

Archivos Analíticos de Políticas Educativas

Revista Académica evaluada por pares

Editor: Sherman Dorn

College of Education

University of South Florida

El Copyright es retenido por el autor (o primer coautor) quien otorga el derecho a la primera publicación a **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**. Los artículos que aparecen en **AAPE** son indexados en H.G. Wilson & Co. y en el Directory of Open Access Journals (<http://www.doaj.org>).

Editores Asociados para Español y Portugués

Gustavo Fischman
Arizona State University

Pablo Gentili
Laboratorio de Políticas Públicas
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Volumen 14 Número 9

Marzo 22, 2006

ISSN 1068-2341

La liberalización educativa en el marco del AGCS/GATS. Analizando el estado actual de las negociaciones

Antoni Verger Planells
Universitat Autònoma de Barcelona

Citación: Verger, A. (2006). La liberalización educativa en el marco del AGCS/GATS: Analizando el estado actual de las negociaciones. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol/(No). Recuperado [fecha] de <http://epaa.asu.edu/epaa/>

Abstract

The aim of this article is to analyze the factors that influence the commercial liberalization of educational services in the General Agreement of Trade in Services (GATS) framework. First at all, we examine closely the negotiation methodology of the Agreement, as well as we check the commitments of the WTO members in the educational sector. On the other hand we analyze the provisional results of the last round of services (GATS2000) which is still being negotiated. The primary data sources are interviews to different delegations of the countries members of the WTO, documents of position of some delegations and documents of analysis of the "Council of Trade in Services" of the WTO.

Resumen

En este artículo se analizan los factores que inciden en la liberalización comercial del sector de servicios educativos en el marco del Acuerdo General de Comercio Servicios (AGCS). Para ello se examina con detalle la metodología de la negociación del Acuerdo y se revisan los compromisos consolidados por los países miembros de la OMC en materia de servicios educativos. También se analizan los resultados provisionales de la vigente ronda de servicios (*GATS2000*) la cual se encuentra todavía en proceso de negociación. Las fuentes de datos primarias a partir de las cuales se interpretan los resultados de las negociaciones del AGCS consisten en entrevistas a diferentes delegaciones de los países miembros de la OMC, documentos de posición de algunas delegaciones y documentos de análisis del Consejo de Comercio de Servicios de la OMC.¹

Introducción

A mediados de la década de los noventa emergen un número importante de acuerdos de libre comercio que contemplan los “servicios educativos” como un producto susceptible de ser comercializado. El más significativo de ellos, a raíz de su carácter multilateral, es el Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS) de la Organización Mundial del Comercio (OMC). Actualmente, los ciento cincuenta países miembros de la OMC están negociando la liberalización de servicios educativos en el marco de la ronda GATS2000 que se inició en enero de 2000. No obstante, los países miembros también establecieron compromisos de liberalización educativa durante la “Ronda de Uruguay” del GATT (1986–1994) en la que se creó la OMC. Según establece el AGCS, los servicios educativos, así como otros sectores de servicios, no se negocian en bloque sino en función de diferentes subsectores² y en función de diferentes modalidades comerciales.³

La introducción de la educación en el AGCS (y, por ende, en el sistema de normas del comercio internacional) ha desencadenado un importante número de investigaciones, estudios y ensayos teóricos. Dichos trabajos se han centrado en una amplia variedad de cuestiones como son la inserción de los acuerdos comerciales en la “gobernanza global” de la educación (Robertson, Bonal & Dale, 2002); la adquisición de soberanía formal por parte de los acuerdos comerciales sobre determinados aspectos de la política educativa estatal (Robertson & Dale, 2003); los factores por los que dichos acuerdos acentúan las desigualdades entre los países del Norte y del Sur (Aboites, 2003; Altbach, 2003; Schugurensky & Davidson-Harden, 2003); cómo alteran el sentido de la educación como bien público (Kelsey, 2003) y contribuyen a ampliar el mercado de educación privada (Caplan, 2003; García-Guadilla, 2003; Ginsburg, Espinoza et al. 2003; Feldfeber & Saforcada, 2005); sus efectos en las relaciones laborales en los centros educativos (IE, 2003); y su contribución a la homogeneización de la educación y a la alteración de la calidad educativa (Knight, 2002; Rodrigues Dias, 2002); a la descohesión social (Nunn, 1999; Rikowski, 2003).

¹ Este trabajo se enmarca en el proyecto “Globalización y desigualdades en América Latina: formación, contenidos e impactos de las políticas educativas y de lucha contra la pobreza en Argentina, Brasil y Chile” financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología y el FEDER (proyectos I+D) con ref. SEC2002-02480.

² Los subsectores educativos son: a) enseñanza primaria; b) secundaria; c) superior; d) de adultos; y e) otros servicios de enseñanza.

³ Los modos comerciales establecidos por el AGCS son: a) comercio transfronterizo (*e-learning*, educación a distancia); b) consumo en el extranjero (el alumnado se desplaza a otro país para recibir formación); c) presencia comercial (establecimiento de filiales educativas en el extranjero- equivale a operaciones de Inversión Extranjera Directa); y d) presencia de personas naturales (el personal docente o investigador se desplaza a un país extranjero para ofrecer sus servicios).

Los trabajos citados tienen en común el haber centrado su atención en los efectos directos e indirectos del AGCS en los sistemas educativos. En cambio, nuestra investigación tiene por objetivo responder a otros interrogantes. Concretamente, nuestro objeto de estudio se refiere a los factores que inciden en el establecimiento de compromisos en materia de servicios educativos en el marco del AGCS. Por lo tanto, en lugar de fijarnos en los efectos de la liberalización comercial que conlleva el AGCS, nos centramos en las posibles causas de dicha liberalización.

Para alcanzar dicho objetivo, en primer lugar la investigación penetra en el proceso de negociación del AGCS (punto 1). En segundo lugar, se analizan algunos factores que podrían incidir en la abertura comercial de los servicios educativos por parte de los países miembros de la OMC (punto 2). La ronda GATS2000 todavía no ha finalizado, lo cual nos impide analizar de manera exhaustiva sus resultados definitivos (nuevos compromisos consolidados). No obstante contamos con información sobre las intenciones de liberalización de un número importante de países, lo cual nos permite apuntar las tendencias de liberalización educativa patentes en la Ronda, así como a las estrategias en este terreno de los países miembros de la OMC (punto 3). Finalmente, retomamos los datos expuestos en los puntos anteriores con el objetivo de profundizar en el análisis del proceso de negociación del AGCS y de sus principales resultados. Concretamente, pretendemos esclarecer los motivos por los que la liberalización de servicios educativos no está avanzando con celeridad, sobretodo por parte de los países del Sur (punto 4).

Cómo se negocia el AGCS

El AGCS, a diferencia de otros acuerdos de la OMC, no es un acuerdo cerrado. Se trata más bien de un marco jurídico que permite a los países miembros adoptar compromisos de liberalización comercial en materia de servicios mediante rondas de negociación sucesivas. El objetivo de estas rondas es el de eliminar barreras al comercio de servicios y, así, alcanzar un nivel de liberalización progresivamente más elevado⁴. En este apartado tratamos varias cuestiones relevantes para entender el proceso de negociación. En primer lugar, explicamos la metodología según la cual se negocia el AGCS. En segundo lugar, desvelamos los principales elementos técnicos para interpretar los resultados de la negociación. Finalmente, hacemos referencia a cómo el marco jurídico del Acuerdo delimita el resultado de la negociación.

Metodología de la negociación

Las negociaciones del AGCS se llevan a cabo en el Consejo de Comercio de Servicios de la OMC (Larsen, Martin & Morris, 2002). A diferencia de otros acuerdos de la OMC, el AGCS se negocia mediante un proceso eminentemente bilateral y a través del método de oferta-demanda. En el proceso de negociación se establecen dos fechas clave, una para presentar demandas y la otra para presentar ofertas. Estas fases se desarrollan de la siguiente manera:

Fase de demandas: Cada país realiza solicitudes de liberalización a otros miembros en referencia a los servicios que desean exportar con un trato más preferencial. Ni la Secretaría de la OMC ni los países a los que no afectan las demandas tienen constancia de su contenido—a no ser que el país emisor las haga públicas. Una vez que se han realizado las peticiones, los miembros celebran consultas entre sí con el objetivo de perfilar las primeras ofertas. Durante la Ronda GATS2000 las demandas se presentaron hasta el 30 de junio de 2002.

Fase de ofertas: Los países responden a las demandas presentando una lista de ofertas en las que incluyen los compromisos de liberalización a establecer en diferentes sectores. Este documento equivale a un proyecto de lista de compromisos y se puede ir modificando a lo largo

⁴ Artículo XIX.1 del AGCS.

de la negociación. En este caso, las listas son accesibles para todos los miembros, aunque no necesariamente para el público en general. La publicación de las listas depende de la voluntad del país en cuestión. En la Ronda GATS2000, las listas de ofertas empezaron a presentarse en marzo de 2003.

Durante la celebración de la ronda, los países se reúnen de manera bilateral, aunque con el objetivo de impulsar el proceso, el Consejo de Comercio de Servicios de la OMC organiza reuniones en las que participan todos los miembros—*clusters* de servicios. Por otra parte, en el transcurso de la negociación los países pueden difundir “documentos de propuesta” en los que expresan sus inquietudes o planteamientos con relación a las negociaciones. En referencia al sector educativo las delegaciones de EUA, Australia, Nueva Zelanda, Japón y Suiza han elaborado documentos de estas características.

