

Capítulo 2

Derecho a la educación y libre comercio: las múltiples caras de una confrontación

HUGO ABOITES

La gran diversidad de miradas y temas que muestran los textos de este libro deja en claro que la llegada del libre comercio a la educación latinoamericana está cargada de significados. Estos tratados condensan un proyecto de reorganización de la educación de una trascendencia que no se había visto en los últimos cien años, cuando estaban a punto de comenzar a formarse los grandes sistemas educativos nacionales en América Latina.

Es un proyecto, sin embargo, que se está enfrentando hoy directamente a la historia de la educación como derecho para todos que nació de las luchas independentistas del siglo XIX y de las movilizaciones sociales de comienzo del siglo XX. Es un enfrentamiento en el que, por una parte, millones de niños y jóvenes siguen reivindicando y con esto, al mismo tiempo, fortalecen la base de conocimiento indispensable para el futuro de sus países. Además, escuelas y maestros se ven crecientemente obligados a adoptar prácticas y puntos de vista que reflejan una creciente mercantilización de la educación.

Es una contraposición que en los últimos años se manifiesta también en las luchas de maestros de nivel básico por el fortalecimiento de la educación pública; las movilizaciones estudiantiles que resisten la privatización y los mecanismos excluyentes en las universidades; las reivindicaciones de los pueblos indígenas por una educación propia y autónoma; los estudios críticos de los trabajadores intelectuales, y las demandas de comunidades y padres de familia.

Por eso, en una primera parte, este texto presenta algunos de los puntos de fricción de este enfrentamiento de proporciones seculares,

los ejes fundamentales en donde se está definiendo a la educación latinoamericana, y, en una segunda parte, muestra la manera cómo la llegada de los acuerdos de libre comercio trae consigo una drástica reducción del concepto mismo de educación y de su concepción y práctica como derecho humano.

Ésta es la manera como este trabajo busca subrayar algunas de las muchas y ricas aproximaciones que se desarrollan en el esfuerzo colectivo que contiene este volumen. Busca integrar también algunos de los elementos de la importante interacción que, en conjunto y discutiendo estos textos, tuvimos con maestros, integrantes de comunidades originarias, estudiantes, autoridades educativas, legisladoras, autoridades de instituciones educativas de Centroamérica, en Guatemala.

Los ejes de la contraposición entre libre comercio y derecho a la educación

En América Latina, mucho de lo que ocurre en la educación también acontece en las sociedades. Es tan importante este ámbito que los ejes en que se da esta confrontación de comienzos de siglo recorren también mucho de las sociedades latinoamericanas.

Así, en primer lugar, los tratados de libre comercio son emblemáticos de una profunda contraposición que se está dando hoy en nuestros países entre lo público y lo privado. La responsabilidad de la sociedad para con sus miembros aparece como trasladada de manera creciente a los organismos y empresas privadas y, en concreto, los acuerdos de libre comercio impulsan una reducción de lo público que haga a un lado los impedimentos para el desarrollo de lo privado-mercantil. Lo público no entendido aquí como circunscrito exclusivamente a lo gubernamental u oficial, sino como ese amplio espacio que si bien puede considerarse como parte del Estado también alberga actores, prácticas y teorías que lo cuestionan y buscan transformarlo a profundidad. Lo privado, igualmente, no visto sólo en el sentido estricto y formal de un título de propiedad, sino como la creación de una conducción de la educación reservada a muy pocos, la presencia de valores y prácticas empresariales en la escuela y universidad, una fuerte orientación de mercado y la existencia de dispositivos excluyentes.

En segundo lugar, los acuerdos de libre comercio, por la manera como se intenta implantarlos y también por estas nuevas formas de conducción privada que traen consigo, plantean una abierta contradicción con las nociones más elementales de democracia y participación dentro y fuera del ámbito escolar. Por la manera como son negociados y acordados, estos tratados refuerzan de manera importante la práctica de que las grandes decisiones que afectan el destino de las sociedades —como en economía y educación— ya no deben estar sujetas a mandatos colectivos. Forman un coto protegido, ajeno incluso al debate en la magra democracia de los procesos electorales. Un espacio exclusivo y prácticamente secreto de pactos por encima y a espaldas de las sociedades. Esto ocurre, sin embargo, precisamente en un momento en que las sociedades latinoamericanas están demandando una ampliación de la democracia y del los poderes desde abajo.

