



POLÍTICAS DE PRIVATIZACIÓN, ESPACIO PÚBLICO Y EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA

Pablo Gentili
Gaudêncio Frigotto
Roberto Leher
Florencia Stubrin
Compiladores



CLACSO
COEDICIONES



HomoSapiens
EDICIONES

Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina

Pablo Gentili
Gaudêncio Frigotto
Roberto Leher
Florencia Stubrin
Compiladores



Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales



CLACSO

Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

Secretario Ejecutivo: Emir Sader

Secretario Ejecutivo Adjunto: Pablo Gentili

Programa Grupos de Trabajo

Coordinador: Marcelo Langieri

Asistentes: Rodolfo Gómez, Pablo Vommaro

Área de Difusión y Producción Editorial de CLACSO

Coordinador: Jorge Fraga

Programa de Coediciones

Coordinador: Horacio Tarcus

Asistencia Editorial: Lucas Sablich

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Av. Callao 875 | piso 5º | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4811 6588 | Fax [54 11] 4812 8459

e-mail clacso@clacso.edu.ar | web www.clacso.org

CLACSO cuenta con el apoyo de la Agencia Sueca de Desarrollo Internacional (ASDI)



Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina / compilado por
Pablo Gentili ... [et.al.]. - 1a ed. - Rosario : Homo Sapiens Ediciones, 2009.
408 p. ; 22x15 cm. - (Serie de Estudios Latinoamericanos - Homo Sapiens)

ISBN 978-950-808-587-0

1. Educación Pública. I. Gentili, Pablo, comp.
CDD 370

© 2009 · **Homo Sapiens Ediciones**

Sarmiento 825 (S2000CMM) Rosario | Santa Fe | Argentina

Telefax: 54 341 4406892 | 4253852

E-mail: editorial@homosapiens.com.ar

Página web: www.homosapiens.com.ar

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723

Prohibida su reproducción total o parcial

ISBN N° 978-950-808-587-0

Corrección: Soledad Recagno

Diseño editorial y tapa: Lucas Mililli

Esta tirada de 1500 libros se terminó de imprimir en mayo de 2009

en **Talleres Gráficos de Imprenta Editorial Amalevi**

Mendoza 1851/53 | 2000 Rosario | Santa Fe | Argentina

ÍNDICE

PRESENTACIÓN

Las políticas educativas y la nueva ofensiva privatizadora en América Latina	9
<i>Florencia Stubrin y Pablo Gentili</i>	

CAPÍTULO 1

Estrategias de mercantilización de la educación y tiempos desiguales de los tratados de libre comercio: el caso de Brasil	15
<i>Roberto Leber</i>	

CAPÍTULO 2

Derecho a la educación y libre comercio: las múltiples caras de una confrontación	67
<i>Hugo Aboites</i>	

CAPÍTULO 3

Neoliberalismo y capitalismo académico	83
<i>Jaime Ornelas Delgado</i>	

CAPÍTULO 4

Reformas educativas y redefinición de las fronteras entre lo público y lo privado	121
<i>Dalila Andrade Oliveira</i>	

CAPÍTULO 5

Educación “¿en venta?” Tratados de libre comercio y políticas educativas en América Latina	135
<i>Myriam Feldfeber</i>	

CAPÍTULO 6

**Para un más allá de la mercantilización educativa:
¿pueden administrarse los valores?** 163

Roberto A. Follari

CAPÍTULO 7

**Derechos humanos y comercio,
¿una relación conflictiva? La protección del
derecho a la educación en las negociaciones
comerciales internacionales** 181

Juliana Peixoto Batista

CAPÍTULO 8

**Las finalidades públicas de la universidad
en el contexto de la globalización** 205

Jorge Landinelli

CAPÍTULO 9

**Universidades nacionales y transnacionales.
Siglos XIX al XXI** 225

Marcela Mollis

CAPÍTULO 10

**La universidad latinoamericana y los procesos
de internacionalización: las estrategias de
financiamiento** 239

Francisco López Segrera

CAPÍTULO 11

**Interculturalidad e inclusión en
las universidades. Diferencias culturales,
de modos de producción de conocimiento
y de modalidades de aprendizaje** 265

Daniel Mato

CAPÍTULO 12

**La educación superior transnacional en México.
El caso Sylvan - Universidad del Valle de México** 297

Roberto Rodríguez Gómez

CAPÍTULO 13

**Impactos de la globalización y del TLC
del Perú con Estados Unidos en la educación** 323

Ariela Ruiz Caro

CAPÍTULO 14

**Aportes al debate sobre tratados de
libre comercio y políticas educativas
en América Latina** 343

Diego Herrera

CAPÍTULO 15

**Alambrando el bien común: conocimiento,
educación y derechos sociales en los procesos
de privatización y mercantilización de
las últimas décadas** 363

Fernanda Saforcada

AUTORES 401

Alambrando el bien común: conocimiento, educación y derechos sociales en los procesos de privatización y mercantilización de las últimas décadas

FERNANDA SAFORCADA

Introducción

“Los derechos no son abstracciones, respondió el ministro de defensa secamente, los derechos se merecen o no se merecen, y ellos no los merecen, el resto es hablar por hablar” (Saramago, 2005:81). Así le replica el ministro de defensa al de justicia cuando, frente al hecho de que toda la población de una ciudad votó en blanco, discuten si se trató de una rebelión o del ejercicio de un derecho reconocido por la ley. Este diálogo es parte de la novela *Ensayo sobre la lucidez* de José Saramago. Se trata de una ficción, pero cabe preguntarse qué pasaría si el conjunto de ciudadanos de un país, una región, una ciudad exigieran el cumplimiento efectivo de algunos derechos consagrados hace ya mucho tiempo y que, sin embargo, cada vez más parecen entenderse como una cuestión de posibilidades y capacidades individuales, y no como una cuestión social.

El horizonte de integración e igualdad que caracterizaba a ciertos asuntos públicos se ha debilitado. Lo social aparece atomizado y pensar en algo del orden de lo común resulta cada vez más difícil. Áreas que hasta hace no mucho tiempo eran consideradas centrales para el interés y el bien común sufren acelerados procesos de privatización. Numerosos servicios que eran brindados exclusiva o mayoritariamente por empresas estatales por ser cuestiones de interés social —como los servicios de comunicaciones, transporte, correos, etc.— se han privatizado.

A esta tendencia no han escapado otras áreas, a pesar de que en ellas la actividad no se organizara en empresas. Nos referimos

a salud y educación, respecto de las cuales debemos hablar de privatización y mercantilización, ya que no se trata sólo de la participación del sector privado en la provisión del servicio, sino también de configurar un mercado donde no lo había o de instalar una racionalidad propia del mismo en cuestiones históricamente pensadas en términos del bien social. Entre estos últimos casos, debemos considerar al conocimiento y, en general, a los productos artísticos y culturales, afectados en el mismo sentido con la expansión de los derechos de propiedad intelectual y de patentes para la comercialización.

Los procesos mencionados se inscriben, a su vez, en las políticas de ajuste y en los procesos de reforma del Estado que, en el marco de la reestructuración capitalista del último cuarto de siglo, buscaron implementar los postulados del Consenso de Washington: liberalización financiera, liberalización del comercio, apertura a la inversión extranjera, privatización, seguridad en los derechos de propiedad y desregulación, es decir, abolir aquellas regulaciones que impedirían la entrada de nuevas empresas transnacionales, restringieran la competencia o la salida de beneficios, controlarían los precios, limitarían el despido, concedieran créditos discriminatoriamente o impusieran impuestos demasiado altos sobre la renta a las empresas, etc. (Ramos, 2003; Llistar, 2002).

Estos procesos de privatización y mercantilización se ven reforzados y potenciados con los tratados de libre comercio (TLC) que se vienen multiplicando en los últimos quince años. Los acuerdos de libre comercio no son nuevos, ya que algunos datan de mediados del siglo XX. Lo novedoso de los actuales es que en ellos no sólo se regula el comercio de bienes, sino también el de servicios, la propiedad intelectual, el movimiento de capitales y las normas relativas a las inversiones (Feldfeber y Saforcada, 2005a).

Los servicios, aun aquellos que podríamos identificar como de interés común, son considerados como servicios comercializables en estos tratados. La salud, la educación y la cultura constituyen algunos de los servicios que se encuentran incluidos en el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS)¹ de la Organización Mundial de Comercio (OMC), en el Tratado de Libre Comercio

1. También conocido por su sigla en inglés, GATS (*General Agreement on Trade in Services*). Se trata de uno de los acuerdos negociados y firmados en el marco de la Ronda Uruguay, que se llevó a cabo entre 1986 y 1994.

de América del Norte (TLCAN)², en el Acuerdo de Libre Comercio de las Américas (ALCA)³ y en los numerosos TLC que se vienen negociando o firmando entre Estados Unidos y varios países de América Latina y el Caribe.

Por su parte, la propiedad intelectual también es considerada en estos tratados configurando otro capítulo —distinto del de servicios— en la mayoría de los acuerdos. En el caso de la OMC, rige para esta temática una norma específica: el Acuerdo sobre los Aspectos de los Derechos de Propiedad Intelectual relacionados con el Comercio (ADPIC)⁴.

Estos acuerdos se orientan a regular el comercio; ese es su propósito, a pesar de que a menudo quienes los están negociando o impulsando refieran a objetivos de desarrollo y a los supuestos efectos positivos que pueden tener sobre la población en general y sobre los países más pobres. En un material de difusión de la OMC se señala que esta organización internacional “se ocupa de las normas globales que rigen el comercio entre los países. Su principal función es garantizar que las corrientes comerciales circulen con la máxima fluidez, previsibilidad y libertad posibles” y que su objetivo es “mejorar el nivel de bienestar de la población de los países Miembros” (OMC, 2003), lo que resulta contradictorio: si las corrientes comerciales actúan con la máxima libertad posible, lo harán buscando maximizar su ganancia y no atendiendo a mejorar el bienestar de la población.

Por si quedaba alguna duda, en una reunión de la OMC realizada en Bruselas en octubre de 2005, el titular de la Cámara Empresaria

2. Más conocido por su nombre en inglés, *North American Free Trade Agreement* o NAFTA, es el tratado de libre comercio suscripto por Canadá, Estados Unidos y México, que entró en vigor el 1 de enero de 1994.

3. Es necesario aclarar que el TLCAN y los acuerdos de la OMC han sido suscriptos por los Estados miembros y se encuentran vigentes. Por el contrario, el ALCA aún no ha sido firmado. Si bien se viene negociando desde 1994 en el marco de las Cumbres de las Américas, en los últimos años han surgido significativos desacuerdos entre algunos Estados miembros y en la última Cumbre —realizada en Mar del Plata en noviembre de 2005— fue el principal motivo de discordia al momento de acordar el documento que firmarían los jefes de Estado, lo que debilitó notablemente su proceso de negociación.