La ronda finaliza cuando los miembros presentan la lista de ofertas definitiva. Todos los miembros están legalmente obligados a someter una lista de compromisos, aunque no se incluyan mejoras respecto a la lista anterior o nuevos compromisos. Por esto último, se considera que el proceso de negociación del AGCS es flexible. No obstante, la flexibilidad como principio rector de la metodología de negociación del Acuerdo se está debatiendo actualmente a raíz de una propuesta planteada por las Comunidades Europeas (UE). La propuesta estipula que en cada ronda los países deberían establecer compromisos, de manera obligatoria, “en un número mínimo de sectores/subsectores y a partir de una lista acordada de sectores/subsectores prioritarios” (EC, 2005, p. 2).

Leyendo las listas de compromisos

En las listas de compromisos, los países definen la apertura comercial en los diferentes sectores de servicios que contempla el AGCS. En ellas, los miembros especifican los límites que mantienen o eliminan en materia de Trato Nacional⁵ y de Acceso a Mercados;⁶ también pueden consignar compromisos adicionales. Además, los compromisos y limitaciones se consignan en función de cada uno de los modos de comercio (a. subministro transfronterizo; b. consumo en el extranjero; c. presencia comercial; d. presencia de personas físicas) (WTO, 2001e).

La lectura de las listas es compleja ya que los sectores y subsectores que se incluyen en las listas son aquellos que se liberalizan (método de lista positiva), mientras que en las columnas de Acceso a Mercados y de Trato Nacional de las listas el compromiso de liberalización es total cuando la casilla queda vacía o se escribe “ninguno” (método de lista negativa). Así, si se quieren establecer limitaciones éstas se deben especificar y a su vez, en caso que no se quiera adquirir ningún tipo de compromiso en un determinado ítem se debe especificar “no vinculante”. Además, en las listas hay un primer apartado llamado “compromisos horizontales” en el que se

⁵ Los compromisos en Trato Nacional suponen que las empresas extranjeras presentes en el mercado de un país se beneficiarán de un trato no menos favorable del que reciben las empresas nacionales. Al respecto se pueden establecer o eliminar ocho limitaciones: a) impuestos y tasas; b) subsidios y subvenciones; c) otras restricciones financieras; d) requerimientos de nacionalidad; e) requerimientos de residencia; f) calificaciones, licencias, estándares; g) requerimientos de registro; y h) requerimientos de autorización.

⁶ Los compromisos de Acceso a Mercados hacen referencia a la entrada de proveedores de servicios extranjeros en el mercado nacional y a las dificultades con las que se encuentran dichos proveedores. Estas dificultades o limitaciones pueden ser: a) número de proveedores de servicios a los que se deja acceder; b) valor de las transacciones o activos; c) número total de operaciones de servicios o la cantidad total de la producción de servicios; d) número total de personas físicas que pueden emplearse en un sector o por un proveedor concreto; e) tipo específico de la forma legal o personalidad jurídica de los proveedores; y f) establecimiento de determinados porcentajes de participación de capital extranjero o del valor total de las inversiones extranjeras.

incluyen limitaciones transversales, es decir, limitaciones que se aplican a todos los compromisos sectoriales.

En la Tabla 1 se muestra el formato que adquieren las listas de compromisos. En él se puede ver que el país X liberaliza el subsector de educación primaria de la siguiente manera: a) Acceso a Mercados: sin compromisos en el modo 1 y en el modo 4, con total apertura en el modo 2 y, respecto al modo 3, se estipula que al menos el 25% de la inversión deber ser hecha con capital nacional; b) Trato Nacional: total apertura en los modos 1 y 2, apertura en el modo 3, aunque el proveedor extranjero no tendrá derecho a disfrutar de subvenciones públicas de las administraciones del país anfitrión, y sin compromisos en el modo 4.

Tabla 1.

Ejemplo de lista de compromisos

	5. Servicios educativos (País X)		
	Acceso a Mercados	Trato Nacional	Compromisos adicionales
A.- Educación Primaria (País X)	1) No vinculante 2) Ninguno 3) 25% del capital debe ser nacional 4) No vinculante	1) Ninguno 2) Ninguno 3) No vinculante para subsidios 4) No vinculante	

El bloqueo de los compromisos

Como decíamos, el AGCS tiene por objetivo alcanzar mayores cuotas de liberalización comercial en materia de servicios. En este sentido, el Acuerdo contempla la posibilidad de que, en cualquier momento, los países puedan introducir nuevos compromisos en sus listas — independientemente del desarrollo de la ronda de negociaciones vigente. En cambio, el Acuerdo dificulta en gran medida que se retiren o reduzcan los compromisos ya establecidos. Respecto a esta cuestión, en el artículo XXI del AGCS se establece que: a) los miembros no pueden retirar sus compromisos hasta pasados tres años de su adquisición, b) la modificación debe notificarse con una antelación mínima de tres meses, y c) los miembros afectados por la modificación pueden realizar una demanda a raíz de la cual se puede resolver que el país que modifica la lista tenga que compensar a los afectados.

A raíz de estas normas, el AGCS dificulta a los países la implementación de determinadas políticas y bloquea un conjunto de marcos reguladores (Robertson & Dale, 2003). Además, un gobierno se puede encontrar con una capacidad de intervención limitada (tanto en el ámbito educativo como en otros) a raíz de la política comercial del gobierno precedente.

Factores de liberalización educativa. Análisis de los compromisos consolidados en educación

En este apartado se analizan los factores asociados a la liberalización de servicios educativos en el marco del AGCS. La información sobre los compromisos consolidados en todos los sectores de servicios es pública y se encuentra en las listas de compromisos anexadas al AGCS⁷. En la Figura 1 mostramos la evolución del número de países que han adquirido compromisos en educación en el marco del AGCS. Como se puede observar, la mayoría de países adquirieron compromisos en la materia durante la Ronda de Uruguay (1986-1994). A

⁷ Se pueden consultar en la Base de Datos de Servicios de la OMC.

pesar de ello, otros miembros, sobre todo los que se incorporaron a la OMC finalizada dicha ronda, han liberalizado también su sector educativo:⁸

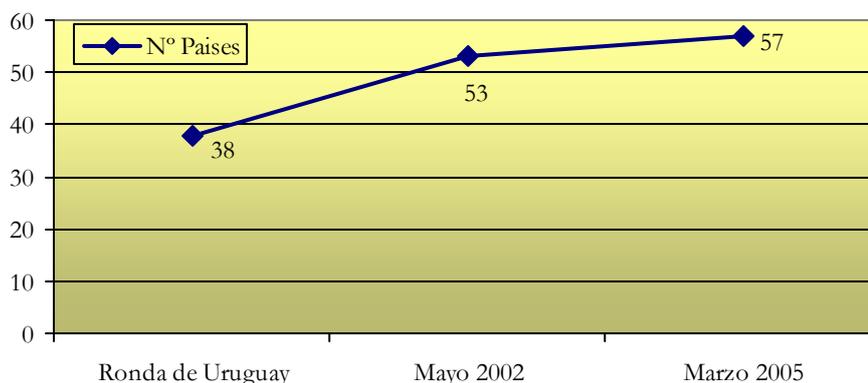


Figura 1. Evolución del número de países con compromisos en educación

Por otra parte, en la Tabla 2 se refleja que los servicios educativos son, después de los de salud, el sector en el que los miembros de la OMC han establecido menos compromisos:⁹

Tabla 2
Compromisos sectoriales en el AGCS (marzo de 2005)

Sectores> Miembros (nº total)	1	2.	3.	4.	Servicios Educativos	6.	7.	8.	9.	10.	11	12.
P. Desarrollados (25)	15	15	14	14	10	13	15	5	15	12	14	2
P. en Vías de Desarrollo (72)	52	58	33	15	12	15	65	19	68	25	43	4
P. Menos Avanzados (33)	19	11	12	6	9	8	12	8	29	12	10	2
P. en Transición (17)	17	17	16	17	16	17	17	14	17	13	17	0
Todos	103	101	75	52	47	53	109	46	129	62	84	8

Una vez dibujado un marco general sobre los compromisos establecidos en el sector educativo, pasamos a profundizar en los factores que se asocian con su establecimiento. En este sentido, pretendemos ir más allá de la descripción del estado de la cuestión de las negociaciones y aproximarnos a los factores que explican el resultado de éstas. Una primera línea de hipótesis al respecto—que de hecho se desprende de la tabla anterior— apunta a que *las desigualdades económicas entre los países miembros* incide en el establecimiento de compromisos de liberalización en el sector educativo. Al analizar esta cuestión nos basamos en las categorías de desarrollo económico usadas por la OMC, que distingue entre Países Desarrollados, Países en Transición, Países en Vías de Desarrollo y Países Menos Desarrollados.¹⁰

Una segunda hipótesis apunta a que *diversas características de los sistemas educativos de los países* (nivel de privatización del gasto educativo, peso del sector privado, entre otros) se asocia

⁸ En esta figura, así como en la siguiente, se contempla la UE (o Comunidades Europeas) como un único miembro.

