

La universidad para el público o la universidad como espacio público. Esa es la cuestión¹

Resumen

Este artículo pretende esbozar dos modelos universitarios que reflejan perspectivas opuestas que se cristalizan en tendencias actuales y propuestas a futuro en el contexto de la actual redefinición de la universidad. La *Universidad para el público*, a través de una metáfora que hace alusión a un público de un teatro (pasivo, expectante, reaccionando a posteriori en lugar de ser protagonista o actor) se refiere al modelo de universidad comercial que a través de políticas educativas orientadas al mercado buscan instalar fórmulas en sintonía con los tratados de libre comercio. El otro modelo, el de la *universidad como espacio público*, es el modelo en el cual el profesor profesa dando testimonio de su época y concibe a la sociedad civil como un actor involucrado en la transformación de sus instituciones sin abandonar la puja por las responsabilidades de los Estados en función de la garantía del derecho a la educación. En la búsqueda de definición de estos modelos, este artículo recorre las propuestas de los tratados de libre comercio y sus consecuencias para la educación en general y para la universidad en particular, mientras intenta contribuir a la definición de formas diversas de concebir a la sociedad civil y su relación con el Estado, cuáles son las condiciones que implican una “universidad sin condición” (Derrida, 2002), los desafíos actuales y la recuperación de los objetivos heredados de nuestra rica historia universitaria que no se han cumplido y que están pendientes hoy a través de su reactualización.

Palabras claves: Universidad – Público – Tratados de Libre Comercio – Sociedad Civil.

Abstract.

This article aims at outlining a map of two possible university models (both at present or possible) in the context of the university redefinition process. The *University for the public*, alludes to a metaphor where the public is understood as if it was the audience of a theatre (that is, a passive and expectant one, which reacts “a posteriori” instead of being the protagonist or an actor); thus, the underlying model promoted by free trade agreements is that of a commercial university, focused in market values.

The other model at stake is the *University as public space*, where the teacher professes giving testimony of his or her epoch, and where civil society is conceived as an actor involved in the

university transformation without releasing the State from its responsibilities of guaranteeing the educational rights.

Aiming at investigating the definition of these two models, this article analyzes free trade agreements and its consequences for education in general and the university in particular, while attempting to the contribution of the definition of civil society along with its relations towards the State; what are the circumstances that imply a university without condition, the challenges and current limitations and the recovery of the goals inherited from our rich university history that have not been fulfilled and that are at present awaiting to be updated.

Key Issues: University – Public – Free Trade Agreements – Civil Society.

Introducción

El presente trabajo aborda una serie de debates en torno a las transformaciones de la universidad pública y a su redefinición como espacio público. Se analizan tanto los embates neoliberales que la condicionan desde el contexto transnacional y su traducción en las políticas universitarias locales, así como los cambios en la cultura académica que la propia institución asume y los desafíos de modelos alternativos a futuro.

El artículo está estructurado en diversos ejes: por un lado el análisis de las nuevas caracterizaciones de lo público y lo privado y el establecimiento de una diferenciación entre lo que se define aquí como “el público” y “lo público”.

A partir de lo anterior, se indaga sobre el rol de los actores involucrados en la transformación de la universidad pública asumiendo que no existe transformación exógena y endógena posible sin la asunción de alguna postura por parte de los protagonistas institucionales. Esta actitud puede ser la pasiva aceptación de las nuevas reglas establecidas en el orden internacional o la recuperación de los objetivos históricos no cumplidos (democratización en el acceso, permanencia y formas de gobierno, acciones positivas en función de la efectivización de lo anterior, cumplimiento de funciones sociales a través de la docencia, investigación, extensión entre otras) y el establecimiento de horizontes viables alternativos y contrahegemónicos.

En función de estos análisis y de las consideraciones en torno a “el público” y “lo público” como protagonistas del espacio público, es que se esbozan **dos modelos posibles de universidad: la universidad para el público o la universidad como espacio público**. En ese

sentido es que se toman posiciones y proposiciones en el marco de un compromiso que es no solo objeto de análisis, sino involucramiento y asunción de responsabilidades intelectuales.

Una vez planteadas estas nuevas definiciones, se analiza el impacto de los principales tratados de libre comercio en la redefinición de la educación como un servicio comercializable en tanto uno de las propuestas que mejor representa el modelo de universidad para el público. Asimismo se presentan algunas características históricas y actuales de un modelo cercano al segundo modelo –la universidad como espacio público– principalmente haciendo hincapié en los desafíos a futuro con las pistas que proponen distintos pensadores contemporáneos.

Lo anterior resulta oportuno en un momento de gran redefinición y búsqueda de sentido en pos de una transformación universitaria que se encamina hacia dos grandes rutas definidas, en parte, a partir de los modelos aquí propuestos.

El público y lo público: redefinición de las fronteras entre lo público y lo privado

Los debates en torno a la definición sobre lo público han ocupado el interés de una cantidad importante de investigaciones y reflexiones sobre la educación en los últimos tiempos. En diversos espacios nos hemos vuelto a preguntar acerca de lo que suponíamos constituía una frontera más o menos clara que el neoliberalismo intentó trastocar a través de la introducción de categorías como educación “pública de gestión privada” – tal como aparece en la Ley Federal de Educación Argentina, Ley 24.195 de 1995, entre otras.

A partir de la indagación de los sentidos de lo público (Feldfeber, 2003) y de los cambios en torno a lo estatal y lo no estatal, es que nos hemos visto interpelados a redefinir qué entendemos por “público” una vez más.

Si lo público es más que lo estatal y no debe confundirse con esto último (Follari, 2003) también es necesario aclarar que en educación, tampoco es otra cosa que principalmente lo estatal. Es decir, el espacio de lo público incluye a lo estatal como una parte importante de sí mismo, pero lo público no se agota allí (Ibidem).

En el contexto neoliberal, los denominados “espacios públicos” se vacían de todo contenido cívico e interpelan a los individuos desde una lógica absolutamente individual y no desde una lógica colectiva, para la cual es indistinta la presencia de otros hombres, ya que no implica ningún tipo de interacción y reciprocidad (Bauman, 2002). La igualdad es reemplazada por la equidad, en tanto que a cada uno le corresponde lo que “merece” y en función de su esfuerzo individual. La solidaridad resulta - en la sociedad que naturaliza y acepta la

desigualdad de sus miembros - no sólo una característica *demodé*, sino que en todo caso se expresa a través de formas privadas como es la caridad o la limosna y desde el Estado a través de modelos de “ciudadanía asistida”ⁱⁱ.