En tercer lugar, los acuerdos comerciales están hoy contraponiendo la lógica de la educación como un negocio a la lógica de la educación como fundamentalmente un proceso público, abierto a todos, independientemente del origen étnico, social y el género de las personas, y como responsabilidad social a cargo de un Estado redistributivo. Un capitalismo en crisis busca ahora incorporar de manera plena y directa al ámbito del mercado la circulación de los recursos que las sociedades destinan a educación, pero esta apropiación comienza a tener un enorme costo social y humano al agregar a los problemas endémicos de los sistemas educativos, fuertes tendencias a la exclusión, discriminación y recorte del propósito de la educación.

En cuarto lugar, y como secuela directa de lo anterior, estos acuerdos significan una confrontación entre la noción de la educación como accesible a todos, pública, gratuita, laica, por un lado, y la ideología de la educación como “oportunidad” y parte integral del mercado, que se refleja en mecanismos de selección más sociales que académicos, altas colegiaturas o aranceles, escasez de lugares en la educación pública y la preeminencia de los valores empresariales en la formación.

En quinto lugar, y concretando lo dicho anteriormente, los acuerdos comerciales dan un fuerte respaldo a la reorientación de la formación de los alumnos hacia la “competitividad” y su transformación en “capital humano”. Es una propuesta que se contrapone,

de manera directa, a los valores y prácticas de ciudadanía y participación y a la idea de una formación integral propuestos por la educación para todos. Se contraponen también a la idea de una educación, a partir de que los estudiantes conozcan a fondo el lugar que en la historia ocupan sus comunidades, regiones y países, la profundización en la ciencia y tecnología y la preparación óptima para la aplicación del conocimiento. Plantea, en el fondo, el dilema entre la escuela como formadora de personas o como centro de capacitación para el trabajo.

En sexto lugar, los tratados de libre comercio enfrentan a la educación, que desde tiempo atrás ha sido definida como búsqueda del conocimiento para el beneficio colectivo, con la mercantilización intensiva que supone que las instituciones deben dedicarse a comercializar productos y servicios; el capitalismo académico. Prácticas que retoman el conocimiento sobre todo desde su ángulo de redituabilidad como inversión, su capacidad para agregar valor en la producción o para aportar ingresos que contribuyan al sostenimiento de las instituciones educativas. Su valor como contribución a la sociedad se reduce drásticamente. En concreto, la profunda restricción que en los tratados sufre el conocimiento público contradice la noción elemental del esfuerzo de las comunidades educativas por devolver en conocimiento a la sociedad lo que ésta aporta para el mantenimiento de la educación y sus instituciones.

En séptimo lugar, estos acuerdos comerciales colocan frente a frente, por un lado, al financiamiento solidario de Estado responsable de la educación y, por el otro, al financiamiento de mercado que se expresa en el surgimiento de esquemas que obligan a escuelas e instituciones a competir entre sí por el acceso a los recursos necesarios para su subsistencia que ofrecen los fondos gubernamentales o las fundaciones privadas.

En octavo lugar, estos pactos enfrentan a la educación pública y su potencial de casa abierta a la amplia diversidad cultural latinoamericana, con la exigencia de homogeneidad que requiere una educación ahora convertida en mercancía y generadora de “productos” de mercado (egresados). Para la creación de un mercado de compra y venta de servicios educativos se requiere de servicios (escuelas) y productos (personas capacitadas) que cumplan con un perfil preciso y que esto ocurra de manera regular y predecible.

