

Este documento ha sido descargado de:
This document was downloaded from:

Núlan

**Portal *de* Promoción y Difusión
Pública *del* Conocimiento
Académico y Científico**

<http://nulan.mdp.edu.ar> :: @NulanFCEyS

+info <http://nulan.mdp.edu.ar/100/>

El acuerdo general sobre el comercio de servicios: interrogantes acerca de su impacto sobre la universidad argentina.

General agreement on the trade of services

*Eugenio Actis Di Pasquale**
*Marcos Esteban Gallo***

RESUMEN / SUMMARY

Las tendencias a la liberalización del comercio, que desde hace aproximadamente dos décadas se vienen imponiendo en un espectro cada vez más amplio de rubros, parecen extenderse ahora a los ámbitos culturales y educativos. El Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS) es la principal herramienta jurídica a través de la cual se pretende incorporar la lógica del mercado al área de la educación. Esta perspectiva abre múltiples interrogantes y genera diversas reacciones, tanto favorables como adversas. Lo que para algunos implica la posibilidad de un fluido intercambio cultural entre naciones, junto con una asignación más eficiente de recursos y un mejoramiento de la calidad de la enseñanza, para otros no es más que la pérdida de un derecho social en beneficio del capital privado, cuya más dramática consecuencia es el avasallamiento de los patrimonios culturales de los países en vías de desarrollo. Esta es la cuestión de fondo que subyace tras la discusión sobre qué postura se debe tomar ante el avance aparentemente inexorable de las presiones mercantilistas plasmadas en el AGCS.

Trends to trade deregulation, that have been imposing themselves for about two decades on a wide range of items, seem to be extending to cultural and educational

* Economista, Becario de Perfeccionamiento del Grupo de Estudios del Trabajo, CIE, FCEYS, UNMDP.

** Economista, Becario de Iniciación del Grupo de Estudios del Trabajo, CIE, FCEYS, UNMDP.

areas.

The General Agreement on the Trade of Services (AGCS), is the main lawtool through which market logistics is tried to be incorporated into the educational areal.

This outlook arises multiple questions and causes different reactions, both fovourable and unfavourable.

There are two schools of thought. The former supports the possibility of a flind international cultural exchange together with a more efficient resource apportioning and an improvement of educatioanl quality. The latter think that this represents a loss of social rights for the benefit of private capital, whose most dramatic consequence es the subjection of developing countries.

This disagreement leads to the discussion about the attitude to be taken, in view of the advance of mercantilist pressures of the AGCS.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Educación superior, acuerdo general sobre comercio de servicios, libre comercio, reforma educativa.

High Education, General Agreement on the Trade of Services, Free Trade, Educational Reform.

INTRODUCCIÓN

Las grandes transformaciones por las que transita el mundo durante las últimas décadas imprimen al conjunto de relaciones sociales e institucionales una orientación definida que parece condicionar de manera inexorable, tanto los términos de las relaciones internacionales como las estructuras económicas y sociales al interior de las fronteras. Prácticamente, no hay área que no sienta el impacto de los cambios y aun aquellos sectores largamente ligados a los criterios sociales de provisión pública, gratuita y estatal se ven ante la perspectiva de ser sometidos por la oleada reformista apertura económica, disminución del estado benefactor, privatización de las empresas públicas- que trae consigo criterios mercantilistas de distribución y financiamiento.

El temor a los trastornos que las reformas mencionadas puedan traer consigo genera no pocas formas de resistencia, que se erigen en voces de alerta ante la percepción de la inexorable profundización de las desigualdades

sociales y la reducción de la soberanía de los países periféricos frente a los centros del poder mundial, representado por los países del G7, los organismos multilaterales de crédito y la Organización Mundial de Comercio, y encarnado en el accionar de las grandes corporaciones mundiales.

La educación y la cultura son áreas particularmente sensibles en este sentido, por cuanto se percibe que a través de ellas se juega en gran medida la posibilidad de los pueblos de conservar su soberanía y su identidad nacional, frente a la pérdida de terreno en el ámbito económico y comercial. En este contexto, el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS, GATS por sus iniciales en inglés) aparece como el instrumento que permitiría concretar estas proyecciones, temidas por unos y deseadas por otros, lo que da lugar a una álgida controversia sobre sus posibles efectos, tanto positivos como negativos, y en la cual se cruzan múltiples intereses. Lo que para muchos se discute en este debate es nada menos que la posibilidad de defender lo que se considera la última trinchera frente al avance arrollador de una globalización homogeneizadora que tiende a despojar a los pueblos y estados más débiles del control de su patrimonio cultural.

