

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN, EL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL Y LA RETÓRICA DE LOS DERECHOS HUMANOS*

PASCUAL CORTÉS CARRASCO**
UNIVERSIDAD DE CHILE, CHILE
pascualcortes@gmail.com

RESUMEN: El artículo llama la atención sobre el hecho de que durante los últimos años el movimiento estudiantil chileno ha tendido a fundar parte de sus demandas en la idea de que la educación es un derecho. Se intenta responder a la pregunta sobre el sentido de recurrir a una retórica de derechos humanos en contextos de reivindicación social como es el caso de la reivindicación social del movimiento estudiantil chileno. En primer lugar, se aborda el contenido del derecho humano a la educación de acuerdo al derecho internacional de los derechos humanos. Luego, se hace un análisis de la crítica al lenguaje de los derechos y se sostiene que la retórica de los derechos humanos tiene un potencial emancipador como herramienta de los movimientos sociales en la medida en que se conciben los derechos humanos como derechos que los ciudadanos se reconocen intersubjetivamente y que están en la base de una democracia deliberativa. Finalmente, se hace un breve análisis de cómo la retórica de los derechos humanos y los estándares del derecho internacional de los derechos humanos tienen importantes coincidencias con las demandas del movimiento estudiantil.

Palabras clave: *Derecho a la educación, derechos humanos, movimientos sociales, retórica de los derechos, crítica de los derechos.*

THE RIGHT TO EDUCATION, THE STUDENT MOVEMENT AND THE RHETORIC OF HUMAN RIGHTS

ABSTRACT: The article draws attention to the fact that during the last years the Chilean student movement has tended to base part of their claims on the idea that education is a right. It tries to answer the question about the sense of using human rights rhetoric in contexts of social struggle as it is the case of the demands of the Chilean student movement. In first place, the article addresses the content of the human right to education according to international human rights law. Then, it analyzes the critic of the rights language and holds that human

* Trabajo recibido el 20.05.2013 y aceptado el 09.08.2013.

** Egresado de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile. Ayudante de la Cátedra de Derecho Internacional de los Derechos Humanos. Agradezco profundamente los comentarios de Gonzalo García-Campo a distintos borradores de este trabajo.

rights rhetoric has an emancipatory potential as a tool for social movements, as long as human rights are conceived as rights that citizens recognize one each other intersubjectively and that are at the base of a deliberative democracy. Finally, the article does a brief analysis on how human rights rhetoric and international human rights standards have important coincidences with the demands of the student movement.

Keywords: *Right to education, human rights, social movements, rights rhetoric, critic of rights*

1. INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años, el movimiento estudiantil chileno ha hecho conocida la consigna, convertida ya casi en un *cliché*, que reclama que la educación es un derecho y no un privilegio. No sólo en la calle, sino que también a través de las declaraciones de sus dirigentes y en los distintos petitorios, el movimiento de los estudiantes chilenos ha apelado a la necesidad de consagrar y proteger el derecho a la educación como un derecho social. Esta apelación al derecho a la educación ha aparecido también rondado debates como el de la superación de la segregación del sistema escolar chileno, la gratuidad de la educación superior y el lucro en los distintos niveles educacionales.

La retórica de los derechos, esto es, la utilización del lenguaje de los derechos, ha sido una herramienta habitual de distintas luchas sociales de la historia reciente. Numerosos han sido los movimientos sociales que durante el siglo XX y lo que va de siglo XXI han incorporado dentro de sus luchas políticas la reivindicación de ciertos derechos, apelando ya sea a los derechos fundamentales consagrados a nivel constitucional como a los derechos humanos consagrados en el derecho internacional. Así, afroamericanos, mujeres, minorías sexuales, comunidades indígenas, entre otros sectores de la sociedad civil, han invocado con frecuencia derechos para fortalecer sus respectivas reivindicaciones.

La referencia del movimiento estudiantil chileno al derecho a la educación permite formular algunas preguntas en torno a las cuales puede ser interesante ahondar. En especial, incita a preguntarse de qué manera la retórica de los derechos tiene valor en contextos de reivindicación social – como lo es el caso chileno – a pesar de las críticas que se le han formulado al lenguaje de los derechos. En esa línea, interesa a este trabajo analizar especialmente en qué medida la apelación a estándares propios del derecho internacional de los derechos humanos puede tener valor en el contexto de la reivindicación del movimiento estudiantil chileno.

Se sostiene, en síntesis, que hay razones desde las cuales la utilización de la retórica de los derechos tiene valor al interior de una comunidad política y en contextos de reivindicación social, en donde la apelación a estándares de derechos humanos contribuye al reconocimiento intersubjetivo entre ciudadanos que permite el ejercicio efectivo de la ciudadanía. Analizando el caso chileno, se plantea que la retórica de los derechos y la apelación a estándares de derechos humanos refuerzan la posición del movimiento estudiantil y contribuyen a la comprensión de la educación como un derecho social que se reclama para toda la ciudadanía.

Para abordar la interrogante planteada se revisará en un primer momento cuál es el contenido del derecho a la educación de acuerdo al derecho internacional de los derechos humanos. En segundo lugar, se analizará el sentido de recurrir a una retórica de derechos y a la utilización de estándares recogidos del derecho internacional de los derechos humanos en contextos de reivindicación social, deteniéndose en las críticas que se han formulado a la retórica de los derechos en general, planteando algunas razones que sustentan la utilización de la retórica de los derechos desde una visión que podría denominarse “republicana” y, finalmente, aterrizando el análisis a la situación chilena, se analizarán algunos puntos coincidentes entre los estándares del derecho internacional de los derechos humanos y las demandas del movimiento estudiantil.

2. EL DERECHO HUMANO A LA EDUCACIÓN¹

El derecho a la educación fue consagrado en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 en su artículo 26, estableciendo, entre otras cosas, la gratuidad de la educación “elemental y fundamental”, la obligatoriedad de la educación fundamental, el acceso a la educación superior en razón del mérito y fijando como objetivo de la educación “el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales”.

Entre otros instrumentos de relevancia, en cuanto consagran el derecho a la educación, se pueden destacar la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza de 1960, la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 (Artículo 28) y en el Sistema Interamericano, el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales “Protocolo de San Salvador” (en especial el artículo 13), adoptado en 1988.

Para efectos de este trabajo es especialmente relevante el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), debido a que es el instrumento internacional en torno al cual existe mayor desarrollo interpretativo relacionado con el derecho a la educación. Este tratado consagra el derecho a la educación en su artículo 13,² artículo que fue objeto de

¹ Este apartado se basa en parte en el documento de trabajo “La Educación: Un derecho humano” de la Comisión de Estudiantes por el Derecho Humano a la Educación, grupo conformado por estudiantes de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile y de la Universidad Diego Portales y del cual forma parte el autor de este trabajo.

² Artículo 13:

1. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Conviene en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Conviene asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz.

2. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho:

a) La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente;

b) La enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;

c) La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos

interpretación por parte del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de Naciones Unidas (Comité DESC) en su Observación General N° 13. El PIDESC fue ratificado por Chile el 10 de febrero de 1972.

En lo que sigue de este apartado, se hará una somera revisión del contenido del derecho a la educación, teniendo como referencia principal lo dispuesto en el PIDESC. Dicho contenido será descrito desde las “obligaciones” que asumen los Estados parte de un instrumento como el PIDESC, distinguiendo entre obligaciones específicas derivadas del derecho a la educación y obligaciones generales del Estado que éste asume respecto de cualquier derecho.

Obligaciones específicas: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad.

En el PIDESC, el derecho a la educación involucra la enseñanza fundamental y primaria, secundaria, técnica y profesional y superior. La Observación General N° 13 aborda el contenido del artículo 13 ocupando un esquema de análisis elaborado anteriormente por la ex relatora especial sobre el derecho a la educación Katarina Tomasievski. Este esquema identifica cuatro características que definen el contenido fundamental del derecho a la educación: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad.

La *disponibilidad* se relaciona con la cobertura de la educación e implica que existan instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente.³ Esta característica de disponibilidad acarrea para los Estados una obligación de asequibilidad, que se traduce en ciertos mínimos: escuelas de enseñanza básica a disposición de todos los niños y niñas del Estado; número de cupos equivalente a la cantidad de niños y niñas en edad de enseñanza básica; condiciones de infraestructura adecuadas en los establecimientos educativos; y disponibilidad de docentes.⁴

En cuanto a la *accesibilidad*, el Comité DESC ha definido esta característica como la exigencia de que “las instituciones y los programas de enseñanza han de ser accesibles a todos, sin

medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;

d) Debe fomentarse o intensificarse, en la medida de lo posible, la educación fundamental para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria;

e) Se debe proseguir activamente el desarrollo del sistema escolar en todos los ciclos de la enseñanza, implantar un sistema adecuado de becas, y mejorar continuamente las condiciones materiales del cuerpo docente.

3. Los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales, de escoger para sus hijos o pupilos escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas, siempre que aquéllas satisfagan las normas mínimas que el Estado prescriba o apruebe en materia de enseñanza, y de hacer que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

4. Nada de lo dispuesto en este artículo se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo 1 y de que la educación dada en esas instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescriba el Estado.