De ahí que el libre comercio apunte fuertemente hacia una educación uniformizada, a planes de estudio y exámenes únicos a nivel nacional e incluso internacional (usualmente ajustados al modelo estadounidense), pero que, con todo esto, atenta contra el extraordinario mosaico de culturas, pueblos, historias, formas de organización, maneras de relacionarse con el medio ambiente de que gozan las complejas sociedades latinoamericanas. Plantea también una educación superficial centrada en “habilidades” y “competencias” y enfatiza la verificación *express* del conocimiento en los profesionales a fin de facilitar el libre flujo de servicios a través de las fronteras. Estos planteamientos afectan la pluralidad que deben tener los procesos educativos que reconocen y responden a personas, pueblos indígenas y comunidades, regiones y naciones con necesidades educativas y procesos culturales distintos.

Finalmente, en noveno lugar, estos pactos traen consigo un fuerte cuestionamiento al marco legal que sustenta a la educación y el conocimiento definido como instrumento indispensable para el desarrollo nacional y como derecho de todos. En su lugar plantean una legislación cuya función principal es la de regular el mercado de la educación como un servicio, redefinirla como una “oportunidad” que unos tienen y otros no, y limitar o volver ambigua la responsabilidad del Estado como garante del derecho a la educación.

De la educación como derecho a la educación como servicio

La contraposición más importante, sin embargo, es la que surge cuando se plantea que la educación debe dejar de ser un derecho para todos y convertirse en un “servicio”, algo que se ofrece en el mercado para quienes puedan adquirirlo. Es problemático en sí mismo el que, para ampliar los territorios del libre comercio, la educación se transforme de tal manera que pueda comprarse y venderse. Pero además es problemático que, para tal efecto, se la considere como un servicio, a la manera en que los tratados de libre comercio conciben esta categoría. Considerar a la educación como un servicio es algo que trae consigo una reducción sustancial de la naturaleza y alcances que las sociedades latinoamericanas le han atribuido como proceso amplio y público para la formación de

personas, comunidades y naciones. Pero trae, además, una fuerte presión sobre el concepto mismo de la educación como derecho humano fundamental.

La reducción del concepto de educación

La educación ha sido integrada a los acuerdos de libre comercio mediante un artificio cuya simplicidad contrasta con la trascendencia de sus efectos. Pactos como el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (Canadá, Estados Unidos, México), el ALCA y otros, manejan grandes categorías de acuerdo —una de ellas es precisamente la de “servicios”— y en ellas se incorpora todo lo que no está expresamente reservado o excluido. Al hablar de servicios, por ejemplo, en el cuerpo mismo del TLCAN se señala concretamente que no quedan incluidos “los servicios aéreos” ni los “servicios financieros”. De tal manera que simplemente con que los negociadores asuman —sin necesidad siquiera de señalarlo en el texto— que la educación es un servicio y, con tal de que éste no aparezca reservado, basta para que todas las actividades de este importante ámbito pasen a formar parte del acuerdo comercial y queden sujetas a todas las disposiciones que allí se establecen.¹ Como la obligación expresa de restringir la acción educativa del Estado en la educación pública a fin de que no se inhíba el libre paso de servicios educativos de un lado a otro de las fronteras.² La educación pasa así a formar parte de los terrenos que deben ser liberalizados, a fin de que se supriman todas aquellas disposiciones, normas y leyes que representen “un obstáculo innecesario al comercio”.³

1. En el caso de México ocurrió algo muy curioso: en un anexo del acuerdo aparecen como reservados varios de los más importantes niveles educativos, así como las facultades gubernamentales para cerrar establecimientos privados, dado que se trataba de disposiciones constitucionales que no podían ser acordadas por un gobierno. Sin embargo, a los pocos meses de haberse firmado en 1992 dicho acuerdo, una iniciativa gubernamental logró cambiar la Constitución y eliminó esas normas. Con esto, la reserva quedó sin efecto y la educación en todos sus niveles está ahora incluida en el Tratado y las facultades gubernamentales quedan limitadas de tal manera que se ajustan a lo dispuesto en el TLCAN.

