

Capítulo 5

Educación “¿en venta?” Tratados de libre comercio y políticas educativas en América Latina

MYRIAM FELDFEBER

“La economía del capitalismo ha invadido y reducido el dominio extraeconómico. El capital ha ganado control privado sobre cuestiones que antes eran del dominio público y, al mismo tiempo, ha cedido responsabilidades sociales y políticas a un Estado formalmente separado. Incluso todos los ámbitos de la vida social que se encuentran justo afuera de las esferas de producción y apropiación, y fuera del control directo del capitalista, están sujetos a los imperativos del mercado y la mercantilización de los bienes extraeconómicos. Es difícil hallar un aspecto de la vida en la sociedad capitalista que no esté profundamente determinado por la lógica del mercado.”
(ELLEN MEIKSINS WOOD, 2000:324, citado en Ansaldi, 2003)

Introducción

La discusión acerca de los Tratados de Libre Comercio y el análisis de las políticas de reforma implementadas en las últimas décadas, que han contribuido a definir un escenario propicio para la comercialización de la educación, cobran sentido en el marco de la nueva estructura de poder internacional propia de la actual etapa de reestructuración del capitalismo en el contexto de la globalización neoliberal.

En la actualidad, tal como lo describe Teitelbaum (2004), “el planeta está envuelto en una densa trama de convenios y tratados económicos y financieros internacionales, regionales y bilaterales que han subordinado o suplantado los instrumentos básicos del derecho

internacional y regional de los derechos humanos, las constituciones nacionales, la legislación económica orientada al desarrollo nacional y las leyes laborales y sociales tendentes a mitigar las desigualdades y la exclusión. La aplicación de las cláusulas como ‘trato nacional’ y ‘nación más favorecida’, que figuran en casi todos los TLC, funciona como un sistema de vasos comunicantes, que permite a las políticas neoliberales circular libremente a escala planetaria y penetrar en los Estados, donde desintegran las economías nacionales y generan graves daños sociales” (Teitelbaum, 2004:1 y 2). La principal consecuencia de todo lo anterior es que, de acuerdo con el fundamentalismo neoliberal, se avanza en separar la actividad económica y la operación del mercado de toda exigencia e incidencia desde el ámbito de la democracia. De este modo, una vez que se han transformado en normas internacionales de obligatorio cumplimiento, la capacidad de los procesos políticos democráticos para modificarlas queda drásticamente reducida (Lander citado en Teitelbaum, 2004).

Las organizaciones comerciales internacionales, así como los acuerdos de libre comercio, no son nuevos. Varios de ellos datan de la posguerra. Lo que sí resulta novedoso de esta etapa es que en los mismos no sólo se regula el comercio de bienes, sino también el comercio de servicios, incluyendo entre estos últimos a la educación, así como la propiedad intelectual y las normas relativas a la inversión extranjera, por lo que se puede decir que más que tratados de libre comercio son tratados de libre mercado.

En el plano internacional, la institución que regula la aplicación de estas normas es la Organización Mundial del Comercio (OMC)¹, que comenzó a funcionar en 1995, como resultado de las rondas comerciales celebradas en el marco del Acuerdo General sobre Comercio y Aranceles (GATT en inglés). Sin embargo, no se trata simplemente de una continuidad en el tiempo sino de un cambio significativo, dado que a diferencia del GATT, los acuerdos de la

1. La Organización Mundial del Comercio (OMC) es la única organización internacional que se ocupa de las normas que rigen el comercio entre los países. Los pilares sobre los que descansa son los Acuerdos de la OMC, que han sido negociados y firmados por la gran mayoría de los países que participan en el comercio mundial y ratificados por sus respectivos parlamentos. El objetivo es ayudar a los productores de bienes y servicios, los exportadores y los importadores a llevar adelante sus actividades. Información de la página de la OMC: www.wto.org/spanish

OMC son de cumplimiento obligatorio para los países miembros, y por otro lado, además de las negociaciones sobre comercio de bienes, concentra una serie de negociaciones sobre otros aspectos de la expansión del libre mercado que anteriormente no tenían el nivel de coordinación que adquirieron en la OMC, como el Acuerdo relativo a los aspectos de la propiedad intelectual relacionados con el comercio (ADPIC, TRIPS en inglés), el Acuerdo sobre las medidas en materia de inversiones relacionadas con el comercio de bienes (TRIM) y el Acuerdo General sobre el comercio de servicios (AGCS, GATS en inglés).

De acuerdo con la información de la OMC, la creación del AGCS fue uno de los logros principales de la Ronda Uruguay, cuyos resultados entraron en vigor en enero de 1995. El AGCS se inspiró básicamente en los mismos objetivos que su equivalente en el comercio de mercancías, el Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio (GATT): “crear un sistema creíble y fiable de normas comerciales internacionales; garantizar un trato justo y equitativo a todos los participantes (principio de no discriminación); impulsar la actividad económica mediante consolidaciones garantizadas y fomentar el comercio y el desarrollo a través de una liberalización progresiva”.²

Entre los tratados a nivel regional, orientados por la misma lógica de libre mercado, podemos mencionar el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), el Acuerdo de libre comercio entre los países de América Central y Estados Unidos ya firmado por cuatro países centroamericanos en diciembre de 2003: CAFTA (Central American Free Trade Agreement) y la propuesta (¿fracasada?) de creación del Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA) impulsada en el Proceso de Cumbres de las Américas.

Los TLC suponen “una ‘feudalización’ del derecho, de un derecho corporativo opuesto al derecho público nacional e internacional, que funciona en el interés exclusivo del gran capital transnacional y de los Estados ricos y en detrimento de los derechos fundamentales de los Estados llamados periféricos y de sus pueblos. Con el agravante de que este derecho corporativo está acompañado de un fuerte sistema coercitivo para asegurar su aplicación: multas, sanciones económicas, presiones económicas, diplomáticas y militares, etc. Y para

2. Información de la página de la OMC, *op. cit.*

el arreglo de los diferendos entre las partes se han creado ‘tribunales arbitrales’ al margen del sistema judicial de derecho público estatal e internacional” (Teitelbaum, 2004:3).

En este trabajo analizamos como los TLC, tras la falsa idea de que la liberalización del comercio permitirá mejorar el nivel de vida de las sociedades, ponen en cuestión la soberanía de los Estados y su posibilidad de desarrollar políticas públicas que garanticen los derechos sociales y humanos fundamentales, entre ellos el derecho a la educación.