³ COMITÉ DE DERECHOS ECONÓMICOS SOCIALES Y CULTURALES. *Observación General N° 13: El derecho a la educación (artículo 13)*. párr. 6 letra a).

⁴ PÉREZ, Luis. “La exigibilidad del derecho a la educación a partir del diseño y la ejecución de las políticas públicas educativa”, en: *Revista de Estudios Socio Jurídicos, Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, vol. 9, N° especial, pp. 152-153. Bogotá, Colombia: Universidad del Rosario. Citado en: ESPEJO, Nicolás, et al. *Manual sobre Justiciabilidad de Derechos Sociales para Jueces de Iberoamérica* Santiago, Chile: Oxfam-Chile, 2009., p. 120.

discriminación, en el ámbito del Estado Parte”.⁵ El Comité DESC ha señalado que la accesibilidad consta de tres dimensiones:

No discriminación: La educación debe ser accesible a todos, sin discriminación, especialmente a los grupos vulnerables de hecho y de derecho.

Accesibilidad material: La educación ha de ser asequible materialmente. Esta accesibilidad material debe pensarse desde las distintas situaciones en las que se pueden encontrar distintas personas y grupos. Así, debe procurarse la accesibilidad ya sea por su localización geográfica de acceso razonable o por otros medios (por ejemplo, mediante el acceso a programas de educación a distancia).

Accesibilidad económica: En general, la accesibilidad económica implica que la educación ha de estar al alcance de todos desde una perspectiva económica. Esta dimensión de la accesibilidad está condicionada por las diferencias de redacción del párrafo 2 del artículo 13 respecto de la enseñanza primaria secundaria y superior. Mientras que la enseñanza primaria ha de ser gratuita para todos, se pide a los Estados Partes que implanten gradualmente la enseñanza secundaria y superior gratuita.

La *aceptabilidad* de la educación se vincula a la idea de una educación de calidad. Según el Comité DESC, implica que “[l]a forma y el fondo de la educación, comprendidos los programas de estudio y los métodos pedagógicos, han de ser aceptables (por ejemplo, pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad) para los estudiantes y, cuando proceda, los padres (...)”.⁶

Finalmente, la *adaptabilidad* mira a la permanencia de las y los estudiantes en el sistema educativo, estableciendo el principio de que, por regla general, es el sistema educacional el que debe adaptarse a las necesidades de las y los estudiantes, y no al revés. Según el Comité DESC, “[l]a educación ha de tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados”.⁷

De este modo, el PIDESC entiende que una educación comprendida como un derecho debe satisfacer las cuatro características a las que hemos hecho referencia, es decir, debe ser una educación disponible, accesible, aceptable y adaptable. Esta caracterización le permite a los Estados, analizar y pensar sus sistemas educacionales desde una perspectiva de derechos, usando el estándar internacional como una referencia para guiar la política pública. Además, esta caracterización no es una mera recomendación, sino que se desprende de lo dispuesto en un tratado ratificado por Chile, lo cual da a entender que en el cumplimiento de estos estándares habría al menos algún nivel de compromiso político.

⁵ COMITÉ DE DERECHOS ECONÓMICOS SOCIALES Y CULTURALES, *op cit.* (n. 3), párr. 6 letra b).

⁶ *Ibid.*, párr. 6 letra c).

⁷ *Ibid.*, párr. 6 letra d).

2.1. OBLIGACIONES GENERALES: RESPETO, PROTECCIÓN, GARANTÍA Y NO DISCRIMINACIÓN

Se ha planteado que tanto respecto de los llamados derechos civiles y políticos como respecto de los derechos económicos, sociales y culturales, existirían niveles de obligaciones u obligaciones generales asumidas por los Estados.⁸ Estas obligaciones serían la obligación de *respeto*, *protección* y *garantía*. A estas consideramos importante agregar la obligación general de *no discriminar*. Varios órganos de supervisión del cumplimiento de distintos instrumentos internacionales, entre ellos el Comité DESC, reconocen esta distinción tripartita de obligaciones, así como la obligación general de no discriminar en el ejercicio de los derechos.

La obligación de *respeto* se define por el deber del Estado de no injerir, obstaculizar o impedir el acceso al goce de los bienes que constituyen el objeto del derecho.⁹ El Comité DESC ha señalado que “[l]a obligación de respetar exige que los Estados Partes eviten las medidas que obstaculicen o impidan el disfrute del derecho a la educación”.¹⁰ La obligación de *protección* refiere a la protección contra injerencias u obstaculizaciones de terceros al goce y ejercicio de los derechos.¹¹ La obligación de *garantía*, a veces llamada también de *cumplimiento*, implica que se deben adoptar medidas de carácter legislativo, administrativo, presupuestario, judicial, de fiscalización o de otra índole para dar plena efectividad a los derechos.¹²

La obligación de *no discriminar* en el goce y ejercicio de los derechos se consagra en la mayoría de los instrumentos de derechos humanos,¹³ así como en la mayoría de los textos constitucionales modernos. Respecto del alcance del concepto de discriminación, el Comité de Derechos Humanos de Naciones Unidas ha señalado que se refiere a:

“toda distinción, exclusión, restricción o preferencia que se basen en determinados motivos, como la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional o social, la posición económica, el nacimiento o cualquier otra condición social, y que tengan por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales de todas las personas”.¹⁴

⁸ ABRAMOVIC, Víctor y COURTIS, Christian. *Los derechos sociales como derechos exigibles*. Madrid, España: Trotta, 2002, p. 27-28.

⁹ *Ibid.*, p. 29.

¹⁰ COMITÉ DE DERECHOS ECONÓMICOS SOCIALES Y CULTURALES, *op cit.* (n. 3), párr. 47.

¹¹ ABRAMOVIC, Víctor y COURTIS, Christian, *op cit.* (n. 8), p. 29.

¹² COMITÉ DE DERECHOS ECONÓMICOS SOCIALES Y CULTURALES. *Observación General N° 14: Derecho al disfrute del más alto nivel posible de salud*, párr. 33.

¹³ Se consagra por ejemplo en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (art. 2.1), en la Convención Americana sobre Derechos Humanos (art. 1.1), en la Declaración Universal de Derechos Humanos (art. 2.1) y en la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (art. II).

¹⁴ COMITÉ DE DERECHOS HUMANOS DE NACIONES UNIDAS. *Observación general No. 18*. párr. 13.

La discriminación puede presentarse de distintas formas y hay una de ellas que quisiéramos destacar especialmente. Se trata de la discriminación *sistémica*¹⁵ o también llamada discriminación *estructural*. Este tipo de discriminación se encuentra enraizado en prácticas sociales, culturales e institucionales y no obedecen en su mayoría a una discriminación normativa sino que se trata más bien de una sistemática subordinación de ciertos grupos que deviene en un complejo tejido social de prácticas, prejuicios y estereotipos que inhibe la eficacia de la igualdad de derechos.¹⁶

Creemos que en la esfera de la educación, una forma de discriminación sistémica o estructural particularmente grave es la segregación escolar, en la medida que configura una situación en la cual se estratifica la educación recibida en una diversidad de aspectos (siendo uno característico la calidad) de acuerdo a condiciones personales como la situación socio-económica o el lugar de residencia, sin que exista un fundamento de necesidad de dicha segregación en una sociedad democrática.

La segregación como forma de discriminación en el ámbito de la educación ha sido reconocida por la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza de la UNESCO, ratificada por Chile. Este instrumento identifica, en su artículo primero, como formas especiales de discriminación:

- Excluir a una persona o grupo del acceso a los diversos grados y tipos de enseñanza.
- Limitar a un nivel inferior la educación de una persona o de un grupo.
- Instituir o mantener sistemas o establecimientos de enseñanza separados para personas o grupos.
- Colocar a una persona o a un grupo en una situación incompatible con la dignidad humana.

El artículo 2º de esta Convención señala expresamente las separaciones que son permisibles y que no constituyen discriminación, aludiendo a la separación entre establecimientos para estudiantes de sexo masculino y sexo femenino; la creación de establecimientos separados por razones religiosas o lingüísticas y, la creación o mantenimiento de establecimientos de enseñanza privada, “siempre que la finalidad de esos establecimientos no sea la de lograr la exclusión de cualquier grupo sino la de añadir nuevas posibilidades de enseñanza a las que proporciona el poder público, y siempre que funcionen de conformidad con esa finalidad, y que la enseñanza dada corresponda a las normas que hayan podido prescribir o aprobar las autoridades”.

3. LA CRÍTICA A LA RETÓRICA DE LOS DERECHOS

Habiendo esbozado el contenido del derecho a la educación de acuerdo al derecho internacional de los derechos humanos cabe preguntarse qué sentido tiene apelar a un lenguaje de

¹⁵ Ver, COMITÉ DE DERECHOS ECONÓMICOS SOCIALES Y CULTURALES: *Observación General N° 20: La no discriminación y los derechos económicos, sociales y culturales (artículo 2, párrafo 2 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales)*, párr. 12.

¹⁶ NASH, Claudio y DAVID, Valeska. Igualdad y no discriminación en el sistema interamericano de derechos humanos. En: NASH, Claudio y MUJICA, Ignacio (comp.). *Derechos humanos y juicio justo*. Red Interamericana de Gobernabilidad y Derechos Humanos. Colam – Organización Interamericana Universitaria, p. 173.

derechos en el debate público y más concretamente, apelar al contenido de derechos consagrados internacionalmente. Eso nos permitirá contribuir a una fundamentación del empleo del lenguaje de los derechos en contextos de reivindicación social y en el caso chileno, a entender de mejor manera el sentido de fundar ciertas demandas de la sociedad civil en la idea de que la educación es un derecho.