2. Como se establece en el artículo 1201 del TLCAN.

3. Como reza el TLCAN, en el Art. 1210.

Con todo lo anterior, resulta comprensible que estos acuerdos ni siquiera incluyan una definición concreta de lo que debe entenderse por la categoría de “servicios”. Definir es una manera de limitar, y como el objetivo de estos acuerdos es precisamente abarcar lo más posible, no hay un gran interés en autolimitarse de antemano, sobre todo cuando se prevé que gracias al avance tecnológico, muchas más actividades puedan ser incorporadas. De cualquier manera, algunos analistas (Grieshaber y Sanger:9) nos ofrecen lo que parece ser la definición práctica que está implícita en estos tratados. “Los servicios”, dicen, son “los productos de la actividad humana que buscan satisfacer una necesidad humana, [pero] que no constituyen una mercancía tangible.”

Una definición en los hechos tan laxa como ésta permite a los tratados incluir una cantidad astronómica de actividades⁴, pero significa un problema importante para la educación, porque una vez considerada como “servicio” se la coloca como semejante e indiferenciada respecto de una gran cantidad de tareas, como el servicio de reparación de automóviles, el diseño de redes de computación, los servicios de limpieza, restaurantería, plomería y muchos otros más que puedan imaginarse. La educación, sin embargo, es otra cosa muy distinta; transforma personas, colectividades, genera procesos de construcción de naciones, mientras que los servicios ofrecen la realización de actividades que no tienen tales propósitos aunque de manera periférica repercutan, obviamente, en el contexto social. Aun los servicios más sofisticados —como la cirugía a corazón abierto—, no buscan involucrar a las personas en un proceso personal de cambio; siguen siendo básicamente una actividad cuyo objetivo no va más allá de ellas mismas, aunque un evento tan importante como una cirugía para un individuo pueda generar una profunda reflexión y cambio de vida en la persona.

4. Con la llegada del libre comercio y la inclusión de los servicios se implica prácticamente toda la vida de cientos de millones de personas, desde el nacimiento (servicios de parto en casa u hospital) hasta la muerte (servicios funerarios, seguros de vida). El poder de un solo cambio conceptual. La educación, por cierto, es importantísimo que esté incluida pues representa uno de los “servicios” más prolongados en el tiempo, obligatorio (estudios primarios y, también, secundarios), bien valorado socialmente (lo que significa que las familias aportan un gasto mayor que en otros servicios), cotidiano y de gran importancia financiera (hasta 25 por ciento de los presupuestos nacionales).

La educación es un proceso que más que a la familia de oficios o actividades muy específicas, pertenece al mismo árbol genealógico que los procesos familiares y las dinámicas comunitarias (“se necesita toda una aldea para educar a un niño”, dice un proverbio africano), por más que incluya como parte importante el aprendizaje de actividades concretas.

De hecho, la educación es una actividad tan compleja e integral que sería materialmente imposible delimitar y ponerle un precio a cada uno de sus componentes, si se la quisiera mercantilizar en toda su complejidad. ¿Cuánto por la lectura de cuentos que lleva a cabo el padre o la madre cada noche? ¿Cuánto por la recitación entusiasta de poesía que, sin estar en el programa, realiza un maestro apasionado para que sus alumnos descubran ese mundo? De ahí que para incorporar a la educación al mercado se insista en definirla ahora como la realización de actividades muy concretas, con resultados que deben ser también específicos, uniformes, evaluables, cuantificables, traducibles si es posible a un valor monetario y, como cualquier otro servicio, hasta objeto de una garantía. En efecto, en esa lógica, una autoridad educativa mexicana señalaba en algún momento que era necesario que los empleadores pudieran ejercer su derecho a reclamar al centro de estudios si en su trabajo el egresado no mostraba el nivel de habilidades e informaciones que su certificado escolar establecía como verificadas.