REFORMAS ESTRUCTURALES Y DISCURSO HEGEMÓNICO

En los últimos treinta años, a partir de la disminución del estado benefactor, el mundo ha sido sacudido por una oleada de reformas. Estas desembocaron en una presencia cada vez mayor de la dinámica del mercado en los intercambios sociales, que a pesar de ciertas particularidades nacionales o regionales, presentan una notable homogeneidad para todos los países del denominado Tercer Mundo.

En líneas muy gruesas, estas reformas comenzaron a perfilarse a mediados de la década de los setenta y tomaron forma definitiva en los noventa bajo la hegemonía discursiva del Consenso de Washington, que sepultó durante varios años el debate sobre la posibilidad de caminos alternativos. Así es que el examen de las propuestas provenientes de los centros de poder mundial para los países periféricos presenta un esquema extraordinariamente uniforme, sin importar que estén destinadas a países tan disímiles como Brasil, Ecuador, la Argentina o la India. El conjunto de reformas promovidas se enmarca en la hegemonía del pensamiento neoliberal y neoconservador, el cual tiene como ejes centrales la expansión de los mecanismos de mercado, el

avance de la propiedad privada en detrimento de la propiedad social, el predominio de la esfera individual por sobre los criterios de solidaridad en lo atinente al conjunto de las relaciones sociales, y la reducción de la autonomía del Estado no de sus funciones como habitualmente se afirma- en lo que respecta a sus posibilidad de incidir en la orientación de la economía, en la distribución de la riqueza y en la estructura social. Esto se presenta como la contrapartida de una mayor autonomización del poder económico respecto de los controles estatales y sociales, con el consecuente incremento de su capacidad para controlar el excedente económico.

Lo que este proceso ilustra es, en definitiva, un traslado del poder decisorio desde los mecanismos institucionales de deliberación democrática hacia las direcciones de las grandes corporaciones transnacionales, las cuales ostentan una creciente capacidad para moldear la orientación de la política internacional en un sentido favorable a sus intereses. Es en el marco de estas tendencias que deben analizarse las reformas económicas, culturales e institucionales que las agencias internacionales presionan por imponer en el conjunto del mundo en desarrollo. En este contexto, y como uno de los elementos centrales del conjunto de reformas ya mencionados, se impulsa una reestructuración de los sistemas culturales y educativos que impacta fuertemente en las estructuras tradicionales de educación superior. La tendencia de estas transformaciones se orienta esencialmente hacia una mayor injerencia de la lógica mercantilista y del control gubernamental en aparente oposición a un principio neoliberal básico- sobre las instituciones universitarias. En el centro de este proceso se encuentra la redefinición de las relaciones entre universidad, estado y mercado en un sentido que tiende claramente hacia la reducción de la autonomía institucional, (Schugurensky, 1998).

Al igual que los cambios acaecidos en otros ámbitos, las reformas en la educación superior siguen una dirección específica y unívoca, con independencia de las particularidades sociales, políticas e institucionales de los países en que se aplican. Asimismo, rara vez los cambios surgen a partir de decisiones consensuadas entre los actores intervinientes, sino que son el resultado de presiones externas originadas en procesos socioeconómicos y políticos que los agentes afectados no controlan. Así, la agenda universitaria queda establecida por y es razonada desde los puntos de vista difundidos por

el consenso neoliberal, los que imponen una óptica eficientista según la cual los problemas sociales deben ser analizados y resueltos a partir de la asignación óptima de recursos escasos. Los problemas derivados de la transformación educativa son planteados entonces, en forma de dilemas que condicionan de manera inexorable las decisiones de la sociedad al respecto. Entre los dilemas más difundidos por el discurso hegemónico Coraggio (2003) destaca los siguientes:

- educación universitaria costosa e ineficiente provista de forma gratuita a sectores medios con poder adquisitivo en detrimento de otros servicios básicos destinados a sectores más carecientes;
- arancelamiento con recursos vs. gratuidad sin recursos;
- subsidio a la oferta vs. subsidio a la demanda;
- acceso restringido a los que pueden solventar sus estudios y a los pobres más capaces vs. ingreso irrestricto;
- centralismo burocrático, asociado por antonomasia con corrupción e ineficiencia en el uso de recursos públicos vs. descentralización, calificada a priori como eficiente, transparente y competitiva;
- monopolio público con presupuesto fijado por ley vs. mercado competitivo y fondos concursables, o Estado “proveedor vs. Estado “evaluador”.