Desde el sentido común de una gran cantidad de personas, puede no resultar muy difícil empatizar con el estudiantado organizado que reivindica la idea de que la educación es un derecho y que utiliza en parte dicha premisa para fundar sus demandas. Efectivamente “suena bien” eso de que la educación es un derecho, y que por tanto, el Estado debe hacerse cargo de tal o cual cosa. No obstante, no pueden desatenderse contundentes críticas que se han formulado a la utilización del lenguaje de los derechos, cuestionando su sentido emancipador. Si bien la crítica a la retórica de los derechos se ha formulado desde distintos flancos,¹⁷ en este apartado haremos referencia de manera breve a las objeciones de fondo que se estiman más poderosas y que encuentran su primera y más sólida formulación en el pensamiento marxista.

Marx formuló en su momento una devastadora crítica a los derechos que desde la derrota del absolutismo aparecían como elementos fundacionales del Estado liberal burgués. Los derechos liberales serían para Marx una suerte de ilusión que por un lado encubriría las desigualdades estructurales de una sociedad egoísta y que a la vez servirían para legitimar el poder Estatal. De ello se sigue que los derechos del Estado liberal se formularían como derechos de sujetos egoístas y desvinculados políticamente; derechos que justamente vendrían a proteger ese egoísmo.

La ilusión de los derechos liberales se construiría al reconocer derechos a sujetos abstractos, sin hacer referencia a los sujetos reales en sus condiciones concretas de opresión y desigualdad. Así, se declararían libres a quienes en realidad no lo eran, e iguales a sujetos víctimas de la más brutal desigualdad. Como lo señala Wendy Brown, de acuerdo a Marx,

“la maniobra de poder que es peculiar del constitucionalismo liberal se centra en otorgar libertad, igualdad y representación a sujetos abstractos en lugar de sujetos concretos. La sustitución de sujetos políticos reales por sujetos políticos abstractos no sólo destruye el proyecto de emancipación sino que nos resubyuja precisamente al emancipar a nuestros sustitutos – al emancipar a nuestros abstractos representantes en el Estado y llamar a este proceso ‘libertad’ –. Así, el sujeto es *idealmente emancipado* a través de su ungimiento como persona abstracta, un ser humano formalmente libre e igual, y es *resubordinado prácticamente* a través del repudio idealista de los constituyentes materiales de su personalidad que constriñen y contienen su libertad”.¹⁸

¹⁷ Para una aproximación a las distintas críticas que se han formulado a la retórica de los derechos véase: SUNSTEIN, Cass. *Rights and their Critics*, en: *Notre Dame Law Review*, vol. 70, pp. 727-735. South Bend, EE.UU: University of Notre Dame, 1994-1995; KENNEDY, David. *The Dark Side of Virtue* (extractos). En: STEINER, Henry, et al. *International Human Rights in Context*. – third edition – Oxford University Press, New York 2007, pp. 491-494.

¹⁸ BROWN, Wendy. Lo que se pierde con los derechos. En: BROWN, Wendy y WILLIAMS, Patricia. *La Crítica a los Derechos*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores, 2003, p. 97. El destacado se encuentra en el original

Mediante la maniobra a la que se acaba de hacer referencia, el Estado liberal burgués habría sido capaz, luego de haber superado el absolutismo, de arrogarse también la superación de la desigualdad, al reconocer a todos los hombres como personas libres e iguales. El Estado liberal burgués, al reclamar que ha resuelto las desigualdades mismas en realidad habría aumentado éstas, al despolitizarlas.¹⁹ Junto con esto, el Estado se legitima, adquiriendo su derecho a gobernar, y con ello, a legislar, juzgar y recurrir a la fuerza.²⁰ Brown concluye que “[s]i, de acuerdo con Marx, el Estado constitucional burgués se basa en poderes sociales no igualitarios despolitizados, si depende de la naturalización de la sociedad civil egoísta y de representaciones abstractas de la igualdad y la comunidad, entonces los *derechos*, son la forma política moderna que asegura y legitima estas tendencias”.²¹

Los derechos que se configuran bajo el alero del Estado liberal burgués serían derechos cuyo contenido tendería a reconocer y naturalizar una sociedad civil egoísta. Así, para Marx, el derecho a la libertad no es más que el derecho a estar separado de otros hombres y el derecho a la propiedad privada como aplicación práctica del derecho a la libertad es solamente el derecho del interés personal.²² En suma, en palabras del propio Marx,

“[n]inguno de los llamados derechos humanos va, por tanto, más allá del hombre egoísta, del hombre como miembro de la sociedad burguesa, es decir, del individuo replegado en sí mismo, en su interés privado y en su arbitrariedad privada, y disociado de la comunidad. Muy lejos de concebir al hombre como ser genérico, estos derechos hacen aparecer, por el contrario, la vida genérica misma, la sociedad, como un marco externo a los individuos, como una limitación de su independencia originaria. El único nexo que los mantiene en cohesión es la necesidad natural, la necesidad y el interés privado, la conservación de su propiedad y de su persona egoísta”.²³

Respecto a los derechos sociales, si bien estos no habrían sido recogidos constitucionalmente al tiempo en que Marx formuló sus críticas, se pueden aplicar los postulados de Marx y concluir que, desde una visión liberal, éstos no buscarían sino dar una protección a un bienestar mínimo individual. Efectivamente, se ha planteado que los derechos sociales en clave liberal se tratarían solamente de derechos a un mínimo, pudiendo los particulares proveerse a sí mismos de ciertos servicios sociales sobre dicho mínimo, mientras que los derechos en clave socialista serían derechos de ciudadanía, donde la provisión de los servicios sociales se presta de igual manera a todos por la simple pertenencia a una comunidad política, basándose en el principio de la solidaridad (“de cada cual de acuerdo a sus capacidades, a cada cual de acuerdo a sus necesidades”).²⁴

¹⁹ *Ibid.*, p. 102.

²⁰ *Ibid.*

²¹ *Ibid.*, p. 102. El destacado se encuentra en el original.

²² *Ibid.*, p. 103-104.

²³ MARX, Karl. Sobre la cuestión judía. En: MARX, Carlos y ENGELS, Federico. *La Sagrada Familia. Y otros escritos filosóficos de la primera época*. Distrito Federal, México: Editorial Grijalbo, 1967, p. 34.

²⁴ ATRIA, Fernando. “¿Existen los derechos sociales?”, en: *Discusiones: Derechos Sociales*. <En línea> núm. 4, 2004. [Citado 09 Enero 2013] Disponible en la World Wide Web: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/existen-derechos-sociales-0/>, y, ATRIA, Fernando. *Mercado y Ciudadanía en la educación*. Santiago, Chile: Flandes Indiano, 2007, pp. 66 y siguientes.

En la literatura contemporánea la crítica de Marx a los derechos ha tenido una fuerte influencia. Es así como diversos autores han participado de la idea según la cual la cultura de derechos puede llegar a reforzar una forma de egoísmo y falta de compromiso incompatible con la noción de ciudadanía, creando individuos que tienden a reclamar lo suyo, en vez de participar en la vida comunal.²⁵ En el mismo sentido, se ha sugerido que un sistema agresivo de revisión judicial, con miras a la protección de derechos, es por naturaleza incompatible con la democracia deliberativa ya que fomentaría la individualización de los derechos.²⁶ También, se ha llamado la atención sobre el hecho de que con cierta frecuencia, derechos reivindicados por grupos se terminan concediendo a individuos. Como lo apunta Brown, “los derechos perseguidos por un grupo definido políticamente se conceden a *individuos* despolitizados; en el momento en que un ‘nosotros’ particular es exitoso en su lucha por los derechos, pierde su carácter de ‘nosotros’ y se disuelve en individuos”.²⁷

Si se observa el devenir reciente de la historia y las experiencias de emancipación en las cuales la invocación de derechos – y muchas veces, de derechos consagrados internacionalmente – ha sido relevante, se puede tender a pensar que si bien las críticas reseñadas no pueden ser desatendidas, existe aun así en el lenguaje de los derechos un potencial emancipador. No obstante, al mismo tiempo, es frecuente también encontrarse con Constituciones que consagran extensos y detallados catálogos de derechos y con países que han ratificado una enormidad de tratados de derechos humanos pero que sin embargo construyen sociedades en donde la realización de dichos derechos deja mucho que desear. También hay casos más extremos en donde en el nombre de los derechos humanos y de la paz se emprenden invasiones militares de muy dudosa legitimidad. Es así como, en vez de concluir que el lenguaje de los derechos conduce inexorablemente a la construcción de sociedades egoístas y despolitizadas, parece más preciso reconocer que en el lenguaje de los derechos se esconde una delicada paradoja. De acuerdo a Wendy Brown, esta paradoja se podría expresar constatando que:

“[s]i bien los derechos pueden operar como una indiscutible fuerza emancipatoria en un momento de la historia – como en el movimiento de los *Civil Rights* en Estados Unidos, o en la lucha por los derechos de los sujetos coloniales, como en el caso de los negros de Sudáfrica o los palestinos –, en otro momento pueden volverse un discurso regulador, un medio para obstruir o cooptar demandas políticas más radicales, o ser simplemente la más hueca de las promesas vacías”.²⁸

Se pueden ver así, dos caras del lenguaje de los derechos, una que va a favor y otra que va en contra de la emancipación política. En lo que sigue interesa explorar las posibilidades de esa primera cara de la retórica de los derechos.