4. En inglés se denomina *Agreement on Trade-Related Aspects of Intellectual Property Rights* (TRIPS). Integra —al igual que el AGCS— el conjunto de acuerdos negociados en la Ronda Uruguay.

Europea, Reighart Quick, se preguntó en referencia a la Reunión Ministerial que se haría en Hong Kong dos meses después: “¿Por qué tenemos que pensar en la Organización Mundial de Comercio como una herramienta de ayuda a los países en desarrollo? Hay otras instituciones para eso. Aquí hay que resolver apertura total de los mercados. Basta de ir paso por paso”.⁵

En este trabajo nos proponemos estudiar algunas de las estrategias actuales de reconversión del capitalismo, articuladas en torno al cercamiento del conocimiento; estrategias que redefinen, desde una lógica privatista, los derechos que rigen en la materia.

Del cercamiento de las tierras en la Inglaterra del siglo XVIII al cercamiento del conocimiento en el mundo del siglo XXI

En la Inglaterra del siglo XVIII y primera mitad del XIX se desarrolló un proceso de cercamiento de tierras comunales que implicó la privatización de las tierras de uso colectivo entonces existentes mediante leyes parlamentarias⁶. Si bien los grandes arrendatarios ya venían apropiándose, a través de sus propios métodos, de estas tierras, sus acciones independientes eran menores. El mayor impulso a este proceso de cercamiento provino del parlamento, a través de los “*Incllosures Acts*” o “*Bills for Inclosure of Commons*” (leyes para el cercamiento de las tierras comunales), como dice Marx, decretos expropiadores a través de los cuales los terratenientes se donaron a sí mismos las tierras del pueblo. La ley operó como “vehículo del robo perpetrado contra las tierras del pueblo” (2004:906).

Este movimiento no se llevó a cabo sin conflictos y en las críticas que se le hicieron en ese entonces “se describe un mundo de ‘privatización’ rapaz apoyada por el Estado, una transformación

5. Declaraciones publicadas en diario Clarín, “Comercio: los países en desarrollo, a punto de romper las negociaciones” por Silvia Naishtat, 5 de octubre de 2005.

6. Si bien diversos autores señalan que este proceso de cercamiento de tierras comunales se inició en el siglo XV, existe coincidencia en afirmar que es en el siglo XVIII cuando adquiere mayor fuerza, tanto en términos cuantitativos como cualitativos en la medida en que se desarrollan una serie de normativas y leyes para dotar de una legitimidad legal a aquellos actos que anteriormente se perpetraban sólo por uso de la violencia.

en propiedad privada de algo que antes había formado parte de la propiedad común o, incluso, había estado fuera del sistema de propiedad por completo” (Boyle, 2003a:2). Esto resulta evidente en el texto de Marx, quien dio cuenta de la encarnizada polémica que se desarrolló en su momento en relación con el cercamiento de las tierras comunales:

“De la gran cantidad de material que tengo al alcance de la mano, tomo unos pocos pasajes en los que se da una vívida idea de la situación. ‘En muchas parroquias de Hertfordshire’, escribe una pluma indignada, ‘24 fincas arrendadas, cada una con un promedio de 50 a 150 acres, se han fusionado en 3 fincas’. ‘En Northamptonshire y Lincolnshire el cercamiento de las tierras comunales se ha efectuado en gran escala, y la mayor parte de los nuevos señoríos surgidos de los cercamientos ha sido convertida en praderas; a consecuencia de ello, en muchos señoríos en los que antes se araban 1.500 acres no se cultivan ahora ni siquiera 50 acres... Las ruinas de lo que antes eran viviendas, graneros, establos, etcétera, son los únicos vestigios dejados por los antiguos moradores. En no pocos lugares, cien casas y familias han quedado reducidas... a 8 ó 10... En la mayor parte de las parroquias donde el cercamiento sólo comenzó a practicarse hace 15 o 20 años, los terratenientes son muy pocos en comparación con los que cultivaban la tierra en el régimen de campos abiertos” (Marx, 2004:907).

La privatización de estas tierras era un paso necesario en el contexto de desarrollo del capitalismo. La mercantilización de las relaciones sociales en la sociedad burguesa inglesa de principios del siglo XIX implicó, entre otros mecanismos, un conjunto de normas legales —entre ellas, los *Inclosure Acts*— necesarias para el funcionamiento del mercado capitalista ya que con ellas se “santificaba la desposesión del productor directo y su conversión en proletario así como la plena mercantilización de la tierra” (Borón, 2004:135).

En diversos artículos, James Boyle (2003a; 2005a) refiere a este movimiento de cercamiento de las tierras comunes en Inglaterra y propone un paralelo con el actual proceso de expansión del sistema de propiedad intelectual, sosteniendo que nos encontramos ante un segundo movimiento de cercamiento: el cercamiento de

los bienes comunes intelectuales intangibles. “Los nuevos derechos de propiedad (...) una vez más abarcan objetos que antes se consideraban como propiedad común o no mercantilizable” (2003a).

La ampliación de los derechos de propiedad intelectual en los últimos años ha sido notable. Diversos artículos refieren a este fenómeno, destacando que esta ampliación puede observarse en diferentes aspectos (Lo, 2005; Lessig, 2005; Poltermann y Drossou, 2005; Rodríguez Cervantes, 2005; Boyle, 2005a; Boyle, 2003a; Sánchez Pradón, 2002):

- La ampliación de la lista de asuntos o campos sobre los que se pueden aplicar derechos de propiedad intelectual.
- La extensión del período de tiempo que debe transcurrir antes de que un conocimiento u obra pase al dominio público.
- La ampliación de los privilegios o beneficios asociados a los derechos existentes.

Tal como Boyle sostiene, la línea de partida debería ser que “los derechos de propiedad intelectual son la excepción y no la regla; las ideas y los hechos siempre deben ser de dominio público, como el aire. Sin embargo, esta concepción ha recibido muchas críticas. De manera abierta y encubierta, los hechos y las ideas, que son bienes comunes, se están cercando. Las patentes amplían su rango de cobertura, y hoy abarcan ‘ideas’ que, hace veinte años, los especialistas hubiesen calificado de impatentables” (2003a).

Esto se observa, por mencionar sólo algunos ejemplos, en la posibilidad de patentar secuencias genéticas, líneas celulares, recopilaciones de hechos, métodos de negocios e incluso nombres de lugares o de productos culturales por su posible utilización comercial en algún momento.

La cuestión tiene al menos dos aristas. Una es el derecho de todos a participar de la cultura y el conocimiento (volveremos sobre esto más adelante). La otra se vincula con los propios procesos de producción de conocimiento o de creación cultural, que nunca parten de cero, sino que surgen y se desenvuelven a partir de otras ideas, otras expresiones artísticas, otros conocimientos. Como este artículo, que surge a partir de uno escrito por Boyle pero se articula con algunos otros conceptos. Y la idea de hacer un paralelo entre el proceso actual de extensión de los derechos de propiedad

intelectual y el movimiento de cercamiento es explorada por diversos autores con aportes disímiles⁷, que a su vez retoman un hecho histórico y las diferentes perspectivas desarrolladas en torno a ese hecho por numerosos historiadores. De este modo, la posibilidad de desarrollo de la cultura y de las ciencias depende de la circulación de expresiones, ideas, opiniones, conocimientos y creaciones. Se trata de concebir el “construir sobre el trabajo de otros como el corazón de la ciencia y la cultura, lo cual es algo que siempre hicimos” (Boyle, 2005b:24). Si esa circulación se limita, también se limita la potencia que toda idea, expresión o innovación encierra en términos de lo que puede generar de proceso creativo o novedoso.

Las formas comunes en las que los humanos experimentamos y compartimos nuestras culturas son y necesitan ser libres. Sin embargo, la expansión de la propiedad intelectual y de las patentes en sus diversas formas limita esa libertad y genera cada vez más una regulación mercantil de esas maneras de experimentar y compartir los conocimientos. Esta expansión de la propiedad intelectual tiene como correlato el “hábito del permiso”. Como sostiene Lessig, “la regla es que hay que pedir permiso (...) Pasamos de una cultura libre, donde a nadie se le hubiera ocurrido que necesitaba permiso para usar [ciertas] cosas (...), a una cultura del permiso donde uno presuntamente está violando la ley si no logra el permiso seguro” (2005:15).

Este “hábito del permiso” sólo es posible si se hace primar el derecho de propiedad por sobre el derecho al conocimiento y a la cultura de todas las personas; sólo es posible cuando lo que manda es el derecho del “dueño” como propietario. Todo conocimiento es tratado como un bien privado, lo que supone un cambio radical en cómo se piensa y se vive la cultura. Implica también un cambio radical en términos de política y regulación cultural, otorgando un poder creciente a las empresas y desarrollando un veloz proceso de mercantilización del conocimiento y de los bienes culturales. Como escribe Boyle, “debemos tener un modelo muy

7. Como Boyle sostiene en uno de sus trabajos, “ya he utilizado ese tropo en ocasiones anteriores y también lo han hecho Ben Kaplan, Pamela Samuelson, Yochai Benkler, David Lange, Christopher May, David Bollier y Keith Aoki” (2003a:7). Debemos agregar en la lista a David Harvey (2005).

diferente para hacer política en estos temas. Cuando alguien pretenda un nuevo derecho de propiedad o trabar una secuencia genética y obtener una patente sobre ella, o quiera bloquear una base de datos, o tener un plazo de derecho de autor de 70 años después de su muerte, o que todos los libros en la Biblioteca Nacional no estén disponibles para ser digitalizados en los próximos 120 años a pesar de que sólo el 30% de ellos se explota económicamente y el 70% fue bloqueado para proteger ese 30%. En cada uno de estos casos es evidente que hay algo que falta y que no se ha considerado, y es la otra cara de la moneda, la que tiene que ver con la disponibilidad de este material para que la próxima generación sea participante de la democracia y cree nuevo material, inclusive material comercial” (Boyle, 2003b).

Hace trescientos años, el movimiento de cercamiento tuvo un doble efecto: cercar las tierras, es decir ciertos bienes, y cercar lo común, lo colectivo. Operó, de este modo, tanto en el plano de lo material como en el plano de lo social y de lo subjetivo.