La conversión de la educación en un servicio repercute directamente en el proceso educativo. Afecta a los estudiantes porque el propósito de generar un “producto” adecuado hace que su formación se centre en la adquisición de competencias muy específicas. La educación se considera una inversión productiva cuyos resultados deben ser verificados constantemente, y con esto los estudiantes se ven sometidos a constantes mediciones sobre el grado en que van logrando el llamado “perfil de referencia” que utilizan los evaluadores. También los maestros y colectivos escolares son objetos de una supervisión cercana que vigila que estén ofreciendo un “buen servicio.” Para esto, los maestros son evaluados directamente o a través del desempeño de sus alumnos y los colectivos de programas o escuelas son supervisados a través de acreditaciones o mecanismos semejantes. Éstos se establecen a nivel nacional y muchas veces con fuertes referencias internacionales —como en el caso de México donde el egreso de los profesionales

está cada vez más evaluado con base en el referente estadounidense, como consecuencia de los exámenes “trinacionales” estipulados por el TLCAN. Esta reorganización del trabajo de los maestros se ve reforzada por los programas de estímulo o de incentivos económicos (*merit pay*) que permiten a entidades externas a la escuela establecer que a cambio de dinero, los educadores realizarán de manera exacta ciertas actividades.

Con todo esto, con un control tal vez menor que el que tienen muchos otros prestadores, los maestros se convierten en meros operadores del servicio educativo, y los colectivos escolares, y también las comunidades, sufren una creciente pérdida del control sobre sus procesos educativos.

La reducción del derecho a la educación

Sacar a la educación del campo de lo humano, comunitario y social, y pasarlo al terreno de las mercancías, crea fuertes presiones para que los gobiernos impulsen una reducción de la educación como derecho humano. Si la educación se entiende en su sentido más amplio —como un proceso indispensable para el desarrollo personal y de la sociedad misma— resulta muy grave que existan situaciones o políticas oficiales que traigan consigo la negación de ese derecho. Pero si la educación se entiende sólo como un servicio, el planteamiento ya puede ser muy distinto, porque en último término se trata del acceso a una mercancía, si bien, intangible, un problema de mercado.

El concepto de derecho se sustituye así por el de “oportunidad”. Las oportunidades que tiene determinado individuo para obtener cierto bien o servicio. Y esto puede ser una cuestión de recursos económicos (para lograr el servicio educativo privado o público de alto precio), pero también puede ser una cuestión del “capital cultural” acumulado que le ofrece o no la oportunidad de ingresar a la educación. Surge así (o se fortalece y adquiere nuevos significados) la práctica de utilizar mediciones estandarizadas para distinguir a aquellos que cuentan con la moneda de cuño corriente, el “talento”, la “aptitud” o la “capacidad” necesarias para acceder al mercado educativo y a qué nivel. De esta manera, el concepto de “oportunidad” releva al Estado de su función de garante del derecho y

coloca el peso del acceso y permanencia en la educación en las oportunidades a que tiene acceso cada individuo.

Un ejemplo ilustrativo de estas prácticas es el que se da en la Ciudad de México, y sirve también para mostrar cómo interactúa con la nueva concepción de derecho humano a la educación. Se trata del llamado *examen único* o Concurso para el Ingreso a la Educación Media Superior Pública de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, donde a partir de la identificación de “los mejores”, “los medianos” y “los peores” en términos de “aptitud” o “capacidad” se hace la asignación correspondiente. Así cada año cerca de 300 mil jóvenes que terminan la educación básica (a los 15 años de edad) deben presentar un examen de opción múltiple de tres horas de duración y 128 reactivos, de cuyo resultado depende que sean aceptados en las mejores escuelas (universitarias) que conducen a la educación superior, asignados a escuelas técnicas (oficios) que tienen un incierto mercado laboral y reducidas posibilidades de acceso posterior a la educación superior para su egresados o, de plano, excluidos sumariamente de la educación pública.

Este mecanismo de ingeniería social comenzó a aplicarse en 1996, a cargo del CENEVAL, y de inmediato generó amplias protestas y movilizaciones. El problema podría aparecer de matiz pero no lo era. En lugar de buscar acceso a cada institución distinta, éstas se habían organizado en una especie de cártel para someter a todos los aspirantes a un procedimiento único. En lugar de poder participar en varias competencias distintas, con exámenes distintos y con muy diferentes rivales, los jóvenes eran acorralados en un procedimiento de todos contra todos que, además, con las asignaciones forzosas y la exclusión de quienes cumplían con los requisitos legales pero no habían “aprobado” el examen, establecía una importante modificación en los términos del acceso a la educación pública.