La sociedad civil entendida como el público y la sociedad civil como protagonista del espacio público

La redefinición del Estado nacional a través de las propuestas neoliberales, modifica la matriz estado-céntrica. El Estado, en tanto representante de lo público y de lo común, se convierte en blanco de ataque.

Una de estas estrategias utilizadas es la demonización o satanización de lo público y la santificación de lo privado. Entre las estrategias de demonización se reitera en los discursos la desvalorización de la “calidad” de los servicios brindados por el Estado (Arroyo, 2005).

Si se asume en principio que lo público no es lo que es de nadie, sino lo que es de todos, reconocemos que hasta no hace mucho lo público implicaba en educación en forma unívoca, lo estatal (Hillert, 1999).

Es decir, lo que tradicionalmente se consideraba como público en educación, lo estatal, es cargado con atributos negativos (ineficiencia, inequidad, etc.) y se lo vacía de su dimensión pública en tanto espacio de participación y redistribución social (Hillert, 1999). Simultáneamente, se produce una “recontextualización discursiva” que va modificando el sentido del concepto, distanciándolo de su carácter universal e igualador e incorporando elementos que son propios del ámbito privado. De esta manera, se redefinen las relaciones entre lo público y lo privado, de modo que lo privado es investido con los atributos positivos de lo público y lo público necesita cada vez más de la lógica de lo privado para garantizar su eficacia.

Pero volviendo a la consideración acerca de lo público más allá de lo estatal, se reconoce la tardía atención de la ciencia social latinoamericana a la importancia de las acciones encaradas por la sociedad civil (Follari, 2003).

En torno a la definición de la categoría de sociedad civil, vale destacar la errónea interpretación de los postulados gramscianos que le atribuyen cierta no referencialidad al Estado en la lucha social así como una supuesta reivindicación de una sociedad civil autoorganizada por fuera del Estado. Mas bien la postura de Gramsci era aquella ligada a la finalidad de la toma del poder de Estado por parte de la sociedad civil a través de la lucha de la sociedad hacia el Estado.

En el Cuaderno VIII Gramsci afirma que hay que observar que en la noción general de Estado intervienen elementos que hay que reconducir a la noción de sociedad civil (en el sentido, pudiera decirse, de que Estado = sociedad política + sociedad civil, o sea, hegemonía acorazada con coacción, en el sentido de hegemonía política y cultural de un grupo social sobre la entera sociedad, como contenido ético del Estado). Es una doctrina que concibe al Estado como tendencialmente susceptible de agotamiento y de resolución en la sociedad regulada.

El elemento Estado-coacción puede concebirse en un proceso de agotamiento a medida que se afirman elementos cada vez más importantes de sociedad regulada (o Estado ético, o sociedad civil).

Las expresiones "Estado ético" o "sociedad civil" significarían entonces que esta "imagen" de Estado sin Estado, estaba ya presente en el pensamiento de los más grandes científicos de la política y del derecho cuando se situaban en el terreno de la ciencia pura (utopía pura en la medida en que se basa en el presupuesto de que todos los hombres son realmente iguales y, por tanto, igualmente razonables y morales, o sea, capaces de aceptar la ley espontáneamente, libremente, y no por coacción, como impuesta por otra clase, como cosa externa a la conciencia).

Entre los que recuperan la capacidad de las acciones de la sociedad civil se encuentran quienes consideran que son los modelos de Organizaciones No Gubernamentalesⁱⁱⁱ, de beneficencia y los ciudadanos "libres" los que deben cumplir con lo que, por ineficiencia, el Estado no pudo "gestionar". A estos los incluyo en la consideración de la **sociedad civil entendida como el público**.

Por otra parte están quienes focalizan el interés en los nuevos movimientos sociales (NMS) en tanto protagonistas de las luchas del siglo XXI y consideran que, centrados en la prácticas autogestivas, estos NMS buscan reconocer los espacios de producción por fuera de las acciones de los gobiernos opresores en resistencia a las distintas formas de opresión (Leher, 2005). También se incluyen aquí en forma genérica (lo que resulta limitado) a algunas experiencias enmarcadas en prácticas de la denominada economía solidaria. A esta otra perspectiva la denominaré de **sociedad civil entendida como protagonista del espacio público**.

Ambas posturas parten de puntos de vista opuestos y contradictorios en relación con su propia concepción acerca del Estado y de la sociedad civil.

La primera ~~–la sociedad civil entendida como el público–~~ es la que pretende la oposición supuestamente “plural” disfrazada de recuperación de las decisiones por parte de la sociedad civil que propone la descentralización, la limitación de las funciones del estado y su corrimiento a la escena de regulación. El público se muestra en su pasividad al estilo de quien presencia un espectáculo del cual no se siente parte de la creación de la obra sino que se considera un mero espectador que sólo reacciona a posteriori (como es el caso de la beneficencia) sin indagar las causas o el proceso que explica el espectáculo que ve. El público es sólo el que pudo pagar el precio de estar incluido en el sistema del cual la mayoría “se cae” mientras el devenir de la obra sigue transcurriendo.

Esta postura ha sido y continúa siendo funcional a los procesos de dominación, a la liquidación de los beneficios sociales y derechos adquiridos en las luchas sociales del siglo XX y anteriores. Atenta contra las promesas incumplidas de una modernidad que ~~–dentro de las limitaciones del sistema capitalista–~~ confería al Estado el papel garante de los derechos ciudadanos (y no solamente como garante del derecho de propiedad). Aunque funcional a la dominación de clase y garantizando la misma, el Estado ha cumplido el rol de regulador de las desigualdades a través del establecimiento de instituciones que pretendieron cristalizar el derecho a la educación, la salud, entre otros.

Eliminado:

La segunda ~~–la sociedad civil entendida como protagonista del espacio público–~~ es la que pretende ensanchar la política hacia los márgenes en el marco de una concepción gramsciana de Estado ampliado^{iv} (Ver Follari, 2003). En tanto espacios de complementariedad entre la sociedad civil y el Estado, esta visión pretende reconocer la importancia de la protección estatal y la disputa en torno a la apropiación de su espacio como vehículo de representación social, al mismo tiempo que valora las acciones que por fuera del Estado buscan encaminarse en torno al cuestionamiento del sistema social vigente y a la construcción de prácticas contrahegemónicas.