Los procesos actuales de privatización y mercantilización implican, al igual que tres siglos atrás, tanto el cercamiento del conocimiento y de los bienes culturales, como el cercamiento de la posibilidad de participar en ellos y, en definitiva, el cercamiento de lo público. Esto afecta al conocimiento en sí, en la medida en que pasa a ser concebido en términos de bien comercial, pero también a su producción, circulación y transferencia, por lo que nos referiremos a continuación a la educación.

Cercando la educación: privatización y mercado

Katarina Tomasevski (2004), relatora especial sobre el derecho a la educación en el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas, señala en uno de sus informes oficiales:

“Uno de los principales motivos para incluir la educación entre los derechos humanos era que su realización no dependiese del mercado libre, donde el acceso a la educación está determinado por el poder adquisitivo. Las dificultades recientes para mantener este principio han determinado un cambio en el vocabulario; el derecho a la educación se ha sustituido por el acceso a la educación y la obligación de los gobiernos de velar porque al menos

la enseñanza obligatoria sea gratuita se ha atenuado colocando la palabra gratuita entre comillas (educación ‘gratuita’).⁸

Numerosos autores refieren a los procesos de privatización y mercantilización de la educación que se vienen desarrollando desde hace más de dos décadas como resultantes de las políticas educativas neoliberales desarrolladas en el contexto del Consenso de Washington y de las reformas del Estado impulsadas desde los organismos internacionales y los propios gobiernos de turno.

La escuela pública ha sufrido estas políticas en un plano material, pero también en el imaginario respecto de cómo la concebíamos, aún cuando se tratara de un ideal y no de una realidad. Como sostiene Pablo Gentili, la ofensiva neoliberal contra la escuela pública se ha vehiculizado tanto a través de un conjunto de medidas políticas como mediante estrategias culturales orientadas a quebrar la racionalidad sobre la cual la escuela pública, aún como ideal, se sustentaba. “El neoliberalismo sólo logra imponer sus políticas antidemocráticas en la medida en que logra *desintegrar* culturalmente la posibilidad misma del derecho a la educación (en tanto derecho social) y de un aparato institucional tendiente a garantizar la concretización de tal derecho: *la escuela pública*” (Gentili, 1997:115; destacado en el original).

Privatizar significa delegar responsabilidades públicas en entidades privadas. En el campo educativo, el proceso de privatización puede ser abordado a partir de considerar dos dimensiones generales: quién financia y quién presta o suministra la actividad educativa. Así, este proceso estaría dado por el pasaje de una educación pública estatal tanto en el financiamiento como en la prestación, a tres formas de delegación: 1) prestación pública con financiamiento privado, 2) prestación privada con financiamiento público y 3) prestación privada con financiamiento privado (Gentili, 1999; Whitty, 2000).

El proceso de privatización educativa se ha manifestado en cada una de estas modalidades. Las modalidades 1 y 3 corresponden a las formas prototípicas de privatización. Lo que se ha observado en muchos países de la región es un incremento de la cantidad de

8. Informe presentado por Katarina Tomasevski, relatora especial sobre el derecho a la educación. Comisión de Derechos Humanos, Consejo Económico y Social, Naciones Unidas. E/CN.4/2004/45. 25 de enero de 2004, pp. 6 y 7.

instituciones privadas, así como de la matrícula en el sector; la introducción de incentivos para establecer relaciones entre la universidad pública y el sector productivo como nueva fuente de recursos; un aumento en el peso relativo de los aranceles en establecimientos públicos o directamente el arancelamiento en instituciones donde imperaba la gratuidad, como sucede con algunas carreras de grado o de postgrado en diversas universidades públicas, entre otros ejemplos posibles.

En cuanto a la segunda modalidad, prestación privada con financiamiento público, se han desarrollado una serie de propuestas, particularmente el modelo *voucher*, difundido por Milton Friedman (1980) hace ya varias décadas, y las *charter schools*, impulsadas en los noventa e implementadas actualmente en numerosos Estados. “La privatización de la prestación es un tipo particular de delegación de responsabilidades públicas a entidades privadas, donde el Estado mantiene su condición de agente financiero. En otras palabras, el Estado se aleja de determinados campos de actuación educativa, delegando esas responsabilidades en agentes o grupos privados que las desarrollan teniendo como fuente de subsidio el propio financiamiento gubernamental” (Gentili, 1999:96).

Estas alternativas suelen ser presentadas como parte de la educación pública porque el financiamiento proviene del Estado. Sin embargo, tanto la propuesta educativa desarrollada como las decisiones políticas respecto del manejo de la institución son potestad de los particulares que gestionan la escuela —según el caso, se trata de asociaciones civiles, ONG’s o empresas— de manera que lo que prima es la racionalidad privada. Retomando a Whitty (2000a), implica una privatización de la educación en un sentido ideológico, invistiendo de carácter público acciones que responden a intereses particulares y que por lo tanto son propias de la esfera privada. Quienes gestionan estas escuelas lo hacen desde sus intereses particulares (sean estos económicos, filantrópicos o políticos). Son razonamientos propios de la esfera privada los que comienzan a operar en el campo educativo, deslegitimando aquellos que se arraigan en la consideración de lo público, no solamente como el espacio abierto a todos, sino como el espacio en el que deben desarrollarse los debates y actividades orientados a la consecución del bien común (Jaimovich y Saforcada, 2003; Feldfeber, Jaimovich y Saforcada, 2004).

Paralelamente a la privatización, se ha desarrollado un proceso de mercantilización de la educación. Ambas tendencias se precisan y alimentan mutuamente, pero se distinguen en que la primera hace eje en la propiedad o en la responsabilidad, como vimos más arriba, mientras que la segunda refiere más bien a las relaciones entre los diferentes agentes y a la dinámica que se establece. Como sostiene Whitty (2000b), se trata de procesos complementarios en los que ciertos elementos de la mercantilización contribuyen a la privatización en sentido ideológico, como hemos visto más arriba.

En general podemos decir que suelen recuperarse tres elementos propios del mercado para introducirlos en el ámbito educativo: libre elección, autonomía y competencia. El primero refiere a que las familias o “consumidores del servicio” puedan elegir libremente qué propuesta educativa quieren para sus hijos. Para que efectivamente las familias puedan elegir entre una diversidad de propuestas, se postula que es necesario que las escuelas tengan autonomía para desarrollar sus propios proyectos. Esta autonomía refiere tanto a los aspectos pedagógicos como a los administrativos. Por último, la competencia, que adquiere un lugar central en esta propuesta como en todo discurso económico que refiere al mercado, es lo que permitirá que las escuelas desarrollen mejores propuestas educativas para poder atraer “consumidores”.

Además de los modelos de educación privada clásica, las alternativas de financiamiento a la demanda o por alumno, propios del segundo modo de privatización antes visto —prestación privada con financiamiento público—, son impulsados desde los sectores que alientan la introducción de estos elementos de mercado en el ámbito educativo.

Particularmente el modelo de *escuelas charter* es difundido por responder a esta perspectiva. Las *escuelas charter* son instituciones independientes dirigidas en sus aspectos administrativos, pedagógicos y financieros por una asociación a quien el gobierno le otorga una licencia de funcionamiento. Estas escuelas son financiadas con fondos públicos a través de un mecanismo de pago por alumno y operan exentas de gran parte de las reglamentaciones y normativas del sistema público. Si bien presentan diferencias significativas en función de las leyes por las que fueron instauradas, en general se caracterizan por la presencia de tres elementos fundamentales: 1) la existencia de competencia entre las escuelas, 2) la libre elección

del centro educativo por parte de los padres y 3) la autonomía financiera, pedagógica y de gestión (Jaimovich y Saforcada, 2003; Feldfeber, Jaimovich y Saforcada, 2004).

La posibilidad de que las distintas escuelas compitan entre sí deviene del eje en torno del cual se estructura el modelo. Se sostiene que el financiamiento estatal por matrícula genera que las distintas escuelas compitan para atraer mayor cantidad de alumnos, lo que lleva a un aumento de la calidad de la educación. La Fundación de Investigaciones Económicas Latinoamericanas expresa claramente esta concepción: “un sistema en el que las escuelas no compiten sobre la base de la calidad, en el que las instituciones deficientes no se achican o desaparecen y las buenas escuelas no se expanden, está condenado al fracaso” (FIEL, 2000).

En cuanto a la libre elección, tiene su sustento teórico en la teoría de la *public choice* (Cosse, 1999; Narodowski y otros, 2002) que considera a la sociedad como un agregado de individuos que no tienen ningún grado de organización social cuando toman decisiones y no son influidos por contexto supraindividual alguno. Esta teoría, originada en el campo de la economía, pasó al de la política y comenzó a ser utilizada para explicar los más variados comportamientos sociales. Se sustenta en los siguientes supuestos: que los individuos se mueven racionalmente en la sociedad para maximizar utilidades, que existe un acceso igualitario a la información necesaria para la toma de decisiones y que el mercado es el más eficiente adjudicador de recursos, ampliando la definición tradicional de mercado de espacio de intercambio de bienes privados a espacio de intercambio de bienes públicos (Cosse, 1999).

En relación con la autonomía de la escuela, este modelo lo considera un elemento necesario de la competencia, ya que las escuelas deben estar libres de regulaciones —especialmente, libres de las ataduras del Estado burocrático— para poder desarrollar proyectos innovadores y diferenciados.

El modelo de *escuelas charter* se difundió con rapidez y se ha implementado en numerosos países de la región (Pini y Anderson, 1999), con variaciones tanto en la envergadura de la experiencia como en los agentes que gestionan las instituciones: asociaciones civiles con o sin fines de lucro, asociaciones de padres, asociaciones comunitarias, empresas, ONG's. En Estados Unidos, el modelo se encuentra ampliamente difundido y ya hace unos años existen

Empresas Administradoras de Educación —compañías privadas con fines de lucro— que dirigen conjuntos numerosos de estas escuelas en diferentes Estados (Pini, 2003).

Sin embargo, más allá del modelo de *escuelas charter*, las reformas educativas de los noventa han introducido aspectos de los elementos de mercado antes mencionados en la mayor parte de los países de la región. Por un lado se han implementado diversas líneas de acción que introducen mecanismos de competencia entre escuelas, generalmente vinculados con la posibilidad de obtener recursos para el desarrollo de proyectos o experiencias. Por otro, se han llevado adelante una multiplicidad de programas orientados a dotar de mayor autonomía a los centros escolares, sin que esto implique una efectiva descentralización del poder; más bien se trata de un traslado de la responsabilidad.