1. Las falacias de los TLC

“La división del trabajo entre las naciones es que algunas se especializan en ganar y otras en perder”

EDUARDO GALEANO ³

La promoción del libre comercio se justifica con el argumento del supuesto beneficio para todos los países. Una situación de libre comercio llevaría a los países a especializarse en producir aquello en lo que son más eficientes. Los productores nacionales tendrían así más y mejores oportunidades de exportar a nuevos mercados. Por otra parte, los consumidores y las empresas se beneficiarían porque podrían acceder a bienes que se producen con mejor calidad en otros países, y a precios más bajos que los que debían pagar antes a productores nacionales “ineficientes”. Finalmente, esto generaría nuevas oportunidades de inversión en el país por parte de empresas extranjeras, que crearían empleo, reforzando así el crecimiento económico.

Estos argumentos se basan en una serie de supuestos que difieren de los hechos que se verifican en la práctica. En primer lugar, la eficiencia en la producción no se relaciona sólo con la dotación de factores de producción con los que cuenta cada país (recursos naturales, mano de obra, etc.) sino también con el tamaño de su economía, con la calidad de sus instituciones, entre otros factores. La realidad muestra que los países desarrollados se especializan en

3. Citado en PNUD, *Informe sobre Desarrollo Humano de las Naciones Unidas*, 2005.

la producción de bienes de alto valor agregado (y crecientemente, en la producción de conocimiento), mientras que los países subdesarrollados se especializan en producir bienes basados en recursos naturales con bajo valor agregado, bienes intensivos en mano de obra barata, o commodities industriales (petróleo, acero, aluminio, papel, etc.). La liberalización del comercio en ese contexto sólo puede producir una acentuación de esa tendencia.

Basta una simple mirada a las experiencias de liberalización comercial que se han producido en las últimas dos décadas para concluir que, más que de acuerdos, se trata de imposiciones sobre los países en desarrollo, que los compromisos que se ven obligados a asumir son desproporcionadamente mayores que los que asumen los países desarrollados, y que en el fondo son instrumentos para ampliar y garantizar el acceso de las empresas transnacionales a mercados y recursos en todo el mundo y proteger sus inversiones, tanto físicas como intangibles, estas últimas a través de la extensión del régimen de protección de los derechos de propiedad intelectual.

1.1. De tratados tienen poco

Estos tratados se presentan como acuerdos entre iguales, pero en realidad son imposiciones de los países más desarrollados para que los países en desarrollo abran sus mercados a cambio de concesiones marginales en los suyos.

Los datos del Informe sobre Desarrollo Humano de Naciones Unidas del año 2005 son más que elocuentes: el comercio mundial se duplicó en los últimos 20 años, llegando a 9 trillones de dólares en 2003. Como la producción total creció a un ritmo menor, la participación de las exportaciones en el PBI global aumentó, llegando a un cuarto del total, y a un tercio para los países del África subsahariana. Sin embargo, mientras que los países desarrollados exportan bienes (y crecientemente servicios) con alto valor agregado, en los que ellos son los formadores de precio, los países en desarrollo exportan básicamente commodities, cuyos precios están fuera de su control.

Los países subdesarrollados, entre otras medidas, redujeron sus aranceles, simplificaron sus trámites de importación, eliminaron sus barreras para-arancelarias. En una gran proporción, hicieron

estas reformas en forma unilateral, sin reciprocidad por parte de los países desarrollados. El arancel promedio para los países subdesarrollados pasó del 25% a fines de los ochenta al 11% en 2005.⁴

El actual orden mundial se caracteriza por una asimetría radical, donde no existe “interdependencia” de Estados Nacionales soberanos que se representan de manera igualitaria en el marco de las Naciones Unidas u otras organizaciones internacionales. La estructura del Poder internacional, con clara hegemonía del capital financiero, está dada por unas 200 megacorporaciones que tienen un volumen combinado de ventas superior al PBN de todos los países del mundo con excepción de los nueve mayores. Junto a ellas, el gobierno de los países centrales, y en especial algunas las agencias especializadas de los mismos como los ministerios de economía y hacienda, los bancos centrales y los “perros guardianes” custodios del predominio internacional del capital financiero y agentes de disciplinamiento universal: las instituciones surgidas de los acuerdos de Bretón Woods en 1944: FMI, el Banco Mundial y la OMC (sucesora del GATT) y los think tanks creados o vinculados a fundaciones empresariales. Un papel complementario es desempeñado por la gran “prensa económica” internacional (Borón, 2001).

Por otra parte, los TLC se negocian de espaldas a la sociedad, la gran mayoría de los ciudadanos desconocen tanto las discusiones y negociaciones previas como los acuerdos que se establecen y las consecuencias de los mismos sobre sus vidas cotidianas. Los principales involucrados, que son o serán afectados por estos tratados, ni están enterados o no han sido consultados (Internacional de Servicios Públicos e Internacional de la Educación).

Un análisis del TLC firmado entre Chile y Estados Unidos señala que “para el/la ciudadano/a común esta temática, producto de la forma en que ha sido difundida la información, se relaciona, por una parte, con un ‘acuerdo entre caballeros’ que puede ser modificado en cualquier momento y, por otra, con lo que tradicionalmente se ha entendido como el área comercial. En este sentido, se percibe como un buen acuerdo —ligado a industrias, productos, inversiones, etc.— que generaría nuevos empleos, abriría nuevas inversiones, permitiría tener productos más variados en los supermercados; sin imaginarse que, en el actual contexto mundial

4. Ver PNUD, *op. cit.*

y nacional, este tratado compromete una multiplicidad de ámbitos y políticas que se relacionan con el conjunto del desarrollo cultural, social, económico y democrático de nuestro país”⁵.

Un claro ejemplo de los modos que asume la negociación de estos acuerdos lo constituye la discusión del TLCAN en México tal como lo describe Hugo Aboites (s/f). El secreto en la discusión permitió al gobierno de Salinas de Gortari escoger calladamente a aquellos a los que le interesaba consultar y definir lo que podía o no pactarse con los Estados Unidos y Canadá. Así, mientras avanzaban las discusiones sobre los diferentes temas o mesas del Tratado, los representantes gubernamentales podían consultar con aquellos sectores empresariales que consideraban estratégicos y, al mismo tiempo, mantener apenas informada a la opinión pública sobre el conjunto de lo que se negociaba. Gracias al secreto pudo mantenerse la impresión de que, siendo un tratado comercial lo que se discutía, éste tenía que ver con tomates y partes automotrices, pero no con cuestiones fundamentales del país, ni menos con la educación. Además pudo mantenerse en secreto el hecho de que los únicos asesores procedentes del campo educativo fueron algunos funcionarios del propio gobierno salinista y, muy significativo, la representación del sector privado de la educación superior, a través del rector del poderoso emporio educativo el Sistema ITESM (Sistema Instituto Tecnológico de Monterrey).

De esta manera, la imposición por parte de los países desarrollados y el secreto con el que los gobiernos de los países en desarrollo manejan las negociaciones, son dos caras de una misma moneda.