Eliminado:

Eliminado: -

Partiendo de estas consideraciones acerca de lo público, es que se propone a continuación recuperar estas categorías para pensar los cambios de sentido de la universidad pública y particularmente su cultura académica^v a partir de los condicionamientos externos y de sus mutaciones internas.

Entre los nuevos procesos se encuentran las actuales reformas que promueven los tratados de libre comercio desde una concepción mercantil de la educación y entendiéndola como un servicio y no como un derecho.

La universidad para el público o la universidad como espacio público

En relación con la universidad como espacio público parto de las categorías antes enunciadas sobre las definiciones acerca de la sociedad civil como el público o como protagonistas del espacio público para pensar dos modelos de universidad: para el público y como espacio público.

La **universidad para el público** es aquella que se rige por las reglas del mercado y que sirve a la **sociedad civil entendida como el público** de acuerdo a las demandas que de ella emanan. El público más que participar en la construcción y en la responsabilidad del espacio público universitario la considera un servicio que compra pre-hecho, elegido en un mercado de ofertas múltiples nacionales o internacionales en función de criterios de rentabilidad individual de los estudios cursados.

La **universidad para el público** entiende que sus alumnos son clientes y que el criterio de validación de sus acciones educativas y de investigación se encuentra en un mercado que regula las agendas universitarias. Así sólo los conocimientos patentables y rentables forman parte del horizonte de temas a investigar y las carreras que se ofrecen son las demandadas por el mercado.

En términos de Bourdieu la utopía de la **universidad sumisa** (Bourdieu, Boltanski, 1975) encontraría en el modelo de la **universidad para el público** la realización de aquel modelo que la revista norteamericana *Enterprise* en su número 742 del 29 de noviembre 1969 había proyectado para el año 1985.

En la universidad para el público, el conocimiento está privatizado, (ver Naidorf, 2005 (2)), la ciencia no nos cuenta todo lo que sabe (Desimone, 2000) y se vende como mercancía al mejor postor.

Eliminado: ,

En la universidad para el público la universidad se ha rendido.

Como plantea Derrida, hoy la universidad se rinde, se vende a veces, se expone a ser simplemente ocupada, tomada, vendida, dispuesta a convertirse en la sucursal de consorcios y de firmas internacionales. Hoy en día, en Estados Unidos, y en el mundo entero, juega una función política importante: ¿en qué medida la organización de la investigación y de la enseñanza debe ser sustentada, es decir, directa o indirectamente controlada, digamos con un eufemismo «patrocinada», con vistas a intereses comerciales e industriales? Dentro de esta lógica, como sabemos, las Humanidades son con frecuencia los rehenes de los departamentos

de ciencia pura o aplicada que concentran las inversiones supuestamente rentables de capitales ajenos al mundo académico (Derrida, 2002).

En cambio, en la **universidad como espacio público** la sociedad civil se involucra en su construcción y redefinición permanente porque confía que es un modo de atender y, por qué no, buscar solucionar muchos de los problemas de las sociedades desiguales. Esto se cumple a través de las herramientas de la ciencia, el pensamiento crítico y la reflexión que permiten la generación de un conocimiento público capaz de pensar modelos alternativos y una sociedad más justa.

Esa ciencia no es neutral, es una ciencia politizada (Varsavsky, 1969). Una ciencia al servicio de la transformación de lo dado y no de la mera contemplación pasiva del acontecer.

En ese sentido la **universidad como espacio público** no se encuentra escindida de la sociedad sino que, como parte ella, contribuye desde su especificidad a explicar el estado actual y las causas de la creciente desigualdad, así como a diseñar instrumentos de transformación.

Dicha universidad exige y se le debería reconocer en principio, además de lo que se denomina la libertad académica, una libertad incondicional de cuestionamiento y de proposición (Derrida, 2002). Debe en principio entenderse como un lugar de discusión incondicional y como espacio legítimo de trabajo y de reelaboración. Esto último no debe ponerse en práctica para encerrarse dentro de ellas sino, por el contrario, para encontrar el mejor acceso a un nuevo espacio público transformado por unas nuevas técnicas de comunicación, de información, de archivo y de producción de saber (Derrida, 2002).

De esta manera, la universidad como espacio público debe hacerlo afirmativa y performativamente, es decir, produciendo acontecimientos (Derrida, 2002).

La universidad debería, por lo tanto, ser también el lugar en el que nada está a resguardo de ser cuestionado. En este sentido es que se convierte en una universidad sin condición por el derecho primordial a decirlo todo, aunque sea como ficción y experimentación del saber, y el derecho a decirlo públicamente, a publicarlo. En ella se precisa no sólo un principio de resistencia sino una fuerza de resistencia -y de disidencia- lejos de cualquier neutralidad utópica.

En este sentido se afirma “profesor profesas”. Profesas no con la verdad acabada, imbuida de una validez indiscutible ni religiosa. «Profesar», esta palabra de origen latino (*profiteor, professus sum; pro et fateor*, que quiere decir hablar, de ahí procede también la fábula y, por consiguiente, cierto «como si»), significa, en francés lo mismo que en inglés (y en castellano): declarar abiertamente, declarar públicamente. Al hacerlo, se compromete mediante un acto de

fe jurada, un juramento, un testimonio, una manifestación, una atestación o una promesa. Se trata, en el sentido fuerte de la palabra, de un compromiso. Profesar es dar una prueba comprometiéndose con el contenido de lo dicho. «Hacer profesión de» es declarar en voz alta lo que se es, lo que se cree, lo que se quiere ser, pidiéndole al otro que crea en esta declaración bajo palabra, de la declaración que profesa prometiendo (Derrida, 2002).

Los franceses tienen la ventaja de emplear dos palabras que dan cuenta de las diferencias que en el español quedan cobijadas por una sola: *engagement* y *compromis* como formas diferentes de referirse al compromiso (Fals Borda, 1974).