Aspirantes, académicos, sindicatos de la educación y padres de familia vieron en este procedimiento una clara violación al derecho fundamental a la educación y, para reivindicarlo, acudieron de inmediato (1996) a la Comisión para la Defensa de los Derechos Humanos (CNDH), organismo del Estado Mexicano creado en esos mismos años de comienzo de los noventa.

Las denuncias colocaron a la Comisión en una situación difícil, pues una reciente (1993) —y sorpresiva—⁵ modificación había incluido como parte importante de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Art.3º) la frase de que “todo individuo tiene derecho a recibir educación” que le daba a este derecho una estatura legal explícita del más alto nivel.

Era una frase, además, que por la manera general como se planteaba (y por la interpretación que luego hacía de ella la ley reglamentaria correspondiente) era aplicable a todos los niveles educativos. No sólo cuestionaba el llamado *examen único*, sino incluso la práctica de exámenes en cada institución. Porque significaba que los procedimientos de ingreso no podían ser distintos en el caso de la educación básica y en el de la superior. En un nivel (básico) no existían exámenes para el ingreso, bastaba con cumplir con los requisitos (entre ellos fundamentalmente la realización de estudios anteriores), en el otro hasta se había creado un mecanismo regional de asignación y exclusión.

La manera como en ese momento la CNDH responde a los quejosos muestra con claridad cómo se interpreta ahora a la educación como un derecho humano fundamental. La Comisión comienza por admitir lo evidente, es decir señala que efectivamente el derecho es para todos y en todos los niveles educativos. Respuesta que echa por tierra la tesis de que el derecho a la educación sólo es válido plenamente en el nivel básico, por ser el único que ha sido declarado como obligatorio.

Así, mostrando en un primer momento una señal favorable a los quejosos, indica en su comunicado oficial que “cabe precisar que el hecho de que la educación media superior no está considerada constitucionalmente como de impartición obligatoria por parte del Estado, *no debe derivarse que el individuo carezca del derecho a educarse en dicho nivel*, pues como ya indicamos, el derecho

5. La historia es paradójica: las modificaciones al artículo tercero que se refiere a la educación surgieron de la iniciativa presidencial de ajustar ese artículo a la modernidad del libre comercio, en concreto removiendo la reserva que la Constitución hacía de la educación en varios niveles como facultad exclusiva del Estado. En un debate en la Cámara de Diputados sobre el que no tuvo mucho control la Presidencia de la República y aparentemente como un reflejo de compensación, apareció esta frase propugnada, además, por el partido de centro derecha, Acción Nacional.

a la educación es un postulado supremo de orden constitucional que de suyo *no admite excepciones*” (CNDH, 1997:3 Subrayado nuestro).

Sin embargo, apenas líneas más abajo, el escrito de respuesta de la Comisión intenta salirse del callejón sin salida en que se ha colocado y para ello acude a inventar una distinción heroica, propia de la escolástica medieval. Así, sin bases reales, señala que es un error considerar que porque se tiene el derecho a la educación también se tiene el derecho a ingresar a una escuela. Así, literalmente dice que “para el caso de la educación media superior, problemática que aquí nos ocupa, resulta de especial trascendencia el *distinguir* entre *el derecho a la educación y el derecho de acceso* a esos niveles educativos... En consecuencia —agrega— *no debe confundirse el derecho a la educación con el derecho a ingresar a las instituciones de nivel medio superior y superior*” (CNDH, 1997:4).

Esta simple y absurda distinción hace posible que el derecho a la educación quede preservado como una entelequia, un patrimonio de todos, pero al mismo tiempo hace posible que —contradictoriamente— todos puedan también ser rechazados de la escuela pública.

Un derecho inoperante como éste no representa ya ningún obstáculo a la ampliación del mercado educativo, pues el Estado no se ve presionado a abrir lugares más allá de lo que considere conveniente y, con eso, remueve un escollo fundamental a la ampliación del sector educativo privado. Con la apertura del espacio para la educación privada comercial, nacional e internacional, y con esta laxa definición del derecho, el gobierno mexicano puede incluso dar a entender —como ya lo hace— que está promoviendo la ampliación de la educación al impulsar la educación privada para todos y en todos los niveles. Con esto, paradójicamente, es la propia instancia defensora de los derechos humanos la que ofrece las bases para promover la mercantilización de la educación.