El Estado traspassa la responsabilidad por la educación a los agentes, ya que, en tanto operan con autonomía, son los responsables de sus éxitos y de sus fracasos. Como advierte Munin, las posibilidades reales de autonomía están atadas a los recursos (materiales y simbólicos) a los que pueden acceder las escuelas. Así, en este modelo, las escuelas se benefician diferencialmente de la autonomía según la distinta capacidad de movilizar recursos que tengan, lo que lleva a la profundización de la desigualdad. “La mayor ausencia de impedimentos estatales marca una mayor dependencia de las escuelas hacia sus actores: directores, docentes, padres, alumnos. Pasan a depender más fuertemente de los recursos financieros, profesionales, etc., de sus participantes que de los recursos normativos y financieros (disminuidos) del Estado. Las escuelas ‘autónomas’ son, por lo tanto, más dependientes tanto del tipo y formulación de sus demandas por educación como de la propia capacidad de producir, obtener y gestionar recursos para satisfacerlas” (Munin, 1999:14).

Estos dos procesos, privatización y mercantilización, se articulan con la tendencia que describíamos en el apartado anterior, es decir, la primacía del derecho de propiedad por sobre los derechos sociales, en este caso, el derecho a la educación.

Este derecho de propiedad se manifiesta a través del recurso a la calidad educativa, al promover la competencia como estrategia para el logro de esa calidad. Así, “para neoconservadores y neoliberales la calidad no es algo que —inalienablemente— debe

cualificar el derecho a la educación, sino un atributo potencialmente adquirible en el mercado de los bienes educativos. La calidad como propiedad supone, en consecuencia, diferenciación interna en el universo de los consumidores de educación” (Gentili, 1997: 135).

Si la educación de calidad no es la educación para todos, sino aquella que algunos logran adquirir en un mercado o, de acuerdo con los discursos más moderados, aquella que algunos eligen en un espacio de propuestas diferenciadas llevadas adelante por instituciones autónomas, entonces la educación deja de ser pensada como derecho social y se acerca más a un derecho individual de propiedad: poseer una educación de calidad.

La omnipotencia del mercado: conocimiento y educación en la Organización Mundial de Comercio

Como ya señalamos, los documentos suscriptos, las normativas establecidas y los programas desarrollados a nivel de los Estados y a nivel internacional dan cuenta de las orientaciones de política tendientes a extender la propiedad intelectual, privatizar la educación y generar o expandir mercados donde los objetos de comercio son los conocimientos, los bienes culturales, los servicios educativos y las posibilidades de participar, utilizarlos o transmitirlos.

Esto tal vez alcance su máxima expresión en la inclusión de estas cuestiones en los TLC, lo que da por hecho que se trata de cuestiones comerciales y que, en todo caso, la discusión pasa por cómo expandir el comercio y dar mayor seguridad a quienes quieran invertir en estos nuevos mercados.

Así como era necesario establecer derechos de propiedad privada sobre las tierras comunes inglesas para constituir un mercado, hoy la forma de conformar nuevos mercados es a través de la privatización y mercantilización de los espacios comunes vigentes: el conocimiento, la cultura, la educación pública, la investigación. Y así como en la Inglaterra del XVIII las *Inclosure Acts* dieron forma legal a la apropiación de las tierras comunales, actualmente los TLC constituyen normativas que clausuran la discusión, estableciendo que los servicios culturales y de enseñanza son servicios

comerciales, y que la educación, el conocimiento, las creaciones y hasta la vida son objeto de comercio⁹.

Efectivamente, como mencionamos al inicio de este artículo, el comercio de servicios es abarcado por un acuerdo de la OMC —el AGCS— y por capítulos en otros TLC. La lista de servicios contemplados incluye los servicios de enseñanza, los servicios sociales y los servicios culturales¹⁰.

Por su parte, el acuerdo sobre propiedad intelectual en la OMC —el ADPIC— consiste, según palabras de la propia OMC “en una serie de normas que rigen el comercio y las inversiones en la esfera de las ideas y de la creatividad” (OMC, 2003). Tanto este acuerdo como los capítulos de los otros TLC que refieren a este tema abarcan los derechos de autor, las patentes, las marcas de fábrica o de comercio, las indicaciones geográficas, los dibujos y modelos industriales, los esquemas de trazado de los circuitos integrados, la información no divulgada, los secretos comerciales, etc. De este modo, los conocimientos, las invenciones y creaciones, la información y, en general, todo contenido cultural, son también contemplados como objetos de comercio por los acuerdos de libre comercio.

9. Decimos que hasta la vida es objeto de comercio porque estos acuerdos de libre comercio contemplan el patentamiento de seres vivos (como se analiza más adelante en el artículo), pero también de manera indirecta la vida es objeto de comercio cuando la salud es considerada un servicio comercial o cuando los medicamentos aparecen regulados en estas normativas de tal modo que prima el comercio por sobre las necesidades de salud de las poblaciones.

10. El conjunto de servicios considerados por el AGCS se organiza en sectores. En la Lista de Clasificación Sectorial de los Servicios utilizada actualmente por la OMC, se enumeran los siguientes sectores: 1) servicios prestados a las empresas; 2) servicios de comunicaciones; 3) servicios de construcción y servicios de ingeniería conexos; 4) servicios de distribución; 5) servicios de enseñanza; 6) servicios relacionados con el medio ambiente; 7) servicios financieros; 8) servicios sociales y de salud; 9) servicios de turismo y servicios relacionados con los viajes; 10) servicios de esparcimiento, culturales y deportivos; 11) servicios de transporte; 12) otros servicios.

Dentro del sector 5 “servicios de enseñanza”, se consideran los siguientes subsectores: a) servicios de enseñanza primaria; b) servicios de enseñanza secundaria; c) servicios de enseñanza superior; d) servicios de enseñanza de adultos; e) otros servicios de enseñanza. Por su parte, el sector 10 “servicios de esparcimiento, culturales y deportivos”, se integra por los subsectores: a) servicios de espectáculos (incluidos los de teatro, bandas y orquestas, y circos); b) servicios de agencias de noticias; c) servicios de bibliotecas, archivos, museos y otros servicios culturales; d) servicios deportivos y otros servicios de esparcimiento; y e) otros.

Ver OMC, “Lista de Clasificación Sectorial de los Servicios”, Nota de la Secretaría, MTN.GNS/W/120, 10 de julio de 1991.

La inclusión de estas áreas en los TLC tiene implicancias en términos de cómo se las considera, si como derechos sociales o como objetos y servicios comerciales. Pero no es sólo esta cuestión la que ha generado debate. Existen varios principios que rigen en el ámbito de los TLC que despiertan múltiples controversias, particularmente desde la perspectiva de las políticas públicas. Uno de ellos es el principio conocido como “Trato Nacional”, que establece que cada Estado miembro otorgará a los servicios y a los proveedores de servicios de cualquier otro Estado miembro un trato no menos favorable que el que dispense a los propios servicios o proveedores similares (Art XVII, AGCS¹¹). Lo mismo se establece en relación con la protección de la propiedad intelectual (Parte I, artículo 3, ADPIC¹²). Esto significa que el Estado debe dar un trato igualitario a los proveedores o propietarios nacionales y extranjeros, lo que ha generado múltiples discusiones, particularmente cuando se trata de cuestiones que hacen a las políticas públicas, ya que supone que cada país deberá considerar del mismo modo a cualquier iniciativa educativa o cultural extranjera, que a una nacional.

“Comercio sin barreras” es la forma en que se identifica el principio que establece que los Estados no podrán disponer medidas que impliquen obstáculos innecesarios al comercio de servicios. Este principio también es cuestionado porque podría significar que, si un Estado quiere regular ciertas cuestiones sanitarias, de calidad, etc., esto sea interpretado como un obstáculo innecesario al comercio, lo que abriría la posibilidad de que aquellas empresas que consideren que han sido afectadas inicien una demanda reclamando lucro cesante.

En el caso de la educación, por ejemplo, el establecimiento por parte del Estado de reglamentaciones respecto de la titulación de los docentes, de los contenidos a impartir, de los títulos expedidos, de las condiciones laborales de los docentes, etc., podría ser interpretado como barreras innecesarias y obligar a compensaciones económicas o impedir que el Estado regule en aspectos tan sensibles como esos (Feldfeber y Saforcada, 2005a).

11. OMC, Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios, Anexo 1B, Acta Final, Marrakech, 15 de abril de 1994.

12. OMC, Acuerdo sobre los Aspectos de los derechos de Propiedad Intelectual relacionados con el Comercio, Anexo 1C, Acta Final, Marrakech, 15 de abril de 1994.

De este modo, los TLC limitan la soberanía de los Estados para tomar medidas y desarrollar políticas públicas.

Dijimos antes que la inclusión de la cultura, la educación y la propiedad intelectual en acuerdos de libre comercio ha generado numerosas discusiones que expresan posiciones divergentes. Un documento de la OEI reseña cómo, en este proceso, es posible identificar dos posiciones en relación con la consideración de los servicios y productos culturales:

“Por una parte, los productos culturales se consideran productos para el entretenimiento, similares, a efectos comerciales, a cualesquiera otros productos y, por tanto, enteramente sometidos a las normas del comercio internacional. Por otra parte, los productos culturales se consideran como activos que transmiten valores, ideas y significados o, en otras palabras, instrumentos de comunicación social que contribuyen a modelar la identidad cultural de una comunidad determinada. Como tales, deben excluirse de los acuerdos comerciales internacionales”.¹³

De acuerdo con este organismo, estas dos posiciones se manifiestan al interior de la OMC desde sus inicios, en las negociaciones llevadas a cabo en la Ronda Uruguay:

“Algunos países liderados por Francia y Canadá plantearon el rechazo a la idea de que la cultura es una mercancía como las demás, sometida únicamente a las leyes del mercado y de la competencia. Esta postura fue motivada por la inquietud ante el riesgo de que ‘productos no nacionales’ invadieran su territorio, no sólo por razones económicas sino por razones culturales y de identidad. A esta postura se identificó con el término de ‘excepción cultural’ (...). En el otro extremo de la posición, se encuentra la estrategia cimentada en los principios de libre mercado y en los intereses económicos de la exportación de bienes y servicios culturales. Ésta sostiene que los productos culturales son similares a cualquier otro producto, y considera, por tanto, que están sujetos exactamente al mismo tratamiento y las mismas disciplinas que

13. OEI, “El mercado de bienes y servicios, la diversidad cultural y los incentivos a la distribución y la comercialización”.

el comercio internacional. La cultura se entiende como una industria cualquiera, sujeta a las leyes del mercado y beneficiándose de todas las ventajas del libre comercio. Estados Unidos lidera esta posición...”.¹⁴