La idea sartreana de *engagement*, es la que más se acerca al concepto de "compromiso" que queremos intentar definir para comprender el rol del intelectual: es la acción o la actitud de la persona que al tomar conciencia de su pertenencia a la sociedad y al mundo de su tiempo, renuncia a una posición de simple espectador y coloca su pensamiento o su arte al servicio de una causa. En tiempos de crisis social, esta causa es la transformación significativa de diferentes aspectos que permitan sortear esa situación decisivamente, creando una sociedad mejor a la existente. Por lo tanto, el compromiso con la causa de la transformación, que se convierte en acción, es consecuencia del previo *engagement*^{vi}. De esta manera, llamaremos aquí a esta definición de compromiso, el "compromiso-acción" que justifica a los activistas y a la ciencia social en un momento histórico como el actual^{vii}

El otro compromiso, el *compromis* francés, implica el transigir, hacer concesiones, arreglos, arbitrajes, entregas o claudicaciones. Es el "compromiso-pacto" que anima consciente o inconscientemente a los que se creen neutrales en situaciones críticas, y a todos aquellos que abren sus flancos a procesos de captación (Fals Borda, Op. Cit.).

En este sentido (el del *engagement*) pero en los términos de Derrida, profesar consiste siempre en un acto de habla performativo (que provoca acontecimientos), incluso si el saber, el objeto, el contenido de lo que se profesa, de lo que se enseña o practica sigue siendo, por su parte, de orden teórico o constataivo.

En la creencia, la decisión, el compromiso público y la responsabilidad ético-política se encuentra el principio de resistencia incondicional de la universidad (Derrida, 2002).

A esta **universidad como espacio público** no la hemos visto nacer aún aunque algunas características han ido apareciendo esporádicamente. Lo importante es ir empezando a pensar, junto con las críticas necesarias a la **universidad para el público**, una universidad pública comprometida con los ideales de igualdad tan incumplidos hasta hoy.

Como afirma Derrida esta universidad sin condición tampoco existe, de hecho, como demasiado bien sabemos. Pero, en principio y de acuerdo con su vocación declarada, en virtud de su esencia profesada, ésta debería seguir siendo un lugar de resistencia crítica frente a todos los poderes de apropiación dogmáticos e injustos.

Los dos modelos desarrollados tienen sustento en algunos procesos concretos que conviene analizar: los tratados de libre comercio vienen a facilitar y potenciar el modelo neoliberal ya presente desde hace casi 30 años (el de la universidad comercial). Tanto ese modelo de universidad como los TLC son expresiones de una época y un modo de concebir lo social y la educación. Por otra parte a partir de experiencias como las presentes en el libro “La Universidad Cotidiana”^{viii} (Llomovatte, Naidorf, Pereyra, 2007) que se desarrollan principalmente en marcos específicos, en situaciones concretas con aportes significativos por parte de la universidad a repensar su compromiso social es que podemos poner en evidencia algunas pistas para pensar la universidad como espacio público. Asimismo reflexiones producto de las crisis de la institución universitaria así como nuevos ámbitos donde se multiplica la reflexión teórica acerca del sentido de la universidad es que existen esperanzas para contribuir a la construcción de un modelo de universidad como espacio de construcción de conocimiento para el bien público.

Los tratados de libre comercio y la universidad pública

En la universidad para el público los cambios en la autonomía se manifiestan a través de un mayor control del gobierno y una mayor injerencia del mercado producto de las políticas universitarias implementadas y las consecuentes reformas educativas de los últimos 30 años (al respecto ver Naidorf en Gentili y Levy, 2005).

Estos cambios en las tradiciones de las universidades se verían reforzados de acuerdo a la participación del país en la firma de TLC. Las recomendaciones de la OMC (Organización Mundial de Comercio), que desde 1995 abogan por la liberalización de los servicios y la desregulación gubernamental, implicaría, para las universidades públicas, estar en pie de igualdad con las universidades privadas, compartiendo (o compitiendo) en un mercado educativo, por subsidios gubernamentales.

Si bien los TLC (Tratados del Libre Comercio) representan una de las caras visibles de las propuestas de privatización del conocimiento y mercantilización de la academia, pretendo a continuación abordar algunos aspectos poco explorados en los estudios nacionales dando por

sentado que se complementan con otros aportes relevantes en torno a las transformaciones y crisis de la universidad.

Cuando aún se estaba discutiendo la firma del ALCA, Feldfeber y Saforcada sostenían que “el ALCA y en general los tratados de libre comercio se proponen asegurar la libre circulación de capital y mercancías, en consonancia con los postulados básicos de la propuesta neoliberal contemplando la liberalización progresiva de aranceles. En caso de firmarse el ALCA se conformaría una zona económica de escala continental en beneficio de las corporaciones transnacionales norteamericanas y algunos socios locales, dañando seriamente las soberanías de los Estados y, con ellas, sus posibilidades de decidir e implementar políticas públicas vertebradas en el bien común y el desarrollo social” (Feldfeber y Saforcada, 2005: 8). El acuerdo constituiría un nuevo instrumento para subordinar aún más a los países y pueblos de la región a la hegemonía de Estados Unidos.

El objetivo de los TLC es otorgar a los inversores internacionales garantías de acceso e igualdad de condiciones respecto de los capitales locales de los países. En este sentido es que los Estados deberían abstenerse de cualquier intervención que afecte la rentabilidad de la inversión externa en todas las áreas de lo que era hasta ahora su incumbencia (educación, salud, cultura, etc.). Incluso las empresas – tal como es contemplado en los acuerdos internacionales – poseen la capacidad de demandar a los Estados que con sus acciones afecten dicha rentabilidad.

La OMC opera como mecanismo de regulación extraterritorial a través de los acuerdos firmados, entre ellos el más significativos para los temas que estamos analizando es el AGCS (Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios) o GATS (*General Agreement on Trade in Services*).

En la Lista de Clasificación Sectorial de los servicios que establece la OMC, se encuentran en un pie de igualdad los servicios financieros, los servicios de distribución y los servicios de enseñanza entre otros. Es decir que la educación pasa a ser concebida no ya como un atributo de derecho sino como un servicio comercializable, como cualquier otro servicio.

Se distinguen cinco categorías dentro de lo que denomina la OMC como servicios de enseñanza: A) servicios de enseñanza primaria, B) servicios de enseñanza secundaria, C) servicios de enseñanza superior, D) servicios de enseñanza de adultos y E) otros servicios de enseñanza.

En tanto que estos “servicios” no son monopolizados en el aspecto de la oferta, por los Estados (mientras existan prestadores de educación privada), se considera que entran en la categoría de servicios comerciales que pueden ser “liberados”.