La Comisión también abraza entusiastamente la teoría de las “oportunidades” al respaldar como bueno el procedimiento de poner a competir a todos para identificar más fácilmente a quienes tienen mayores oportunidades por ser los mejores. Así, plantea que el ingreso a los niveles de educación media está sujeto al talento de las personas (identificado mediante un examen, como veremos) y, haciendo explícita la liberación del Estado de toda responsabilidad frente al derecho de todos y cada uno de los individuos que buscan

educación, señala que el derecho está también limitado por los recursos de que pueda disponer el Estado para abrir lugares en la educación de esos niveles. Ambos criterios aparecen cuando señala que, “en ese sentido, es oportuno subrayar que dicho ingreso está sujeto a la *capacidad intelectual* y a los *méritos personales* de los aspirantes, así como a la *disponibilidad* de los recursos públicos” (CNDH, 1997:3. Subrayado nuestro.)

Con todo esto la Comisión apunta a una feliz convergencia y conclusión. Dado que el derecho a la educación no significa el derecho a ingresar a una escuela, sino someterse a un examen para determinar si se tiene la aptitud suficiente para ocupar uno de los lugares que haya podido ofrecer el Estado, lo que en realidad le atañe a la Comisión respecto del derecho a la educación es vigilar que el procedimiento mediante el cual se determina quiénes de los jóvenes tienen el derecho a educarse sea el apropiado. Lo que en otras palabras significa finalmente garantizar que el derecho a la educación es el derecho a concursar para ver si se tiene el derecho a la educación.

“este derecho [a la educación] —continúa la Comisión— no protege ni garantiza el ingreso o aceptación de todos los aspirantes al servicio educativo, sino que dicho derecho *implica solamente* la realización y calificación no discriminatoria *del concurso de selección* correspondiente” (CNDH, 1997a:5. Subrayado nuestro).

La Comisión da otro paso adelante en esta misma dirección y plantea que la competencia por un bien escaso es el criterio fundamental para el acceso a un derecho. De lo que se trata es de garantizar oportunidades más que derechos.

El principio de igualdad de oportunidades supone una situación en la cual varias personas *compiten entre sí* para la consecución de un objetivo único e indivisible, en este caso, el ingreso a las instituciones de enseñanza superior. Es decir, la igualdad de oportunidades o lo que queda del derecho a la educación, en último término sólo significa una buena organización de competencias, de tal manera que no haya irregularidades que ofrezcan una ventaja a algunos. Una vez tomada esta ruta, la Comisión no tiene más remedio que convertirse en una especie de Procuraduría del Consumidor, es decir, defensora de los derechos de aquellos que concurren al

mercado. Este papel asume cuando pasa a señalar de manera precisa cómo debe realizarse el concurso.

“...es evidente que el principio de igualdad de oportunidades exige que ese instrumento pueda ser calificado objetiva e impersonalmente, que todos los aspirantes conozcan por anticipado la mecánica del mismo, así como los temas que comprende, sus alcances en cuanto a los contenidos que se van a evaluar y, si los hubiere, los pesos específicos de los diferentes *reactivos*, además de que los aspirantes cuenten con el mismo tiempo para realizar el examen” (CNDH, 1997a:5).

Este último párrafo, en realidad, está describiendo de manera exacta las características del examen que se aplica en la Ciudad de México, pues los exámenes de opción múltiple que se utilizan son calificados impersonalmente (por el lector óptico de una computadora); se reparte un instructivo que informa sobre la mecánica de aplicación, las materias que se van a evaluar y los temas concretos y el peso que (en número de reactivos) tiene cada rubro. Lo que significa que al final de su itinerario conceptual —que comenzó con la afirmación de que el derecho es para todos y respecto de todos los niveles educativos— la Comisión no hace otra cosa que concluir que el Concurso o *examen único* es la correcta expresión del derecho a la educación. Más importante aún, se expresa aquí la manera concreta como en un país de larga tradición de educación para todos y de enormes esfuerzos por cumplirlo, repentinamente el derecho a la educación adquiere nuevas e inesperadas interpretaciones en el contexto del libre comercio.