En relación con la educación sucede algo similar. Si bien no ha trascendido que haya posturas encontradas en el interior de la OMC respecto de este tema, presentaciones que han hecho algunos países (Australia, Estados Unidos, Japón, Nueva Zelanda y Suiza) al Consejo del Comercio de Servicios dan cuenta de la preocupación por avanzar en la liberalización del sector de servicios de enseñanza debido a los escasos compromisos asumidos por el conjunto de los Estados miembros. Así, por ejemplo, en una propuesta de negociación sobre los servicios de enseñanza presentada por Japón al Consejo del Comercio de Servicios de la OMC, este país insta a los miembros a que “promuevan la liberalización del sector de los servicios de enseñanza mediante un mejor acceso a los mercados, una renovada garantía del trato nacional y la desreglamentación de las correspondientes reglamentaciones nacionales”¹⁵. Por su parte Nueva Zelanda sostiene que “la reducción de los obstáculos al comercio de servicios de enseñanza no es sinónimo de erosión de los sistemas y normas básicos de educación pública. El comercio internacional de servicios de enseñanza puede aportar un medio de complementar y apoyar los objetivos de la política de educación nacional. (...) La enseñanza es ahora uno de los sectores de servicios que contiene menos compromisos (...) el comercio internacional de servicios de enseñanza debiera continuar su expansión. En Nueva Zelanda las exportaciones de servicios de enseñanza constituyen la cuarta categoría más importante de exportaciones de servicios y la decimoquinta fuente de ingresos en divisas”.¹⁶

Estas presentaciones permiten entrever que algún grado de debate hay en torno a las consecuencias que pueda tener para la educación pública la apertura del sector de servicios de enseñanza

14. *Ídem*.

15. OMC, Consejo del Comercio de Servicios, Comunicación del Japón, “Propuesta de negociación sobre los servicios de enseñanza”, S/CSS/W/137, 15 de marzo de 2002.

16. OMC, Consejo del Comercio de Servicios, Comunicación del Nueva Zelanda, “Propuesta de negociación sobre los servicios de enseñanza”, S/CSS/W/93, 26 de junio de 2001.

en el marco del AGCS. Lo concreto es que el sector de servicios de enseñanza y el de servicios sociales y de salud son los dos sectores en los que menos compromisos han asumido los Estados miembros y, en el caso de educación, los países del sur han asumido menos compromisos que los del norte (Verger, 2006).

Numerosos movimientos, organizaciones y sindicatos se han manifestado contra la inclusión de la educación en los TLC. A modo de ejemplo de las múltiples expresiones en este sentido, transcribimos un pequeño pasaje de la Declaración Final del Foro Continental sobre Educación que se realizó en abril del 2001:

“Afirmamos que la educación es un derecho social universal fundamental que comprende no sólo la formación general sino también la formación profesional o técnica. Este derecho se debe asegurar mediante un servicio público financiado y bajo responsabilidad del Estado. Por lo tanto, combatiremos solidariamente las políticas autoritarias y mercantiles dominantes en muchos lugares del continente y que conducen a una privatización creciente de la educación.

La educación no es una mercancía que debe servir para enriquecer a las empresas, los alumnos no son productos, los padres de familia y los estudiantes no son consumidores de educación y las trabajadoras y trabajadores de la educación no son simples dispensadores de servicios. Nos oponemos enérgicamente a que la educación se incluya en los acuerdos sobre la liberalización del comercio de los servicios, incluyendo en ello el Área de Libre Comercio de las Américas. Nos oponemos también a la comercialización de la educación, al uso en educación de un discurso mercantil y al intento de imponer como parámetro la relación costo-beneficio”¹⁷

En los documentos de la OMC suele argumentarse que el AGCS deja fuera a todos aquellos servicios públicos que los gobiernos prestan. Ciertamente, en el acuerdo se explicita que “el término ‘servicios’ comprende todo servicio de cualquier sector, excepto los servicios suministrados en ejercicio de facultades gubernamentales” (Art. 2, inc. b). Sin embargo, a continuación se aclara que se considera “servicio suministrado en ejercicio de facultades gubernamentales”

17. Declaración final del Foro Continental sobre Educación. Segunda Cumbre de los Pueblos de América, Québec, Canadá, 17 y 18 de abril de 2001.

a “todo servicio que no se suministre en condiciones comerciales ni en competencia con uno o varios proveedores de servicios” (Art. 2, inc. c). Dado que en la mayor parte de los países existen servicios educativos y culturales no provistos por el Estado, no serán considerados como “suministrados en ejercicio de facultades gubernamentales” y, por lo tanto, la educación y la cultura quedarán incluidas dentro de los sectores pasibles de ser abiertos al libre comercio, de acuerdo con lo regulado por el AGCS.

Otro argumento que la OMC esgrime frente a los cuestionamientos que el AGCS ha despertado es que los países pueden elegir qué mercados desean abrir. Sin embargo, es objetivo de este acuerdo que progresivamente se abran todos los mercados. De hecho, el AGCS contiene un capítulo que se titula “Liberalización progresiva”. El artículo XIX de este capítulo establece que “en cumplimiento de los objetivos del presente Acuerdo, los Miembros entablarán sucesivas rondas de negociaciones (...) con miras a lograr un nivel de liberalización progresivamente más elevado. Esas negociaciones irán encaminadas a la reducción o eliminación de los efectos desfavorables de las medidas en el comercio de servicios, como medio de facilitar un acceso efectivo a los mercados” (inciso 1) y que “en cada una de esas rondas se hará avanzar el proceso de liberalización progresiva mediante negociaciones bilaterales, plurilaterales o multilaterales encaminadas a aumentar el nivel general de los compromisos específicos contraídos por los Miembros en el marco del presente Acuerdo” (inciso 4). Incluso en la introducción del AGCS, se sostiene que los miembros acuerdan lo que allí se estipula “*deseando* el pronto logro de niveles cada vez más elevados de liberalización del comercio de servicios a través de rondas sucesivas de negociaciones multilaterales”. Si el objetivo es progresivamente abrir todos los mercados, es de esperar que, tarde o temprano, la educación y la cultura también sean sectores que deban abrirse (Feldfeber y Saforcada, 2005a).

En cuanto al ADPIC, también ha promovido numerosos debates. Este acuerdo exige que todos los países apliquen ciertos principios de protección de la propiedad intelectual, de manera que los Estados miembros deben establecer normas que garanticen estos principios, así como procedimientos judiciales para sancionar a los infractores y resarcir a los titulares de los derechos, sean nacionales o extranjeros. Se acordaron plazos diferenciados para

que los países pusieran sus leyes y procedimientos en conformidad con el ADPIC, de acuerdo a si se trataba de “países desarrollados” o “en desarrollo”, que van de 1 a 11 años, es decir que en el 2006 venció el plazo máximo. Si esto no es cumplido por un miembro, puede ser impugnado al amparo de los procedimientos de solución de controversias de la OMC.

De este modo, el ADPIC favorece a los países desarrollados al obligar al pago de patentes bajo riesgo de sanciones, lo que profundiza las desigualdades existentes a nivel mundial, ya que la mayor parte de las patentes son de los países desarrollados debido, principalmente, a que son más ricos y por lo tanto cuentan con más recursos aplicados a la investigación. Las cifras referidas a la cantidad de investigadores, los recursos destinados a investigación y las patentes otorgadas en algunos países de nuestro continente son elocuentes:

TABLA

	Gasto en Ciencia y Tecnología (I+D) Año 2002 Millones PPC	Investigadores por cada mil integrantes de la PEA Año 2000	Patentes otorgadas Año 2000
Argentina	1595	2.64	1587
Bolivia	64	0.35	5
Brasil	13471	1.17	9259
Chile	1130	1.24	620
Ecuador	30	0.16	39
Estados Unidos	274435	<i>13.94</i>	157495
Honduras	9	0.22	72
México	3655		5519
Panamá	66	0.40	17

PPC: Paridad de Poder de Compra | I+D: Investigación y Desarrollo

Los datos en *itálica* corresponden al año anterior.

Los datos en **negrita** corresponden al año siguiente.

FUENTE: Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología (RICYT)¹⁸ Iberoamericana e Interamericana.

18. Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericana e Interamericana (RICYT): www.ricyt.edu.ar

La situación se torna aún más preocupante si se toma en consideración el desplazamiento a los países centrales de muchos de los científicos e investigadores mejor formados de los países del tercer mundo. Como claramente manifiesta Dieterich, este sistema garantiza la dominación a largo plazo:

“En los centros de investigación y las universidades de élite del Primer Mundo se desarrollan las tecnologías del futuro y se monopolizan por medio del derecho de patentes y licencias. (...) La cooptación sistemática de las mejores cabezas del Tercer Mundo mediante la fuga de cerebros (*Brain Drain*), en parte motivado por las diferencias de ingreso y oportunidades de trabajo, en parte estimulado deliberadamente por el Primer Mundo, garantiza la dominación del mercado mundial en el futuro y el continuo disfrute privilegiado del plusproducto mundial” (Dieterich, 1999:76).

Incluso desde una perspectiva económica concordante con la que se expresa en los TLC, se sostienen argumentos que ponen en cuestión este acuerdo, como se lee en este pasaje extraído de un artículo escrito por un funcionario del FMI que fue miembro de la Secretaría del GATT:

“En las negociaciones de los ADPIC se pidió a los países en desarrollo que reforzaran la protección de las patentes, al mismo nivel que la de los países industriales. ¿Qué efecto probable tendrá esto sobre los países en desarrollo? Según la teoría económica, tiene un efecto doble, pero dispar, sobre el bienestar, ya que a corto plazo confiere un monopolio a los titulares de las patentes, reduce la competencia y aumenta los precios en los mercados donde se vende el producto patentado, pero a largo plazo, debido a las grandes utilidades que genera el monopolio, incentiva la investigación y desarrollo (I+D) ya que permite recuperar los costos fijos. A su vez, esto conduce a mejores tecnologías y productos. Las sociedades que protegen las patentes consideran que las ventajas dinámicas contrarrestan los costos de eficiencia de corto plazo. Pero los países en desarrollo no se benefician dado que para ellos el cálculo económico es diferente por dos motivos: primero, como usuarios netos de I+D, no se benefician de las utilidades monopólicas generadas por las patentes; más bien, sus consumidores deben soportar precios más altos. Segundo, las medidas que toman para proteger las patentes incentivan poco la I+D porque sus mercados son pequeños en relación con la demanda mundial...” (Subramanian, 2004:22-23).

Sin embargo, las negociaciones en relación con el ADPIC siguen avanzando, a pesar de las múltiples discusiones que ha suscitado.