Las perspectivas desde las cuales abordar la problemática quedan así limitadas por las posibilidades que ofrecen las categorías de análisis impuestas por un discurso hegemónico que se impone en el nivel global sin atender a las especificidades locales o regionales. Se abre así el camino a la implementación de políticas igualmente hegemónicas y uniformes que encuentran en los acuerdos de liberalización comercial un marco regulatorio adecuado para imprimir a la dinámica del proceso una serie de tendencias, entre las que pueden destacarse una mayor injerencia de los gobiernos y los intereses mercantiles en la coordinación del sistema de educación superior, con el consiguiente retroceso en la autonomía institucional; la limitación del presupuesto universitario y el aumento en la importancia relativa de fuentes de financiación alternativas, incluyendo la posibilidad de arancelamiento; la extensión de los mecanismos de evaluación institucional y la asignación de partidas presupuestarias en función a la misma; y la promoción de un sistema universitario privado sustentado en parte con fondos públicos.

Este conjunto de medidas aparece en perfecta sintonía con un

reduccionismo economicista que pretende extender su capacidad explicativa tanto a la conducta individual como al funcionamiento del Estado y de otras instituciones sociales, (Ares Pons, 1996). Así, la comprensión de los complejos procesos que intervienen en la dinámica social y política que atañe a la vida de toda comunidad queda circunscripta a la lógica eficientista del análisis costo-beneficio, la cual se proyecta a todos los órdenes de la vida social.

Esta hegemonía discursiva, signada por el reduccionismo economicista, se encuadra en los cánones de pensamiento de la economía ortodoxa, los cuales contribuyen a incorporar los valores de mercado en la esfera de la cultura. De este modo, la lógica economicista aparece como el punto de partida y el criterio predominante en el diseño e implementación de las reformas educativas que siguen los lineamientos propuestos por las agencias internacionales, (Coraggio, 1995). Es en este contexto que los acuerdos de liberalización comercial se extienden con presencia creciente en el área de la cultura y la educación, imponiéndose como la tendencia dominante que orienta la transformación de los sistemas educativos de los países en vías de desarrollo y de su articulación con los de los países centrales. Este es el marco en el cual se diseña Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios como parte del conjunto de medidas promovidas por la Organización Mundial de Comercio y los organismos multilaterales de crédito en favor de la liberalización del comercio mundial en un espectro de rubros cada vez más amplio.

EL ACUERDO GENERAL SOBRE COMERCIO DE SERVICIOS

Como afirman numerosos autores, la comercialización de servicios¹ de educación superior es una industria de mil millones de dólares, (Knight, 2002; Valsachi, 2002), que incluye la captación de estudiantes internacionales, el establecimiento de campos universitarios en el extranjero, la prestación de servicios con franquicia, y el aprendizaje en línea. El AGCS es un tratado que los gobiernos de todo el mundo están negociando bajo el auspicio de la Organización Mundial del Comercio (OMC). Es uno de los más de veinte acuerdos comerciales administrados e impuestos por la OMC, que abre los servicios públicos del mundo a empresas privadas, entre ellos la comercialización de servicios educativos.

Existen diversas posiciones con respecto al AGCS y la educación. Los partidarios lo ven como una fuerza positiva y sostienen que una mayor cantidad de proveedores aseguraría un crecimiento acelerado y acceso a las mejores universidades, en especial en aquellos países con poco desarrollo en esta área. Los críticos tienen una visión más negativa y consideran que la educación superior es un "bien público" y una función ineludible del gobierno, que no debe ser comercializado, ya que permitirá a proveedores extranjeros la captación de los mejores estudiantes y los programas más lucrativos, y eventualmente socavaría la cultura nacional del país, (Knight, 2002). De lo que no caben dudas, es que la educación se está transformando en un *commodity*. No en vano la educación superior ha pasado a ser interés de numerosas empresas comerciales.