²⁵ SUNSTEIN, Cass, *op cit.*, (n. 17), pp. 728 y 732.

²⁶ *Ibid.*, pp. 732, 748-749. Ver también sobre este punto: GARGARELLA, Roberto. “¿Democracia deliberativa y judicialización de los derechos sociales?”, en: *Perfiles Latinoamericanos*, núm. 28. Distrito Federal, México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 2006.

²⁷ BROWN, Wendy, *op cit.*, (n. 18), p. 84. El destacado se encuentra en el original.

²⁸ *Ibid.*, p. 83. El destacado se encuentra en el original.

4. EL POTENCIAL EMANCIPATORIO DE LA RETÓRICA DE LOS DERECHOS HUMANOS EN CONTEXTOS DE REIVINDICACIÓN SOCIAL

La paradoja a la que se terminó haciendo referencia en el apartado anterior, permite arribar a una importante conclusión, que a su vez despeja el camino para poder aproximarse a la idea según la cual la retórica de los derechos puede contribuir a la emancipación política y a la construcción de sociedades más justas: la fuerza emancipadora de los derechos no es a-histórica e inherente a los derechos humanos, justamente porque ese lenguaje pretendidamente universal y a-histórico puede servir, en determinados contextos, como instrumento de dominación y encubrimiento de desigualdades estructurales.

La concepción liberal de los derechos, objeto de la dura crítica de Marx, es una concepción que aún tiene la pretensión de legitimar al Estado capitalista y ha tendido a construir derechos de contenido individualista. Así, aún en la actualidad,

“[d]e acuerdo con la visión liberal, el estatus del ciudadano se determina fundamentalmente por sus derechos negativos, que esgrime *vis-à-vis* con el Estado y los demás ciudadanos. Como portadores de estos derechos, los ciudadanos gozan de la protección del gobierno siempre que persigan su interés privado dentro de los límites estipulados por la ley, y esto incluye la protección frente a la intervención gubernamental. Los derechos políticos, como el derecho al voto y la libertad de expresión, tienen no sólo la misma estructura, sino también un significado similar al de los derechos civiles, proveyendo de un espacio dentro del cual los sujetos jurídicos son liberados de las presiones externas. Estos derechos otorgan a los ciudadanos la posibilidad de hacer valer sus intereses privados de tal modo que, por medio de elecciones, de la composición de los cuerpos parlamentarios y de la formación de un gobierno, estos intereses finalmente se agregan en una voluntad política que tiene un impacto en la administración”.²⁹

Tomando en cuenta que las críticas al lenguaje de los derechos que hemos revisado se plantean fundamentalmente respecto de una concepción liberal de los derechos, una manera de sortear dichas críticas, es justamente superando dicha concepción liberal de los derechos. Una alternativa se puede encontrar en lo que podría denominarse una concepción “republicana” de los derechos humanos, que ve en los derechos la base del reconocimiento intersubjetivo de los ciudadanos y una condición posibilitadora de la deliberación política.

Desde una concepción republicana, los derechos fundamentales pueden entenderse al interior de una comunidad política determinada no como derechos naturales ni como libertades negativas frente al poder público y frente a las demás personas, sino que como derechos que los ciudadanos se conceden recíprocamente cuando quieren regular su vida en común en forma legítima a través de los medios del derecho positivo.³⁰ Los derechos humanos serían en este sentido derechos que

²⁹ HABERMAS, Jürgen. Derechos Humanos y soberanía popular. En: Ovejero, Félix, *et al* (comp.). *Nuevas Ideas Republicanas*. Barcelona, España: Paidós, 2004, p. 199. El destacado se encuentra en el original.

³⁰ HABERMAS, Jürgen. “La lucha por el reconocimiento en el Estado democrático de derecho”, en: *Διαμύθη*, *Revista de Filosofía*, núm. 15, p. 25.

permiten el reconocimiento intersubjetivo entre ciudadanos que se reconocen, por igual, la calidad de sujetos políticos autónomos que concurren a un proceso democrático-deliberativo.

Esta comprensión de los derechos supone que los derechos, que permiten el reconocimiento intersubjetivo entre ciudadanos, son a la vez precondiciones de una democracia deliberativa. El ideal republicano promueve una concepción deliberativa de la democracia³¹ y una concepción republicana de los derechos humanos entiende que hay derechos que son protegidos porque operan como precondiciones de la deliberación democrática.³² Como lo ha planteado Habermas, los derechos “son condiciones necesarias que no hacen más que *posibilitar* el ejercicio de la autonomía política”.³³ Señala también el mismo autor que los derechos humanos deben garantizar “no la libertad frente a presiones externas, sino la posibilidad de participar en una práctica común, a través del ejercicio de aquello que convierte a los ciudadanos en lo que éstos quieren ser: autores políticamente autónomos de una comunidad de personas libres e iguales”.³⁴ En este sentido se puede decir que los derechos tienen un potencial emancipador, ya que son los posibilitadores de la participación igualitaria en una democracia deliberativa que requiere de sujetos autónomos. Los derechos que los sujetos políticos se reconocen unos a otros son constitutivos de su calidad de ciudadanos autónomos y buscan evitar la existencia de grupos excluidos por razones sociales, económicas o de otra índole, tendiendo a que no existan ciudadanos de primera y segunda categoría. De este modo, es obvio que el reconocimiento de ciertos derechos políticos contribuye a la constitución de sujetos políticos autónomos que participan al interior de una comunidad política. Pero también el reconocimiento de los derechos sociales, como el derecho a la educación, contribuye a la formación de ciudadanos y al reconocimiento intersubjetivo de su calidad de tal. Asimismo, contribuye a la formación de ciudadanos capacitados para participar autónomamente como miembros de una comunidad política.

En sociedades desiguales donde existen amplios grupos de marginados y excluidos y donde el disfrute de los derechos depende de factores contingentes, se hace necesaria la reivindicación de los derechos como herramientas de emancipación política. Son los movimientos sociales los que están especialmente llamados a emprender dichas reivindicaciones de los derechos que se busca que unos y otros se reconozcan para posibilitar el ejercicio de la autonomía política. No puede esperarse que sean los grupos privilegiados ni la clase política quienes cumplan dicho rol, porque la historia muestra que generalmente las grandes conquistas de derechos por parte de grupos oprimidos se han conseguido luego de largos procesos de reivindicación social.

Desde esta mirada, defender la educación como un derecho en una sociedad como la nuestra debiera apuntar a reivindicar la idea de que el derecho a la educación, así como los derechos sociales en general, permiten la autonomía política, constituye ciudadanos, refuerza la democracia al reconocer igual dignidad a los excluidos y marginados que sencillamente no pueden participar en las mismas condiciones en la comunidad política. Como lo reconociera la Corte Suprema

³¹ SUNSTEIN, Cass, *op cit.*, (n. 17), p. 739.

³² *Ibid.*

³³ HABERMAS, Jürgen. *Facticidad y Validez*. Madrid, España: Trotta, 1998, p. 194. El destacado se encuentra en el original.

³⁴ HABERMAS, Jürgen. *Derechos Humanos y soberanía popular...*(n. 29), p. 199 y 200.

Norteamericana en su emblemática sentencia del caso *Brown v. Board of Education*, la educación “es un requisito para el cumplimiento de nuestras responsabilidades públicas más básicas, incluso en el servicio militar. Es el cimiento mismo de la buena ciudadanía”.³⁵ La escuela, en particular, no sólo educa al individuo y lo prepara para realizarse en su vida sino que además tiene un enorme potencial de integración y de ser uno de los principales espacios en los cuales los unos y los otros se reconocen “igual dignidad y derechos”.

Pero puede suceder que la invocación de un derecho en contextos de reivindicación social se tope con la consagración deficiente de dicho derecho al interior del Estado en cuestión. O también, que justamente sea el ordenamiento e instituciones internas las que van en sentido contrario de una concepción de derechos. Puede suceder, como en Chile, que el ordenamiento jurídico naturalice un Estado subsidiario y una educación basada en una concepción de focalización del gasto público; que sea el mismo orden institucional el que directa o indirectamente promueva una brutal segregación en prácticamente todos los niveles educacionales; que la calidad del derecho a la educación al que se pueda acceder dependa directamente de la capacidad de pago de las familias.³⁶ En dicho escenario tiene sentido apelar a una noción abstracta de derechos, pudiendo ser especialmente relevante la referencia a niveles normativos internacionales, sobre todo cuando dicha referencia refuerza las demandas sociales. Así, la utilización de una retórica de derechos humanos que hace referencia al derecho internacional de los derechos humanos puede ser incorporada a nivel discursivo en procesos de reivindicación social con el fin de reforzar una demanda por la consagración y realización de un derecho en el interior de una comunidad política. Dicha referencia entonces no se realiza para replicar de forma automática los estándares internacionales a nivel interno sino que para reforzar y legitimar una demanda social y una lucha por el reconocimiento intersubjetivo entre ciudadanos. Como se verá más adelante, existen importantes coincidencias entre las demandas del movimiento estudiantil chileno y los estándares propios del derecho internacional de los derechos humanos.