Las mayores controversias en torno a este acuerdo y las regulaciones que establece se vinculan con dos temas: medicamentos y semillas. Respecto de las patentes de medicamentos, los debates ponen sobre la mesa la misma tensión que ya hemos referido en otras áreas: si lo que debe primar es el derecho a la salud o el derecho de propiedad sobre determinados conocimientos y/o tecnologías involucrados en la producción de cada medicamento.

Un ejemplo emblemático es el caso de los países africanos con los fármacos antivirales contra el SIDA. Debido al ADPIC y la protección que brinda sobre los derechos de patente, estos países no podían fabricar ni importar esos medicamentos a bajo costo. Quienes tienen los derechos de patente son empresas transnacionales estadounidenses. A fines de la década del noventa hubo un gran debate sobre el tema y comenzaron a multiplicarse denuncias como la que sigue: “A pesar del hecho de que buena parte del dinero requerido para desarrollar esos fármacos provino del erario público, a pesar de los llamamientos de la ONU y del presidente de Estados Unidos, a pesar de que África no representa más que el 1,3% del mercado farmacéutico, las empresas se niegan a bajar los precios” (Internacional de Servicios Públicos e Internacional de la Educación, 2000:16).

Finalmente, en la Declaración de Doha adoptada en noviembre de 2001, el punto 17 establece que este acuerdo debe ser interpretado y aplicado “de manera que apoye la salud pública, promoviendo tanto el acceso a los medicamentos existentes como la investigación y desarrollo de nuevos medicamentos”¹⁹. En esa reunión ministerial se firmó la “Declaración relativa al acuerdo sobre los ADPIC y la salud pública”, donde “[se reafirma] el derecho de los Miembros de la OMC de utilizar, al máximo, las disposiciones del Acuerdo sobre los ADPIC, que prevén flexibilidad a este efecto”.²⁰

No es menor que en un documento deba reafirmarse el derecho a utilizar las disposiciones que prevén flexibilidad. En principio

19. Declaración ministerial adoptada en la Ministerial de la OMC en Doha, WT/MIN(01)/DEC/1, noviembre de 2001.

20. Declaración relativa al acuerdo sobre los ADPIC y la salud pública, adoptada en la Ministerial de la OMC en Doha, WT/MIN(01)/DEC/2, noviembre de 2001.

da cuenta de que las medidas de salvaguardia o “flexibilidades” consideradas en los TLC no funcionan en términos de proteger las áreas sensibles correspondientes, como supuestamente era su finalidad. Pero la declaración también pone blanco sobre negro en las implicancias de estos acuerdos: los Estados, para desarrollar políticas de salud pública que involucren medicamentos u otros elementos contemplados por el ADPIC, deben recurrir a “las flexibilidades”.

El otro tema en el que también se han generado fuertes controversias es, como dijimos, el de los cultivos y las semillas, ya que el ADPIC establece que “los Miembros otorgarán protección a todas las obtenciones vegetales mediante patentes, mediante un sistema eficaz *sui generis* o mediante una combinación de aquéllas y éste” (Art. 27, inc 3.b del ADPIC, OMC).

De acuerdo con Rodríguez Cervantes, “se estima que 1.400 millones de personas en el mundo dependen de semillas producidas en sus campos para la subsistencia y el comercio local. (...) Las acciones de preservar, reutilizar, intercambiar y vender libremente las semillas constituyen parte de los derechos de los agricultores que existen, de hecho, desde el principio de la agricultura hace 10 ó 12 mil años” (2004). Sin embargo, esta forma de producción tradicional puede ser controlada a través de la propiedad intelectual.

El mercado mundial de semillas es de unos U\$S 25 mil millones al año y existen unas 10 empresas que controlan la mayor parte de él. Estas empresas vienen acrecentando su grado de control sobre el mercado a través de las patentes y las leyes de protección de la propiedad intelectual, que limitan el uso e intercambio de las semillas guardadas por los agricultores. Esta situación no sólo reduce el control que tienen los agricultores sobre sus medios de producción, sino que transforma en actos ilegales actividades tradicionales. Actualmente, “cinco cultivos esenciales para la alimentación —arroz, trigo, maíz, soja y sorgo—, han sido patentados en algunas de sus variedades o rasgos genéticos. Seis multinacionales —Aventis, Dow, DuPont, Mitsui, Monsanto y Syngenta— controlan casi el 70% de estas patentes” (Rodríguez Cervantes, 2004).

Ahora bien, no es sólo respecto de las patentes que el ADPIC ha generado controversias. También se han suscitado numerosos debates en relación con los derechos de autor, entre los cuales se incluyen los derechos por creación de una obra literaria, musical,

cinematográfica, etc., y también los derechos por programas informáticos y por compilaciones de datos.

De acuerdo con Cerda Silva, los derechos de autor han integrado diversos instrumentos internacionales, como la Declaración Universal de Derechos Humanos y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, que dejan en claro que un régimen jurídico en este tema debe sostener un delicado equilibrio entre los intereses de los titulares de derechos de autor y los intereses de la comunidad y los usuarios respecto de sus posibilidades de acceder a la cultura y participar de los progresos de la ciencia. Sin embargo, la inclusión del tema en los acuerdos de libre comercio conduce a instalar una perspectiva comercial en el debate en torno a los derechos de autor, en menoscabo de la perspectiva de los derechos humanos. Según este autor, un férreo régimen de protección hacia los autores y titulares de los derechos de autor puede constituirse en una traba para las actividades educativas y culturales impidiendo el acceso a fuentes del conocimiento. “Es por ello que la normativa sobre derechos de autor debe construirse con miras a obtener un equilibrado régimen de protección que armonice los intereses de creadores y titulares, así como el interés público por acceder a las creaciones y participar de los beneficios de las ciencias, las artes y la tecnología” (2004:4).

Como hemos visto en los primeros apartados de este artículo, esta perspectiva mercantil sobre los derechos de propiedad intelectual viene expandiéndose en diversos ámbitos y los TLC potencian y profundizan este proceso.

Tal como sostiene Aboites, “en los hechos un tratado comercial se convierte en el ámbito donde se determina cuál es el conocimiento que debe considerarse de interés público. (...) La reducción sustancial de los campos del conocimiento que son definidos como de interés público trae otro efecto: el de reorientar forzosa-mente hacia la comercialización la actividad de los centros de investigación de la infraestructura pública. Como puede verse, la constante del Tratado es privilegiar la comercialización y marginar lo público. Apuntalar la privatización de la educación, limitar y comercializar la producción de conocimientos” (s.d.).

De los derechos sociales al derecho de propiedad: los TLC y la negación de derechos consagrados

En los apartados anteriores hemos visto cómo los procesos de privatización y mercantilización afectan al conocimiento y a la educación, imponiéndose el derecho de propiedad sobre los derechos sociales: derecho a la educación, derecho al conocimiento y derecho a la cultura.

La inclusión de la educación, los “servicios culturales” y la propiedad intelectual en los TLC implica darle un marco legal a la primacía del derecho de propiedad y de comerciar, por sobre otros derechos consagrados en pactos internacionales anteriores a los acuerdos de libre comercio.

En el ámbito de las Naciones Unidas, casi 30 años antes de que comenzaran a funcionar la OMC y sus acuerdos, se firmaron pactos que consagran derechos que los TLC vulneran. Nos referimos al Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, y al Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, que fueron adoptados por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 16 de diciembre de 1966 y entraron en vigor en 1976.

Tal como sostiene Puelles Benítez en relación con los derechos sociales, “lo importante es que la regulación internacional de estos derechos tiene en determinados casos fuerza vinculante para los propios Estados”, como es el caso de los dos pactos recién mencionados. La importancia reside en que los Estados que los han ratificado “deben adoptar un papel activo en la realización de estos derechos, ya que la ratificación del Pacto supone que sus normas pasan a formar parte del ordenamiento interno con la misma fuerza vinculante que las demás normas que integran su ordenamiento jurídico” (1993:14).

El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales²¹ establece, en su artículo 13, que “los Estados Partes reconocen el derecho de toda persona a la educación”, conviniendo 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.

21. Naciones Unidas, Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Asamblea General, resolución 2200 A (XXI), 16 de diciembre de 1966.

Conviene asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre”. Asimismo, reconocen que para lograr el pleno ejercicio de este derecho “la enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente” y la enseñanza secundaria debe ser generalizada y debe hacerse accesible a todos por cuantos medios sean apropiados, en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita. Esto último también se sostiene respecto de la educación superior.

Si se tiene en cuenta que se trata de un documento de 1966, es claro en la formulación que el derecho a la educación es pensado como un derecho para el conjunto social de cumplimiento efectivo —no una formalidad—, al punto que se aboga por la implantación de la enseñanza gratuita en todos los niveles del sistema.

En el artículo 15 se reconoce el derecho de toda persona a participar en la vida cultural; gozar de los beneficios del progreso científico y de sus aplicaciones; y beneficiarse de la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora. El artículo estipula también que “entre las medidas que los Estados Partes en el presente Pacto deberán adoptar para asegurar el pleno ejercicio de este derecho, figurarán las necesarias para la conservación, el desarrollo y la difusión de la ciencia y de la cultura”.

Así, es posible observar como en el Pacto se sostiene ese delicado equilibrio del que habla Cerda Silva (2004) y otros entre los intereses de los titulares de derechos de autor y los de la comunidad respecto de sus posibilidades de acceder a la cultura y participar de los progresos de la ciencia, dejando en claro que la cultura y la ciencia son parte del interés público.

En general, podemos decir que los procesos de privatización y mercantilización que, tal como hemos analizado anteriormente, vienen desarrollándose con un ritmo acelerado en los ámbitos del conocimiento, la educación y la cultura, revierten, unas décadas después, los avances que este Pacto permitió. A su vez, los TLC consolidan estos procesos tanto en lo simbólico, como en lo material. En lo simbólico, al presentar como actividades comerciales y como propiedad privada aquello que, al menos desde fines del siglo XIX o principios del XX, es considerado mayoritariamente en términos del interés público, en tanto parte central del bien común

y de la construcción de una identidad colectiva. En lo material, porque constituyen normas que dan seguridad a los capitales para que desarrollen sus actividades lucrativas en estos ámbitos, tendiendo a la conformación y expansión de mercados educativos, culturales, tecnológicos, etc. En los TLC, el único derecho que queda garantizado es el derecho de propiedad y de comerciar con ella.