El atributo de la educación como un derecho de ciudadanía no es natural y ha sido siempre así: es consecuencia de los derechos ganados a través las luchas del siglo XX y de un Estado de Bienestar con características particulares en América Latina al que se pretende desmoronar.

En Argentina el artículo 14 de la Constitución Nacional define a la educación como un derecho y estos acuerdos supranacionales lo contradicen.

Los tratados de libre comercio, en la medida en que consideran a la educación como mercancía, convierten el derecho medio en un derecho fin, es decir, colocan a la libertad de enseñanza como fin en sí mismo y no como medio para que los ciudadanos aprendan más y mejor. A su vez redefinen la libertad de enseñanza en términos de libertad de comerciar: es la libertad de vender la educación como una mercancía más, lo que el AGCS y el ALCA suponen (Feldfeber y Saforcada, 2005).

Entre las “barreras” para el comercio identificadas por la OMC se destacan los “subsidios” para el sistema público que restringen la capacidad de los proveedores privados para competir por la captación de alumnos - clientes. Asimismo otras barreras corr

La libre comercialización de la educación no dejará intacto al sistema público. Las medidas que provean el acceso a la educación al mercado requerirán cambios sustanciales en los modos en que el sistema público opera a fin de mitigar la denunciada competencia desleal.

Acuerdos generales en la comercialización de servicios GATTs y GATS Barreras para la comercialización de la educación

Los acuerdos comerciales a lo largo de la historia se han ocupado principalmente por reducir las tarifas y eliminar otro tipo de “barreras”, en especial en algunos servicios –el transporte, la comunicación y servicios financieros– que han sido comercializados desde siempre. Pero los servicios sociales –la educación y la atención médica, por ejemplo– se consideraban muy arraigados a concepciones acerca de lo público y del rol del Estado tanto que resultaba impensable que se rigieran por regulaciones comerciales o se asimilaran a servicios comercializables. Debido al crecimiento de los sectores de servicios, las regulaciones sobre el comercio de “objetos” fueron consideradas inadecuadas para el comercio de servicios. Las corporaciones internacionales demandaron nuevas regulaciones para la creación de mercados

internacionales. En consonancia con lo anterior se firmó – tal como enuncié anteriormente - un acuerdo denominado Acuerdo General en el Comercio de Servicios (GATS). Este acuerdo cubre todos los servicios, incluyendo salud y educación.

El GATS no sólo es el primer acuerdo multilateral en “promover derechos legales para el comercio en todos los servicios”, sino que además, es el primer acuerdo mundial en inversiones multilaterales.

Como se definió anteriormente, sólo cuando un servicio es provisto enteramente por un gobierno, queda fuera del alcance del GATS. Dado que la mayoría de los sistemas educativos incluyen proveedores privados, casi todos los sistemas educativos pueden ser afectados por el GATS, de algún modo.

Algunos analistas afirman que cualquier institución que requiera el pago de tarifas (incluso instituciones públicas) caería en la categoría de “actividad comercial” y estaría cubierta por el GATS.

El GATS se aplica a los servicios como la educación de dos maneras distintas: primero, hay un marco general de obligaciones para todos los países que conforman la OMC, éste estipula que no puede haber discriminación a favor de los proveedores nacionales ni entre otros miembros del acuerdo (Principio de Trato Nacional y Principio de Nación más Favorecida^{ix}). En segundo lugar, identifica los compromisos de las naciones participantes que indican sector por sector la extensión en que proveedores extranjeros pueden brindar servicios en cada país.

Esto afecta la manera en que algunos servicios, como la educación quedan en la órbita de la extensión nacional (soberana) o no. En este sentido, el GATS es un acuerdo voluntario en el que cada país decide qué servicios acceden a desregular a través de “la oferta y demanda”.

Eliminado: ,

Eliminado: e

Los servicios educativos, como planteamos anteriormente se dividen en cinco grandes categorías: la educación primaria, secundaria, educación superior, educación de adultos y otros servicios educativos.

La OMC identifica el comercio en educación de acuerdo a cuatro tipos de comercio transfronterizo definidos en el GATS: consumo en el extranjero, presencia comercial (instituciones educativas extranjeras presentes en el país) y presencia de personas físicas (educadores que viajan de país en país brindando sus servicios), suministro transfronterizo.

La OMC ha identificado barreras para el comercio en todas estas categorías, como parte de la “agenda en construcción” del GATS, con la asistencia de una organización llamada GATE (Alianza Global para la Educación Transnacional). GATE es una organización compuesta por proveedores de educación privados que se dedica a promover la liberación del comercio.

Las barreras para las presencias comerciales (que afectan a los proveedores privados) son: La incapacidad de ser reconocidas como instituciones que brindan títulos y/o certificados, las medidas que limitan sus inversiones, los requisitos nacionales, restricciones para contratar profesores extranjeros, la existencia de monopolios gubernamentales, la imposibilidad de acceder a los altos subsidios que el gobierno brinda a las instituciones públicas.

Barreras que afectan a los alumnos que quieran viajar al exterior: restricciones directas, las visas por ejemplo, que limitan la posibilidad de estudiar en el exterior, barreras indirectas, las dificultades en traducir títulos en equivalentes nacionales y desigualdad en el acceso a recursos.

Barreras que afectan a los cursos a través de la frontera, como el uso restrictivo de los satélites nacionales y restricciones en ciertos tipos de materiales educativos. Otras barreras que afectan a la movilidad de las personas son las diferentes escalas de aprobación de los proveedores nacionales y extranjeros, dificultades de visa, requisitos nacionales (Griffin Cohen, M., 2000).

Estas limitaciones van siendo subsanadas por nuevas normas que permiten eliminar todo elemento “distorsivo” del libre mercado en beneficio de las corporaciones de educación que en Estados Unidos representan la 2º industria nacional^x.

Regulaciones vigentes en el GATS y eliminación de las “Barreras”

La aceptación de las regulaciones vigentes del GATS en la educación superior afectará substancialmente la educación superior pública. Eventualmente, se supone que tanto los alumnos extranjeros como los proveedores reclamarán los mismos derechos que quienes viven en los países en los que se presta el “servicio educativo”. El gobierno se verá imposibilitado para subvencionar tanto a alumnos como a instituciones, por ende se proyecta que deberá optar por dejar de dar subsidios en general.

