

López Segrera, Francisco. **Notas para un estudio comparado de la educación superior a nivel mundial.** En *publicacion: Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos.* López Segrera, Francisco. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Noviembre 2007 ISBN 978-987-1183-61-6

Disponible en: <http://bibliotecavirtual.CLACSO.org.ar/ar/libros/campus/segrera/03LSegrera.pdf>

Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe de la Red CLACSO  
<http://www.clacso.org.ar/biblioteca>  
[biblioteca@clacso.edu.ar](mailto:biblioteca@clacso.edu.ar)

FRANCISCO LÓPEZ SEGRERA

NOTAS PARA UN ESTUDIO COMPARADO  
DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR  
A NIVEL MUNDIAL\*

*Puesto que no hay lecturas inocentes,  
empecemos por confesar de qué lecturas  
somos culpables*  
Louis Althusser

GLOBALIZACIÓN Y EDUCACIÓN SUPERIOR

Los objetivos de este estudio de educación superior internacional comparada son: referirnos al impacto cualitativo y cuantitativo de la globalización en las instituciones de educación superior (IES) y en los sistemas de educación superior (SES) de distintas regiones y países en los últimos veinte años; destacar cómo son necesarios ciertos niveles de equidad social para lograr una educación permanente para todos y para toda la vida mediante políticas educativas adecuadas; y formular conclusiones y propuestas con relación al compromiso social de las universidades y la construcción de la equidad.

Estas propuestas pudieran contribuir al debate de los grandes temas identificados por la UNESCO, como pertinencia, calidad, gestión,

\* Este estudio es una versión actualizada de mi conferencia en el Pontificio Ateneo Antonianum (Roma, mayo de 2004) y sintetiza aspectos del informe "El compromiso social de la Universidad en el siglo XXI" (octubre de 2004) del rector de la Universidad Politécnica de Cataluña, Josep Ferrer Llop, elaborado con mi colaboración como asesor académico. Agradezco a los vicerrectores Albert Coromina y Joan Miró, al secretario ejecutivo de la GUNI, Joan Cortadellas, a su director de proyectos, Joaquim Tres, y a su coordinadora de proyectos, Angels Cortina, por sus valiosas lecturas críticas de las diversas versiones de este estudio. De especial valor fue la asesoría de Carlos Tünnermann Bernheim y Miguel Angel Escotet durante todo el desarrollo de este trabajo.

financiación, nuevas tecnologías de la información y la comunicación (las TICs) y cooperación internacional.

El objetivo de analizar estos grandes temas es contribuir a provocar las transformaciones necesarias de las principales tendencias de la educación superior (ES), como la expansión cuantitativa, el crecimiento de la privatización, la gran diversificación institucional, la creciente restricción del gasto público o la fuga de cerebros, para dar una respuesta adecuada a problemas tan acuciantes como la inversión pública reducida, las inadecuadas políticas de los gobiernos, la burocratización, la rigidez de las estructuras o las relaciones con la empresa y el entorno productivo, que la universidad enfrenta internacionalmente, en especial en los países en vías de desarrollo (UNESCO, 1995).

En la documentación de la Conferencia Mundial de Educación Superior (1998), convocada por la UNESCO, y en sus Comisiones de Seguimiento (2003) se plantearon una serie de sugerencias valiosas para enfrentar los retos que es necesario abordar con urgencia, como la actualización permanente de las competencias de los profesores y de los contenidos educativos, la introducción de redes electrónicas para el aprendizaje, la traducción y adecuación de los principales aportes de las ciencias, la modernización de la gestión, o la complementación de la educación pública y la privada y de la educación formal, informal y a distancia.

