde los años sesenta el derecho a la educación con el desarrollo económico (Tröhler, 2011, 205). Obligatoriedad y escolarización también tienen una presencia destacada en la propuesta de la “Educación para todos” de la UNESCO, cimentada en la retórica política de la sociedad del conocimiento (Szkudlared, 2007, 247).

La paradoja que presenta el desarrollo jurídico del derecho a la educación en la forma de la escolarización está presente en numerosos documentos escritos en función de posicionamientos ideológicos diversos durante los últimos cincuenta años. Resulta frecuente identificar con la crítica a la escolarización los alegatos lanzados desde posicionamiento radicales por autores como John Holt, Paul Goodman, Everett Reimer o Ivan Illich hace más de cuarenta años y la repercusión que sus tesis han tenido en el contexto tecnológico y social de los últimos quince años (Igelmo Zaldívar, 2012). Tal es el caso de los recientes planteamientos teóricos planteados desde la educación expandida (Díaz, 2011; Díaz y Freire, 2012), el conectivismo (Siemens, 2004,), el procomún (Sguiglia, 2011), el aprendizaje ubicuo (Cope y Kalantzis, 2009; Burbules, 2012) o el aprendizaje invisible (Cobo y Moraveck, 2011).

Menos común es citar a una de las agencias que más recientemente ha detectado la paradoja jurídica que contiene a nivel formal el derecho a la educación volcado en la escolarización, esto es, el Banco Mundial. Merece la pena traer a colación las palabras con las que se inicia el polémico informe *Learning for All. Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development*:

La educación es fundamental para el desarrollo y el crecimiento. El acceso a la educación, que es un derecho humano fundamental consagrado en la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, es también una inversión estratégico para el desarrollo [...]

El objetivo general no es sólo la escolarización, sino el aprendizaje. Lograr que más niños asistan a la escuela ha sido un gran logro. El Grupo del Banco Mundial está comprometido a avanzar sobre este progreso e intensificar su apoyo para ayudar a todos los países a alcanzar la Educación para Todos (EPT) y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) en educación. Lo que moverá el desarrollo será, sin embargo, en última instancia, lo que los individuos aprendan, tanto dentro como fuera de la escuela, desde preescolar hasta el mercado de trabajo (World Bank, 2011, 1).

Es decir, el Banco Mundial observa la contradicción de la escolarización y plantea la cuestión en los siguientes términos: ¿para qué sirve la escolarización si no tenemos claro el aprendizaje que se está adquiriendo o si no hay una correlación entre años de escolarización y aprendizaje? Obviamente el planteamiento del Banco Mundial tiene un sesgo neoliberal evidente que lo distancia de los planteamientos antes mencionados de Holt, Goodman, Reimer o Illich. Baste observar que desde su perspectiva el cumplimiento del derecho a la educación es no sólo un derecho humano sino también una inversión inteligente y estratégica (Nordtveit, 2012, 27).

Por su parte, la obligatoriedad como noción clave del desarrollo jurídico contradictorio del derecho a la educación puede analizarse desde la óptica de la batalla legal emprendida por el movimiento de padres y madres que han decidido no escolarizar a sus hijos en diferentes países del mundo. Las dificultades que han encontrado en los diversos países en los que han enfrentado la paradoja jurídica de la obligatoriedad son significativas. En el caso de España, la sentencia 133/2010 del 2 de diciembre de 2010 del Tribunal Supremo pone en evidencia las dificultades que plantea la cuestión de la obligatoriedad en el marco del derecho a la educación. Así, los recurrentes promotores de esta sentencia alegaban que “la Constitución de 1978 no protege la obligatoriedad de la escolarización, sino el derecho a la educación dentro de unos valores constituyentes y no puede confundirse la educación con la escolarización, ya que lo uno no implica lo otro” (Sentencia 133/2010).⁶ Por su parte, el Ministerio Fiscal señaló que el artículo de la Constitución Española atribuye a los poderes públicos “ordenar la programación de la enseñanza básica, que será gratuita y obligatoria” (ibíd.), aspecto que es reafirmado, según el Ministerio Fiscal, por la LODE que extiende la enseñanza obligatoria hasta los 16 años. Finalmente la fiscalía señalaba que España es “parte de diversos tratados internacionales (Declaración Universal de Derechos Humanos, Convención de los Derechos del Niño y otros) en los que la enseñanza básica se define como obligatoria y el art. 10.2 CE obliga a interpretar nuestra Constitución conforme a tales textos” (ibíd.). El Tribunal Constitucional falló a favor de la obligatoriedad argumentando que:

Efectivamente, en lo que respecta a la determinación por los padres del tipo de educación que habrán de recibir sus hijos, ese derecho constitucional se limita, de acuerdo con nuestra doctrina, al reconocimiento *prima facie* de una libertad de los padres para elegir centro docente [...] y al derecho de los padres a que sus hijos reciban una formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones (art. 27.3 CE), un derecho éste que, pese a la apodíctica afirmación realizada en tal sentido por los recurrentes, no se ve comprometido en el presente supuesto, en el que las razones esgrimidas por los padres para optar por la enseñanza en casa no se refiere en modo alguno al tipo de formación moral o religiosa recibida por sus hijos, sino a razones asociadas al “fracaso escolar de la ‘enseñanza oficial’” e imputadas a la “asistencia obligatoria a esos centros oficiales, ya sean públicos o privados”. Más allá de este doble contenido, el derecho a la educación en su condición de derecho de libertad no alcanza a proteger, siquiera sea *prima facie*, una pretendida facultad de los padres de elegir para sus hijos por razones pedagógicas un tipo de enseñanza que implique su no escolarización en centros homologados de carácter público o privado (ibíd.).

⁶ Sentencia 133/2010, de 2 de diciembre de 2010. *Boletín Oficial del Estado*, Nº 4, de 5 de enero de 2011.

Esta es la respuesta dada por el Tribunal Constitucional que, como toda posición jurídica, es contingente a una estructura y momento legal particular. Desde el punto de la vista de la Teoría de la Educación es importante saber diferenciar lo que el derecho a la educación tiene de este carácter contingente e histórico, de realidad posterior y distinta a la propia idea de educación. Lo es también reconocer que, a pesar de lo mucho que se ha escrito sobre él, querer ir más allá de un análisis empírico sobre las condiciones de su realización, tropieza con la dificultad a la que se ha referido recientemente Randall Curren, al afirmar que “el derecho a la educación se asume y afirma ampliamente, pero a menudo sin especificidad en cuanto a su naturaleza, sus límites, fundamentos e implicaciones” (Curren, 2014, 712), lo que para McCowan tiene un alcance de primer orden, ya que “sólo una vez que tengamos una clara imagen de a qué se aplica el derecho a la educación, podremos valorar el progreso en su realización” (McCowan, 2010, 510). Poner al descubierto las paradojas que esconde esa imagen, ha sido nuestro objeto en esta ponencia.