Si se eliminan las barreras para el comercio identificadas por la OMC, el sector privado recibirá un enorme poder para sobrepasar al público en brindar servicios educativos. Una alarmante “barrera” para la OMC son los “monopolios gubernamentales”. Es muy poco probable que algún país acepte eliminar la educación pública, aunque sea por el riesgo político que implicaría.

El primer paso es, usualmente, un ataque superficial a los fondos de la educación pública, acompañado por el reclamo de los contribuyentes que pudieran argumentar que ya no pueden

Eliminado: u

seguir aportando para la misma. Desde una visión extrema al debilitarse de este modo las instituciones públicas que eventualmente pierden la manutención del Estado y el apoyo del público, en consecuencia cerrarían o deberían conseguir otro tipo de subvenciones (por supuesto, privadas) acercándose así, poco a poco, a transformarse en empresas.

Otro método, también utilizado con éxito por el sector privado, es asegurarse que puede acceder al dinero que el gobierno invierte en educación. No pretenden que el gobierno deje de utilizar ese dinero en educación, sino que lo gaste en ellos, pagándoles por brindar ese servicio.

Uno de los acuerdos implementados que nos deja un legado de experiencias es el NAFTA (Acuerdo de Libre Comercio de América del Norte) en tanto que es el tratado internacional que ha ido más lejos en garantizar el poder de control de los monopolios públicos (Ver Naidorf, 2005 (1)). Este documento es importante no solo porque detalla a los monopolios gubernamentales la conducta a seguir con respecto a bienes y servicios, sino porque brinda un marco para la negociación de los acuerdos en el comercio de servicios. El NAFTA establece que todos los monopolios, sean públicos o no, deben actuar de acuerdo a objetivos comerciales.

Otro modo en que los monopolios gubernamentales en educación pueden ser dinamitados, es a través de la homologación de la categoría educador con la de “inversor”. El inversor se define tan ampliamente que incluiría a toda persona que opera en organizaciones con y sin fines de lucro, así como también en entidades gubernamentales. Si los educadores del nivel superior son definidos de este modo, muchas de las prácticas diarias podrían ser tildadas de competencia injusta (Griffin Cohen, M., 2000).

El rol de los actores involucrados en la transformación de la universidad pública

El rol público de la universidad se pone en cuestión cuando el derecho a la educación que debe garantizar el Estado se transforma en mercancía a través de su concepción como servicio, tal como se pretende en los tratados de libre comercio.

En relación con los denominados “servicios de enseñanza superior” se considera que la desregulación que propone el GATS o AGCS significaría concebir a las universidades como un grupo de *commodities* bajo el control de la OMC (Altbach, 2002). Aquí una de las cláusulas más importantes a tener en cuenta es la de “trato nacional” a través de la cual las universidades públicas se verán obligadas a competir en términos de igualdad con las universidades

extranjeras y estas incluso podrían solicitar financiamiento estatal para competir en igualdad de condiciones con los “proveedores” de educación locales^{xi}.

La desresponsabilización del Estado se transforma así en una característica dentro de la corriente que cuestiona el sostenimiento de las actividades universitarias en tanto distorsión de lo que por autorregulación la “sociedad” (o mejor dicho el mercado) puede por sí mismas.

El error de abandonar la lucha por la elaboración de políticas públicas alternativas como paso previo a la misma idea de transformación social, hace que sean las “empresas de educación” y los nuevos “tanques de pensamiento”, quienes ocupen el lugar vacante.

Para los defensores de la educación pública sigue el compromiso del continuo monitoreo de las negociaciones y el informar al público sobre su potencial impacto. Algunos analistas anticipan que hay un alto consenso en la necesidad de liberar la comercialización de los servicios a través del GATS. Incluso algunos países periféricos no se han mostrado opositores a pesar de que se trata de un caso concreto de transformación de la universidad en una entidad “para el público”.

Mientras hasta enero de 2005, plazo preestablecido para la aplicación del proyecto de dominación del Área de Libre Comercio de las Américas, no se firmó el acuerdo, se considera que en la Cumbre de las Américas las negociaciones han quedado estancadas pero no suspendidas (Declaración Final de la II Cumbre de los Pueblos de América, Mar del Plata, 2005).

Respecto de la actualidad de los debates vale destacar las recomendaciones acordadas en la última Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2008) organizado por IESALC – UNECO : “Advertimos a los Estados de América latina y el Caribe sobre los peligros que implica aceptar los acuerdos de la Organización Mundial del Comercio (OMC) y luego estar obligados por ellos, entre otros aspectos lesivos, a orientar fondos públicos hacia emprendimientos privados extranjeros implantados en su territorio en cumplimiento del principio del ‘trato nacional’ que en ellos se establece.” Así señala el documento final elaborado en la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2008) que reunió a gran parte de la comunidad académica latinoamericana en Cartagena de Indias, Colombia.

Sin embargo en dicho documento no se encuentra mención alguna a la gratuidad de la enseñanza (tema supuestamente acordado en comisión pero “misteriosamente” no reflejado en el mismo) y en el marco de discursos plagados del nuevo glosario que domina la actual escena educativa: “responsabilidad social de la universidad”, “pertinencia de la universidad”, etc.).

El peso de la tradición de quienes hace décadas intentan repensar la universidad pública, nos obliga a continuar con la reflexión acerca de la universidad pretendida para que “todo el contenido de la universidad corresponda al pueblo” (Del Mazo, 1956).

En este sentido es un problema universitario el de la educación pública en tanto problema cultural sudamericano, político, económico y social tendiente a la “elevación general de la vida, la situación de todos los desheredados de sustento” (Del Mazo, 1956) así como lugar privilegiado de cuestionamiento del orden social desigual vigente.

Destacar el carácter público de la universidad es también contribuir con el cambio político democrático orientado a radicalizar el carácter público de la educación y ampliar los derechos al conocimiento así como a entender a la universidad pública como espacio de lucha contra la injusticia y la desigualdad (Gentili, 2005).

En tanto institución pública comprometida con la construcción de saberes que contribuyan al cambio social, la universidad no puede sino empezar por pensarse a sí misma. Como espacio de enseñanza y de ciencia se ha ido transformando en un camino que ha combinado de forma contradictoria el aislamiento de algunos, el compromiso de otros; las tendencias hacia la privatización de sus conocimientos, la resistencia a los embates del modelo neoliberal; la adaptación acrítica a las nuevas normas que decretan la mercantilización de lo público y también la apatía; la falta de respuestas así como algunas de las acciones creativas no sistemáticas de sus integrantes.