⁹ Los sectores contemplados por el AGCS son a) servicios prestados a las empresas, b) s. de comunicaciones, c) s. de construcción y ingeniería, d) s. de distribución, e) s. educativos, f) s. relacionados con el medio ambiente, g) s. financieros, h) s. de salud, i) s. de turismo y de viajes, j) s. de ocio, culturales y deportivos, k) s. de transporte, y l) “otros”.

¹⁰ No obstante, para simplificar la cuestión, en el redactado a menudo recurrimos a la clásica distinción entre Países del Norte y del Sur.

también al resultado de la negociación del AGCS para el sector educativo.¹¹ Ambas hipótesis se contrastan en dos niveles de análisis:

En el *primer nivel de análisis* se observa la relación de los factores enunciados (desarrollo económico, sistemas educativos) con el *establecimiento—o ausencia de establecimiento—de compromisos* en el sector educativo por parte de los países miembros de la OMC. Este nivel de análisis conlleva tener en cuenta la totalidad de los países que participan en el AGCS.

En el *segundo nivel de análisis* se observa la relación de las mismas variables explicativas con el *grado de los compromisos* establecidos por los países en el sector educativo en el marco del AGCS. En este caso únicamente son analizados los países que han establecido compromisos. El segundo nivel de análisis conlleva una dificultad añadida, que es el medir de manera efectiva el grado de compromisos. Dicha medida no existía hasta ahora—o se realizaba de forma poco precisa—de manera que hemos construido un indicador para tal efecto al que llamamos EduGATS cuyo cálculo se explica en la siguiente sección.

Cálculo del EduGATS

La fórmula con la que se calcula el EduGATS tiene en cuenta: a) los compromisos sectoriales en educación —o subsectores comprometidos; b) las limitaciones en Acceso a Mercados y Trato Nacional, las cuales se introducen con relación a cada uno de los cuatro modos comerciales; y c) los compromisos horizontales, que son transversales a los sectoriales.

Cuanto mayor sea el número de limitaciones incluidas en las listas de compromisos habrá menor apertura comercial. La fórmula del EduGATS contempla que en los ítems de Acceso a Mercados los países pueden introducir seis limitaciones. Por lo tanto, el resultado de cada ítem sería $AM_x = (6-L)/6$ (donde x equivale a cada modo comercial y L al n° de limitaciones establecidas, incluidas aquellas presentes en los compromisos horizontales). Por su parte, se contempla que hay ocho limitaciones posibles en Trato Nacional de manera que $TN_x = (8-L)/8$. El EduGATS, una vez ponderado, puede tener un valor entre 0 (no apertura) y 1 (máxima apertura).

Consideramos que el EduGATS es una medida más fiable que otros indicadores, como los utilizados por la OMC y la OCDE para calcular el grado de compromisos. Estas agencias, en sus informes sobre los resultados de las negociaciones del AGCS, suelen hacer referencia al número de subsectores comprometidos como principal indicador (OECD, 2002b; WTO, 2005). Veamos la imprecisión de este criterio con un ejemplo que se desprende de las listas de compromisos de Japón y de Haití. Japón ha establecido compromisos en cuatro subsectores educativos y Haití en 1. En este caso, los informes de la OMC y de la OCDE (Figura 2) resolverían que Japón ha realizado compromisos mucho más profundos que Haití, con una relación 4:1. No obstante, Japón ha incluido muchas limitaciones en cada subsector de manera que, según nuestros cálculos (Figura 3), el nivel de compromisos de Japón en educación tiene un valor de 0,201. Por su parte, Haití sólo ha incluido un subsector en su lista, pero sin ninguna limitación, de manera que el valor de sus compromisos es de 0.2. Contrariamente a la tesis de la OMC/OCDE, el grado de compromisos de los dos países es muy similar. Las diferencias entre los resultados de ambos métodos de cálculo se ilustran en las siguientes figuras:

¹¹ La información sobre los niveles de privatización y comercialización de los sistemas educativos se encuentra en la Bases de datos del Instituto de Estadísticas Educativas de la UNESCO y en los informes *Education at a Glance* de la OCDE.

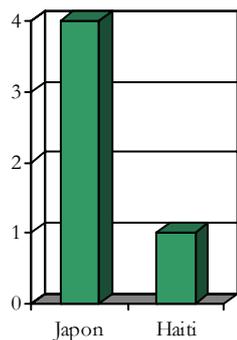


Figura 2. Metodo OMC/OCDE

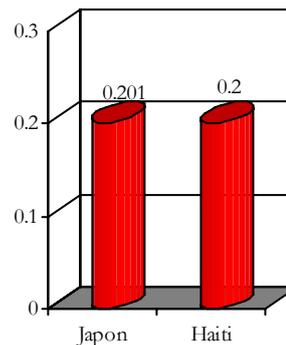


Figura 3. Método EduGATS

Modelo de análisis

Nuestro modelo de análisis es el resultado de ordenar las variables explicativas y dependientes enunciadas en relación a los diferentes niveles de análisis (Figura 4).

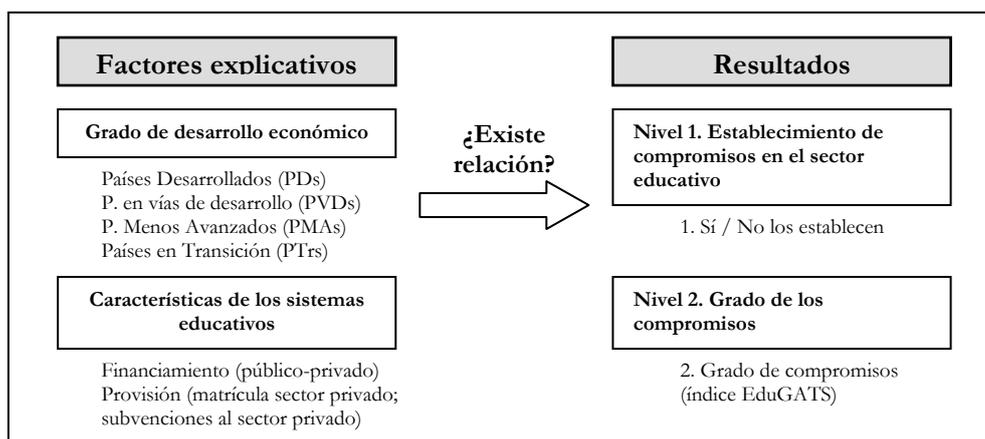


Figura 4. Modelo de análisis de la investigación

El modelo se ha contrastado mediante el uso de técnicas estadísticas, lo cual nos ha permitido contemplar todos los países que negocian el AGCS. Si bien los cálculos estadísticos nos informan si existe relación o no entre las variables planteadas, no es un método que por sí solo nos permita conocer las causas de dichas relaciones. Para indagar sobre ello ha sido necesario recurrir a la teoría (sociología de las políticas educativas, teorías del desarrollo, etc.) y a información de carácter cualitativo (entrevistas, análisis de documentación, etc.). A continuación analizamos los compromisos establecidos en el sector educativo del AGCS en función de las diferentes variables planteadas.

La influencia del grado de desarrollo de los países

La variable 'desarrollo económico' está relacionada de manera significativa con el establecimiento o no establecimiento de compromisos en el sector educativo, así como con la intensidad de dichos compromisos. Tal y como podemos contrastar, los países del Sur (PVDs y PMAs) son más reticentes a establecer compromisos en materia de servicios educativos que los países del Norte (PDs y PTrs). Ello se refleja claramente en la Figura 5.

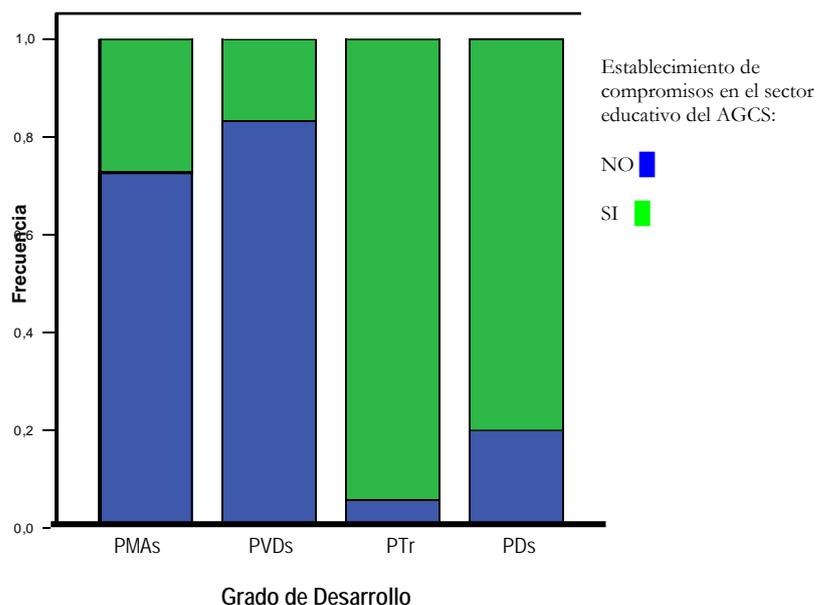


Figura 5. Compromisos en educación en función del grado de desarrollo económico

Además, cuando los países del Sur establecen compromisos en el sector educativo, lo hacen con menor intensidad. Esta idea se refleja en la Figura 6 que contiene información sobre el intervalo del índice EduGATS para cada país miembro de la OMC. El cálculo preciso del EduGATS para cada país se puede consultar en el Anexo 1.