1.2. En los TLC, algunos países son más “libres” que otros

Los países desarrollados, en especial Estados Unidos, presionan a los países “en desarrollo” para que dismantelen controles y regulaciones mientras ellos continúan regulando el comercio a través de medidas tales como las barreras para-arancelarias, que incluyen entre otras las normas sanitarias o técnicas, cupos y cuotas.

5. “El tratado de libre comercio con Estados Unidos: la consolidación del modelo neoliberal”. *Revista Docencia* N° 19, mayo de 2003.

El caso más elocuente es el del comercio agrícola, cuya liberalización los países subdesarrollados vienen reclamando desde hace décadas, y que es objeto de todo tipo de trabas y regulaciones por parte de los países desarrollados (en particular Europa y Estados Unidos). Estos países no sólo aplican altos aranceles, cupos y cuotas para la importación de productos agrícolas, sino que además subsidian fuertemente a sus productores (lo que está prohibido por la OMC) para que puedan competir con los países que son más eficientes en esas producciones.

Según datos del PNUD, los subsidios que los países desarrollados otorgaron a sus agricultores alcanzaron en 2003 a 350.000 millones de dólares, con un crecimiento de 41.000 millones respecto de 2001. Esto representa una pérdida anual para los países subdesarrollados de 24.000 millones de dólares⁶. Sin embargo, los países desarrollados se niegan sistemáticamente no sólo a eliminar, sino siquiera a reducir estos subsidios.

La razón que motiva la continuidad de semejante volumen de subsidios es que la agricultura es una actividad muy importante, de la que vive mucha gente tanto en Europa como en Estados Unidos. Reducirlos generaría presiones sociales y políticas que serían difíciles de manejar. Sin embargo, esos mismos países exigen a los países subdesarrollados la eliminación de subsidios en sus producciones y la apertura comercial, sin importar los costos económicos, sociales o políticos que ello implique. Sólo como excepción se acepta que la liberalización completa se produzca en plazos más prolongados para los países más “vulnerables”.

Para el caso del comercio de servicios educativos, las principales barreras identificadas no son arancelarias, a diferencia de lo que sí sucede con el comercio de bienes. En los comunicados emitidos por las delegaciones de los Estados Unidos., Nueva Zelanda, Australia y Japón en la OMC se señala que las principales barreras serían: la restricción a la hora de otorgar permisos a los proveedores extranjeros, las condiciones de nacionalidad a la hora de contratar profesores, las subvenciones a los establecimientos nacionales, la existencia de “monopolios” públicos, la prohibición de suministrar servicios educativos para empresas extranjeras, la prohibición a empresas extranjeras de otorgar títulos oficiales, medidas

6. Ver UNDP, *op. cit.*

que exigen la existencia de un socio local, un tratamiento fiscal desfavorable para los proveedores extranjeros, impuestos excesivamente altos sujetos a la repatriación de los beneficios, etc. (Rodríguez Dias, 2002, citado en Antoni Verger, 2005).

Sin embargo, es importante señalar que las reglas de la OMC o de los TLC que rigen otros aspectos, como por ejemplo las relativas a la propiedad intelectual, tienen impacto directo sobre los sistemas educativos. Por ejemplo, las regulaciones sobre patentes inciden en las políticas de Investigación y Desarrollo de las universidades públicas y las hacen más dependientes de las políticas de las empresas transnacionales y de sus decisiones de invertir o no recursos en programas que involucran a universidades o centros de investigación públicos de los países en desarrollo.

1.3. Las novedades de los TLC: un mundo “patentado”

Actualmente, los tratados incluyen no sólo los aspectos tradicionales del comercio de bienes, sino también los relativos al comercio de servicios, al tratamiento de las inversiones extranjeras, a las compras públicas, a la protección de la propiedad intelectual, entre otros.

Este fenómeno se vincula con las demandas que plantean los nuevos patrones de producción globalizada de las empresas transnacionales (ET): distintos componentes se producen en distintos lugares del mundo, se ensamblan en otros lugares y se venden en todo el mundo como productos globales. No se trata sólo de la producción de componentes materiales, sino también de la prestación de servicios especializados, de investigación y desarrollo, etc. La localización de esos distintos procesos por parte de las ET se decide en función de las ventajas que otorga cada país (mano de obra barata, recursos naturales abundantes, legislación ambiental permisiva, etc.). Algunos de estos procesos requieren incluso de la disponibilidad de mano de obra calificada.

En este contexto, la inversión extranjera es vista por el establishment de muchos países subdesarrollados como el motor del crecimiento para sus economías. En línea con esos requerimientos, estos países se suman a una carrera por hacer reformas que seduzcan a las ET: apertura comercial (para que las empresas puedan importar y

exportar sin trabas), tratamiento preferencial a la inversión extranjera (exenciones impositivas, libre remesa de ganancias, no exigencia de integración nacional de la producción, acceso irrestricto a los mercados nacionales —compras públicas, servicios públicos, servicios sociales, etc.).

Otro aspecto de gran importancia dentro de este nuevo paradigma es la expansión y el fortalecimiento de los regímenes de protección de la propiedad intelectual. Dado que el dominio del proceso de innovación y de las fuentes de conocimiento que lo alimentan se transforma crecientemente en un elemento clave del proceso de acumulación capitalista, la mercantilización del conocimiento en los últimos años ha cristalizado en un incremento exponencial de la cantidad de patentes y de otras formas de protección de la propiedad intelectual, que las grandes corporaciones (que son las que más recursos invierten en investigación y desarrollo) necesitan proteger frente a la competencia. De esta manera, otro de los requisitos que se exigen a los países subdesarrollados es que garanticen el respeto de las patentes y de los derechos de propiedad intelectual.

La privatización de la vida y del conocimiento constituye y constituirán, sin lugar a dudas, las consecuencias más visibles de este “mundo patentado” (AUGSTEN, 2005).

2. El Estado, las políticas y los TLC

“El AGCS reconoce expresamente el derecho de los Miembros a reglamentar el suministro de servicios con el fin de conseguir los objetivos de su política nacional y no trata de influir en esos objetivos. Antes bien, el Acuerdo establece un marco de normas para asegurar que los reglamentos de servicios sean administrados de manera razonable, objetiva e imparcial y no constituyan obstáculos innecesarios al comercio” (OMC).

Como señalamos en la introducción, la comercialización de servicios constituye uno de los aspectos novedosos de los tratados de libre comercio. Paradójicamente, en el caso del AGCS no se define qué se entiende por servicios. Sí se definen otros términos claves como sector, medidas, provisión y persona. El AGCS clasifica los servicios en sus listas conforme al sistema de la ONU, en 12 sectores que se subdividen en 160 categorías diferentes. En términos económicos,

los servicios son considerados mercancías intangibles, que generalmente se consumen al tiempo que se producen, por ejemplo, los servicios que presta un médico o un educador. “El resultado de no definir los servicios en el AGCS es que la lista de servicios posibles es prácticamente interminable. Además, así se da margen al desarrollo de servicios que aún no se han imaginado” (Internacional de Servicios Públicos e Internacional de la Educación, 2000:6).