En las universidades públicas latinoamericanas a lo largo de prácticamente todo el siglo XX se han creado rasgos institucionales que, aunque ya perdida muchas veces su función original, subsisten como estructuras capaces de sostener nuevas iniciativas de transformación de la universidad en un verdadero espacio público.

Conclusiones

La transformación de la universidad pública es consecuencia tanto de presiones externas y regulaciones que se imponen, como de las acciones u omisiones que los universitarios ponen en práctica.

Eliminado: así

Entre las acciones ejercidas sobre la universidad en pro de su mutación, podemos identificar los instrumentos de política universitaria transnacional que cambian el sentido mismo de la educación. Los acuerdos de libre comercio son una expresión de los nuevos atributos a la educación entendida como un servicio comercial y no como un derecho ciudadano.

Estos acuerdos supranacionales se imponen con fuerza en el marco de Estados que se presentan como débiles e ineficientes, así como incapaces de regular al dios mercado.

En este sentido, la universidad se define como un servicio para el público. La universidad para el público es aquella que, regida por las reglas del mercado sirve a la **sociedad civil entendida como el público** de acuerdo a las demandas que de ella emanan. El público, más que participar en la construcción y en la responsabilidad del espacio público universitario, la considera un servicio que compra en un mercado de ofertas múltiples nacionales o internacionales en función de criterios de rentabilidad individual y de profesiones que en los rankings significan más ganancias a futuro.

La **universidad para el público** entiende que sus alumnos son clientes y que el criterio de validación de sus acciones educativas y de investigación lo fija el mercado, quien también regula las agendas universitarias. Así sólo los conocimientos patentables y rentables forman parte del horizonte de temas a investigar y las carreras que se ofrecen son las que demanda el mercado.

Sin embargo dijimos que la transformación no puede ser explicada por factores exógenos. Así la universidad es también responsable de su propia mutación a través de la asunción de posturas que van desde la aceptación acrítica de lo que se le impone o desde su resignificación y reajuste a los nuevos tiempos, hasta la recuperación de las promesas incumplidas.

Por ello se esbozan propuestas de un modelo aún inexistente de universidad como espacio público.

En la **universidad como espacio público**, la sociedad civil se involucra en su construcción y redefinición permanente porque confía que es un modo de atender y, por qué no, buscar solucionar muchos de los problemas de estas sociedades desiguales. Esto se cumple a través de las herramientas de la ciencia, el pensamiento crítico y la reflexión que permiten la generación de un conocimiento público capaz de pensar modelos alternativos y una sociedad más justa. El modelo de ciencia politizada (Varsavsky, 1969) al servicio de la transformación social es uno de los que se enmarca en este modelo.

En ese sentido la **universidad como espacio público** no se encuentra escindida de la sociedad sino que como parte ella, contribuye desde su especificidad a explicar el estado actual y las causas de la creciente desigualdad así como a diseñar instrumentos de transformación.

El espacio público a recuperar se ancla tanto en la memoria como en los viejos desafíos todavía vigentes pero reactualizados.

Bibliografía:

- Altbach, Philip (2002) "Knowledge and Education as International Commodities" in *International Higher Education*, Número 28, EE.UU.
- Arroyo, Mariela. (2005) "Concepciones del espacio público y sentido común en la educación superior" en Gentili, P y Levy, B. (Comp.) *Espacio Público y privatización del conocimiento*. Clacso, Buenos Aires, Argentina.
- Bauman, Z. (2002) *Modernidad Líquida* Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, Argentina
- Bourdieu, Pierre. Y Boltanski, L. (1975) "Le titre et le poste: rapports entre le système de production et le système de reproduction" en *Actes de la recherche en sciences sociales*, París, n° 2. 95-107
- Del Mazo, Gabriel (1957) *La Reforma Universitaria y la universidad latinoamericana*. Universidad Nacional del Nordeste. Publicación del Departamento de Extensión Universitaria. Resistencia.
- Del Mazo, Gabriel (2000) *Estudiantes y Gobierno Universitario*. Biblioteca Reforma del 18, San Luis.
- Derrida, Jaques. (2002) *La universidad sin condición*. Editorial Trota, Madrid, España.
- Desimone, Hernán (2000) "Interrelaciones Ciencia- Empresa en la Argentina: Una visión del papel de nuestra universidad". *Tesis de Maestría en "Aspectos Jurídicos y Económicos de las Nuevas Tecnologías"*. Facultad de Derecho. Universidad Nacional de Mar del Plata"
- Duschatzky, S: (2000) *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*, Bs. As. Paidós.
- Fals Borda, Orlando (1974): "Algunos problemas prácticos de la sociología de la crisis" en *Ciencias Sociales: Ideología y realidad nacional*, Edit. Tiempo contemporáneo, 2ª ed., Buenos Aires.
- Feldfeber, M. Y Saforcada, F. (2005) *OMC, ALCA y educación. Una discusión sobre ciudadanía, derechos y mercado en el cambio de siglo*. Cuaderno de Trabajo N° 58. Centro Cultural de la Cooperación, Buenos Aires, Argentina.

- Feldfeber, Myriam (Comp.) (2003). *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo.* , Editorial Novedades Educativas Buenos Aires, Argentina,
- Follari, Roberto (2003) “Lo público revisitado: paradojas del Estado, falacias del mercado” en Feldfeber op.cit.
- Griffin Cohen, Majoire (2000) “Trading Away the Public System: The WTO and post-secondary education” en Turk, James *The Corporate Campus. Commercialization and the dangers to canada’s colleges and universities*”. Canadian Association of University Teacher (CAUT), Toronto, Canadá..
- Hillert, Flora, (1999) *Educación, ciudadanía y democracia* Tesis Once. Buenos Aires, Argentina
- Leher, Roberto. Y Setúbal, M. (Org.) (2005) *Pensamiento crítico e movimientos sociais* Cortez Editora, San Pablo, Brasil.
- Llomovatte, Silvia; Naidorf, Judith y Pereyra, Kelly (2007) *La Universidad Cotidiana. Reflexiones teóricas y experiencias de Transferencia Universidad – Sociedad.* Ducuprint S.A. Buenos Aires, Argentina.
- Naidorf, Judith. (1) (2005) “Perspectivas Canadienses en torno a la comercialización en la universidad pública, la privatización del conocimiento y el cambio en la cultura académica” en Montero Contreras, D. y Rodríguez, R. *Los retos frente a la internacionalización, lo público, lo privado y la identidad en América Latina y Canadá.* Editorial Felix Varela, La Habana, Cuba.
- Naidorf, Judith. (2) (2005) “La privatización del conocimiento público, en universidades públicas” en Gentili, P y Levy, B. (Comp.) *Espacio Público y privatización del conocimiento.* Clacso, Buenos Aires, Argentina.
- Roberto Rodríguez Gómez (2004) “La educación superior transnacional en México: el caso Sylvan-Universidad del Valle de México *Educación y Sociedad*, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 1044-1068.
- Varsavsky, Oscar (1969) *Ciencia, Política y Cientificismo* Ediciones de la Feria. Centro Editor de América Latina.. Buenos Aires. Argentina