³⁵ *Brown v. Board of Education* 347 U.S. 483 (1954). El texto original en inglés es el siguiente: “[t]oday, education is perhaps the most important function of state and local governments. Compulsory school attendance laws and the great expenditures for education both demonstrate our recognition of the importance of education to our democratic society. It is required in the performance of our most basic public responsibilities, even service in the armed forces. It is the very foundation of good citizenship”.

³⁶ Víctor Orellana señala respecto de la realidad del Estado subsidiario chileno y de la focalización del gasto público que “[l]a principal consecuencia de esto [de la naturalización del Estado subsidiario] es que para amplias franjas de la población, de hecho mayoritarias, no existen esferas de certeza en su vida cotidiana que permitan estabilizar los vaivenes provocados por el mercado. Lo que justamente hacen los sistemas universalistas es proveer certezas a la acción de los sujetos, certezas que se derivan del solo hecho de pertenecer a la comunidad, y no de determinada renta, ingresos o condición socioeconómica. Son tales certezas, tales servicios sociales, los que permiten configurar espacios igualitarios, que -al menos- disminuyan o amainen las asimetrías que genera el mercado. De este modo, la ausencia de servicios sociales públicos que garanticen derechos universales viabiliza una extrema mercantilización de las condiciones de vida de los individuos. No sólo en su trabajo, sino en su salud, en la vivienda, en la educación. Toda la existencia de un sujeto depende de su inserción en el mercado. Es el malestar que produce tal situación, profundo, y sobre todo, extendido socialmente hasta llegar a ser arquetípico de la condición de clase media, lo que está a la base del reclamo del movimiento social ligado a la educación. De ahí que las soluciones a la crisis educacional no puedan eludir el problema del modelo de política social, uno que considera por definición a las franjas medias como carentes de derechos garantizados por el Estado”. ORELLANA, Víctor. Crisis educacional: la centralidad de la tensión entre Estado subsidiario y derechos universales. En: Ciclo de Seminarios: Chile tras la revuelta estudiantil. ¿Y ahora qué? <En línea>. Santiago, Chile: Fundación Nodo XXI, 2012, p. 5 [Citado 10 Enero 2013]. Disponible en la World Wide Web: <http://www.nodoxi.cl/dossiermayo.pdf>. Ver también sobre este punto, ATRIA, Fernando. *Mercado y Ciudadanía...* (n. 24), pp. 80 y 81 y ATRIA, Fernando. *Las cosas cambian cuando les pones un “rú”*: Sobre universalismo, focalización y regresividad, Santiago, Chile: Documentos de trabajo 2011, Escuela de Gobierno Universidad Adolfo Ibáñez, 2011.

El lenguaje de los derechos y el derecho internacional de los derechos humanos pueden servir así mismo para promover una concepción de los derechos sociales que se aparte de la concepción de estos derechos en clave liberal. En el sentido en que se plantean en este trabajo, estos derechos pueden operar como fortalecedores y legitimadores de ciertas demandas sociales en donde subyace una idea de los derechos sociales como derechos posibilitadores de la deliberación democrática y como derechos ciudadanos, es decir, como derechos que se reconocen intersubjetivamente los ciudadanos por su pertenencia a una comunidad política y que tienden a igualar la prestación de ciertos servicios sociales, tanto para privilegiados como para los marginados, limitando la posibilidad de que por medio del gasto privado y posiciones privilegiadas se generen patrones de exclusión y segregación. En efecto, y en particular respecto de la consagración del derecho a la educación, el derecho internacional de los derechos humanos no sólo consagra un derecho a la educación primaria o el acceso a establecimientos educacionales (cobertura) sino que intenta abordar los distintos aspectos que involucra el concebir a la educación como un derecho y fija estándares que tienden a igualar la provisión del servicio educativo para toda la población como lo es la educación primaria gratuita, la instauración progresiva de la educación secundaria y superior gratuita y el rechazo general a todo patrón de segregación en educación. Ciertamente, estos estándares no bastan por sí solos para lograr una transformación social profunda, pero sí pueden tener un papel relevante al ser utilizados e incorporados a favor de ciertas demandas sociales en contextos concretos. Así, estos derechos dejan su entidad abstracta y a-histórica y son articulados por los movimientos sociales dentro de sus demandas reales y concretas.

Para finalizar este apartado podemos volver a la paradoja de los derechos humanos. Como hemos visto, la retórica de los derechos puede operar tanto en contra como a favor de la verdadera emancipación política de los individuos. Efectivamente, los derechos pueden ser utilizados por gobiernos y elites políticas y económicas para legitimarse en el poder, así como por movimientos sociales en procesos de reivindicación como instrumentos de emancipación y transformación social. Tal como lo señala Marcelo Neves, “[p]or un lado, la afirmación simbólica de derechos e instituciones jurídicas sin compromiso alguno con el acceso real a los mismos o a su realización efectiva puede llevar a la apatía pública y al cinismo de las elites como también conducir a la movilización social que conduzca a su concreción normativa y a su realización efectiva”.³⁷ Existe entonces, la (deseable) potencialidad de que la retórica de los derechos y la referencia a estándares del derecho internacional de los derechos humanos operen como instrumentos de emancipación y de transformación de sociedades injustas, incluyendo la sociedad chilena.

5. LAS DEMANDAS DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL Y LA RETÓRICA DE LOS DERECHOS HUMANOS

Habiendo revisado el contenido del derecho a la educación de acuerdo al derecho internacional de los derechos humanos y habiendo ofrecido algunas ideas en torno al fundamento de la utilización de la retórica de los derechos y del derecho internacional de los derechos humanos en contextos de reivindicación social, en este apartado se pretende, a modo ilustrativo, hacer un

³⁷ NEVES, Marcelo. “La fuerza simbólica de los derechos humanos”, en: *DOXA, Cuadernos de Filosofía del Derecho*, núm. 27, 2004, p. 148.

breve análisis de cómo el derecho internacional de los derechos humanos coincide en puntos importantes con ciertas demandas del movimiento estudiantil chileno. Se observará entonces que las reivindicaciones del estudiantado chileno encuentran en el derecho internacional un relevante sustento y que por tanto puede ser utilizado para reforzar la posición de los estudiantes en el debate público. Con dicho objetivo se abordarán algunos puntos que han sido especialmente debatidos a raíz de las movilizaciones estudiantiles de los últimos años.

5.1. LA SEGREGACIÓN ESCOLAR

En Chile, la educación se encuentra fuertemente estratificada de acuerdo a la condición socio-económica de los estudiantes. Una consecuencia grave es que esta estratificación también estratifica la calidad de la educación que se recibe, accediendo cada estrato a un derecho a la educación de distinta categoría. Como veremos, existen diversas consecuencias negativas derivadas de la segregación, aunque en realidad, siendo la educación un derecho, la segregación es en sí misma un problema, al margen de sus repercusiones sobre otros aspectos (como la calidad).

La segregación del sistema escolar chileno ha sido medida utilizando el Índice de Disimilaridad, también llamado Índice de Duncan.³⁸ Al considerar la segregación del 30% de los estudiantes de menor nivel socioeconómico, los resultados señalan que Chile presenta una condición de alta segregación escolar, fluctuando el índice respecto de los niveles para los cuales existe información (4° básico, 8° básico y 2° medio) entre 0,43 y 0,54 entre los años 1999 y 2008.³⁹ Para el 30% de mayor nivel socio económico el índice es de *hipersegregación*, fluctuando entre 0,57 y 0,61.⁴⁰ Al comparar a Chile con otros países, se concluye, tomando los datos de PISA, que Chile, junto a Tailandia, alcanza los mayores niveles de segregación entre 57 países analizados.⁴¹

Que un sistema segregado genera problemas es evidente. Valenzuela, Bellei y De Los Ríos han agrupado en tres grandes dimensiones los argumentos que fundamentan una preocupación especial por la segregación socioeconómica en el sistema escolar.⁴²

La primera se refiere a la calidad y riqueza de la experiencia formativa de los estudiantes, en especial en sus aspectos cívicos y de integración social. Desde este punto de vista, la segregación destruye la posibilidad de que la escuela tenga la capacidad de formar ciudadanos que se reconozcan unos a otros como iguales y con sentido de pertenencia a una misma comunidad política, toda vez

³⁸ De acuerdo a Valenzuela, *et al.*, “[e]ste índice estima el porcentaje de estudiantes vulnerables, que debe transferirse de establecimientos escolares para que exista una distribución homogénea de estos entre todos los establecimientos educativos de un determinado territorio. El Índice de Disimilaridad o Índice de Duncan tiene un rango entre 0 y 1 donde valores más cercanos a 0 dan cuenta de la inexistencia de segregación del grupo de estudiantes analizados entre los establecimientos escolares, mientras que valores cercanos a 1 dan cuenta de una mayor segregación”. VALENZUELA, Juan Pablo, *et al.*, Segregación escolar en Chile. EN: MARTINIC, Sergio y ELACQUA, Gregory (comp.). *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo*. Santiago, Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación, 2010, p. 215-216.

³⁹ *Ibid.*, p. 216-217.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 217.