De este modo, ningún aspecto relacionado con nuestras vidas quedará fuera de los servicios susceptibles de ser comercializados en el marco de la OMC, cuyo propósito primordial es contribuir a que las corrientes comerciales circulen con la máxima libertad posible, no que los ciudadanos vivan mejor.

De acuerdo con el AGCS, cuatro son las modalidades consideradas en el suministro de servicios transnacionales: suministro transfronterizo; consumo en el extranjero, presencia comercial y presencia de personas físicas.

Los principios de “nación más favorecida” y de “trato nacional” en la comercialización de los servicios establecen que los países no pueden por regla general establecer discriminaciones entre sus diversos interlocutores comerciales, y deben otorgar un trato igualitario tanto a los proveedores nacionales como extranjeros.

El principio de “trato nacional” es el que despierta mayores controversias cuando se trata de cuestiones que hacen a las políticas públicas, servicios sociales y servicios culturales, ya que significa que cada país debe dar el mismo trato a cualquier iniciativa social, educativa o cultural, sea esta nacional o extranjera. Quedan exceptuados aquellos servicios “suministrados en ejercicio de facultades gubernamentales”. Sin embargo, a continuación se aclara que se considera “servicio suministrado en ejercicio de facultades gubernamentales” a “todo servicio que no se suministre en condiciones comerciales ni en competencia con uno o varios proveedores de servicios”. Así, en el caso de la educación, en la medida en que existen servicios educativos no provistos por el gobierno, la educación no será considerada como “suministrada en ejercicio de facultades gubernamentales” y, por lo tanto, queda incluida dentro de los sectores pasibles de ser abiertos al libre comercio, de acuerdo con lo regulado por el AGCS (Feldfeber y Saforcada, 2005:25).

Arceo (2001) señala que, mientras un tratado de libre comercio en sentido estricto afecta la política arancelaria y las materias conexas

con el mismo, “el establecimiento del libre acceso a los mercados sobre la base del principio de trato nacional para las mercancías y los capitales afecta, en cambio, junto con el principio de seguridad total, al conjunto de las políticas estatales. Los Estados deben abstenerse de toda política que pueda afectar la rentabilidad de una inversión externa y revisar el papel del sector público en materia de educación, salud, cultura o actividades estratégicas en la medida que implique la exclusión de estos mercados del capital de los restantes países del área; modificar la política de compras del sector público, si la misma está orientada por consideraciones relativas al desarrollo de las empresas locales, la generación de empleos, la creación de tecnología en el ámbito local, etc.; cambiar la regulación del sector financiero a fin de eliminar cualquier trato diferencial respecto a los capitales de los otros países del área, o cualquier impedimento a su libre movilidad; eliminar la exigencia del carácter nacional de las empresas en áreas de frontera o en ciertas actividades consideradas estratégicas; suprimir cualquier condicionamiento a la implantación de empresas extranjeras al cumplimiento de metas en materia de creación de empleo, inversión, contenido nacional de la producción, exportaciones, etc.; o suprimir la exigencia de determinado título o habilitación emanada de autoridad nacional en el caso de las profesiones. La incorporación de estos principios implica la revisión del conjunto de las políticas de cada uno de los Estados miembros y una sustancial reducción de los ámbitos sometidos a la decisión de sus instituciones” (Arceo, 2001:7).

En el contexto de la globalización, los TLC avanzan sobre la redefinición del rol del Estado como garante de los derechos de los ciudadanos. La impugnación de los espacios públicos y del Estado en la prestación de los servicios sociales que se incluyen en el AGCS profundizan las tendencias privatizadoras que orientaron los procesos de reforma del Estado a partir de las crisis de los años setenta en el marco de la aplicación de políticas de ajuste estructural. La comercialización de los servicios reduce el papel de los Estados Nacionales estrechando cada vez más los márgenes de decisión y consolidando una sociedad de mercado.

En América Latina en las últimas tres décadas, y con particular intensidad en la década del noventa, ha venido arraigando un fenómeno que acompaña y trasciende al de la consolidación de la economía capitalista de mercado, que es el de la instalación de una

sociedad de mercado: una sociedad con normas conformes al mercado, que tiende a la mercantilización de todas las relaciones sociales. De este modo se modifica la relación entre la esfera pública y la privada, en la cual el ámbito público tiende a ser cada vez más determinado por el mercado y menos por la política, transformando al ciudadano político en consumidor de mercado. Lo público ya no es primordialmente el espacio de la ciudadanía, al tiempo que el mercado adquiere un carácter público y sus criterios (competitividad, productividad, eficiencia) establecen la medida para las relaciones públicas (Lechner, 1995).

Estas transformaciones ponen en cuestión no sólo a la educación como asunto público sino también al papel del Estado en la definición de la agenda educativa. La reducción de la política educativa a la aplicación de “reformas” y la primacía de una racionalidad técnica basada en principios de mercado constituyen reflejos de estas transformaciones.

3. La internacionalización de las políticas de reforma educativa: ¿integración o mercantilización?

“Se estima que el mercado de la educación superior en los países de la OECD moviliza anualmente unos 30 mil millones de dólares estadounidenses. En los Estados Unidos, la exportación de servicios para la educación superior asciende a unos 10 mil millones al año y se ubica dentro de los 5 sectores exportadores más dinámicos del último quinquenio” (Sedgwick, citado en Gertel, 2004).

Las políticas educativas de las últimas décadas estuvieron destinadas a asentar los sistemas educativos sobre nuevas bases, en el marco del proceso más amplio de reforma del Estado que, acorde a los postulados del Consenso de Washington, se basó en la apertura de la economía, la privatización de empresas públicas, la desregulación de los mercados, la descentralización, privatización y desregulación de los servicios sociales.

Los Organismos Internacionales y regionales jugaron un papel central en la orientación de las políticas de reforma a través de asistencia técnica y financiera a través de recursos condicionados. Entre ellos, el Banco Mundial promovió reformas en el financiamiento

y la administración de la educación e impulsó propuestas de privatización tendientes a la conformación de mercados educativos. Estas reformas generaron un campo propicio para avanzar en los procesos de mercantilización de la educación, procesos que se vieron impulsados por fuerzas externas mucho más poderosas que las de las propias políticas educativas, como son las presiones para avanzar en la liberalización comercial. Tanto los acuerdos de la OMC como la aparición de los tratados de libre comercio en la región, como el TLCAN, incluyen a la educación como un servicio comercializable, que debe estar sujeto a condiciones de competencia y a reglas de mercado (Feldfeber y Saforcada, 2005).