ⁱ El presente artículo es una versión revisada, actualizada y ajustada a las pautas de esta revista, de el capítulo de libro con nombre homónimo publicado en el libro “Perspectivas críticas desde el siglo XXI sobre la educación en Argentina y Canadá” cuyas directoras temáticas hemos sido Silvia Llomovatte y yo cuya difusión ha sido restringida dada que dicho libro no ingresó en los circuitos comerciales de distribución y la cantidad de ejemplares impresos fue muy limitada ya agotada.

ⁱⁱ “La *ciudadanía asistida* se resume en la noción que proclama que los pobres deben ser asistidos en su desarrollo. No se conceptualiza la ciudadanía social como habilitante de la civil y la política, se trataría en cambio de una ciudadanía ‘subsidiada’ o tutelada que aporta a la construcción de sujetos sociales aptos para moverse ‘con mas cantidad de competencias’ en el universo de su inmediatez.” (DUSCHATZKY, S. 2000)

ⁱⁱⁱ En una conferencia dictada por la Dra. Adriana Puiggrós en marco de la apertura del XIV Seminario Appeal el 21 de agosto de 2008 definió como políticas neoliberales de tercera generación a las nuevas modalidades que llevan a cabo estados municipales, provinciales y nacionales en torno a la resolución de problemas de los sectores populares (programas de sobre edad, deserción escolar y otros) a través de concursos a los que se presentan ONG’s –empresas privadas- para la atención de los mismos. Esto implica, según Puiggrós, una apuesta a las políticas focalizadas en el marco de una educación diferenciada en detrimento de la concepción de educación común – incluso definida a partir de como la pensaba Sarmiento- , no homogeneizable, que articula diferencias.

^{iv} término que utiliza Gramsci para referirse a las instituciones de la sociedad civil

^v El concepto de cultura académica que aquí se presenta, se diferencia de la mera lista de cualidades o valores compartidos que aglomeran a un grupo determinado en un estado estático de uniformidad y consenso. Tampoco corresponde al estudio de unidades monolíticas y definidas con atributos fijos, sino que está orientado y basado en las acciones que transcurren durante el proceso de transformación constante, en tanto procesos negociados.

La *cultura académica* de la Universidad está conformada por los discursos, representaciones, motivaciones, normas éticas, concepciones, visiones y prácticas institucionales de los actores universitarios acerca de los objetivos de las tareas de docencia, investigación, extensión y transferencia que condicionan sustancialmente las maneras de realizar las mismas.

Desde esta perspectiva, la cultura académica no es consecuencia de concepciones consensuadas por los diferentes actores del proceso, ni producto de la integración y la cohesión que conforman un sistema unificado y armónico de perspectivas plurales, tal como plantea el paradigma funcionalista. Esta manera de concebir el proceso de construcción y definición de las dimensiones de las variables, deja abierta la posibilidad para la ambigüedad, el conflicto y la desintegración...

La cultura académica tampoco es un sistema formal coherente e impecable que puede reducirse a patrones en una comunidad identificable. Por lo tanto no es posible ni conveniente aislar sus elementos para luego caracterizar un “sistema total”, ya que la coherencia, en institución alguna, es posible. En cambio, se considera aquí que la búsqueda de significado en la interpretación puede dar pistas acerca de las características de la cultura académica.

Se considera así, a la cultura académica como un proceso activo de creación de sentido que permite problematizar las acciones siempre históricas y cambiantes.

^{vi} Jean Paul Sartre, *Questions de méthode*, París, Gallimard, 1960, (especialmente). La idea de engagement fue presentada con fuerza en la década de 1930 por Paul Nizan, *Les chiens de garde*, París, François Maspero, edición de 1968, quien se basó, en parte, en Lenin y su repulsa a la etiqueta de los “sin partido”.

^{vii} Para ampliar ver Naidorf, J.; Sturniolo, S.; Martinetto, A. ; Armella, J. “El compromiso de los intelectuales en América Latina”. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Sociología de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2004.

^{viii} El contenido del libro “La Universidad cotidiana. Reflexiones y experiencias de transferencia Universidad-Sociedad” relata, debate y reflexiona acerca de diversas experiencias de transferencia universidad pública-sociedad que se han venido realizando en los últimos años en las universidades argentinas. Estos artículos ponen de manifiesto el vínculo emergente entre U-S a través de la redefinición de las misiones clásicas hacia una mediación intervención activa del conocimiento frente a las necesidades sociales, vínculo que a su vez abre un resignificado camino hacia la modernización académica y científica.

^{ix} en inglés National Treatment Principle and Most Favored Nation Principle.

^x Resultados de investigación presentados por la Dra. Mónica Pini en el marco del seminario “OMC y Educación” dictado por la Prof. Myriam Feldfeber en el 2º cuatrimestre de 2005 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de la Universidad de Buenos Aires.

^{xi} Las obligaciones generales de los suscriptores del GATS son cuatro y aluden al compromiso de cada país signatario del Acuerdo de ofrecer a los demás: a) trato de nación más favorecida, que implica extender a todos los países las condiciones más favorables convenidas con cualquier país o conjunto de ellos; b) transparencia, que se traduce en ofrecer libre acceso a la información relevante para efectos comerciales; c) trato nacional, que significa tratar a los proveedores extranjeros de manera igual que a los nacionales, salvo reservas pactadas por caso; y d) acceso a los mercados (Rodríguez Gómez, 2004).