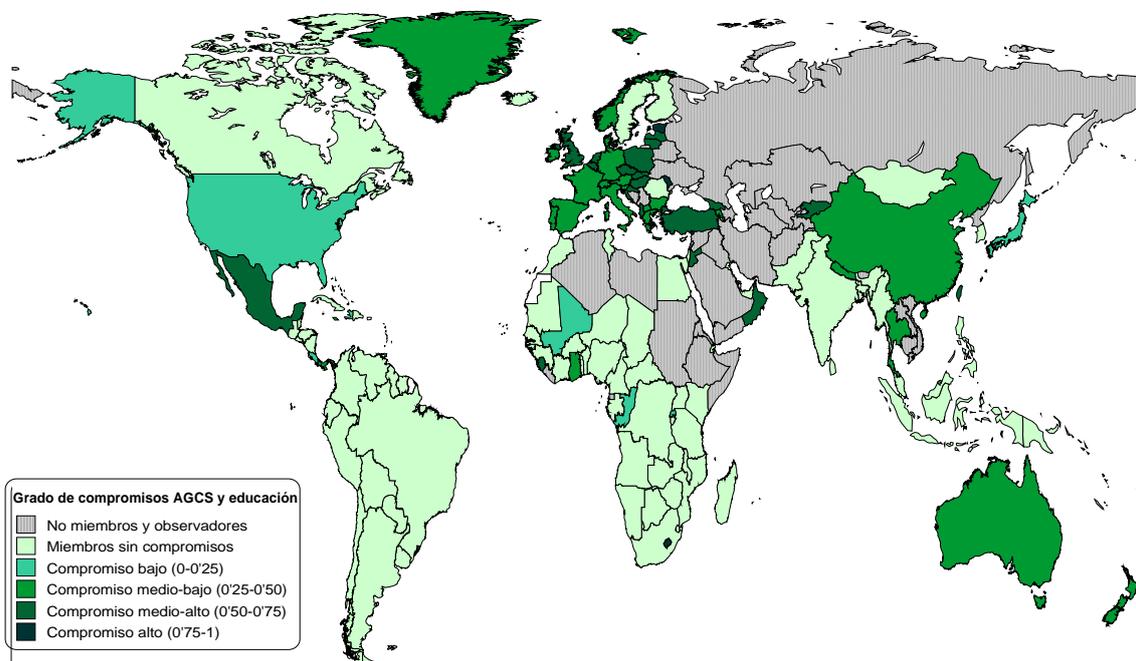


Figura 6. EduGATS de los países miembros de la OMC

Por otra parte, al desglosar el grado de compromisos de liberalización en el sector educativo en función de los diferentes modos comerciales encontramos que no hay una apertura comercial homogénea entre los modos (Figura 7).

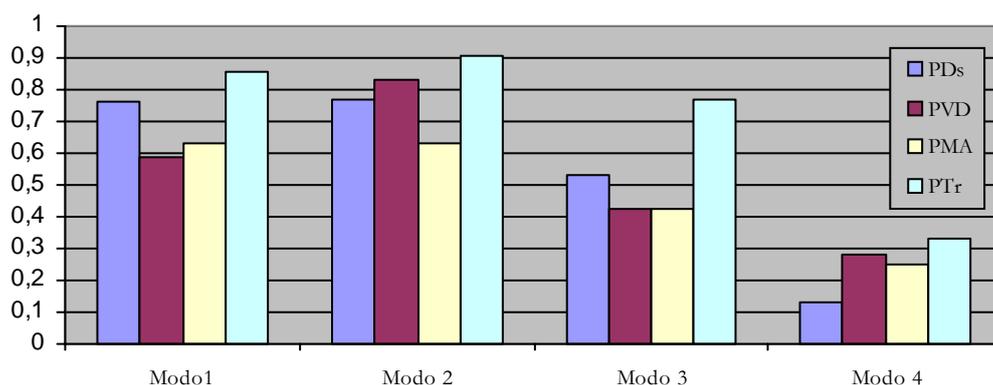


Figura 7. EduGATS en función de los modos comerciales

La conclusión más destacable de la Figura 7 es que respecto al modo 4 se han realizado compromisos con menor intensidad. Es más, es el único modo respecto al que los países desarrollados son menos aperturistas que el resto. Ello se explica en gran medida por el hecho que los países ricos consideran que establecer compromisos en el modo 4 es incompatible con sus políticas de extranjería o de migraciones (Saner & Fasel, 2003).¹² Contrariamente, el modo 4 es aquel en el que muchos países del Sur anhelan mayores avances porque consideran que su mayor ventaja comparativa en el comercio de servicios recae en la exportación de “recursos humanos” (UNCTAD, 2005). Gran parte del interés de los países del Sur en este modo comercial se debe a los ingresos remitidos por los trabajadores nacionales en el extranjero (Shashikant, 2005).

Influencia de las características de los sistemas educativos

Por lo que se refiere a factores relacionados con los sistemas educativos, comprobamos que no mantienen una relación tan directa con los resultados de la negociación del AGCS (establecimiento de los compromisos y grado de los compromisos). Las relaciones más significativas—aunque débiles—se encuentran en el nivel de educación superior. Concretamente los factores “proporción de matrícula del sector privado” y “porcentaje de subvenciones públicas que recibe el sector privado” mantienen cierta asociación con los resultados de las negociaciones del Acuerdo. No obstante, ambos factores se asocian con el establecimiento de compromisos en educación, pero no directamente con el grado de estos compromisos. Dichas relaciones se reflejan en las siguientes figuras.¹³

¹² En este sentido, es ilustrativo un documento del Ministerio de Comercio español en el que se hace referencia al “temor a un incremento de la entrada de extranjeros que conlleve un incremento del paro” en caso que se establezcan compromisos en el modo 4 (MITC, 2004, p. 7).

¹³ Ambas variables tienen valores cuantitativos, pero para hacer viable el análisis estadístico las hemos convertido en variables cualitativas. Así se puede observar en las dos figuras adjuntas.

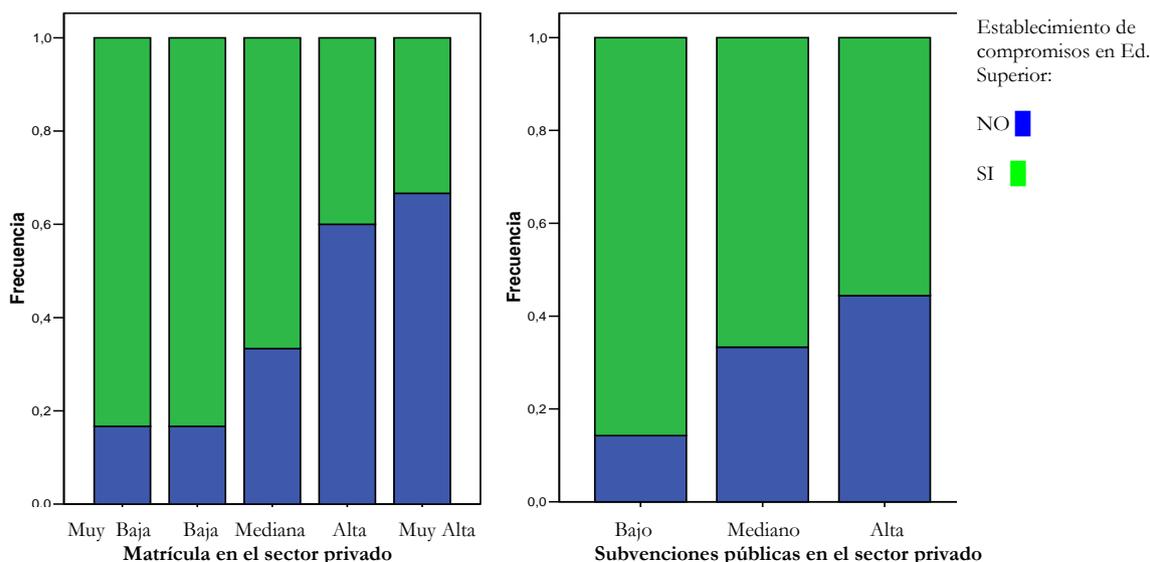


Figura 8. Compromisos en función del sector privado

Figura 9. Compromisos en función de subvenciones al sector privado

En la Figura 8 se observa como la mayor amplitud del sector de educación superior privada se asocia a una menor frecuencia en el establecimiento de compromisos en el sector educativo del AGCS. Ello se podría deber a que los gobiernos consideran que la oferta educativa nacional (pública y privada) es suficientemente amplia y que, consecuentemente, no precisan facilitar la incorporación de proveedores extranjeros en sus sistemas educativos mediante el AGCS. Otra explicación plausible consiste en que el sector privado, a raíz de su fuerte implantación, cuenta con la capacidad de presionar eficazmente a los gobiernos para que no liberalicen la educación en el marco del AGCS y evitar así tener que competir con proveedores extranjeros.¹⁴

En segundo lugar, como se ve en la Figura 9, *adquieren menos compromisos aquellos países que otorgan más subvenciones al sector privado*. La contrastación de esta relación nos podría indicar que aquellos países que subvencionan fuertemente al sector privado (doméstico) no están dispuestos a aplicar el mismo régimen de subvenciones a centros educativos extranjeros. Por otro lado, sería plausible contemplar de nuevo la presión ejercida por el sector privado; dicha presión iría orientada a la no liberalización y estaría motivada por el hecho de que los centros privados no están dispuestos a “repartirse el pastel” del financiamiento público con proveedores extranjeros.