Hirt (2001) sostiene que estos cambios se vinculan con un intento de adecuación profundo de la escuela a las nuevas exigencias de la economía capitalista. Lo que se está llevando a cabo es el paso de la “era de la masificación” de la enseñanza a la “era de la mercantilización”. De su triple mercantilización, habría que decir. En efecto, el aparato escolar —el más imponente servicio público que jamás haya existido— está siendo llamado a servir más y mejor a la competencia económica, y esto de tres maneras: formando más adecuadamente al trabajador, educando y estimulando al consumidor y por fin abriéndose él mismo a la conquista de los mercados.

Verger (2005) destaca tres tendencias que, en tiempos de globalización, inciden en el campo educativo. En primer término, la creciente influencia de organismos internacionales en la definición de una agenda educativa global y en los procesos de reforma educativa que se implementan en diferentes países. En segundo lugar, el desarrollo de mercados internacionales para la educación y el aprendizaje. Por último, señala la lógica de la competitividad del sistema económico actual que penetra en el mundo de la educación, al tiempo que las economías capitalistas contemplan la educación como recurso estratégico para optimizar su competitividad.

De acuerdo con la OCDE, el mercado de educación superior está creciendo rápidamente, impulsado por una variedad de factores tales como la liberalización, el potencial que representa la tecnología de la información y las comunicaciones como medio para modificar la oferta de servicios educativos y la demanda de programas de diversos tipos. El desarrollo de mercados educativos y de aprendizaje está relacionado con las negociaciones sobre comercio internacional de servicios que conduce la Organización Mundial

del Comercio (OMC). En tanto se considera importante que la comunidad educativa esté ampliamente informada sobre el desarrollo de tales negociaciones, además de tener capacidad de presentar una perspectiva informada que sirva de referente para las negociaciones, el Centro para la Investigación Educativa e Innovación (CERI) de la OCDE ha llevado a cabo una serie de Encuentros sobre Comercio de Servicios Educativos en los que el Programa de Gestión Institucional de la Enseñanza Superior (IMHE: Institutional Management in Higher Education) ha estado involucrado activamente. El IMHE, además, brinda apoyo técnico al proyecto sobre “Internacionalización de la Educación Superior en América Latina” que es dirigido por el Banco Mundial. Mediante un análisis comparativo de las tendencias y aspectos relevantes en países seleccionados de América Latina en los niveles nacional, regional e institucional, este proyecto busca identificar los riesgos, oportunidades y retos que enfrenta la educación superior en la región, además de permitir ubicar en el contexto global las estrategias y políticas de internacionalización de la educación superior de América Latina. Además, se pretende llamar la atención acerca de la importancia y oportunidades de la internacionalización a nivel regional e internacional⁷.

En qué medida los procesos de internacionalización devienen en la mercantilización de los procesos educativos constituye uno de los temas en debate en la discusión de política educativa en el marco de la globalización.

Knight (2002) distingue “internacionalización” de “liberalización”. El término “internacionalización” refiere al proceso de integrar la dimensión internacional a las funciones de docencia, investigación y servicio que desempeñan las instituciones de educación superior. Su uso ha estado más estrechamente relacionado con el valor académico de las actividades internacionales que con la motivación económica. De hecho, el término “internacionalización sin ánimo de lucro” se ha acuñado recientemente para diferenciar la educación internacional del comercio de servicios educativos. La liberalización del comercio se interpreta como la eliminación de barreras para promover un mayor movimiento fronterizo de los servicios educativos.

7. www.oecd.org

La manifestación más importante de la internacionalización es el nivel del intercambio global de servicios educativos. Ramos afirma que, si bien es difícil producir información confiable, se ha calculado que la educación ocupa al menos el quinto lugar de los servicios comerciados internacionalmente en los Estados Unidos. En esta medición, se han considerado únicamente los flujos de estudiantes. Si se contabilizara todo lo que involucra, ocuparía el segundo o tercer lugar. Por ello, para cualquier persona interesada en los servicios educativos, el comercio en este rubro no puede ser ignorado. Nos referimos a una serie de modalidades como: programas de estudios operados fuera del país oferente (como estudios en administración de empresas); campus de una universidad o centro de estudios establecida en un país extranjero; operaciones de franquicia; arreglos de universidades hermanas, en donde un título se cursa en más de una universidad; educación a distancia, ya sea por medio electrónico u otros estudios en el exterior; ventas de materiales propios, como libros o exámenes, además de los servicios educativos.

Las diferentes interpretaciones acerca del Proceso de Bolonia y del desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior constituyen un ejemplo elocuente de las tensiones que atraviesan los procesos de integración y de las discusiones acerca de las posibilidades de que estos procesos definan los escenarios de la mercantilización en el siglo XXI.

El Proceso de Bolonia⁸ se inició en 1999, cuando los Ministros de Educación Europeos acordaron líneas de acción con el objeto de desarrollar el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)⁹. La declaración de Bolonia fue adoptada el 19 de junio de 1999 por 29 países con objetivo de lograr la convergencia de los sistemas de enseñanza superior europeos. El proceso se propone crear un sistema de grados académicos fácilmente “comprensibles” y comparables, fomentar la movilidad de los estudiantes, docentes e investigadores,

8. Información extraída del portal de la Unión Europea. www.europa.eu

9. El 25 de mayo de 1998, los Ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido firmaron en la Sorbona una Declaración instando al desarrollo de un “Espacio Europeo de Educación Superior”. Ya durante este encuentro, se previó la posibilidad de una reunión de seguimiento en 1999, teniendo en cuenta que la Declaración de la Sorbona era concebida como un primer paso de un proceso político de cambio a largo plazo de la enseñanza superior en Europa. www.eees.es

garantizar la calidad de la enseñanza y tener en cuenta la dimensión europea de la enseñanza superior. El proceso, que se completará en 2010 y que busca que los grados académicos sean comparables y fomentar la movilidad, se articula en torno a diversas acciones:

- un sistema de grados académicos fácilmente comprensibles y comparables, incluye la creación de un título complementario con el fin de mejorar la transparencia;
- un sistema basado fundamentalmente en dos ciclos: un primer ciclo orientado al mercado laboral con una duración mínima de tres años, y un segundo ciclo al que se accede sólo si se completa el primer ciclo;
- un sistema de acumulación y transferencia de créditos similar al sistema ECTS (European Credits Transfer System)¹⁰ utilizado para los intercambios Sócrates-Erasmus; - la movilidad de los estudiantes, docentes e investigadores lo que supone la supresión de todos los obstáculos a la libertad de circulación;
- la cooperación en lo que respecta a la garantía de la calidad;
- la dimensión europea de la enseñanza superior: acelerar el desarrollo de módulos, cursos y planes de estudios cuyo contenido, orientación u organización tengan una dimensión europea.