El artículo 2 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales establece que cada uno de los Estados Partes “se compromete a adoptar medidas, tanto por separado como mediante la asistencia y la cooperación internacionales, especialmente económicas y técnicas, hasta el máximo de los recursos de que disponga, para lograr progresivamente, por todos los medios apropiados, inclusive en particular la adopción de medidas legislativas, la plena efectividad de los derechos aquí reconocidos”. Resulta muy interesante tomar en consideración este artículo por dos motivos. Primero, como dice Rafael Gentili, “queda claro que ya no se trata de reconocer derechos sino de tomar medidas para que estos derechos se realicen, asumiendo los Estados la obligación de asistencia y cooperación mutua para garantizar su cumplimiento” (2005:203). Sin embargo, firmando los TLC, los Estados no sólo están tomando medidas que corren en un sentido contrario a la “plena efectividad de los derechos” reconocidos en ese Pacto, sino que además limitan sus propias capacidades para tomar otras medidas que sí se inscriban en políticas tendientes a garantizar estos derechos, debido a los principios que rigen en estos tratados.

En segundo lugar, resulta cuanto menos un acto de cinismo que la OMC integre el sistema de las Naciones Unidas como organismo especializado, cuando promueve acuerdos internacionales que, como dijimos, se orientan en un sentido contrario a los compromisos asumidos en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Es más, en el artículo 4 de este Pacto se establece:

“Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen que, en ejercicio de los derechos garantizados conforme al presente Pacto por el Estado, éste podrá someter tales derechos únicamente a limitaciones determinadas por ley, sólo en la medida compatible con la naturaleza de esos derechos y con el exclusivo objeto de promover el bienestar general en una sociedad democrática”.

Los acuerdos suscritos en el marco de la OMC ciertamente limitan los derechos garantizados por este Pacto e incluso exigen instrumentos legales nacionales para ello (como hemos visto en el caso del ADPIC, pero también sucede de manera más o menos directa en otros). Sin embargo, es claro que no son compatibles con la naturaleza de los derechos reconocidos en este Pacto y también es claro que no promueven el bienestar general. Incluso vulneran principios democráticos elementales como son los de participación y representación.

La democracia es incompatible con los procesos de negociación de los acuerdos de libre comercio, que se han desarrollado a espaldas de la opinión pública, sin espacios de discusión ni participación de la ciudadanía y, en buena medida, sin dar a conocer lo que se estaba negociando o bien manejando un vocabulario técnico que vuelve inaccesible su contenido para la mayor parte de las personas (Internacional de Servicios Públicos e Internacional de la Educación, 2000).

Por otro lado, la regulación que los TLC buscan establecer otorga un poder extraordinario a las empresas e iniciativas comerciales, limitando el poder regulatorio de los Estados. Como vimos en el apartado anterior, las políticas sociales que los Estados actualmente desarrollan podrían verse acotadas ya que los proveedores comerciales de estos servicios podrían demandar iguales beneficios que las instituciones públicas en virtud del principio de Trato Nacional (esto último depende de cómo se interpreten los artículos que refieren a este tema, pero, como la formulación no es terminante, la puerta queda abierta). A su vez, disminuirían las posibilidades de regulación del Estado para preservar el bien común respecto de las iniciativas privadas, debido a que las medidas tomadas en función de estas facultades de intervención y regulación podrían ser cuestionadas como obstáculos innecesarios al comercio (Feldfeber y Saforcada, 2005b).

Dado que la implementación de estos acuerdos implica un debilitamiento de la soberanía del Estado para el desarrollo de las políticas públicas frente al poder del sector privado, las posibilidades de la ciudadanía de participar en los espacios públicos e incidir en las orientaciones de política se ven aún más acotadas de lo que ya estaban.

En consecuencia, es importante observar que tanto el contenido de los TLC como las formas que han adoptado los procesos

de negociación minan un derecho ciudadano fundamental: el de participar en los asuntos públicos; derecho que fuera consagrado por el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos al establecer que todos los ciudadanos gozarán sin restricciones indebidas del derecho y oportunidad de “participar en la dirección de los asuntos públicos, directamente o por medio de representantes libremente elegidos” (artículo 25)²². Este derecho ciudadano fundamental deviene un derecho de propiedad ejercido por las empresas multinacionales que estarán regulando de hecho, al menos en algunos aspectos, los ámbitos de la cultura, la educación y el conocimiento.

De acuerdo con R. Gentili (2005), si partimos del supuesto de que los Estados que suscribieron las diferentes declaraciones y pactos sobre derechos humanos se obligaron a desarrollar políticas tendientes a su efectiva implementación y goce por parte de todos los hombres y mujeres que habitan sus territorios, asegurando incluso la posibilidad de reclamar judicialmente el reconocimiento de estos derechos, entonces todo TLC debería considerarse no como un fin en sí mismo, sino, por el contrario, como un instrumento más de política económica que los Estados implementan en busca del cumplimiento de ese objetivo. Como sostiene la Alianza Social Continental, “los Derechos Humanos no deben ser un elemento anexo a las negociaciones, sino el marco legal y normativo para las relaciones económicas internacionales. Las relaciones comerciales deben ser vistas como un medio y no como un fin para el desarrollo, ya que el primer deber de todo gobierno es procurar el bienestar de los ciudadanos” (Alianza Social Continental, citado en Gentili, 2005:198).

El derecho de propiedad y la propiedad de los derechos. Algunas reflexiones finales

La primacía del derecho de propiedad por sobre los derechos sociales, la introducción de lógicas y mecanismos de mercado en el ámbito de lo público, la privatización de los bienes comunes, hablan de la subordinación de lo social a lo económico y de lo público al mercado.

22. Naciones Unidas, Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, Asamblea General, Resolución 2200 A (XXI), 16 de diciembre de 1966.

Lo público es redefinido. Por un lado, el interés público ya no sería aquello que es interés de todos, sino lo que no es de interés privado. Se trata de una concepción que reduce y devalúa lo público en la medida en que se trataría del espacio librado por su falta de interés comercial.

Por otro lado, lo público en cuestiones sociales pasa de ser definido en términos del interés común a ser pensado como aquello abierto a todos, adquiriendo un sentido más cercano a aquel que calificaba espacios (bar público, plaza pública, etc.). De acuerdo con esta definición, lo público es redefinido como aquello que está disponible para que quien quiera y pueda lo consuma, en función de sus posibilidades de compra ya sea de servicios educativos, producciones culturales, uso de conocimientos o de tecnologías, etc.

Esta aparente contradicción entre una reducción y una ampliación del sentido de lo público se disuelve cuando consideramos lo estatal. Desde estas posturas se entiende como lo público a lo que está abierto a todos (es decir, la segunda definición antes mencionada) y como lo público estatal, a aquello provisto por agentes estatales en la medida en que no representa un interés para los sectores privados.

De esta manera, comienza a disociarse lo público y lo estatal, entendiendo que lo público abarca ahora también lo privado (Feldfeber, 2003). Se trata de un movimiento contrario al desarrollado durante fines del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, en el que el sentido de lo público se expandió en las áreas sociales para ser pensadas como el espacio del bien común y de los derechos sociales. Más allá de que realmente esto se viera materializado, operaba en las concepciones y los discursos, y constituía una plataforma desde la cual reclamar para hacerlos efectivos, en pos de una sociedad justa e igualitaria. En la actualidad volvemos a un espacio de derechos formales, donde lo público estatal es lo residual para aquellos que no pueden resolver sus necesidades por sus propios medios en el mercado, quebrando así la universalidad que regía para toda política pública social.

“...entonces comprenderéis, demasiado tarde, que los derechos sólo lo son íntegramente en las palabras con que fueron enunciados y en el pedazo de papel en que fueron consignados, ya sea constitución, ley o cualquier otro reglamento, comprenderéis, ojalá convencidos, que su aplicación desmedida, inconsiderada, convulsiónaría la sociedad establecida sobre los pilares más sólidos,

comprenderéis, en fin, que el simple sentido común ordena que los tomemos como mero símbolo de lo que podría ser, si fuese, y nunca como su efectiva y posible realidad” (Saramago, 2005:127).

Con un pasaje de esta misma novela iniciamos el artículo. En aquel hablaba el ministro de defensa. En éste, es el presidente quien habla. Ambos parecen expresar lo que piensan los ideólogos de los programas políticos que se han desarrollado tanto a nivel internacional como en el interior de los Estados desde los setenta para acá, período duramente inaugurado con las sangrientas dictaduras en la región.

Los sectores neoliberales/neoconservadores no dicen que los derechos “se merecen o no se merecen”, como sostiene el ministro de defensa en la novela de Saramago; tampoco dicen explícitamente que los derechos son sólo un símbolo cuya aplicación desmedida convulsionaría la sociedad. Sin embargo, es lo que se desprende de las acciones que emprenden y de los acuerdos que impulsan. Si se individualizan los derechos sociales y se supeditan al derecho de propiedad, sólo podrán ejercerlos quienes los “merezan” y en ese caso, claro está, nunca su aplicación será desmedida; por el contrario, estará “bien” controlada. Pero entonces, ¿podemos seguir hablando de derechos?

En un marco de expansión de los procesos de privatización y mercantilización, y de primacía del derecho de propiedad, el derecho a tener derechos —es decir, la condición de ciudadanía— se vuelve una propiedad también: se tiene el derecho al ejercicio de los derechos en función de los posicionamientos sociales y económicos; en función de las propiedades materiales y simbólicas con las que se cuenta.

En el pasaje citado de Saramago, el presidente advierte a los ciudadanos que los derechos sólo lo son íntegramente en las palabras y que “su aplicación desmedida, inconsiderada, convulsionaría la sociedad establecida sobre los pilares más sólidos”. Efectivamente, la “aplicación desmedida e inconsiderada” de los derechos convulsionaría los pilares más sólidos de la sociedad capitalista actual: propiedad y desigualdad. La realización de los derechos como derechos sociales y universales exige otro mundo, un mundo en el que se desafíen los sólidos y rectos pilares, y en el que la “propiedad” de los derechos no sea su posesión, sino lo que es “propio” de la idea de derecho, es decir, su cualidad social.