UN POCO DE HISTORIA

En abril de 1994, los Estados miembros de la Organización Mundial de Comercio (OMC) aprobaron el Acuerdo General sobre Comercio de Servicios (AGCS) con miras a liberalizar el comercio no sólo de bienes sino también de servicios. La Ronda Uruguay de la OMC, en 1995, incluye doce sectores generales objeto de regulación: administración, computación, comunicaciones, construcción, distribución, educación, ambientales, financieros, salud, turismo, cultura, transporte y otros no incluidos.² En 1998 la Secretaría de la OMC hizo la propuesta de que la Educación Superior pudiera ser tratada como servicio comercial y, por lo tanto, fuera reglamentada por la OMC. Un año después, dicha Secretaría incluyó explícitamente la educación -en todos sus niveles- entre los servicios reglamentados por el AGCS. En 2000 se iniciaron las negociaciones para la comercialización de los servicios educacionales. Los 144 países miembros de la OMC la Argentina, entre ellos- acordaron en noviembre de 2002 la incorporación de la educación superior al AGCS.³ Por su parte, los Estados Unidos, Australia y Nueva Zelanda propusieron la apertura total del mercado educativo y el rechazo de sus posibles restricciones.

FORMAS DE COMERCIO EN EL SECTOR DE SERVICIOS

El AGCS define cuatro maneras en las que se puede comercializar un servicio, conocidas como "formas de suministro", (OMC, 2001; Sabatier,

2003; Knight, 2002). En la Tabla 1 se puede observar una definición genérica de cada forma con la aplicación al sector de la educación y un comentario sobre el tamaño relativo de la oferta y la demanda del mercado.

CATEGORIAS DE SERVICIOS EDUCATIVOS

El comercio educativo está organizado en cinco categorías o subsectores de servicios. Estas categorías se basan en la Clasificación Provisional de Producto Central CPC, (OMC, 1991; Sabatier, 2003; Knight, 2002). La Educación Superior -CPC 923- incluye a los servicios educativos técnicos y vocacionales de post-secundaria y a otros servicios de educación superior conducentes a título universitario o su equivalente. Pero los tipos de educación (i.e., negocios, estudios liberales, arte, ciencia) no están especificados. A su vez, se asume que están cubiertos todos los programas de capacitación y educación post-secundaria.

Según Knight (2002) los críticos de este sistema de clasificación consideran que no refleja la realidad de hoy en la que existen proveedores no tradicionales y privados, y en la que se usan formas de suministro alternas que utilizan nuevas tecnologías. Sin embargo, los países pueden agregar sus propias calificaciones o criterios complementarios al esquema de clasificación CPC de la ONU y por consiguiente, en principio, no deben sentirse limitados por él.

ASPECTOS POLEMICOS

Si bien el AGCS se describe como un acuerdo voluntario -esto se debe a que los países pueden decidir qué sectores cubrir bajo las reglas del mismo- hay aspectos del acuerdo que llevan a cuestionar esa naturaleza. Uno de éstos, es el tema sobre qué servicios educativos se cubren o se exentan. Según la OMC, se supone que el acuerdo se aplica a todas las medidas que afectan los servicios excepto "aquellos servicios suministrados en el ejercicio de la autoridad gubernamental". Esto significa que el servicio se presta de manera "no comercial" y "no en competencia" con otros proveedores. Por lo tanto, resulta necesario cuestionar qué quiere decir realmente "no comercial" en términos del comercio de la educación superior. A su vez, se puede decir que los proveedores públicos están "en competencia" por el sólo hecho de que existen proveedores no gubernamentales.

Una segunda cuestión es el proceso de liberalización progresiva. Este incluye dos aspectos: extender la cobertura del AGCS a más sectores de servicios y disminuir el número y ámbito de las medidas que dificultan una mayor comercialización. Con cada nueva ronda de negociaciones, se espera que los países puedan agregar sectores o subsectores a sus planes de compromiso y puedan negociar el levantamiento de restricciones al acceso al mercado y el tratamiento nacional.