Referencias bibliográficas

- ADORNO, T. H. (1999) *Minima moralia*. Madrid, Taurus.
- AGAMBEN, G. (2010) *Desnudez*. Barcelona, Anagrama.
- ANDERS, G. (2011) *La obsolescencia del hombre. Vol. I: Sobre el alma en la época de la segunda revolución industrial*. Valencia, Pre-textos.
- ARENDT, H. (1949) The Rights of Man: What Are They? *Modern Review*, 3(1), 24-37.
- ARENDT, H. (1996) *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona, Paidós.
- ARENDT, H. (1998) *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid, Taurus.
- BAILEY, B. (2014) Introduction of the General Recommendation on Girls' and Women's Right to Education. *Committee on the Elimination of Discrimination against Women. Half-Day General Discussion on girls' /women's right to education*, Palais des Nations, Geneva, July 2014. Consultado el 26 de enero de 2015: http://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/CEDAW/WomensRightEducation/Ms.BarbaraBailey_HDGD_RtE_OpeningRemarks.pdf
- BALL, S. y YOUDELL, D. (2007) *Privatización encubierta de la educación pública*. Informe Preliminar de V Congreso Mundial de la Educación. Consultado el 18 de diciembre de 2014: http://www.joanmayans.com/privatizacion_encubierta_de_la_educacion_publica.pdf
- BENHABIB, S. (2005) *Los derechos de los otros: Extranjeros, residentes y ciudadanos*. Barcelona, Gedisa.
- BENHABIB, S. (2006) *Another Cosmopolitanism: Hospitality, Sovereignty, and Democratic Iterations*. New York, Oxford University Press.
- BENHABIB, S. (2008) Otro universalismo: sobre la unidad y diversidad de los derechos humanos. *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, 39, 175-203.
- BENHABIB, S. (2011) *Dignity in Adversity: Human Rights in Troubled Times*. Cambridge/Malden, Polity Press.
- BENHABIB, S. (2013) *Gleichheit und Differenz. Die Würde des Menschen und die Souveränitätsansprüche der Völker im Spiegel der politischen Moderne*. Tübingen, Mohr Siebeck.
- BERNASCONI, A. (2000) School Choice in Chile. *Journal of Interamerican Studies and World Affairs*, 42 (3), 196-200.
- BURBULES, N. (2012) Ubiquitous Learning and the Future of Teaching. *Encounters on Education*, 13, 3-14.
- BUTLER, J. (2014) *Qu'est-ce qu'une vie bonne?* París, Payot.
- CARNOY, M. (1998) National Voucher Plans in Chile and Sweden: Did Privatization Reforms make for better education? *Comparative Education Review*, 42(3), 309-337.
- COBO, C. y MORAVECK, J. W. (2011) *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- COMITÉ PARA LA ELIMINACIÓN DE LA DISCRIMINACIÓN RACIAL (2013) *Recomendación general N° 35. La lucha contra el discurso de odio racista* (Documento CERD/C/GC/35). Consultado el 26 de enero de 2015: <http://www.cc.gob.gt/ddhh2/docs/Organos/Racial/Generales/OGCERD35.pdf>
- COPE, B. y KALANTZIS, M. (2009) *Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/anytime possibilities for learning in the age of digital media*. Champaign, University of Illinois Press.
- CURREN, R. (2014) Right to and education, en PHILLIPS, D.C. (ed.) *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*. Thousand Oaks, Sage, vol. II, 712-714.
- DELEUZE, G. (1995) *Conversaciones*. Valencia, Pre-textos.
- DEVIDAL, P. (2009) Trading Away Human Rights? The GATS and the Right to Education: A Legal Perspective, en HILL, D. y KUMAR, R. (eds.) *Global Neoliberalism and Education and its Consequences*. New York, Routledge, 73-101.

- DÍAZ, R. (2011) *¿Qué escuela es imposible imaginar y de qué imposibilidad se trata? Apuntes para la investigación de una educación expandida*. Sevilla, Universidad de Sevilla. Consultado el 15 de noviembre de 2013: <http://fama2.us.es/fco/tmaster/tmaster08.pdf>.
- DÍAZ, R. y FREIRE, J. (ed.) (2012) *Educación expandida*. Sevilla, Zemos 98 y Univerisdad Internacional de Andalucía.
- DURU-BELLAT, M. (2004) Debates y prácticas en materia de elección de centros escolares en los países europeos y los Estados Unidos. *Revista de Educación*, 333, 41-58.
- FISKE, E. y LADD, H. (2000) *When schools compete: A cautionary tale*. Washington, The Brookings Institution.
- FOUCAULT, M. (2002) *Historia de la sexualidad. Vol. I. La voluntad de saber*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (2004) *La Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France (1978-1979)*. París, Gallimard.
- GAURIN, V. (1999) *School choice in Chile: Two decades of educational reform*. Washington DC, Brookings Institution Press.
- GLENN, C. y De GROOF, J. (2005) *Freedom, Autonomy and Accountability in Education*. Nijmegen, Wolf Legal Publishers.
- HAN, B. C. (2012) *La sociedad del cansancio*. Barcelona, Herder.
- HANN, M. J. (2013) Recognising Recognition: Hannah Arendt on (the Right to Have) Rights, *Political Studies Association*. Consultado el 4 de marzo de 2015: http://www.psa.ac.uk/sites/default/files/988_509.pdf
- HEPBURN, C. R. (1999) *The Case for School Choice. Models from the United States, New Zealand, Denmark, and Sweden*. Consultado el 3 de febrero de 2015: <http://www.fraserinstitute.ca>
- IGELMO ZALDIVAR, J. (2012) Las teorías de la desescolarización: cuarenta años de perspectiva histórica. *Historia Social y de la Educación*, 1(1), 28-57.
- JÓDAR, F. (2007) *Alteraciones pedagógicas. Educación y políticas de la experiencia*. Barcelona, Laertes.
- MASSCHELEIN, J. y SIMONS, M. (2013) *In Defence of the School. A public Issue*. Lovaina, Culture & Society Publishers.
- MCCOWAN, T. (2010) Reframing the universal right to education, *Comparative Education*, 46(4), 509–525.
- MEDINA GONZÁLEZ, S. (2015) Los derechos de los padres en la educación de sus hijos: principales novedades de la LOMCE, en FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, C. (coord.) *Claves de la reforma educativa. A propósito de la nueva Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa*. Madrid, Colex, 117-151.
- MEIX CERECEDA, (2014) *El derecho a la educación en el sistema internacional europeo*. Valencia, Tirant Lo Blanch.
- NORDTVEIT, B. H. (2012) The World Bank Poetry, en KLEES, S. J. M., SAMOFF, J. y STROMQUIST, N. (eds.) *The World Bank and education: critiques and alternatives*. Rotterdam, Sense Publishers, 21-32.
- OAKESHOTT, M. (2009) La educación: el compromiso y su frustración, en *La voz del aprendizaje liberal*. Buenos Aires, Katz Editores.
- PRIETO, M. y VILLAMOR, P. (2012) Libertad de elección, competencia y calidad: las políticas educativas de la Comunidad de Madrid. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 16(3), 127-144.
- RIZVI, F. y LINGARD, B. (2013) *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid, Morata.
- ROBERTS, C. N. J. (2015) *The Contentious History of the International Bill of Human Rights*. Cambridge, Cambridge University Press.
- ROBSON, W. y HEPBURN, C. R. (2002) *Learning from Success: What Americans Can Learn from School Choice in Canada*. Milton y Rose D. Friedman Foundation and The Fraser Institute.