En comunicado de Praga del 19 de mayo de 2001 se agregaron nuevas acciones al proceso de Bolonia:

- la formación continua como elemento esencial para hacer frente a la competitividad económica;
- la participación de los centros de enseñanza superior y de los estudiantes en la creación del EEES;
- la implementación de medidas encaminadas a volver más atractivo el EEES entre los estudiantes tanto europeos como de otras partes del mundo.

En la conferencia de Berlín de 2003, los ministros encargados de la enseñanza superior adoptaron un comunicado que integra los estudios de doctorado y las sinergias entre el EEES y el Espacio Europeo de Investigación (EEI) en el proceso de Bolonia.

10. Se basa en el precepto que un crédito será equivalente a 10 horas teóricas y unas 25 horas prácticas. Desde el punto de vista docente, la consecuencia es la reducción de las horas de clase presencial en favor de prácticas tuteladas por el personal docente.

Los ministros destacaron la necesidad de la investigación, la formación en investigación y el fomento de la interdisciplinariedad para mantener y mejorar la calidad de la enseñanza superior y reforzar su competitividad. Recomendaron, asimismo, una mayor movilidad en los niveles doctoral y posdoctoral, animando a los centros afectados a incrementar su cooperación en los ámbitos de los estudios doctorales y de la formación de los jóvenes investigadores.

Al EEES se han incorporado muchos países fuera de la Unión Europea. Este espacio se perfila como el marco de organización educativa más importante de las próximas décadas. Los detractores del proceso de Bolonia señalan que el mismo busca supeditar la universidad a los intereses del mercado y que tenderá a la mercantilización y privatización de la universidad pública. Por el contrario, sus defensores argumentan que la privatización de la universidad no está en el horizonte de este proceso en la medida en que la mayoría de los países europeos que lo han firmado desarrollan la enseñanza universitaria en el ámbito público.

Otro de los argumentos critica la función que se le asigna a la universidad, la cual es concebida en este proceso como productora de individuos aptos para incorporarse al mercado laboral europeo. No se trataría ya de desarrollar y transmitir conocimiento con aplicación social sino de formar trabajadores en función de las demandas de las empresas privadas. La idea de que es el poder económico el que orienta estas reformas encuentra su fundamento en el informe de la European Round Table of Industrialists (ERT) (Mesa Redonda de los Industriales Europeos) publicado en 1995. En el mismo se señala que los países de Europa han atravesado una transformación radical en este siglo, política, económica y socialmente y que hasta ahora cada uno de ellos ha podido adaptarse a su propia velocidad. Sin embargo el ritmo de cambio se ha acelerado brutalmente, forzado entre otras causas por las presiones económicas externas del comercio global, la política global y la aplicación inmediata y a escala mundial de nuevas tecnologías. Los industriales consideran que mientras que la industria europea tuvo que responder rápidamente a estos cambios para poder sobrevivir y permanecer competitiva, transformó sus procesos de gerenciamiento, producción y distribución, y aprendió rápidamente a explotar las oportunidades de las nuevas tecnologías; el mundo de la educación ha sido demasiado lento en responder. Toda la evidencia demuestra que, por una

variedad de razones, muchas instituciones de enseñanza reaccionan con menos rapidez que el mundo de las empresas a la necesidad de cambio.

Se señala que, en casi todos los países europeos, hay una brecha creciente entre la educación que la gente necesita para el complejo mundo actual y la educación que recibe y que demasiados jóvenes estudiantes desilusionados abandonan los sistemas educativos por rebeldía o por fracaso, o terminan con capacidades mínimas. Esta es una preocupación económica y social mayúscula, en la medida que lleva a un derroche de potencial humano. Es particularmente agudo en un momento en que hay menos disponibilidad que antes de gente nueva para ingresar a los mercados laborales. Por ello, se concluye que “es tiempo de elevar un grito de alarma para alertar a la sociedad sobre esta brecha educacional. Se necesita actuar inmediatamente” (ERT, 1995).

Los impulsores de este proceso consideran que mejorarán las salidas laborales de los universitarios, ya que los títulos estarán reconocidos en todos los países firmantes y los nuevos planes de estudios estarán más enfocados a la formación de los profesionales que la sociedad demanda. En el Proyecto Tuning se señala que “los (futuros) empleadores dentro (y fuera) de Europa exigirán información confiable sobre lo que significan en la práctica una capacitación o un título determinado. Un área social y económica europea tiene que ir paralela a un área de educación superior” (Gonzalez, J. y Wagenaar, R., 2003).

Entre los opositores al Proceso de Bolonia también se objeta que el EEES adecuará el sector educativo en función del AGCS de la OMC. Mientras que para unos el AGCS constituye una trampa para la educación pública por el desarrollo de un mercado lucrativo de educación superior, para otros constituye un reto y un desafío para la educación superior.

“La aparición en los últimos años de un mercado para la comercialización internacional de servicios de la educación superior y la inclusión de su tratamiento en el Acuerdo General sobre Comercio de Servicios (AGCS), al cual adhiere la Argentina, plantean para el país la necesidad de preguntarse hasta qué punto las universidades nacionales están prontas para hacer frente a los desafíos que envuelve este compromiso” (Gertel, 2004).

La UNESCO, en el informe “Educación superior en una sociedad mundializada”¹¹, señala que la inclusión del comercio de los servicios de educación superior en el marco del AGCS es una realidad y no se modificará. Cada país puede determinar en qué medida permitirá que los proveedores extranjeros de servicios de educación tengan acceso al mercado interno. Sin embargo, el informe advierte que las inquietudes crecientes de la comunidad docente de todo el mundo tienen su origen en el hecho de que la OMC, organización cuyo objetivo es promover el comercio con fines de eficiencia económica, sin competencia en la esfera de la educación, puede influir negativamente en el desarrollo sostenible de la educación. Incorporar a la educación a la esfera del mercado, puede influir considerablemente en la capacidad del Estado para regular la educación superior desde la perspectiva de la política pública. La disminución de la capacidad normativa del Estado puede afectar a naciones más débiles y pobres y beneficiar a las más prósperas. Por ello, el informe señala que es imposible analizar la repercusión de la mundialización en la educación superior sin referirse a su internacionalización. Se considera que la mundialización se presenta como un fenómeno que repercute en la educación superior y la internacionalización se interpreta como una de las formas en que la educación superior reacciona a las posibilidades y desafíos de la mundialización. La internacionalización incluye un amplio conjunto de elementos como los programas de estudio, la enseñanza y el aprendizaje, la investigación, los acuerdos institucionales, la movilidad de los estudiantes y los profesores, la promoción de la cooperación y muchos otros.

Si bien la idea de la movilidad académica y el traslado de estudiantes y especialistas entre países no es nueva, la transferencia de estudiantes, programas educativos y proveedores de educación a través de las fronteras con fines comerciales y lucrativos está expandiéndose a partir del impulso dado por el AGCS (UNESCO, 2004).