La fecha de incorporación a la OMC. Un nuevo factor a tener en cuenta

La fecha de incorporación a la OMC no era una variable contemplada inicialmente en el modelo de análisis. A pesar de ello, es un factor con mayor capacidad explicativa que, por ejemplo, aquellos factores relacionados con las características de los sistemas educativos.

En este caso, se observa cómo los países que se han incorporado más tarde a la OMC han adquirido compromisos en el sector educativo con mayor frecuencia (Figura 10):

¹⁴ En referencia a esta temática, (Mundy & Iga, 2003) documentan que el *lobby* de la universidad privada de los EUA es muy activo y eficaz a la hora de ejercer presión sobre el Congreso de su país para que no liberalice el sector de educación superior.

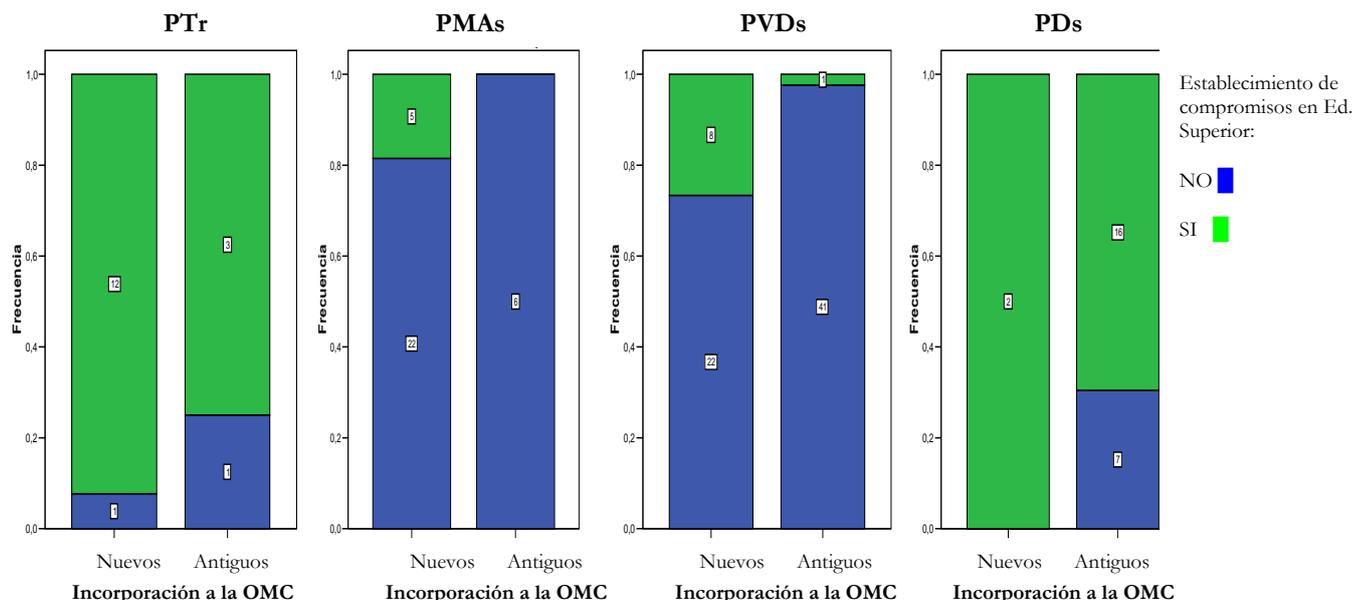


Figura 10. Frecuencia de compromisos en función de fecha de incorporación a la OMC

Dicha observación también se contrasta en referencia a la intensidad de los compromisos. La explicación más plausible de ambas relaciones la encontramos en que las normas de la OMC obligan a los países que aspiran a ser miembros de pleno derecho a aplicar un importante paquete de medidas liberalizadoras; ésta es una de las principales condiciones para que la adhesión se haga efectiva.¹⁵

Esta observación es interesante en el sentido que nos indica que en el establecimiento de compromisos en el sector educativo tiene un peso muy importante factores de corte institucional (como es el sistema de normas de la OMC) que son ajenos a estrategias relacionadas con aspectos educativos.

Tendencias de liberalización educativa en la ronda GATS2000

Con el objetivo de conocer las tendencias recientes de las negociaciones analizamos también los resultados provisionales de la ronda de servicios de la OMC, *GATS2000*. Dicha ronda todavía se encuentra en proceso de negociación por lo que no contamos con información sobre nuevos compromisos consolidados en el sector educativo.¹⁶ A pesar de ello, contamos con información sobre *los proyectos de compromisos* (o listas de ofertas) y sobre las *demandas* (de liberalización de servicios dirigidas por un país a otro/s) de un significativo número de países.¹⁷

¹⁵ Dicha relación se manifiesta más débil para el caso de los PMA, ya que el 81,81% de estos países son nuevos miembros de la OMC y no han establecido compromisos en educación con la misma frecuencia que, por ejemplo, los países en transición (la mayoría de los cuales también son nuevos miembros). No obstante, cabe tener en cuenta que estos países cuentan con condiciones de entrada a la OMC más favorables y flexibles que el resto (OMC, 2003) y, por lo tanto, no son presionados para que abran sus mercados con la misma intensidad.

¹⁶ Inicialmente estaba previsto que la ronda finalizase en enero de 2005 (OMC, 2003b). A raíz de los escasos avances de las negociaciones la fecha se pospuso hasta mayo de 2005, pero por los mismos motivos, la ronda todavía no ha finalizado.

¹⁷ Las listas de ofertas provisionales en GATS2000 se pueden encontrar en <http://docsonline.wto.org>, http://www.esf.be/pdfs/gats_initial_offers o en los portales web de los ministerios de comercio o de relaciones exteriores de diferentes países. Esta información es incompleta ya que, como hemos mencionado, las delegaciones no están obligadas a hacer públicos los datos.

Tendencias en la fase de demandas

En la ronda GATS2000, por lo que se refiere al sector educativo, los países del Sur no han manifestado intereses ofensivos en la fase de demandas de la negociación.¹⁸ En cambio, los países del Norte, que son los principales exportadores de educación (OECD, 2002), han manifestado la actitud inversa. Concretamente, las estrategias más ofensivas recaen en aquellos países desarrollados con una aproximación más comercial en la internacionalización de los servicios educativos como son EUA, Nueva Zelanda y Australia.¹⁹ De todos ellos, el que se ha mostrado más ofensivo han sido los EUA, que ha dirigido demandas a un total de 37 miembros. Dichas demandas se han focalizado con mayor intensidad en educación superior, servicios de formación ocupacional y en *testing services*—administración de tests y evaluación de los resultados de los tests (IE, 2002).

Tendencias en la fase de ofertas

Uno de los principales motivos por los que no ha finalizado la ronda GATS2000 es que no todos los miembros han presentado sus listas de ofertas. En la Figura 11 se muestra como en junio de 2005, sólo sesenta y ocho de los miembros de la OMC las habían presentado (Abugattas, 2005; PI, 2004; WTO, 2005).

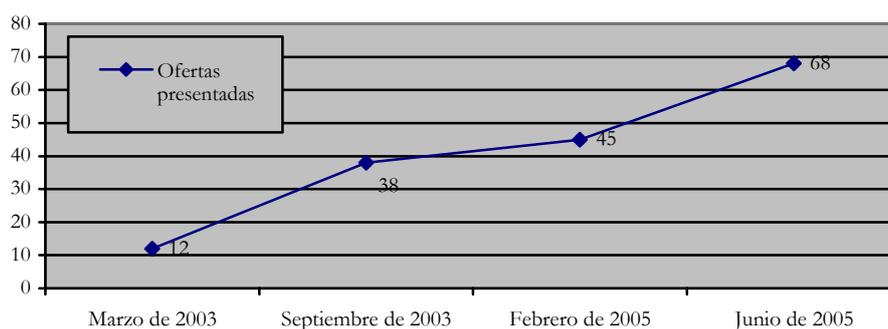


Figura 11. Evolución del nº de listas de ofertas en la ronda GATS2000

En septiembre de 2005, teníamos capacidad de acceder a 41 listas de ofertas. Una vez vaciada la información referente al sector educativo podemos resumir los principales avances de las negociaciones en la siguiente tabla. En ella distinguimos entre los países que todavía no han establecido compromisos en educación (ni antes ni durante GATS2000), aquellos que habían establecido compromisos en educación pero no los amplían en GATS2000, aquellos que todavía no habían establecido compromisos y proyectan hacerlo en la ronda GATS2000 y, finalmente, aquellos países que ya habían establecido compromisos y proyectan incrementarlos en la actual ronda de negociaciones.