⁴¹ *Ibid.*, p. 217-218.

⁴² *Ibid.*, p. 212-215.

que la composición del estudiantado de los establecimientos educacionales en Chile es sumamente homogénea. Siguiendo la misma línea, la segregación empobrece dicha función formativa, “tanto para los grupos privilegiados como para los grupos vulnerables”.⁴³

La segunda dimensión se refiere a la calidad educativa en un sentido restringido, referido a la “igualdad de oportunidades en el logro de objetivos académicos entre los alumnos”.⁴⁴ Este problema se relaciona con el denominado “efecto par”, que parte de la base de que la educación es un proceso interactivo entre docente y estudiantes y entre estos entre sí. Ello implica que si se concentran en determinadas escuelas, estudiantes de menores capacidades o recursos, estos tendrán menos oportunidades de lograr aprendizajes, dado que la mayor parte de sus compañeros presentará similares atributos o dificultades.⁴⁵

La tercera dimensión se sitúa en el plano de las políticas educacionales y de los problemas adicionales que estas encontrarán en un sistema segregado en donde la pobreza estará concentrada. A la vulnerabilidad individual se agrega la vulnerabilidad colectiva del grupo.

Diversos factores, algunos estructurales y otros propios del sistema escolar, están en las bases de esta segregación.

Entre los factores que se encuentran fuera del sistema escolar se puede mencionar la segregación residencial. Este fenómeno es crítico en una ciudad como Santiago, en donde geográficamente la segregación socioeconómica es notoria. La relación entre la zona geográfica de residencia y el establecimiento al cual asisten los estudiantes es más acentuada entre los estratos bajos, que son quienes tienen menor capacidad de desplazarse en búsqueda del establecimiento que más se adecúa a sus intereses. Así, de acuerdo a cifras de 2010, un 70,16% de las familias de nivel socioeconómico “bajo” declara que elige el establecimiento educacional de sus hijos en razón de la cercanía a su domicilio. Para el nivel socioeconómico alto dicha cifra es de 12,98%, primando otras razones como la excelencia académica o la orientación valórica del establecimiento.⁴⁶

Mirando al diseño de nuestro sistema escolar hay dos aspectos relevantes que deben estar entre las principales causas de la segregación escolar: el financiamiento compartido o copago y la selección de estudiantes por parte de los establecimientos escolares. Estas dos instituciones han contribuido en buena medida a deformar lo que en nuestro ordenamiento es la libertad de los padres de elegir el establecimiento de enseñanza para sus hijos (Artículo 19 N° 11 inciso 4° de la Constitución). Estas instituciones han logrado, por un lado, que el derecho de elegir de los padres se termine subordinando al derecho de los establecimientos de seleccionar a los estudiantes, y por otro, que la elección de los padres se reduzca a decidir con quienes no educar a sus hijos.⁴⁷

⁴³ *Ibid.*, p. 212.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 213.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 214.

⁴⁶ INSTITUTO NACIONAL DE DERECHOS HUMANOS. *Situación de los Derechos Humanos en Chile. Informe Anual 2011*. Santiago, Chile: Instituto Nacional de Derechos Humanos, 2011, p. 59.

⁴⁷ ATRIA, Fernando. *La mala educación. Ideas que inspiran al movimiento estudiantil*. Santiago, Chile: Catalonia. CIPER, 2012, p. 39.

Actualmente la legislación chilena le permite a las escuelas seleccionar así como expulsar estudiantes, incluso si reciben fondos públicos de financiamiento. En estas condiciones, es esperable que los establecimientos tendrán fuertes incentivos para preferir niños de mejor nivel socioeconómico y con mejores habilidades cognitivas, puesto que se trata de estudiantes cuya formación exige menos costos y dificultades.⁴⁸

En cuanto al financiamiento compartido o copago, una política que en principio podría considerarse bien intencionada, es uno de los fundamentos institucionales de la segregación escolar. De acuerdo a Venzuela, Bellei y De Los Ríos, la existencia de este sistema en establecimientos que reciben financiamiento estatal, actúa privatizando este segmento de escuelas, generando dinámicas de diferenciación por precio.⁴⁹ Agregan los mismos autores que “[e]l sistema de ‘financiamiento compartido’ chileno tiene todas las características esenciales de un sistema de provisión privada de servicios vía lógica de mercado: el precio es fijado y modificado por el oferente con bastante libertad, el cobro es obligatorio para las familias, y es posible negar la matrícula y cesar el servicio a quienes no pagan”.⁵⁰

Ciertas medidas han sido impulsadas por el Estado para hacer frente a la segregación. En concreto, se pueden mencionar como ejemplos la Ley de Subvenciones, que fija los montos máximos de cobro por concepto de matrícula y escolaridad en los establecimientos con financiamiento estatal y establece como no obligatorios otros cobros asociados, como cuotas de centros de padres. Se puede destacar también la Ley de Subvención Escolar Preferencial, que incrementa el valor de la subvención respecto de estudiantes de mayor vulnerabilidad. Estas medidas, si bien establecen límites al cobro, no lo prohíben, permitiendo que la estratificación por precios siga perpetuándose. Asimismo, una subvención preferencial no obstante desincentivar la exclusión de los estudiantes vulnerables a través de la selección, no asegura que establecimientos sigan considerando que aún con subvención preferencial, sea menos conveniente aceptar a estudiantes vulnerables que estudiantes de “mejor situación”.

No es difícil notar que la superación total de la perpetuación de la desigualdad estructural a través del sistema de enseñanza requiere reformas que trasciendan el sistema escolar mismo. No obstante, es relevante reconocer que la concepción de la educación como un derecho exige que en el sistema no existan instituciones que contribuyan a perpetuar y agravar la desigualdad. Además, es relevante señalar que concibiendo la educación como un derecho social, la segregación es en sí misma indeseable, independientemente de su repercusión sobre, por ejemplo, la calidad de la educación que se recibe. Si la educación tiende a constituir a los estudiantes como ciudadanos y a promover la integración, entonces los criterios que tiendan a separar a distintos grupos deben ser rechazados con firmeza. Desde esta perspectiva, instituciones como el copago y la selección se ponen en entredicho, haciéndose muy cuestionable su justificación en la educación escolar chilena. En nuestra opinión, se trata de instituciones injustas y opuestas a la concepción de la educación como un derecho.

⁴⁸ VALENZUELA, *et al*, *op cit.*, (n. 38), p. 221.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 222. Ver también, ATRIA, Fernando. *Mercado y ciudadanía...* (n. 24), p. 73.

⁵⁰ VALENZUELA, *et al*, *op cit.*, (n. 38), p. 222.

Como se vio más arriba, la segregación es un tipo de discriminación que de acuerdo al derecho internacional de los derechos humanos debe tender a ser revertida por los Estados. Instrumentos internacionales como la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza establecen el principio de que la segregación de grupos en un sistema escolar es inadmisibles y que los criterios de separación deben ser totalmente excepcionales y no la regla, como ocurre en nuestro sistema.

5.2. LA ACCESIBILIDAD ECONÓMICA EN EDUCACIÓN SUPERIOR: LA REIVINDICACIÓN DE LA GRATUIDAD

Este es de los puntos en torno a los cuales ha existido menos consenso en el debate público chileno. El debate se ha centrado en la educación superior, reivindicándose por el movimiento estudiantil la gratuidad total del sistema. La recepción de esta propuesta por el gobierno y ciertos grupos ha sido de rechazo, oponiendo como principal argumento la regresividad de una medida de este tipo, en cuanto se le financia la educación superior a los grupos acomodados, que representan a la mayoría del estudiantado de las instituciones de educación superior. En respuesta, hay quienes, y entre ellos el movimiento estudiantil, han sostenido que para analizar la regresividad o progresividad de una medida como esta se debe mirar no solamente a la manera en que los recursos fiscales se gastan, sino también al modo en que se recaudan. Desde este punto de vista, un sistema de impuestos progresivos, mediante el cual se grava en mayor medida a los ricos para que financien así su asistencia a la educación superior, haría desaparecer la aparente regresividad de la medida.

Uno de los argumentos más interesantes que sostienen la regresividad de la gratuidad de la educación superior para todos, aún aplicando un sistema de impuestos progresivos, ha sido formulado por Harald Beyer y Loreto Cox.⁵¹ Esta es la postura que ha adoptado también el gobierno actual. El argumento de Beyer y Cox tiene que ver básicamente con la idea de que una vez recaudados los recursos fiscales, incluso a través de impuestos progresivos, son múltiples las maneras en que ellos se pueden utilizar, y en el caso de la gratuidad de la educación superior, hay usos alternativos de esos recursos que reducen en mayor medida la desigualdad que financiando la educación superior de todos, incluyendo a los grupos más acomodados de la sociedad chilena.⁵² De acuerdo a estos autores, tomando en cuenta que la mayoría de los estudiantes de educación superior pertenecen a los deciles de mayor ingreso económico, una política de gratuidad para todos reduce el índice de Gini en 0,3 puntos porcentuales, a un costo de 150.000 millones de pesos mensuales para el Fisco.⁵³ En cambio, una política de gratuidad para los estudiantes de los tres quintiles de menor ingreso, es decir, para el 60% más pobre, reduciría el índice de Gini en 0,9 puntos porcentuales, a un costo de 55.000 millones de pesos mensuales, siendo una política

⁵¹ BEYER, Harald y COX, Loreto. "Gratuidad de la educación superior: una política regresiva", en Puntos de Referencia. <En línea>, Centro de Estudios Públicos, núm. 337, 2011. [Citado 10 Enero 2013] Disponible en la World Wide Web: http://www.cepchile.cl/dms/lang_1/doc_4870.html#.UPCO5W9fArU.