Por su parte, la UNESCO definió el concepto de pertinencia –sinónimo de compromiso social, responsabilidad social y relevancia– como la relación que existe entre el trabajo realizado por las instituciones de educación superior y lo que la sociedad espera de ellas. La “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción” incluyó en relación con la pertinencia los siguientes conceptos:

- La pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que estas hacen. Ello requiere normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica y, al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo, fundando las orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades sociales, comprendidos el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente. El objetivo es facilitar el acceso a una educación general amplia, y también a una educación especializada y para determinadas carreras, a menudo interdisciplinarias, centradas en las competencias y aptitudes, pues ambas preparan a los individuos para vivir en situaciones diversas y poder cambiar de actividad.
- La educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas

a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteadas.

- La educación superior debe aumentar su contribución al desarrollo del conjunto del sistema educativo, sobre todo mejorando la formación del personal docente, la elaboración de los planes de estudio y la investigación sobre la educación.

En última instancia, la educación superior debería apuntar a crear una nueva sociedad no violenta y de la que esté excluida la explotación, una sociedad formada por personas muy cultas, motivadas e integradas, movidas por el amor hacia la humanidad y guiadas por la sabiduría (UNESCO, 1998a).

El Estado tiene, entre otras muchas, las funciones de orientar, promover el desarrollo científico, apoyar, informar, co-financiar y facilitar los nexos entre la universidad y el sector productivo. La universidad, por su parte, debe tener plena autonomía académica y recibir los recursos que requiere para desarrollar su labor científica y formativa. La universidad, no obstante, debe también asumir su responsabilidad como generadora y gestora del conocimiento y debe responder ante la sociedad por el buen uso de los recursos públicos, esto es, asumir una autonomía responsable. El ejercicio responsable de la autonomía es un buen ejemplo de responsabilidad social de la universidad.

Según Michael Gibbons, el peligro radica en que la inflexibilidad de las universidades les impida dar respuesta al dinamismo de la sociedad del conocimiento, como ha ocurrido antes en la historia. Otro peligro es que deserten de sus responsabilidades sociales, que pierdan el carácter de *universitas* y pasen a ser meramente unidades de formación corporativa, cuyo fin es servir al mercado y no a los ciudadanos y a la sociedad. Sin embargo, tal vez los retos y peligros constituyan también una oportunidad para reinventar la universidad (Gibbons, 1998).

En conclusión, una cierta abdicación de la universidad a su compromiso social, su falta de “pertinencia”, el impacto de las políticas del Banco Mundial (BM) y de la visión con ánimo de lucro, tal vez sean algunas de las causas que llevan a plantear, desde distintas posiciones ideológicas y distintas latitudes, su crisis actual. Se habla del deterioro de la ES y de la profesión académica y se utilizan diversas metáforas que aluden a la crisis: pseudo-universidades, la universidad sitiada, la universidad en la encrucijada, la universidad deconstruida, la universidad en ruinas, la universidad en la penumbra, la universidad necesaria, la universidad sin recursos. Estas metáforas provienen de lugares tan diversos como EE.UU., México, Brasil, Argentina o África, y nos inter-

pelan seriamente a todos los que amamos a la universidad (Altbach, 2002; Gentili, 2001; Trindade, 2001; González Casanova, 2001).

Hay algunas realidades indiscutibles del entorno global que debemos tener en cuenta para plantear correctamente la transformación de la educación superior:

- 1 La crisis de la utopía marxista y el derrumbe del campo socialista han dado paso a la hegemonía del neoliberalismo y a la exaltación del mercado, en un mundo globalizado donde las guerras entre naciones y etnias, los fundamentalismos emergentes de distinto signo y las “guerras preventivas” han sustituido a la bipolaridad. La universidad puede desempeñar un papel clave en la difusión de ideales de tolerancia, como antídoto a los mencionados fundamentalismos.
- 2 Se está generando a nivel mundial una sociedad dual, cada vez más inequitativa, entre las naciones y al interior de estas. La globalización se caracteriza por su asimetría: concentra la riqueza en sectores muy reducidos y conduce a la miseria a capas cada vez más extendidas de la población. La globalización imperante no es incluyente y liberadora sino excluyente y dominadora, y se inspira más en la acumulación de riqueza en pocas manos que en la solidaridad humana. El 20% de la humanidad controla el 83% de los ingresos del mundo y el 20% más desfavorecido dispone sólo del 1,4% de estos ingresos. El 24% de la población mundial vive actualmente en la miseria, ganando menos de 1 dólar diario, y el 46% dispone de menos de 2 dólares por día. Esta asimetría se refleja en el ámbito universitario: mientras la inversión por estudiante universitario en EE.UU. en el año 2000 era de 20.538 dólares, en los países del África subsahariana oscilaba entre 1.241 y 1.531 dólares (UNESCO, 2000e; López Segrera, 2004: 241).
- 3 Los dividendos de la paz no han sido cosechados tras el colapso del mundo socialista y el final de la Guerra Fría. Si bien la multipolaridad económica cobra cada vez mayor fuerza, esto no es contradictorio con la permanencia de la unipolaridad estratégico-militar, que atenta contra la posibilidad de construir una cultura de paz (Mayor y Bindé, 1999). Según los Informes Mundiales sobre Desarrollo Humano del PNUD, sería suficiente con que los países desarrollados reorientaran el 4% de sus gastos militares “para reducir el analfabetismo adulto a la mitad, impartir enseñanza universal y educar a la mujer al mismo nivel que el hombre”. La Red de Cátedras UNESCO de Cultura de Paz desarrolla una importante labor en las universidades, entre otros aspectos, vía diversos cursos donde se enseña desde negociación de conflictos internacionales hasta formas de pre-

vención para el mantenimiento de la paz o de reconstruirla en la etapa post-conflicto.

- 4 Se agravan los problemas provenientes del excesivo crecimiento de la población mundial –la población mundial puede llegar a 8.000 millones en 2008 y a 9.000 millones en 2054– y del carácter masivo de las migraciones internacionales de los países pobres hacia los ricos, del Sur al Norte y, en el Sur, del campo a las nuevas megalópolis. Estos movimientos humanos tienden a desestabilizar los pilares de la democracia: el progreso y la cohesión social. La comunicación y el mercado afirman su hegemonía en un momento de radicales modificaciones identitarias, debido a los cambios políticos, religiosos y sociales –de la familia, del trabajo, o de la naturaleza de las ciudades. Todo esto configura una sociedad de fractura, de segregación y de apartheid. De ahí el reto de promover el paradigma de cultura de paz, la solución pacífica y negociada de los conflictos, la tolerancia y el “aprender a vivir juntos”, uno de los pilares de la educación para el siglo XXI. El mencionado crecimiento de la población mundial ha significado una importante expansión cuantitativa de la matrícula universitaria. En el África subsahariana, por ejemplo, la matrícula pasó de 100 mil estudiantes en 1970 a 1,5 millones a fines de los años noventa; y en América Latina de 13 millones en 1970 a 79 millones en el año 2000.
- 5 La rápida degradación del medio ambiente es un hecho, provocada por el calentamiento del planeta, los modelos consumistas contrarios al desarrollo sostenible, la contaminación del aire, de las aguas y los suelos, todo ello acompañado de una reducción sin precedentes de la biodiversidad de los ecosistemas del mundo. Cerca de la cuarta parte de la humanidad carece de agua potable, y la Organización Mundial de la Salud estima que 30 millones de personas mueren cada año por enfermedades infecciosas o epidemias causadas por la contaminación del agua. El reto consiste en crear una nueva “cultura del agua”, que estimule su ahorro, y una “ética del agua” que la distribuya globalmente con más equidad. Las Cátedras UNESCO de desarrollo sostenible y las redes creadas a partir de ellas son una importante contribución, desde la universidad, al desarrollo de una conciencia ecológica.
- 6 La emergencia de la “sociedad de la información” es otra de las tendencias identificadas, pero que es susceptible de generar una nueva desigualdad: la “desigualdad digital” que divide a la humanidad entre los que tienen acceso a las TICs –sólo el 7% de la población mundial– y quienes no lo tienen. El 80% de la población mundial ni siquiera tiene acceso a las telecomunicaciones bási-