¹⁸ En la fase de demandas, algunos países del Sur —entre los que destaca India— han manifestado intereses ofensivos en la apertura del modo 4, por los motivos apuntados anteriormente. No obstante, esta estrategia es transversal y no está ligada específicamente al sector educativo.

¹⁹ La distinción entre países con una aproximación comercial y países con una aproximación cultural en la internacionalización de los servicios educativos es planteada por (Larsen & Vincent-Lancrin, 2002).

Tabla 3
Compromisos en el sector educativo de GATS2000

Proyectos de compromisos educativos durante GATS2000 (septiembre de 2005)			
Sin ofertas en educación -sin compromisos en educación antes de GATS2000-	Sin ofertas en educación - los compromisos se mantienen igual que antes de GATS2000-	Ofertas en el sector educativo por primera vez (subsectores afectados)	Proyectan incrementar los compromisos educativos respecto a los ya establecidos antes de GATS2000 (subsectores afectados/modificados)
Canadá	Australia		Japón (elimina restricciones en Ed. Superior-modo 2)
Chile	Comunidades Europeas	Pakistán (Ed. Superior, Adultos, Otros)	Turquía (elimina restricciones en el modo 3 de Primaria, Secundaria y Otros)
Islandia		Rep. de Corea (Ed. Superior, Adultos)	EUA (incluye compromisos en Ed. Superior)
Brasil	Eslovenia	India (Ed. Superior)	Suiza (incluye compromisos en Otros)
Hong Kong	Liechtenstein	Perú (Otros)	Trinidad y Tobago (incluye Otros)
Uruguay	Noruega	Colombia (Adultos)	Costa Rica (elimina limitaciones en Otros-modo 4)
Surinam	Nueva Zelanda	Singapur (Adultos, Otros)	Tailandia (incluye Ed. Superior y Otros; abre el modo 4 in todos los subsectores)
Marruecos	Rep. Dominicana	Bahrein (Adultos)	Panamá (incluye Adultos)
Mauritius	Taiwán		
Bolivia	China		
St. Christopher & Nevis	México		
Argentina	Bulgaria		
Paraguay	Polonia		
	Eslovenia		

Los resultados provisionales de las negociaciones nos indican que, en la ronda GATS2000, la amplia brecha en el número de compromisos en educación entre los países del Sur y los más desarrollados tiende a cerrarse, aunque tímidamente. No obstante, esta tendencia se puede acentuar en los próximos meses dado que las 55 listas de ofertas pendientes de presentación dependen en su totalidad de países en vías de desarrollo y de países menos avanzados (WTO, 2005b).

Profundizando en los resultados obtenidos: las reticencias a la liberalización de los países del Sur

Según se desprende de las declaraciones de diversas delegaciones de países del Sur, el AGCS podría ser un instrumento “adecuado” para atraer inversión de capitales y de experticia para sus sistemas educativos. En este sentido, algunas delegaciones perciben al AGCS como una solución de mercado a los problemas de financiamiento de sus sistemas educativos. Ello explicaría parcialmente que establezcan compromisos de liberalización en materia educativa. No obstante, en general, la mayoría de países del Sur se decantan por la no-liberalización del sector educativo (o por abrirlo tímidamente). Por lo tanto, del resultado de las negociaciones se desprende que las delegaciones también perciben “amenazas” o inconvenientes en la abertura comercial de los sistemas educativos. En las siguientes líneas profundizamos de manera esquemática en las posibles causas de la “lenta” apertura del sector educativo en el marco del AGCS:

En primer lugar, los países del Sur son poco competitivos en el comercio internacional de servicios (UNCTAD, 2005). Los servicios educativos no son una excepción de ello, ya que la mayoría de estos países son importadores netos de educación. Es más, la apertura comercial del

sector educativo puede conllevar efectos nefastos para la competitividad de su sector educativo doméstico (Aboites, 2003; Rodríguez Gómez, 2004).

Muchos países son conscientes de los efectos difícilmente reversibles de la liberalización de los servicios (educativos u otros), lo cual se agrava a raíz de la indefinición manifiesta en las Medidas de Salvaguarda del AGCS.²⁰

Por otro lado, la liberalización comercial estipulada por el AGCS puede introducir grandes dosis de complejidad, así como limitaciones, en materia de regulación doméstica y de financiamiento de los sistemas educativos (Malo, 2004). Por ejemplo, muchos países del Sur no cuentan con mecanismos jurídicos y técnicos de evaluación de calidad de centros educativos internacionales (o nacionales) con los que sí cuentan la mayoría de países del Norte. Por este motivo, en muchos países del Sur la internacionalización de la educación se ha materializado en la multiplicación de “molinillos de diplomas” o de “universidades-garaje” (Carnoy, 1999; García-Guadilla, 2002), calificativos que indican la baja calidad de los servicios que prestan.

El menor grado de apertura de los servicios educativos tiene que interpretarse en el marco de las reticencias de muchos países (no exclusivamente los del Sur) a liberalizar los conocidos como ‘sectores sensibles’ del AGCS (sanidad, educación, servicios culturales, etc.). Algunos gobiernos, a menudo presionados por la sociedad civil, han manifestado públicamente que no liberalizarán estos servicios. Viene al caso remarcar que una multiplicidad de actores (gobiernos locales, representantes de universidades públicas, el movimiento estudiantil, el sindicalismo docente entre otros), han realizado demandas a sus respectivos gobiernos para que no liberalicen el sector educativo en las negociaciones del AGCS (AUCC, ACE et al., 2001; Sussex, 2005). Algunas de estas campañas han impactado de manera efectiva en la política pública como en el caso de países como Canadá, Brasil y Argentina (IE-AL, 2004; Kachur, 2003).

No menos importante es que las negociaciones sobre servicios dependen del desenlace de otras negociaciones de la OMC.²¹ La mayoría de delegaciones condicionan los compromisos a establecer en el sector servicios al desarrollo de las negociaciones sobre otros temas de la Ronda de Doha, entre los que destaca la agricultura. En el marco de esta lógica, algunas delegaciones que no han liberalizado la educación reconocen que el sector educativo podría ser ‘moneda de cambio’ en el decurso de la Ronda.

Finalmente, el *staff* de la OMC y algunas delegaciones consideran que el lento desarrollo de las negociaciones de servicios está relacionado con la misma metodología de la negociación y con su carácter eminentemente bilateral (Khor, 2005). Según el ex-presidente del Consejo de Servicios, Alejandro Jara, un “considerable número de miembros” ha identificado el método de ofertas y demandas como parte del problema de las negociaciones de servicios (WTO, 2005). Es por ello que, como apuntábamos en líneas anteriores, diferentes países del Norte, liderados por la UE, han realizado una propuesta de cambio en el sistema de negociación que socavaría la flexibilidad del AGCS.²²

²⁰ Medidas de Salvaguarda (artículo X del AGCS): Este artículo estipula que los países miembros deben negociar estas medidas, las cuales les permitirían contar con un período de prueba en la liberalización de diferentes sectores. Así, si el miembro no está satisfecho con la liberalización y lo justifica de manera convincente al Consejo de Servicios, podría retirar el compromiso. No obstante, todavía no se ha llegado a un acuerdo al respecto (Nielson 2003; Jawara y Kwa 2004).

²¹ En noviembre de 2001 la OMC impulsó una ambiciosa ronda de negociaciones, conocida como Ronda del Desarrollo o Ronda de Doha—se la conoce con este nombre debido a que se estableció en la Conferencia Ministerial de la OMC celebrada en Doha, Qatar. En ese momento se acordó que GATS2000 fuera incorporada a la Ronda de Doha. Como resultado de ello, la liberalización de servicios se negocia junto a otros temas como la agricultura, textiles, materias primas, propiedad intelectual y un largo etcétera.

²² En el momento que este artículo estaba pendiente de publicación se realizó la VIª Conferencia Ministerial de la OMC en la que se decidió modificar las modalidades de negociación del AGCS. Ello

Conclusiones

Del estudio realizado se desprende que resulta adecuado analizar la liberalización de servicios educativos en el marco de la OMC desde la perspectiva Norte-Sur. Esta perspectiva nos permite entender, en gran medida, las divergencias en los resultados de las negociaciones del AGCS—al menos por lo que se refiera al sector educativo. Concretamente, al introducir la variable Norte-Sur en el análisis comprobamos que los países del Sur son más reservados que los del Norte a la hora de abrir comercialmente su sector educativo.

Por su parte, determinadas características de los sistemas educativos no están relacionadas (o al menos de forma que se pueda extrapolar globalmente) con los resultados de las negociaciones del AGCS mientras que, paradójicamente, determinadas variables desligadas de aspectos educativos sí lo están. Nos referimos, concretamente, a las normas de adhesión a la OMC o al hecho que la educación pueda ser tratada como “moneda de cambio” en el proceso de la negociación. De esto último se deduce que la apertura comercial del sector educativo puede depender de la resolución de otros temas de la Agenda de Doha de la OMC—agricultura, materias primas, bienes industriales, etc.