Conclusiones

Sobre todo en esta última parte aparece claro que la cuestión del libre comercio no es un asunto que tiene que ver con refrigeradores, televisores, autos, granos, y su libre paso por las fronteras, sino que gracias a la inclusión de la categoría de servicios viene a ser un proceso de profunda redefinición de la vida social, de manera importante a través de la transformación de la educación. Es un proceso total, en el sentido de que incorpora y somete a la lógica

comercial ámbitos antes considerados independientes de la actividad comercial, incluyendo el caso de los derechos humanos.

La capacidad de las tesis y prácticas del libre comercio de permear incluso estos espacios, representa una demostración clara de que es necesario también ampliar la visión para el planteamiento de resistencia y alternativas. La visión que coloca al mercado como el centro organizador de la vida de las sociedades debe por tanto ser confrontada por una visión igualmente amplia aunque radicalmente distinta. Contraposiciones como las apenas esbozadas en la primera parte de este escrito son un material preliminar de construcción de una aproximación alterna, que sea capaz de llegar a todos los niveles de la vida social y de la educación.

Por otra parte, el avance del libre comercio que también es depredador de la educación hace obligatorio que la visión alterna sea profundamente humana y social y de amplio espectro. Esta visión no puede menos que plantearse a distancia del capitalismo y de su expresión actual más visible y exacerbada, el libre mercado. No se trata por tanto de retornos al pasado o de cerrar puertas y ventanas y encerrarse en una resistencia oscura y sin perspectivas. Una vez que se ha afianzado esta etapa librecomercista, un proyecto nacional idéntico al del pasado apenas tiene perspectivas en un mundo de competencia exacerbada. Más bien se trata ahora de la constante búsqueda colectiva y el impulso a aquellas tendencias, teorías, prácticas y luchas que a nivel local, nacional y de grupos de países que vayan aclarando cuáles son los rasgos actuales que adquiere esa nueva visión y cuáles son los actores y estrategias que hoy conducen en dirección a ella.

Para esa tarea, en América Latina se cuenta con muchas ventajas, desde la calidad de sus actores sociales, la experiencia como naciones adquirida a partir de las historias republicanas y de construcción de naciones, hasta una creciente rebelión de los explotados y oprimidos humanos que a partir de movilizaciones y a través de la deficiente democracia electoral manifiestan su profunda voluntad de cambio. Pero también en la búsqueda de alternativas América Latina cuenta con sus comunidades y pueblos indígenas que siguen dando lecciones sobre qué significa la educación entendida como una tarea autónoma, amplia y centrada en el fortalecimiento de las relaciones de solidaridad y el amor por la tierra (Aboites, 2005). Al distanciarnos de la educación como mercancía, éste es

un otro polo claro imprescindible para el presente de búsqueda. Las experiencias de la educación nacional del siglo XIX y XX, de las que todavía nos nutrimos, no sólo han tenido una vida más corta, sino que una vez más se encuentran en crisis. Las reformas neoliberales y del libre comercio, con que después de los ochenta se intentó revivirlas, están mostrando ya hoy su fracaso, y requieren de nuevas perspectivas, mucho más amplias que las del pasado de los años noventa y décadas anteriores del siglo XX. Es un tiempo más que apropiado para comenzar a pensar la educación latinoamericana desde éstos y otros puntos de referencia.

Bibliografía

- ABOITES, H. (2005) *Autonomía y Educación: la contribución de los pueblos originarios a la educación del México del siglo XXI*. Sin publicar.
- GRIESHABER-OTTO, Jim y M. SANGER (2002) *Perilous lessons: the impact of the WTO Services Agreement (GATS) on Canada's Public Education System*. Ottawa, Canadá, Canadian Centre for Policy Alternatives
- TLCAN (1994) *Tratado de Libre Comercio de América del Norte*, México, D.F. Miguel A. Porrúa, Secretaría de Comercio y Fomento Industrial.