Por último, las implicaciones de negociar entre sectores pueden ser de gran preocupación para todos los países que no se han comprometido a abrir los servicios educativos. Es potestad de cada país decidir dónde quiere hacer concesiones al acceso de extranjeros a sus mercados domésticos. Por lo tanto, en algunos casos, el sector de servicios educativos podría ser vulnerable a los acuerdos de negociación con otros sectores.

BARRERAS POR FORMA DE SUMINISTRO

Como ejemplos de las “barreras” existentes para el comercio de servicios de educación superior, se podrían mencionar las restricciones de visa, la imposición de contribuciones que perjudica a las instituciones extranjeras, y los procesos de acreditación que privilegian a las instituciones domésticas y sus calificaciones. Muchas de estas barreras no son nuevas ni particulares al AGCS, dado que ya tienen un impacto en el flujo de servicios educativos entre fronteras. En la tabla 2 se resumen las principales barreras por forma de suministro. Allí se puede observar que algunos de los obstáculos afectan las iniciativas de internacionalización, es decir, actividades que no tienen una motivación económica o lucrativa. Por ejemplo, el desplazamiento de estudiantes y docentes para propósitos investigadores o de intercambio académico se ve afectado por muchos de los obstáculos mencionados para las formas de suministro dos y cuatro, (Knight, 2002).

DECLARACIONES Y CONVENCIONES INTERNACIONALES

Si bien las iniciativas frente al problema de la liberalización del comercio de la educación superior no se han concretado en acuerdos o normas, en algunos casos particulares ya han surgido reacciones importantes. Una de las más significativas es la “Declaración conjunta sobre Educación Superior y el

Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios” de la Asociación de Universidades y Colegios de Canadá, el Consejo Americano de Educación, la Asociación Europea de Universidades y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior.⁴ La Declaración plantea el compromiso de las asociaciones de “reducir los obstáculos al comercio internacional de la educación superior mediante la realización de convenios y acuerdos fuera de un régimen de política de comercio”, es decir al margen del AGCS, (Rodríguez Gómez, 2002; Knight, 2002). Vale la pena mencionar que dos de los signatarios son de EE.UU. y Europa, regiones ambas que se han comprometido en la prestación de servicios educativos en el AGCS. Esta es otra señal del debate, las complejidades y las incertidumbres relacionadas con el AGCS, (Knight, 2002).

La declaración representa un esfuerzo coordinado internacionalmente. Pero hay muchas organizaciones estudiantiles, docentes y educativas a nivel nacional que son voceras de sus inquietudes y críticas de la intención e impacto del acuerdo. En el ámbito latinoamericano, en abril de 2002, se realizó en Porto Alegre la III Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Públicas, con representación de rectores de América del Sur, España, Portugal y Centroamérica. Allí firmaron la “Carta de Porto Alegre”, en la que llaman a sus gobiernos a evitar compromisos de educación superior en el AGCS. Este pronunciamiento fue confirmado por la Asociación de Universidades Grupo Montevideo, que concentra a las universidades públicas del Mercosur, en agosto de 2002, (Knight, 2002; Sabatier, 2003; Rodríguez Gómez, 2002)

POSICIÓN ARGENTINA

En la República Argentina, los tratados internacionales tienen jerarquía superior a las leyes de la Nación. Ello supone que ninguna ley nacional debe contrariar el sentido de estos tratados, a diferencia, por ejemplo, de Estados Unidos, país cuyas leyes nacionales tienen jerarquía superior a los tratados internacionales, lo que viene a significar que estos tratados deben subordinarse a su legislación nacional.

La posición argentina, como la de los demás países que han ratificado la puesta en marcha del AGCS, no puede ser otra que la de participar en las tratativas. Esta negociación la realiza la Dirección de Negociaciones ningún

Económicas Multilaterales del Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto, que se encuentra en contacto con el Ministerio de Educación. Pero hasta el momento, no ha habido ningún compromiso ni pedidos de concesiones con otros países en lo que respecta a los servicios educativos. Seguramente, los países desarrollados van a tener pretensiones en cuanto a las negociaciones. Habrá que tener mucho cuidado y analizar qué es lo que nos piden a cambio de lo que nos ofrecen, teniendo en cuenta que se tiene que estar dispuesto a retribuir con la misma medida en el territorio propio.

Es de suma importancia tener en cuenta que en nuestro país existen posiciones de respaldo a la Declaración de Porto Alegre ya mencionada, sustentadas por el Consejo Interuniversitario Nacional CIN- que agrupa a todas las universidades estatales de la Argentina.