Por lo que vemos, a pesar de que hay variables con más peso que otras a la hora de entender los motivos por los que los países adoptan o no adoptan medidas de liberalización en el sector educativo, no resulta fácil teorizar al respecto. De hecho, los resultados obtenidos en este estudio, más que desencadenar grandes conclusiones, generan nuevos interrogantes. Por ello, si aspiramos a responder a las preguntas que todavía restan abiertas, cabe introducir nuevas variables que nos permitan profundizar en la “caja negra” del proceso de negociación del AGCS. Si bien la fractura Norte-Sur ha demostrado su peso explicativo, también habría que introducir en el análisis variables de corte institucional—como el sistema de normas y de valores de la OMC—así como variables relacionadas a estrategias y percepciones de los actores—como pueden ser la percepción del AGCS o el “ideal de educación” detentados por quienes participan (formal o informalmente) en el proceso de negociación del Acuerdo. En relación a esta última cuestión, la lucha de significados sobre el AGCS que se está dando en el mundo de la educación puede convertirse en un elemento clave para comprender mejor el fenómeno, sobretodo si aquellos actores no-estatales con una percepción definida sobre la problemática (movimientos sociales, grupos empresariales, sindicatos, etc.) tienen capacidad de influir en la posición de las delegaciones oficiales.

En definitiva, contemplar factores como los enunciados en futuros análisis nos permitirá mejorar la comprensión sobre la lógica de la negociación del AGCS, explicar sus resultados en el campo educativo e, incluso, contar con mayor capacidad para predecir el desenlace de futuras rondas de negociación.

Referencias

- Aboites, H. (2003). *Derecho a la educación o mercancía: La experiencia de diez años de libre comercio en la educación mexicana*. Documento presentado en el Foro "Libre Comercio y Educación", Coalición Trinacional en Defensa de la Educación Pública, México, D.F., 8 y 9 de septiembre del 2003.
- Abugattas, L. (2005). GATS-plus and GATS-minus in US Free Trade Agreements. *TradEducation News*, 3, 3-4.

supone que, a partir de ahora, se dotará de un enfoque plurilateral y sectorial a las negociaciones. El objetivo de los cambios introducidos en la metodología de negociación es el de ejercer más presión en los países miembros que están estableciendo menos compromisos de liberalización.

- Altbach, P. G. (2003). *The decline of the guru - The academic profession in developing and middle-income countries*. New York: Palgrave MacMillan.
- AUCC, ACE, EUA & CHEA (2001). *Joint declaration about he and the GATS*. Recuperado el 23 de julio de 2005 de <http://www.aic.lv/ace/gats/jointdec.html>
- Caplan, R. (2003). GATS: in whose service? *Nexus Magazine*, 8(3). Recuperado el 6 de mayo de 2004 de <http://www.nexusmagazine.com/backissues/0803.conts.html>.
- Carnoy, M. (1999). Globalización y reestructuración de la educación. *Revista de Educación*, 318, 145-162.
- EC (2005). Common baseline for the services negotiations. Non Paper, *manuscrito no publicado* 24 de junio de 2005.
- Feldfeber, M. & Saforcada, F. (2005). Libre comercio y Educación Superior en América Latina. Notas sobre el caso argentino. *Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, III Foro Virtual El Tratado de Libre Comercio y sus Implicancias en la Educación Superior en América Latina*. Recuperado el 6 de marzo de 2005 de <http://www.foro-latino.org/fv3.htm>
- García-Guadilla, C. (2002, julio). *General agreement of trade in services, higher education and Latin America*. Documento presentado en la Convention of Universities Members of Columbus, París, Francia.
- García-Guadilla, C. (2003). Educación superior y AGCS. Interrogantes para el caso de América Latina. En C. García-Guadilla (Ed.) *El difícil equilibrio. La educación superior como bien público y comercio de servicios*. Caracas: Latina.
- Ginsburg, M., Espinoza, O., Popa, S. y Terano, M. (2003). Privatisation, Domestic Marketisation and internacional Commercialisation of Higher Education: vulnerabilities and opprtunities for Chile and Romania within the framework of WTO/GATS. *Globalisation, Societies and Education*, 1(3), 413-445.
- IE (2002). *GATS Update*. 26 de diciembre de 2002. Recuperado el 12 de enero de 2004 de <http://www.ei-ie.org>.
- IE-AL (2004). Declaración de Brasilia. *Ministros de Educación de Argentina y Brasil se comprometen a no liberalizar la educación conforme se establece en el AGCS*. San Pedro, Costa Rica, Internacional de la Educación: Oficina Regional para América Latina.
- Jawara, F. y Kwa, A. (2004). *Behind the scenes at the WTO: The real world of international trade negotiations, lessons of Cancun*. London-New York: Zed Books.
- Kachur, J. L. (2003). Whose Intellectual Property? Whose Rights? GATS, TRIPS and Education in Canada. *Globalisation, Societies and Education*, 1(3), 375-411.
- Kelsey, J. (2003). Legal Fetishism and the Contradictions of the GATS. *Globalisation, Societies and Education*, 1(3), 321-357.
- Khor, M. (2005). GATS negotiators debate crisis in WTO services talks. Recuperado el 18 de marzo de 2005 de <http://www.twinside.org.sg>.

- Knight, J. (2002). Trade in higher education services: The implications of GATS. London, Recuperado el 19 de marzo de 2005 de <http://www.obhe.ac.uk/>.
- Larsen, K., Martin, J. P. & Morris, R. (2002). Trade in Educational Services: Trends and Emerging Issues. *The World Economy*, 25(6), 849-868.
- Larsen, K. & Vincent-Lancrin, S. (2002). International trade in educational services: good or bad? *Higher Education and management Policy*, 14(3), 2-45.
- Malo, Salvador (2004). "La comercialización de la Educación Superior". *El difícil equilibrio: La educación Superior como bien público y comercio de servicios. Implicaciones del AGCS (GATS)*. Documentos Columbus. Carmen García-Guadilla (Coordinadora). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 101-108.
- MITC (2004). Guía para la lectura y valoración de los compromisos y las ofertas en el marco del AGCS. *Ministerio de Industria, de Turismo y de Comercio del Reino de España*. Manuscrito. 11 de junio de 2004.
- Mundy, K. & Iga, M. (2003). Hegemonic exceptionalism and legitimating bet-hedging: Paradoxes and lessons from the US and Japanese approaches to education services under the GATS. *Globalisation, Societies and Education* 1(3), 321-357.
- Nielson, J. (2003). *A Quick Guide to the State of Play in the GATS Negotiations*. OCDE. Documento presentado en el *Norway Forum on Trade in Educational Services*, Trondheim. 3 y 4 de noviembre de 2003.
- Nunn, A. (1999). The GATS: an impact assessment for Higher Education in the UK, Recuperado el 5 de mayo de 2004 de www.esib.org/commodification/documents/AUTImpact.pdf.
- OECD (2002). *Indicators on Internationalisation and Trade of Post-secondary Education*. Washington: OECD/US Forum on Trade in Educational Services.
- OECD (2002b, mayo). *Current Commitments under the GATS in Educational Services*. Documento presentado en el OECD/US Forum on Trade in Education Services, Washington DC.
- OMC (2003). *Entender la OMC*. Ginebra: OMC.
- OMC (2003b). *Declaraciones de Doha*. Ginebra: OMC.
- Polaris Institute (PI) (2004). *Resisting GATS. A report on the international strategy and action planning meeting*. Recuperado el 10 de marzo de 2005 de <http://www.attac-catalunya.org/agcs/docs..>
- Rikowski, G. (2003). Schools and the GATS Enigma. *Journal for Critical Education Policy Studies* 1(1), Recuperado el 6 de septiembre de 2005 de <http://www.jceps.com/index.php?pageID=article&articleID=8>
- Robertson, S., Bonal, X. & Dale, R. (2002). GATS and the education services industry: the politics of scale and global reterritorialization. *Comparative Education Review* 46(4), 472-496.
- Robertson, S. & Dale, R. (2003). *This is what the fuss is about! The implications of GATS for education systems in the north and the south*. Documento presentado en el UK Forum for International Education and Training, Commonwealth Secretariat, mayo de 2003.

- Robertson, S. & Dale, R. (2003 (draft)). *Changing Geographies of Power in Education: the politics of rescaling and its contradictions*. Recuperado el 12 de marzo de 2005 de <http://www.genie-tn.net>
- Rodrigues Dias, M. A. (2002). Utopía y comercialización en la educación superior del s. XXI. *Lecciones de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior- Perspectivas de la Educación Superior en el s. XXI*. Memorias publicadas o presentación en conferencia? Si son memorias publicadas anotar editorial y lugar.
- Rodríguez Gómez, R. (2004). Inversión Extranjera Directa en Educación Superior. El caso de México. *Revista de la Educación Superior* 33(2).
- Saner, R. & Fasel, S. (2003). Negotiating Trade in Educational Services within the WTO/GATS context. *Aussenwirtschaft*, 11. 257-308.
- Schugurensky, D. & Davidson-Harden, A. (2003). From Córdoba to Washington: WTO/GATS and Latin American education. *Globalisation, Societies and Education* 1(3), 321-357.
- Shashikant, S. (2005). GATS talks will move only with a big leap in mode 4. Recuperado el 17 de marzo de 2005 de <http://www.twinside.org.sg>.
- Sussex, E. (2005). Local and Regional Reaction to GATS and Similar Trade Rules. Manuscrito, 4º borrador (26 de julio de 2005)
- UNCTAD (2005). Trade in Services and Development Implications. *Código del documento TD/B/COM.1/71*. Recuperado el 12 de mayo de 2005 de <http://www.unctad.org/templates/Meeting.asp?intItemID=3314&lang=1&print=1>
- WTO (2001). Guidelines for the Scheduling of Specific Commitments under the GATS. *Council for Trade in Services Código del documento S/L/92*. Recuperado el 4 de junio de 2004 de <http://docsonline.wto.org>
- WTO (2005). Initial and Revised Offers. A factual assesment of the sate of play. *Council for Trade in Services. Special Session* Recuperado el 23 de agosto de 2005 de <http://docsonline.wto.org>
- WTO (2005b). Special Session of the Council for Trade in Services. *Council for Trade in Services Código del documento TN/S/20*. Recuperado el 23 de agosto de 2005 de <http://docsonline.wto.org>