- SENNETT, R. (2000) *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona, Anagrama.
- SGUIGLIA, N. (2011) Libertad, autonomía y procomún. Movimientos urbanos en la era de la precariedad, en CALLE COLLADO, A. (ed.) *Democracia radical: entre vínculos y utopías*. Madrid, Icaria, 177-212.
- SIEMENS, G. (2004) Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *Elearnspace*. December, Consultado el 15 de noviembre de 2013: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
- SZKUDLAREK, T. (2007) Empty signifiers, education and politics. *Studies in Philosophy and Education*, 26(3), 237-252.
- THOMASSEN, L. (2011) The Politics of Iterability: Benhabib, the Hijab, and Democratic Iterations. *Polity*, 43(1), 128-149.
- TOOLEY, J. (2002) Justificación de las soluciones de mercado, en NARODOWSKI, M.; NORES, M. y ANDRADA, M. (coord.) *Nuevas tendencias en políticas educativas: alternativas para la escuela pública*. Barcelona, Granica, 307-334.
- TRÖHLER, D. (2011) *Languages of Education. Protestant Legacies, National Identities, and Global Aspirations*. Nueva York, Routledge.
- UNESCO (2015) *La Educación para Todos, 2000-2015: Logros y desafíos*. París, UNESCO. Consultado el 10 de marzo de 2015: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232435s.pdf>
- UNITED NATION (2014a) My World 2015. Analytics. Consultado el 16 de diciembre de 2014: <http://data.myworld2015.org>
- UNITED NATION (2014b) My World 2015. Survey. Consultado el 16 de diciembre de 2014: <http://vote.myworld2015.org>
- VERGER, A. y BONAL, X. (2012) La emergencia de las alianzas público-privado en la agenda educativa global: nuevos retos para la investigación educativa. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 16(3), 11-28.
- VITERITTI, J. (2002) Una salida, elección de escuela y oportunidades educativas, en NARODOWSKI, M., NORES, M. y ANDRADA, M. (coord.) *Nuevas tendencias en políticas educativas: alternativas para la escuela pública*. Barcelona, Granica, 201-212.
- WHITTY, G. y POWER, S. (2000) Marketization and privatization in mass education systems. *International Journal of Educational Development*, 20 (2), 93-107.
- WORLD BANK (2011) *Learning for all: Investing in People's Knowledge and Skills to promote development. World Bank Group education strategy 2020*. Washington DC, World Bank.
- WRIGLEY, T. (2007) Rethinking Education in an Era of Globalisation. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 5(2), 1-27.
- ZUBER, V. (2014) *Le culte des droits de l'homme*. París, Gallimard.