COMENTARIOS FINALES

Las opiniones sobre los riesgos y beneficios del AGCS están totalmente polarizadas. Pero no hay que olvidar que la educación está al servicio del interés público y no es una “mercancía”, por lo que no tendría que estar incluida en un acuerdo que priorice la liberalización del comercio por sobre otros objetivos.

Seguramente, en el sector educativo ocurran casos similares al comercio de alimentos, en el que todos los países de Latinoamérica se ha caracterizado por ser permisivos para la entrada de productos extranjeros. Mientras que del otro lado nos encontramos con los países desarrollados, entre ellos Estados Unidos y los pertenecientes a la Unión Europea, que, si bien son lo suficientemente liberales para la exportación, son fuertemente proteccionistas a la hora de la importación.

Es necesario recordar que el AGCS todavía es un acuerdo no probado y que aún existe un cierto grado de confusión en cuanto a cómo interpretar las principales reglas y obligaciones. Tomó muchos años eliminar las inconsistencias del Acuerdo General de Tarifas y Comercio (GATT, por su sigla en inglés) y probablemente sucederá lo mismo con el AGCS. Aunque los especialistas en comercio y los abogados deben revisar los aspectos técnicos y legales del acuerdo, son los educadores quienes deben estudiar cómo éste se aplica a los servicios educativos y qué impacto tiene sobre ellos. De esta

manera, como lo afirma Knight (2002), se podría determinar con certeza cuáles son los beneficios y cuáles las amenazas que podrían establecerse con un modelo como el propuesto por el AGCS.

Es importante no exagerar ni subestimar el impacto del AGCS. La comercialización de la educación ya existía desde hace tiempo, dentro y fuera de la esfera de los acuerdos comerciales, lo cual implica riesgos y oportunidades para el conjunto de la sociedad. Los riesgos están asociados al mayor comercio que, según los críticos, genera más proveedores con ánimo de lucro y un enfoque orientado por el mercado. Las oportunidades, de acuerdo a los partidarios, para maximizar los beneficios de estas tendencias, (Knight, 2002).

En todo caso, es esencial comprender que cualquier principio de acuerdo en torno a la propuesta de reformar los sistemas educativos debe llevarse a cabo poniendo como prioridad la defensa de los patrimonios culturales de los pueblos, los cuales constituyen un legado histórico moldeado por innumerables generaciones y no deben quedar librados a la lógica reduccionista del mercado.

BIBLIOGRAFÍA

- Ares Pons, J., (1996), "Políticas de Estado en materia de educación". En: IV Encuentro "Educación para la integración", Simposio: "Estado y Universidad en la integración regional". Universidad Nacional de Entre Ríos. Mayo de 1996.
- Bizzozero, L., (2003), "La educación superior en las negociaciones de comercio internacional. Opciones planteadas al espacio regional del MERCOSUR".
http://www.rau.edu.uy/sui/publicaciones/algunosTemas/doc_tr20.pdf
- Coraggio, J. L., (1995), "Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción?". En: Quehacer educativo N° 18, Dic. 1995, Fundación Friedrich Ebert Uruguay.
- Coraggio, J. L., (2003), "La crisis y las universidades públicas en Argentina". En: Marcela Molis comp., Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero, Buenos Aires, CLACSO.