Como bien señala Knight (2002), la comercialización de servicios de educación superior es una industria millonaria, que incluye la capacitación de estudiantes internacionales, el establecimiento de campos universitarios en el exterior, la prestación de los servicios

11. UNESCO, *Educación superior en una sociedad mundializada*, UNESCO-Educación, Documento de Orientación, Francia, 2004.

de educación superior, utilizando para ello el aprendizaje en línea y el uso de la franquicia. En muchos países de América Latina, el suministro comercial de los servicios educativos por parte de proveedores privados comenzó con la privatización acelerada de la educación superior ocurrida en los últimos quince años (Didou Aupetit, 2005). Este proceso, promovido por los gobiernos neoliberales, cuestiona el carácter público de las universidades redefiniendo la función social de las instituciones de educación superior en sociedades democráticas (Gentili, 2001).

En definitiva, las polémicas en torno a la introducción de la educación superior en el marco del AGCS enfrentan a quienes promueven la consolidación de un sector de servicios educativos y quienes la consideran como un bien público (García Guadilla, 2004; Didou Aupetit, 2005).

4. La educación víctima de los TLC

“A partir del momento en que la educación debe servir, sobre todo, para formar recursos humanos cualificados y flexibles de los que necesitan las empresas, la lógica mercantil y financiera del capital privado no ha tardado en imponerse, cada vez más directa, en la definición de la finalidad y las prioridades de la educación”
(PETRELLA, 2001).

“¡La educación NO está en venta!”
(MANIFIESTO DE SALAMANCA)

Diversas son las trampas que hoy enfrentan nuestros sistemas educativos a partir de los procesos de reforma de las últimas décadas y la inclusión de la educación como servicio en los TLC.

Por una lado, la redefinición de la noción de educación pública y de la educación como bien público. De acuerdo con Lew MacDonald, el suministro de la educación pública podría verse como una barrera al comercio en servicios de acuerdo con lo establecido por el AGCS. Algunas autoridades han declarado que la educación pública estaría protegida bajo la excepción a la cobertura del AGCS por servicios ofrecidos bajo “autoridad gubernamental”. Sin embargo, si

los servicios del gobierno son ofrecidos ya sea sobre una “base comercial” o “en competencia con proveedores de servicios privados” aún estaría cubierto por el AGCS. La realidad es que no existe ningún sistema educativo público que no ofrezca algunos servicios sobre la base de pago o en competencia con un proveedor de educación privada. La opinión legal de una respetada firma canadiense que trabaja con leyes de comercio concluye que un tribunal de comercio podría determinar que la educación pública está cubierta bajo las reglas del GATS. Esto podría incluir todos los servicios educativos, desde la enseñanza en el aula, el transporte escolar hasta los servicios de vigilancia.

Desde la perspectiva de los TLC, la educación no puede ser considerada como derecho de ciudadanía. Cuando se discute el AGCS, no hay que olvidar que el propósito principal de la OMC es que las corrientes comerciales circulen con fluidez, libertad, equidad y previsibilidad, no que los ciudadanos vivan mejor.

Por otro lado, tras la idea de movilidad y libertad de los estudiantes para elegir su educación, lo que se está discutiendo es la libertad de vender: a partir de dar por sentada la mercantilización del fenómeno educativo, discuten quién va vender educación en el mercado mundial y bajo qué regulaciones podrá hacerlo. Los valores ligados a la educación y la formación de ciudadanía quedan fuera del horizonte del mercado. Glen Jones, fundador de Global Alliance for Transnational Education (GATE), sostiene: “nuestra idea consiste en crear una educación de mucha calidad sobre el lienzo, independientemente del lugar, sacar beneficios y pagar los impuestos” (Petrella, 2001). Lo que está expresando es que vamos a tener la libertad de comprar un único modelo posible de educación. Modelos como el de las escuelas charter administradas por las Empresas Administradoras de Educación en Estados Unidos dan cuenta de la “estandarización” de la enseñanza a través de prácticas uniformes como la aplicación de currículos idénticos sobre distintas comunidades lo que “parece contradecir la afirmación de las EAEs acerca de que se dirigen a las necesidades de la comunidad” (Pini, 2003:106).

Ejemplo elocuente de esta estandarización es el lanzamiento del sistema virtual Ibero On Line de la Universidad Iberoamericana (UIA), de la Ciudad de México: “Ibero OnLine nace con el propósito de enfrentar los retos sociales de nuestro tiempo y aprovechar

plenamente las posibilidades que hoy ofrece internet. En este sentido, el deseo de ampliar nuestra tarea educativa nos lleva a escoger las mejores herramientas”, señaló el Mtro. Enrique González Torres, SJ, rector de la UIA. “Se trata —añadió— de aprovechar las oportunidades que ofrecen las nuevas tecnologías para la educación a distancia, las cuales resultan idóneas para elevar el nivel educativo en México en plazos más cortos y con un presupuesto mucho más bajo que el que exige la educación tradicional en las aulas. Además, nuestros programas online brindan —sobre todo a organizaciones con una gran dispersión geográfica— capacitación simultánea a un gran número de personas, homogeneizando y estandarizando el conocimiento de ciertos niveles jerárquicos en plazos muy cortos”¹².

La educación al servicio de la competitividad en el marco de la globalización constituye la principal estrategia discursiva que orienta las principales reformas que en la última década han contribuido a conformar un escenario propicio para la mercantilización de la educación.

La reducción de la política a la racionalidad tecnocrática constituye otra de las trampas que enfrentan los sistemas educativos. La tecnocracia constituye uno de los principales impulsores en esta ofensiva por la liberalización que contribuye a debilitar la soberanía estatal. Esta tecnocracia está compuesta hoy por tres grupos sociales: el mundo del negocio financiero e industrial, que a través de los derechos de propiedad intelectual se está apropiando de la tecnología y de la ciencia a nivel mundial; el mundo de las grandes estructuras burocráticas, económicas y militares del poder público, que funcionan en Estados Unidos y los demás países centrales, y en los OI como la OMC, el FMI y el Banco Mundial; y por último, el mundo de la inteligencia, es decir, científicos, expertos y representantes de los medios masivos de comunicación, cada vez más unidos al mundo de los negocios y a las grandes estructuras del poder público. Estos tres grupos consideran que la mundialización, la desregulación de la economía, la privatización, la competencia, son los hijos del progreso tecnológico y que es insensato oponerse a ello (Petrella, 2001).

12. Información extraída de www.universia.es (acceso del 3 de agosto de 2002).

Esta tecnocracia llevó adelante las reformas de los noventa, de clara inspiración neoliberal. Frente a estas reformas, hubo muchas voces críticas con numerosos puntos de contacto. Sin embargo, recién se articularon como un movimiento con una dinámica internacional frente a una avanzada como fue la de los acuerdos de la OMC a nivel global o la conformación del ALCA en la región. La oposición a los tratados de libre comercio reúne a organizaciones y movimientos que venían desarrollando una posición crítica en diversos ámbitos: económico, agrario, educativo, social, etc. (Feldfeber, Jaimovich y Saforcada, 2005).