Bibliografía

- AAVV (2005) *¿Un mundo patentado? La privatización de la vida y el conocimiento*, Fundación Heinrich Böll, Argentina.
- ABOITES, H. (s.d.) “El Tratado de Libre Comercio de América del Norte y su impacto en la educación mexicana (1992-2000)”.
——— (2003) “Derecho a la educación o mercancía: La experiencia de diez años de libre comercio en la educación mexicana”. En: *Foro “Libre Comercio y Educación”*, Coalición Trinacional en Defensa de la Educación Pública, México, D.F., 8 y 9 de septiembre del 2003.
- BORON, A. (2004) *Estado, capitalismo y democracia en América Latina*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad de Buenos Aires.
- BOYLE, J. (2003a) “El segundo movimiento de cercamiento y la construcción del dominio público”. Traducción al español de Ariel Vercelli (2005). Disponible en: www.arielvercelli.org/blog/documentos/E2MDCYLCCDDP-BOYLE.pdf (último acceso: enero de 2006).
——— (2003b) Exposición en el Seminario VII Internet, libertad y sociedad, Fundación OSDE, Buenos Aires, 16 de octubre de 2003. Disponible en: www.osde.com.ar/fundacion_osde/foro7.asp (último acceso: diciembre de 2005).
——— (2005a) “Las ideas cercadas: el confinamiento y la desaparición del dominio público”. En: AAVV (2005) *¿Un mundo patentado? La privatización de la vida y el conocimiento*, Fundación Heinrich Böll, Argentina.
——— (2005b) Exposición en “Entre lo público y lo privado: los bienes comunes en la sociedad de la información”, Foro Libertad, Economía y Sociedad, Fundación OSDE, Buenos Aires, 8 de julio de 2005. Disponible en: www.osde.com.ar/fundacion_osde/foro12.asp (último acceso: enero de 2006).
- CERDA SILVA, A. (2004) “Derecho de autor y educación”. Alianza Chilena por un Comercio Justo y Responsable (ACJR). Octubre de 2004. Disponible en www.comerciojusto.cl/alcadoc/conf_dpi_dereautor_educacion.pdf (último acceso: enero de 2005).
- COSSE, G. (1999) “El sistema de voucher educativo: una nueva y discutible panacea para América Latina”. En: *Revista Propuesta Educativa* N° 20, FLACSO, Buenos Aires.

- DIETERICH, H. (1999) “Globalización, educación y democracia en América Latina”. En: N. CHOMSKY y H. DIETERICH. *La sociedad global*, Editorial 21, Argentina.
- FELDFEBER, M. (2003) “Estado y reforma educativa: la construcción de nuevos sentidos para la educación pública en la Argentina”. En: M. FELDFEBER (comp.) *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo: ¿existe un espacio público no estatal?*, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, Argentina.
- FELDFEBER, M.; A. JAIMOVICH y F. SAFORCADA (2004) “Políticas públicas de privatización: una mirada a la experiencia de las escuelas autogestionadas de San Luis”. En: *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Arizona State University, Volumen 12, N° 47, 12 de septiembre de 2004.
- FELDFEBER, M. y F. SAFORCADA (2005a) *OMC, ALCA y educación. Una discusión sobre ciudadanía, derechos y mercado en el cambio de siglo*, Departamento de Educación, Serie Cuadernos de Trabajo, Cuaderno de Trabajo N° 58, Centro Cultural de la Cooperación, Ciudad de Buenos Aires.
- (2005b) *La educación en las Cumbres de las Américas. Un análisis crítico de las políticas educativas de la última década*, Laboratorio de Políticas Públicas-LPP y Miño y Dávila editores, Argentina.
- FRIEDMAN, M. y R. FRIEDMAN (1980) *Libertad de elegir. Hacia un nuevo liberalismo económico*. Editorial Grijalbo, Barcelona.
- FIEL, Fundación de Investigaciones Económicas Latinoamericanas (2000) *Una educación para el siglo XXI. Propuesta de reforma*. Centro de Estudios Públicos, Buenos Aires.
- GENTILI, P. (1999) “Escuela, gobierno y mercado. Las privatizaciones en el campo educativo”. En: AAVV (1999) *Cuadernos de Pedagogía* N° 286, Editorial Praxis, Barcelona, diciembre de 1999.
- (1997) “Adiós a la escuela pública. El desorden neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de las mayorías”. En: P. GENTILI (comp.), *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*, Editorial Losada, Buenos Aires.
- (2005) “El ALCA desde la perspectiva de los derechos humanos”. En: J. ESTAY y G. SÁNCHEZ (coord.) (2005) *El ALCA y sus peligros para América Latina*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO, Buenos Aires.

- HARVEY, D. (2005) “El ‘nuevo’ imperialismo. Sobre reajustes espacio-temporales y acumulación mediante desposesión”, Parte II. *Herramienta*, N° 29, junio de 2005, Argentina. Disponible en: www.herramienta.com.ar/index.php (último acceso: marzo de 2006).
- INTERNACIONAL DE SERVICIOS PÚBLICOS E INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN (2000) *Grandes expectativas. El futuro del comercio de servicios*. Francia y Bélgica, julio de 2000. Disponible en: www.ei-ie.org (último acceso: julio de 2004).
- JAIMOVICH, A. y F. SAFORCADA (2003) “Reforma educativa y redefinición de lo público: el caso de las escuelas autogestionadas de San Luis”. En: *Coloquio Nacional: A diez años de la Ley Federal de Educación. ¿Mejor educación para todos?*, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, UNC, junio de 2003.
- LESSIG, L. (2005) Exposición en “Entre lo público y lo privado: los bienes comunes en la sociedad de la información”, Foro Libertad, Economía y Sociedad, Fundación OSDE, Buenos Aires, 8 de julio de 2005. Disponible en: www.osde.com.ar/fundacion_osde/foro12.asp (último acceso: enero de 2006).
- LLISTAR, D. “El qué, el quién, el cómo y el por qué del Consenso de Washington”. Observatori del Deute en la Globalització. Cátedra UNESCO a la UPC. Noviembre de 2002. Disponible en: www.observatorideute.org (último acceso: julio de 2004).
- LO, M. M. (2005) “Los derechos de propiedad intelectual”. En: A. AMBROSI; V. PEUGEOT y D. PIMIENTA (2005) *Palabras en juego, Enfoques Multiculturales sobre las Sociedades de la Informa-ción*. C&F Editions. Disponible en: www.vecam.org/article.php3?id_article=717&nemo=edm (último acceso: diciembre de 2005).
- MARX, K. (2004) *El Capital*. Tomo I/Vol. 3 Libro Primero “El Proceso de Producción del Capital”. Siglo XXI Editores, Argentina.
- MUNIN, H. (1999) “Introducción a la discusión alemana sobre la ‘autonomía’ de la escuela”. En: H. MUNIN (comp.) *La autonomía de la escuela: ¿libertad o equidad? Un recorrido por la discusión alemana de los años noventa*. Aique, Buenos Aires.
- NARODOWSKI, M.; M. NORES y M. ANDRADA (2002) “Nuevas tendencias en políticas educativas: alternativas para la escuela pública”. En: M. NARODOWSKI, M. NORES y M. ANDRADA

- (comp.) (2002) *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela*, Granica, Buenos Aires.
- OEI, “El mercado de bienes y servicios, la diversidad cultural y los incentivos a la distribución y la comercialización”. Disponible en: www.campus-oei.org/cultura/marcodeaccion/mercado.htm#34 (último acceso: agosto de 2003).
- OMC (2003) “La Organización Mundial del Comercio... En pocas palabras”, Organización Mundial del Comercio. Disponible en: www.wto.org/spanish/res_s/doload_s/inbr_s.pdf (último acceso: julio de 2003).
- PINI, M. (2003) *Escuelas charter y empresas: Un discurso que vende*. Miño y Dávila-LPP-UNSAM, Argentina.
- PINI, M. y G. ANDERSON (1999) “Política educativa, prácticas y debates en los Estados Unidos. Reflexiones sobre América Latina”. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, N° 20, mayo-agosto de 1999.
- POLTERMANN, A. y O. DROSSOU (2005) “La protección de los comunes, la invención del dominio público”. En: AAVV: *¿Un mundo patentado? La privatización de la vida y el conocimiento*, Fundación Heinrich Böll, Argentina.
- PUELLES BENÍTEZ, M. de (1993) “Estado y educación en el desarrollo histórico de las sociedades europeas”. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 1, Madrid. Disponible en: www.rieoei.org/oeivirt/rie01a02.htm (último acceso: marzo de 2003).
- RAMOS, L. (2003) *El fracaso del Consenso de Washington*. Barcelona, Observatorio de la Deuda en la Globalización, Icaria Más Madera, 2003.
- RODRÍGUEZ CERVANTES, S. (2005) “Estrategias cambiantes y combinadas para consolidar la propiedad intelectual sobre la vida y el conocimiento”. En: AAVV: *¿Un mundo patentado? La privatización de la vida y el conocimiento*, Fundación Heinrich Böll, Argentina.
- (2004) “Propiedad Intelectual: El caso de las Semillas”, Alianza Chilena por un Comercio Justo y Responsable (ACJR), (facilitado por Encuentro Popular de Costa Rica). Chile, 23 de febrero de 2004. Disponible en http://www.comerciojusto.cl/alcadoc/prop_intel_semillas.htm (último acceso: febrero de 2005).

- SÁNCHEZ PRADÓN, M. (2002) “El fetichismo de las patentes y el cercamiento de los bienes comunes. El caso de las patentes de secuencias genéticas”. En: VIII Valladolid, 28 de febrero al 2 de marzo de 2002. Disponible en: www.ucm.es/info/ec/jec8 (último acceso: enero 2006)
- SARAMAGO, J. (2005) *Ensayo sobre la lucidez*. Alfaguara, Argentina.
- SUBRAMANIAN, A. (2004) “Medicinas, patentes. Con el acuerdo sobre la propiedad intelectual se ha abierto una caja de Pandora para la industria farmacéutica”. En: *Finanzas & Desarrollo*, Fondo Monetario Internacional, Volumen 41, Nº 1, Washington D.C., marzo de 2004.
- TOMASEVSKI, K. (2004) “Los derechos económicos, sociales y culturales: el derecho a la educación”. Informe sobre el derecho a la educación, E/CN.4/2004/45, Comisión de Derechos Humanos, Consejo Económico y Social, Naciones Unidas, 25 de enero de 2004
- VERGER, A. (2006) “La liberalización educativa en el marco del AGCS/GATS: Analizando el estado actual de las negociaciones”. En: *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol 14, Nº 9. Recuperado en marzo de 2006 en: <http://epaa.asu.edu/epaa/>
- WHITTY, G. (2000a) “Marketization and privatization in mass education systems”. En: *International Journal of Educational Development* Nº 20.
- (2000b) “Privatisation and marketisation in education policy”. Speech at National Union of Teachers conference “Involving the Private Sector in Education - High Risk or Added Value?”, 21 november 2000. Disponible en: [k1.ioe.ac.uk/directorate/NUTPres%20web%20version%20\(2%2001\).doc](http://k1.ioe.ac.uk/directorate/NUTPres%20web%20version%20(2%2001).doc) (último acceso: diciembre de 2005).