- “Declaración Conjunta sobre la Educación Superior y el Acuerdo General de Comercialización de Servicios”. (2001) www.columbus-web.com
- García-Guadilla, C., (2002), “Acuerdo General de Comercialización de Servicios (GATS) y Educación Superior en América Latina. Algunas ideas para contribuir a la discusión”. Centro de Estudios del Desarrollo, Universidad Central de Venezuela Trabajo preparado para la Convención de Universidades Miembros de Columbus (París, Julio 2002) <http://www.columbus-web.com/es/partej/gatsyal.doc>
- Knight, J., (2002), “Servicios de Educación Superior: Implicaciones del GATS”. Observatory on borderless higher education. Marzo de 2002.
- OMC, (1991), “Lista de clasificación sectorial de los servicios”. Preparado por el Secretariado de la OMC. Documento MTN.GNS/W/120. 10 de julio de 1991. Disponible en:
http://www.wto.org/spanish/tratop_s/serv_s/mtn_gns_w_120_s.doc
- OMC, (1995), “El Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios. Acuerdo de la Ronda Uruguay”. Disponible en:
http://www.wto.org/spanish/docs_s/legal_s/26-gats_01_s.htm
- OMC, (2001), “El acuerdo general sobre el comercio de servicios (AGCS): objetivos, alcance y disciplinas. Todo lo que quería saber sobre el AGCS y no se atrevía a preguntar...” Disponible en:
http://www.wto.org/spanish/tratop_s/serv_s/gatsqa_s.htm
- Pugliese, J. C., (2003), “Políticas de Estado para la Universidad Argentina. Balance de una gestión en el nuevo contexto nacional e internacional”, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Secretaría de Políticas Universitarias, Buenos Aires, Argentina.
- Rodríguez Gómez, R., (2002), “El GATS y la educación superior”. Observatorio Ciudadano de la Educación. Colaboraciones Libres Volumen II, número 24. México, noviembre de 2002. www.observatorio.org
- Sabatier, M. A., (2003), “La Educación Superior en la OMC”. En: Juan Carlos Pugliese (ed.) Políticas de Estado para la Universidad Argentina. Balance de una gestión en el nuevo contexto nacional e internacional, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Secretaría de Políticas Universitarias, Buenos Aires, Argentina.
- Schugurensky, D., (1998), “La reestructuración de la educación superior en

la era de la globalización: ¿hacia un modelo heterónomo?” En: Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo, Buenos Aires, Siglo XXI.

¹ Según el artículo I del AGCS, el término “servicios” comprende todo servicio de cualquier sector, excepto los servicios suministrados en ejercicio de facultades gubernamentales. Un “servicio suministrado en ejercicio de facultades gubernamentales” significa todo servicio que no se suministre en condiciones comerciales ni en competencia con uno o varios proveedores de servicios”. (OMC, 1995)

² El AGCS avanza mediante rondas de negociación que buscan la progresiva liberalización de los sectores. Cada país determina sus posibilidades de apertura y fija sus compromisos. La negociación es compleja porque en ella intervienen no sólo los intereses y posturas de cada país sino, principalmente, las definiciones asumidas en el marco de acuerdos multilaterales como la Unión Europea, el Mercosur, o el TLC de México, Canadá y Estados Unidos, (Knight, 2002).

³ Actualmente, el sector de la educación es uno de los menos comprometidos. Sólo 44 de los 144 miembros de la OMC han adquirido compromisos con la educación, y sólo 21 de éstos han incluido compromisos con la educación superior.

⁴ El listado de firmantes incluye: 1- *Association of Universities and Colleges of Canada* (AUCC) [Asociación de Universidades y Escuelas Universitarias de Canadá], en representación de 92 universidades y escuelas universitarias, públicas y privadas, sin ánimo de lucro, de Canadá; 2- *American Council on Education* (ACE) [Consejo Educativo Norteamericano], en representación de 1,800 universidades y escuelas universitarias acreditadas, otorgantes de título, en Estados Unidos; 3- *European University Association* (EUA) [Asociación de Universidades Europeas], en representación de 30 congresos nacionales de Rectores y 537 universidades individuales del continente europeo; 4- *Council for Higher Education Accreditation* (CHEA) [Consejo de Acreditación de la Educación Superior], en representación de 3,000 universidades y escuelas universitarias acreditadas, otorgantes de título, y 60 reconocidos acreditadores de instituciones y programas de Estados Unidos (Declaración, 2001). Juntas, estas organizaciones suman más de cuatro mil instituciones.

Al comienzo de los principios, considera que “la educación superior está al servicio del interés público y no es una ‘mercancía’ hecho que ha sido reconocido por los Estados Miembro de la OMC a través de la UNESCO y otros organismos, convenciones y declaraciones internacionales o multilaterales” (Declaración, 2001).