Sobre el autor: Antoni Verger Planells

Departamento de Sociología
Universitat Autònoma de Barcelona
E-mail: antoni.verger@uab.es

Antoni Verger es miembro del Seminario de Análisis de Políticas Sociales (SAPS) de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Trabaja en el proyecto *Globalización y desigualdades en América Latina: formación, contenidos e impactos de las políticas educativas y de lucha contra la pobreza en Brasil, Argentina y Chile*. Es también colaborador del Observatorio de la Deuda en la Globalización - Universitat Politècnica de Terrassa. Su ámbito de estudio prioritario es el de las políticas educativas en la globalización. Actualmente analiza las negociaciones del Acuerdo General de Comercio de Servicios de la OMC (AGCS / GATS) en relación al sector educativo.

Anexo 1: Índice EduGATS total y en función de los diferentes modos comerciales

Miembro	Total	Modo 1	Modo 2	Modo 3	Modo 4
Australia	0,36970	0,567	0,567	0,267	0,079
Austria	0,43250	0,550	0,550	0,550	0,080
Japan	0,20154	0,100	0,100	0,517	0,090
Liechtenstein	0,34570	0,350	0,350	0,566	0,116
New Zealand	0,39675	0,512	0,512	0,475	0,087
Norway	0,44560	0,616	0,683	0,366	0,116
Switzerland	0,40671	0,460	0,460	0,633	0,073
US	0,22910	0,292	0,292	0,300	0,033
Belgium	0,51230	0,733	0,733	0,466	0,116
Denmark	0,49570	0,733	0,733	0,400	0,116
France	0,44978	0,683	0,733	0,266	0,116
Germany	0,49980	0,733	0,733	0,416	0,116
Greece	0,48528	0,733	0,733	0,358	0,116
Ireland	0,49980	0,733	0,733	0,416	0,116
Italy	0,48528	0,733	0,733	0,358	0,116
Luxembourg	0,51230	0,733	0,733	0,466	0,116
Netherlands	0,51230	0,733	0,733	0,466	0,116
Portugal	0,49570	0,733	0,733	0,400	0,116
Spain	0,49258	0,733	0,733	0,388	0,116
UK	0,51230	0,733	0,733	0,466	0,116
PDs	0,43721	0,610	0,616	0,427	0,104
China	0,42175	0,000	1,000	0,167	0,521
Taiwan	0,52728	0,750	0,750	0,500	0,109
Costa Rica	0,13848	0,000	0,400	0,067	0,087
Ghana	0,37500	0,400	0,400	0,400	0,300
Jamaica	0,49893	0,600	0,600	0,496	0,300
Jordan	0,55713	0,563	0,938	0,583	0,146
Mexico	0,56660	0,800	0,800	0,550	0,116
Oman	0,55410	0,800	0,800	0,500	0,116
Panama	0,34680	0,600	0,600	0,100	0,087
Thailand	0,29058	0,100	0,600	0,462	0,000
T&Tobago	0,19998	0,300	0,300	0,000	0,200
Turkey	0,63640	0,750	0,800	0,283	0,712
PVD	0,42608	0,472	0,666	0,342	0,225
Congo	0,15310	0,200	0,200	0,183	0,029
Cambodja	0,44055	0,600	0,600	0,475	0,087
Gambia	0,45930	0,600	0,600	0,550	0,087
Haiti	0,20000	0,200	0,200	0,200	0,200
Lesotho	0,89575	1,000	1,000	0,833	0,750
Mali	0,20000	0,200	0,200	0,200	0,200
Nepal	0,40613	0,563	0,550	0,425	0,087
Rwanda	0,20000	0,200	0,200	0,200	0,200
Sierra Leone	0,53638	1,000	1,000	0,000	0,146
PMA	0,38791	0,507	0,506	0,341	0,199
Albania	0,70000	0,650	0,800	0,750	0,600
Armenia	0,34580	0,400	0,400	0,375	0,208
Bulgaria	0,30823	0,346	0,512	0,287	0,087
Croatia	0,52493	0,533	0,750	0,550	0,266
Czech Rep.	0,68883	0,825	0,825	0,637	0,468
Estonia	0,75513	0,938	0,938	1,000	0,146
Georgia	0,52485	0,717	0,717	0,550	0,116
Hungary	0,56660	0,800	0,800	0,550	0,116
Kyrgyzstan	0,58320	0,683	0,800	0,733	0,116
Latvia	0,69990	0,800	0,800	0,733	0,466
Lithuania	0,61035	0,800	0,800	0,725	0,116
Macedonia	0,40305	0,525	0,525	0,475	0,087

Miembro	Total	Modo 1	Modo 2	Modo 3	Modo 4
Moldova	0,88013	1,000	1,000	0,938	0,583
Poland	0,50000	0,550	0,550	0,483	0,416
Slovakia	0,67675	0,833	0,833	0,708	0,333
Slovenia	0,39365	0,550	0,550	0,388	0,087
TRANS	0,57259	0,684	0,725	0,618	0,263

AAPE Comité Editorial

Editores Asociados

Gustavo E. Fischman & Pablo Gentili

Arizona State University & Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Hugo Aboites

Universidad Autónoma
Metropolitana-Xochimilco

Alejandra Birgin

Ministerio de Educación,
Argentina

Gaudêncio Frigotto

Universidade Estadual do Rio
de Janeiro, Brasil

Nilma Limo Gomes

Universidade Federal de
Minas Gerais, Belo Horizonte

Iolanda de Oliveira

Universidade Federal
Fluminense, Brasil

Miguel Pereira

Catedrático Universidad de
Granada, España

**Romualdo Portella do
Oliveira**

Universidade de São Paulo,
Brasil

Susan Street

CIESAS Occidente,
Guadalajara, México

Antonio Teodoro

Universidade Lusófona
Lisboa

Claudio Almonacid Avila

Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación,
Chile

Sigfredo Chiroque

Instituto de Pedagogía
Popular, Perú

Walter Kohan

Universidade Estadual do Rio
de Janeiro, Brasil

Pia Lindquist Wong

California State University,
Sacramento, California

Grover Pango

Foro Latinoamericano de
Políticas Educativas, Perú

Angel Ignacio Pérez

Gómez
Universidad de Málaga

Diana Rhoten

Social Science Research
Council, New York, New
York

Nelly P. Stromquist

University of Southern
California, Los Angeles,
California

Jurjo Torres Santomé

Universidad de la Coruña,
España

Dalila Andrade de Oliveira

Universidade Federal de
Minas Gerais, Belo
Horizonte, Brasil

Mariano Fernández

Enguita Universidad de
Salamanca. España

Roberto Leher

Universidade Estadual do Rio
de Janeiro, Brasil

María Loreto Egaña

Programa Interdisciplinario
de Investigación en
Educación, Chile

Vanilda Paiva

Universidade Estadual do Rio
de Janeiro, Brasil

Mónica Pini

Universidad Nacional de San
Martín, Argentina

José Gimeno Sacristán

Universidad de Valencia,
España

Daniel Suarez

Laboratorio de Políticas
Publicas-Universidad de
Buenos Aires, Argentina

Lilian do Valle

Universidade Estadual do Rio
de Janeiro, Brasil

EPAA Editorial Board

Editor: Sherman Dorn University of South Florida

Production Assistant: Chris Murrell, Arizona State University

Michael W. Apple

University of Wisconsin

Greg Camilli

Rutgers University

Mark E. Fetler

California Commission on Teacher
Credentialing

Richard Garlikov

Birmingham, Alabama

Thomas F. Green

Syracuse University

Craig B. Howley

Appalachia Educational Laboratory

Patricia Fey Jarvis

Seattle, Washington

Benjamin Levin

University of Manitoba

Les McLean

University of Toronto

Michele Moses

Arizona State University

Anthony G. Rud Jr.

Purdue University

Michael Scriven

University of Auckland

Robert E. Stake

University of Illinois—UC

Terrence G. Wiley

Arizona State University

David C. Berliner

Arizona State University

Linda Darling-Hammond

Stanford University

Gustavo E. Fischman

Arizona State University

Gene V. Glass

Arizona State University

Aimee Howley

Ohio University

William Hunter

University of Ontario Institute of
Technology

Daniel Kallós

Umeå University

Thomas Mauhs-Pugh

Green Mountain College

Heinrich Mintrop

University of California, Los Angeles

Gary Orfield

Harvard University

Jay Paredes Scribner

University of Missouri

Lorrie A. Shepard

University of Colorado, Boulder

Kevin Welner

University of Colorado, Boulder

John Willinsky

University of British Columbia