El pronunciamiento de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo señala que “lo que realmente está en juego es si aceptamos la transformación de la educación en un comercio y, más aún, si aceptamos que los Estados renuncien a su poder o capacidad de establecer, en nombre de la sociedad y con la sociedad, los principios básicos en los cuales fundamentar la formación de los ciudadanos y velar porque ella sea pertinente y de calidad” (AUGM, 2002).

Las propuestas de política educativa implementadas en las últimas décadas poco tienen de “novedoso” en sus fundamentos. Recuperan, en el actual contexto de globalización, los principales postulados neoliberales vinculados a la lógica de mercado que cobraron fuerza a partir de la crisis del modelo de intervención estatal ligado al proyecto de la modernidad.

La mercantilización y la reducción a la esfera individual del fenómeno educativo sirven como vehículo para operar una despolitización de la educación, lo que constituye una avanzada tardía sobre uno de los últimos resabios del Estado de Bienestar.

Con la implementación de los TLC se busca la expansión de la esfera de la acumulación de capital a áreas que, como la educación, están aún ajenas a su completa influencia.

En tanto el neoliberalismo es el nuevo carácter del viejo capitalismo, es necesario construir alternativas al modelo capitalista actual. El primer paso en la construcción de un mundo alternativo ha de ser rechazar la imagen del mundo que nos han impuesto y todas las falsas promesas empleadas por doquier para justificar e idealizar la necesidad, criminal e insaciable de vender (Berger, 2004).

Bibliografía

- ABOITES, H. (2002) “El tratado de libre comercio de América del norte y su impacto en la educación mexicana (1992-2000)”. En: LÓPEZ ZAVALA (ed.) *Educación y cultura global. Valores y nuevos enfoques educativos en una sociedad compleja*, SEPyc, México.
- ANSALDI, W. (2003) “Democracias de pobres, democracias pobres, pobres democracias”. En: www.catedras.fsoc.uba.ar/udisba/; publicado originariamente en *Temas y Debates*, Año 7, Nº 6 y 7. Rosario, noviembre de 2003.
- AUGM (2002) *Pronunciamiento referente a la propuesta de la OMC con relación a la educación superior*, XXXIII Reunión del Consejo de Rectores, Universidad Nacional del Litoral, 15 de agosto de 2002.
- AUGSTEN, F. et al. 2005 *¿Un mundo patentado? La privatización de la vida y el conocimiento*, Fundación Heinrich Boll/Fundación Vía Libre, Buenos Aires.
- BERGER, J. (2004) *El tamaño de una bolsa*, Taurus, Buenos Aires.
- BORON, A. (2001) “El nuevo orden imperial y cómo desmontarlo”. En: J. SEOANE y E. TADDEI (comp.) *Resistencias mundiales (de Seattle a Porto Alegre)*, CLACSO, Buenos Aires.
- DIDOU AUPETIT, S. (2005) *Internacionalización y proveedores externos de educación superior en los países de América Latina y en el Caribe: principales problemáticas*, Departamento de Investigaciones Educativas; Centro de investigación y de Estudios Avanzados (die/cinvestav), México.
- ERT (1995) *Education for Europeans, Towards the Learning Society*.
- FELDFEBER, M. y SAFORCADA F. (2005) *OMC, ALCA y educación. Una discusión sobre ciudadanía, derechos y mercado en el cambio de siglo*, Departamento de Educación, Cuadernos de Trabajo Nº 58, Centro Cultural de la Cooperación, Ediciones del Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos, Buenos Aires.
- GARCÍA GUADILLA, C. (2004) “Comercialización de la educación superior. Algunas reflexiones para el caso latinoamericano”, *Revista de la Educación Superior* Nº 130, ANUIES, México.
- GENTILI, P. (2001) “Universidades na penumbra. O círculo vicioso da precarização e a privatização do estado público”, *Universidades na penumbra. Neoliberalismo e reestruturação universitária*, Cortez Editora, CLACSO, Sao Paulo.

- GERTEL, H. R. (2004) “El Acuerdo General sobre Comercio de Servicios: ¿un nuevo reto para la Universidad Pública en la Argentina?”, Revista *Economía y Estadística* V. 42, N° 1, Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Ciencias Económicas. Instituto de Economía y Finanzas, Córdoba.
- GONZALEZ, J. y WAGENAAR R. (editores) (2003) *Tuning Education Structures in Europe. Informe Final. Proyecto Piloto - Fase 1*, Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.
- HIRT, N. (2001) “Los tres ejes de la mercantilización escolar.” (Traducción de Beatriz Quirós.) Mayo de 2001. En: www.stes.es/socio/nico/3ej.es.pdf
- INTERNACIONAL DE SERVICIOS PÚBLICOS E INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN. *Grandes expectativas. El futuro del comercio de servicios*, julio de 2000. Disponible en www.ei-ie.org
- KNIGHT, J. (2002) *La Comercialización de Servicios de Educación Superior: Implicaciones del GATS*, The Observatory on Borderless Higher Education.
- LECHNER, N. (1995) “La política ya no es lo que era.” (Mimeo.)
- MACDONALD, L. *Efectos del GATS: La Promesa de la Educación Pública amenazada por la OMC y el ALCA* (mimeo).
- PETRELLA, R. (2001) “La educación víctima de cinco trampas”. Disponible en: www.humanas.unal.edu.co/contextoedu/docs_sesiones/10_petrella.pdf
- PINI, M. (2003) *Escuelas charter y empresas: Un discurso que vende*, Miño y Dávila-LPP-UNSAM, Buenos Aires.
- RAMOS, G. (2003) “Internacionalización de la educación superior.” Ponencia presentada por la Mtra. Gabriela Ramos, Directora del Centro de la OCDE para México y América Latina en el 1° Encuentro Docente “Educación Superior, Retos y Prospectiva”, Universidad del Valle de México, 15 de enero de 2003. *Revista Docencia* N° 19, mayo de 2003. “El tratado de libre comercio con Estados Unidos: la consolidación del modelo neoliberal.”
- TEITELBAUM, A. (2004) “El ALCA está entre nosotros: los tratados bilaterales de libre comercio.” Ponencia presentada en el III Congreso Internacional: Derecho y Garantías en el Siglo XXI, Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, septiembre de 2004.
- VERGER PLANELLS, A. (2004) “La globalización de los sistemas educativos. La OMC y el Acuerdo General de Comercio de Servicios”,

trabajo presentado en el Centro Cultural de la Cooperación,
Buenos Aires.

——— (2005) “Transformaciones globales y educación pública
El caso del Acuerdo General de Comercio de Servicios de la
OMC”, *Aula de Innovación educativa*, N° 141, Barcelona.