ANEXO

Tabla 1: FORMAS DE SUMINISTRO

FORMA DE SUMINISTRO SEGÚN EL AGCS	EXPLICACIÓN	EJEMPLOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR	TAMAÑO POTENCIAL DEL MERCADO
<i>1. Suministro más allá de las fronteras</i>	La prestación de un servicio donde éste traspasa las fronteras (no requiere el desplazamiento físico del consumidor)	Educación a distancia Aprendizaje electrónico Universidades virtuales	Actualmente un mercado relativamente pequeño Aparentemente con gran potencial a través del uso de TICs y sobre todo de Internet
<i>2. Consumo en el extranjero</i>	Prestación del servicio que requiere el desplazamiento del consumidor al país del proveedor	Estudiantes que van a otro país a estudiar	Actualmente representa el porcentaje más grande del mercado global en servicios educativos
<i>3. Presencia Comercial</i>	El proveedor establece o tiene instalaciones comerciales en otro país para prestar el servicio	Sede local o campos satélite Instituciones gemelas Acuerdos de franquicia con Instituciones locales	Interés creciente y fuerte potencial para crecimiento futuro Muy polémico puesto que parece imponer reglas internacionales a la inversión extranjera
<i>4. Presencia de Personas Naturales</i>	Personas que viajan normalmente a otro país a prestar el servicio	Profesores, maestros, investigadores trabajando en el extranjero	Potencialmente un mercado fuerte dado el énfasis en la movilidad de los profesionales

Nota: Extraído de Knight, 2002

Tabla 2: BARRERAS AL COMERCIO POR FORMA DE SUMINISTRO

FORMAS DE SUMINISTRO	BARRERAS
<p>1. Suministro más allá de la frontera.</p> <p>Ejemplos: entrega a distancia o educación electrónica; universidades virtuales</p>	<p>Restricciones inapropiadas a la transmisión electrónica de materiales de curso; evaluación de las necesidades económicas de los proveedores de estos servicios; falta de oportunidad para calificar como institución otorgante de título; exigencia de recurrir a socios locales; negación de permiso para crear y deshacer voluntariamente sociedades de riesgo compartido (<i>joint ventures</i>) con socios locales o no locales; tarifas e impuestos excesivos para pago de licencias o regalías; nuevos obstáculos, electrónicos o legales, para el uso de Internet en la prestación de servicios educativos; restricciones al uso / importación de materiales educativos</p>
<p>2. Consumo en el exterior.</p> <p>Ejemplo: estudiantes que estudian en otro país</p>	<p>Requisitos y costos de visa; requisitos de moneda extranjera y cambio; reconocimiento de calificaciones anteriores de otros países; exigencia de cuotas en el número de estudiantes internacionales en total y a una institución particular; restricciones al empleo mientras se estudia; reconocimiento de nuevas calificaciones por otros países</p>
<p>3. Presencia Comercial</p> <p>Ejemplos: campos sucursales o satélites; franquicias; acuerdos de conformación de instituciones gemelas</p>	<p>Incapacidad para obtener licencias nacionales para otorgar una calificación; límite a la inversión directa por parte de los proveedores de educación (topes de equidad); requisitos de nacionalidad; restricciones en la contratación de docentes extranjeros; monopolios gubernamentales; altos subsidios para las instituciones locales; dificultad para obtener autorización para establecer instalaciones; evaluación de las necesidades económicas de los proveedores de estos servicios; prohibición de los servicios de educación superior, educación para adultos y servicios de capacitación ofrecidos por entidades extranjeras; exigencia de recurrir a socios locales; dificultad para obtener autorización para crear y deshacer voluntariamente sociedades de riesgo compartido (<i>joint ventures</i>) con socios locales o no locales; tratamiento tributario que discrimina a los proveedores extranjeros; tratamiento desfavorable a los socios extranjeros frente al que reciben otras organizaciones; tarifas e impuestos excesivos para pago de licencias o regalías; reglas para la conformación de instituciones gemelas</p>
<p>4. Presencia de personas naturales.</p> <p>Ejemplos: docentes que viaja a un país extranjero a enseñar.</p>	<p>Requisitos de inmigración; requisitos de nacionalidad o residencia; evaluación de necesidades; reconocimiento de credenciales; requisitos mínimos de contratación local desproporcionadamente altos; dificultad para que el personal obtenga autorización para entrar y salir del país; cuotas en el número de personal temporal; repatriación de ganancias sujeta a tasas y/o impuestos excesivamente costosos para la conversión de divisas; reglas de empleo; restricciones al uso / importación de materiales educativos que van a ser usados por el docente / académico extranjero.</p>

Nota: Extraído de Knight, 2002