⁵² *Ibid.*, p. 2.

⁵³ *Ibid.*, p. 4.

considerablemente mejor en términos de equidad y considerablemente más barata.⁵⁴ Es interesante notar que, de acuerdo a las cifras expuestas en el trabajo de Beyer y Cox, la gratuidad total de la educación superior no aumenta la desigualdad sino que de hecho la disminuye, pero en menor medida, dicen ellos, que otras políticas.⁵⁵ En este sentido, se agrega que dando educación superior gratuita solo para el 60% más pobre queda un remanente de dinero (que en el otro escenario se habría gastado en financiar la educación del 40% más rico) que puede transferirse a ese 60% más pobre a través de alguna política redistributiva, pasando el índice de Gini a ser de 0,487, según los autores, el mejor de los escenarios planteados.⁵⁶

Frente a la postura que sostiene que la educación superior gratuita para todos es una política regresiva, el movimiento estudiantil ha insistido en la gratuidad total. El derecho internacional de los derechos humanos le da cierto sustento a esta insistencia. En efecto, como lo establece el PIDESC, y como ya se vio más arriba, “[l]a enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la *implantación progresiva de la enseñanza gratuita*” (el destacado es nuestro). Ahora bien, cabe preguntarse por qué debiera prevalecer lo dispuesto en un estándar internacional como éste y no la conclusión a la que llega un estudio como el comentado en los párrafos anteriores. La respuesta tiene que ver con la idea de que los derechos sociales en general buscan algo que el estudio de Beyer y Cox no cuestiona, al menos no explícitamente. Los derechos sociales en general tienden a realizar el principio de la igualdad entre los ciudadanos y operan como precondiciones de dicha igualdad, permitiendo el ejercicio de la ciudadanía y de una serie de otros derechos en igualdad de condiciones. No parece haber otra razón que esté detrás de la norma del PIDESC que consagra la educación secundaria y superior gratuita, porque ciertamente su objetivo no es promover una política regresiva, sino todo lo contrario, pero desde un principio que no es el de la focalización ni el del Estado subsidiario.

Para comprender la diferencia entre esta perspectiva y la de Beyer y Cox, es importante entonces tener en cuenta que el análisis de estos autores se hace desde un principio de focalización del gasto, es decir, de concentrar el gasto público en los que menos tienen, dejando que los ricos paguen por sus servicios.⁵⁷ Como ya se dijo, detrás de un estándar de gratuidad progresiva de la educación superior hay una perspectiva que se opone al principio de focalización del gasto y que apuesta por la igualación, o como lo ha señalado Fernando Atria, por la igualación de los intereses

⁵⁴ *Ibid.*, p. 4-5.

⁵⁵ El hecho de que la gratuidad total del sistema de educación superior reduce la desigualdad ha sido notado por otros expertos. Por ejemplo, SANHUEZA, Claudia y CORVALÁN, Alejandro. *La educación superior gratuita no es una política regresiva*. <En línea> Centro de Investigación Periodística (CIPER). [Citado: 10 Enero 2013]. Disponible en la World Wide Web: <http://ciperchile.cl/2011/10/07/la-educacion-superior-gratuita-no-es-una-politica-regresiva/>.

⁵⁶ BEYER, Harald y COX, Loreto. *op cit.*, (n. 51), p. 6.

⁵⁷ De acuerdo a Fernando Atria, la focalización aplicada a la educación “no es sino la manifestación institucional del derecho a la educación como un derecho a un mínimo: los programas sociales no están orientados a todos, sino sólo a quienes no pueden acceder a ciertos bienes en el mercado por carencia de recursos y su finalidad no es entregar un servicio de igual calidad al que puede adquirirse en el mercado, sino garantizar un piso mínimo. El Estado no debe gastar recursos escasos en los ricos”. ATRIA, Fernando. *Mercado y Ciudadanía...* (n. 24), p. 69.

desde el principio de la universalidad.⁵⁸ De esta manera, una medida como la gratuidad total de la educación superior implica que la “calidad” de la educación será una cuestión que interesará a todos por igual, tanto a ricos y a pobres, tanto a personas con influencia así como a los que no tienen influencia alguna, y será interés de todos el gasto que se destine a dicho nivel educacional, el aumento de impuestos y la fiscalización, entre otras cuestiones que repercuten en el tipo de educación que se recibe.⁵⁹ Esta unificación de los intereses incide además en evitar que, a la larga, la focalización, que permite que los ricos paguen por su educación, lleve a la segregación de la educación superior, tal como ha sucedido en la educación escolar.⁶⁰

Otro punto que es necesario mencionar es que la conclusión de que la educación superior gratuita es regresiva, se formula restringiendo el análisis a las circunstancias actuales, aislándolo también de otras demandas presentes en el debate. El problema de esto es que no considera los efectos que en el tiempo podría tener una medida como la gratuidad total de la educación y no considera que en el debate público chileno, el movimiento estudiantil ha planteado una multiplicidad de medidas que buscan una reforma estructural del sistema educacional chileno, lo que en el mediano y largo plazo alteraría las circunstancias sobre las cuales el análisis de Beyer y Cox se plantea.

La implementación de la educación gratuita en todos sus niveles y para todos, encuentra entonces, un respaldo en el derecho internacional de los derechos humanos y como hemos visto, su sentido va más allá de un mero capricho de los estudiantes o un afán por enriquecer a los más ricos. A la larga, una medida como esta probablemente tendrá más efectos igualitarios que una medida focalizada. Es precisamente la justicia de la meta a mediano o largo plazo de la gratuidad de la educación superior lo que debe ser discutido, tomando en cuenta su efecto integrador. El establecimiento de su implementación progresiva, siguiendo los términos del PIDESC, es afortunado puesto que apunta a adoptar como meta la gratuidad, permitiéndole al Estado en lo inmediato una cierta flexibilidad en las prioridades del gasto público, pero sin desconocer que una concepción de la educación como un derecho exige, como regla general, su gratuidad en todos los niveles.

5.3. EL LUCRO EN LA EDUCACIÓN

En vista de que aún existe confusión en torno a la noción de lucro en el debate es necesario aclarar que el lucro en educación no debe entenderse en su formulación genérica de “legítima ganancia” sino que en el sentido de dirigir la actividad educativa a la maximización y retiro de utilidades. En ese sentido, no es reprochable que quienes están a cargo de un establecimiento educacional reciban una remuneración de mercado por su labor, pero sí lo es que la institución educativa esté dirigida a la acumulación de capital.⁶¹

⁵⁸ ATRIA, Fernando. *Las cosas cambian cuando les pones un “tu”...* (n. 36).

⁵⁹ *Ibid.*, p. 37-38.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 34.

⁶¹ Para un análisis más profundo de los distintos sentidos en que se puede utilizar la palabra *lucro* ver, PEÑA, Carlos. “La Universidad y el Lucro: Cómo impedirlo y por qué”, en Puntos de Referencia. <En línea>, Centro de Estudios Públicos, núm. 347, 2012. [Citado 10 Enero 2013] Disponible en la World Wide Web: http://www.cepchile.cl/1_5134/doc/la_universidad_y_el_lucro_como_impedirlo_y_por_que.html#.UO3IfW9fArU.

El problema principal, desde una perspectiva de derechos, es que permitir el lucro en la educación a cualquier nivel es un incentivo a maximizar utilidades descuidando elementos que son esenciales para la concepción de la educación como un derecho. Claramente la educación como un derecho, asumiendo las implicancias, no es el mejor de los negocios. Cuando la educación se piensa como un negocio y se tiende a maximizar ganancias y minimizar costos, el incentivo es muy alto respecto a reducir costos allí donde lo que se reduce es parte del contenido de entender la educación como un derecho. Podemos plantear dos situaciones concretas en las que este problema se materializa.

Desde el punto de vista de la *aceptabilidad* de la educación (calidad), es de esperar que el ánimo de lucro de quien está a cargo de un establecimiento educacional amenace la calidad del servicio entregado. Cuando lo que está en juego es maximizar utilidades, se corre el serio riesgo de que la tendencia no sea a reinvertir las utilidades en mejorar la calidad del servicio sino que a mantenerla al nivel necesario que permita seguir operando el establecimiento y recortando la mayor cantidad posible de utilidades.⁶²

En segundo lugar, hay evidencia que sugiere que la finalidad de lucro tiene efectos nocivos sobre la segregación del sistema de educación. De acuerdo a Elacqua, entre todas las escuelas, las escuelas públicas tienen las matrículas más diversas, mientras que establecimientos con fines de lucro tienen los niveles más altos de segregación.⁶³ La tendencia de estos establecimientos, a pesar de que reciben estudiantes en situación vulnerable, es a segregar a los estudiantes en distintas escuelas, evitando educar en el mismo establecimiento a estudiantes en situación vulnerable con estudiantes en situación no-vulnerable. En este sentido, la educación con fines de lucro tendería a buscar nichos de mercado y a ofrecer distintos servicios para distintos niveles socio-económicos, con miras a maximizar utilidades.⁶⁴

6. CONCLUSIONES

Llegados a este punto podemos volver a la pregunta inicial planteada en este trabajo, a saber, la pregunta por la manera mediante la cual la retórica de los derechos tiene valor en contextos de reivindicación social – como lo es el caso chileno – a pesar de las críticas que se le han formulado al lenguaje de los derechos.

Como se vio en un primer momento, el derecho a la educación, recogido en las constituciones de distintas jurisdicciones, incluida la chilena (artículo 19 N° 10 de la Constitución), ha sido también consagrado en el derecho internacional de los derechos humanos. El contenido del derecho

⁶² Carlos Peña se refiere a este punto en relación con la permisibilidad del lucro en instituciones de educación superior señalando que “[s]i las universidades nada más cumplieran la función de incrementar el capital humano, entonces no tendría nada de malo que ellas se ajustaran funcionalmente a la circulación capitalista (es decir, que sus actividades estuvieran movidas nada más que por las necesidades de acumulación); pero ocurre que las universidades tienen otras múltiples funciones que van desde incrementar la cohesión social a despertar el espíritu reflexivo de sus miembros y estas últimas funciones pueden ser desalentadas si, para desarrollarlas, se confía sólo en el anhelo de excedentes de sus miembros. *Ibid.*, pp. 3 y 4

⁶³ ELACQUA, Gregory. *The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile*. Documento de Trabajo CPCE N° 10, 2009, p. 24.

⁶⁴ *Ibid.*, p. 29.

a la educación consagrado internacionalmente contempla que la educación esté disponible, sea accesible, aceptable y adaptable. Además, respecto de este derecho se aplican las obligaciones generales de respeto, protección, garantía y no discriminación.

Al preguntarse por el sentido que tendría la utilización de los estándares del derecho internacional de los derechos humanos en contextos de reivindicación social, se hizo una revisión de las críticas que se han formulado al lenguaje de los derechos, llamando la atención sobre cómo éste lenguaje podría legitimar el Estado liberal capitalista, encubriendo injusticias estructurales.

En contraposición a la visión liberal de los derechos humanos se propuso una interpretación republicana de los derechos, como fundamento del reconocimiento intersubjetivo entre ciudadanos y en la base de la deliberación política. En ese sentido, la retórica de los derechos y la apelación al derecho internacional de los derechos humanos puede reforzar las luchas sociales que buscan la transformación de sociedades injustas, con miras a crear las condiciones mediante las cuales los ciudadanos puedan reconocerse unos a otros como iguales al interior de una comunidad política.

Habiendo fundamentado así el potencial emancipador de la retórica de los derechos se hizo un breve análisis de cómo desde un lenguaje de los derechos se podrían analizar algunos problemas que han generado agudas discusiones en el debate público chileno en torno a la educación, a raíz de las movilizaciones estudiantiles (el problema de la segregación, de la gratuidad y del lucro). Es desde aquí que se plantea que la retórica de los derechos humanos tiene un potencial emancipador, especialmente cuando se articula por sujetos políticos movilizados en contextos de reivindicación social. Es quizás, ese momento el mejor ejemplo del aterrizaje de los derechos en contextos concretos de injusticia y es quizás la mejor manera de darle vigencia y realidad a eso que desde ya hace un tiempo se denomina *derechos humanos*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVIC, Víctor y COURTIS, Christian. *Los derechos sociales como derechos exigibles*. Madrid, España: Trotta, 2002.

ATRIA, Fernando. “¿Existen los derechos sociales?”, *en: Discusiones: Derechos Sociales*. <En línea> núm. 4, 2004. [Citado 09 Enero 2013] Disponible en la World Wide Web: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/existen-derechos-sociales-0/>.

ATRIA, Fernando. *Mercado y Ciudadanía en la educación*. Santiago, Chile: Flandes Indiano, 2007.

ATRIA, Fernando: *Las cosas cambian cuando les pones un “tú”: Sobre universalismo, focalización y regresividad*, Santiago, Chile: Documentos de trabajo 2011, Escuela de Gobierno Universidad Adolfo Ibáñez, 2011.

ATRIA, Fernando. *La mala educación. Ideas que inspiran al movimiento estudiantil*. Santiago, Chile: Catalonia. CIPER, 2012.

BEYER, Harald y COX, Loreto. “Gratuidad de la educación superior: una política regresiva”, en Puntos de Referencia. <En línea>, Centro de Estudios Públicos, núm. 337, 2011. [Citado 10 Enero 2013] Disponible en la World Wide Web: http://www.cepchile.cl/dms/lang_1/doc_4870.html#.UPCO5W9fArU

BROWN, Wendy. Lo que se pierde con los derechos. En: BROWN, Wendy y WILLIAMS, Patricia. *La Crítica a los Derechos*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores, 2003

COMITÉ DE DERECHOS ECONÓMICOS SOCIALES Y CULTURALES. *Observación General N° 13: El derecho a la educación (artículo 13)*.

COMITÉ DE DERECHOS ECONÓMICOS SOCIALES Y CULTURALES. *Observación General N° 14: Derecho al disfrute del más alto nivel posible de salud*.

COMITÉ DE DERECHOS ECONÓMICOS SOCIALES Y CULTURALES: *Observación General N° 20: La no discriminación y los derechos económicos, sociales y culturales (artículo 2, párrafo 2 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales)*.

COMITÉ DE DERECHOS HUMANOS DE NACIONES UNIDAS. *Observación general No. 18*.

ELACQUA, Gregory. *The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile*. Documento de Trabajo CPCE N° 10, 2009.

ESPEJO, Nicolás, *et al.* *Manual sobre Justiciabilidad de Derechos Sociales para Jueces de Iberoamérica* Santiago, Chile: Oxfam-Chile, 2009.

GARGARELLA, Roberto. “¿Democracia deliberativa y judicialización de los derechos sociales?”, en: *Perfiles Latinoamericanos*, núm. 28. Distrito Federal, México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 2006.

HABERMAS, Jürgen. “La lucha por el reconocimiento en el Estado democrático de derecho”, en: *Διαλογισμικά*, *Revista de Filosofía*, núm. 15, 1997, p. 25.

HABERMAS, Jürgen. *Facticidad y Validez*. Madrid, España: Trotta, 1998.

HABERMAS, Jürgen. Derechos Humanos y soberanía popular. En: OVEJERO, Félix, *et al* (comp.). *Nuevas Ideas Republicanas*. Barcelona, España: Paidós, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE DERECHOS HUMANOS. *Situación de los Derechos Humanos en Chile. Informe Anual 2011*. Santiago, Chile: Instituto Nacional de Derechos Humanos, 2011.

KENNEDY, David. The Dark Side of Virtue (extractos). En: STEINER, Henry, *et al.* *International Human Rights in Context*. – third edition – Oxford University Press, New York 2007.

MARX, Karl. Sobre la cuestión judía. En: MARX, Carlos y ENGELS, Federico. *La Sagrada Familia. Y otros escritos filosóficos de la primera época*. Distrito Federal, México: Editorial Grijalbo, 1967.

NASH, Claudio y DAVID, Valeska. Igualdad y no discriminación en el sistema interamericano de derechos humanos. En: NASH, Claudio y MUJICA, Ignacio (comp.). *Derechos humanos y juicio justo*. Red Interamericana de Gobernabilidad y Derechos Humanos. Colam – Organización Interamericana Universitaria.

NEVES, Marcelo. “La fuerza simbólica de los derechos humanos”, en: *DOXA, Cuadernos de Filosofía del Derecho*, núm. 27, 2004.

ORELLANA, Víctor. Crisis educacional: la centralidad de la tensión entre Estado subsidiario y derechos universales. En: Ciclo de Seminarios: Chile tras la revuelta estudiantil. ¿Y ahora qué? <En línea>. Santiago, Chile: Fundación Nodo XXI, 2012, p. 5 [Citado 10 Enero 2013]. Disponible en la World Wide Web: <http://www.nodoxi.cl/dossiermayo.pdf>.

PEÑA, Carlos. “La Universidad y el Lucro: Cómo impedirlo y por qué”, en Puntos de Referencia. <En línea>, Centro de Estudios Públicos, núm. 347, 2012. [Citado 10 Enero 2013] Disponible en la World Wide Web: http://www.cepchile.cl/1_5134/doc/la_universidad_y_el_lucro_como_impedirlo_y_por_que.html#.UO3IfW9fArU.

SANHUEZA, Claudia y CORVALÁN, Alejandro. *La educación superior gratuita no es una política regresiva*. <En línea> Centro de Investigación Periodística (CIPER). [Citado: 10 Enero 2013]. Disponible en la World Wide Web: <http://ciperchile.cl/2011/10/07/la-educacion-superior-gratuita-no-es-una-politica-regresiva/>.

SUNSTEIN, Cass. Rights and their Critics, *en*: *Notre Dame Law Review*, vol. 70, pp. 727-735. South Bend, EE.UU: University of Notre Dame, 1994-1995.

VALENZUELA, Juan Pablo, *et al.*, Segregación escolar en Chile. *En*: MARTINIC, Sergio y ELACQUA, Gregory (comp.). *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo*. Santiago, Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación, 2010.