cas. Las TICs ofrecen enormes posibilidades para promover la creación y el conocimiento, pero una de las principales preocupaciones es que los *info-pobres* están despojados de esta posibilidad que sólo tienen los *info-ricos*: los que poseen computadoras, los que pueden cambiarlos regularmente, los conectados a Internet, los que tienen fax, teléfonos móviles, multimedia, televisión, video. Los vertiginosos avances e innovaciones, en especial en el campo de las nuevas TICs, son probablemente los motores más poderosos de la globalización. Uno de los principales desafíos a la estrategia de la UNESCO de educación permanente para todos y a lo largo de toda la vida, en un mundo de crecientes desigualdades, es cómo poner a las TICs al servicio del saber y de las competencias de los países en desarrollo y de todos los excluidos y pobres del mundo. Se ha producido una importante proliferación de programas de educación superior a distancia de carácter virtual, tanto en las universidades tradicionales como en universidades virtuales creadas *ad hoc*. Aunque en este panorama parece predominar la emergencia de nuevos proveedores, que ofrecen educación superior transnacional sobre bases comerciales, sin tener en cuenta la responsabilidad social de la universidad.

- 7 Pueden también avizorarse cambios en los sistemas democráticos y en el sistema mundial de las Naciones Unidas como consecuencia de la globalización, que demanda una participación más democrática de las naciones en la adopción de las decisiones que tienen repercusión mundial. Hay delitos, por ejemplo, que trascienden las fronteras de los estados, como los medioambientales, el terrorismo, el narcotráfico, el crimen organizado y la corrupción. Se estima que el narcotráfico internacional genera utilidades del orden de los 400 mil millones de dólares por año, equivalente al 8% del comercio mundial. Un número cada vez mayor de universidades tiende a incluir en sus programas de pregrado y posgrado temáticas relacionadas con el medio ambiente y la contribución a la reforma del sistema mundial de relaciones internacionales.
- 8 El siglo XX no logró cancelar las inequidades existentes entre los géneros. Sigue siendo cierto que en el mundo entero la mujer devenga un salario menor que el hombre, aun cuando realice el mismo trabajo. En una palabra: la asimetría entre hombres y mujeres es una de las tres grandes asimetrías mundiales. Las otras se refieren a la distribución de la riqueza y al desarrollo científico-tecnológico. Es evidente que se está produciendo un auténtico “apartheid educacional”, que afecta a una sexta parte de los 6.300 millones de habitantes del planeta y que margina a

800 millones de analfabetos, dos tercios de los cuales son mujeres. Sin embargo, a nivel mundial, existen fuertes tendencias que constituyen avances en el proceso de incluir en la enseñanza universitaria a las mujeres, pero en los cargos académicos de alto nivel como rectores, vicerrectores, decanos... siguen predominando los hombres. Uno de los objetivos de Naciones Unidas para el milenio actual es eliminar las desigualdades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria, preferiblemente para el año 2005, y en todos los niveles de enseñanza para 2015.

- 9 El siglo XXI será el siglo del pluralismo cultural, de la diversidad y la creatividad en un mundo globalizado, pero corremos el riesgo del dominio de unas culturas sobre las otras. De las más de 5 mil lenguas vivas que existen en el mundo, el 98% está en grave peligro de extinción, lo que significa que sólo 100 de ellas tienen asegurada la supervivencia. El predominio de los países más ricos y en especial de EE.UU. en la aplicación de las nuevas tecnologías implica nuevas formas de dependencia y vasallaje cultural a través de una *world culture* que tiende a imponer por todas partes la homogeneidad cultural. El simulacro del consenso sustituye como alternativa cultural a la negociación razonada y crítica, en un universo donde la cultura y la política adquieren dimensión de videojuego, de expresiones sin raíces en lo real ni en lo racional, pero legitimadas por lo mediático y lo virtual. Por esto surge el desafío de establecer normas éticas para la navegación en el ciberespacio, de suerte que la “cibercultura” esté acompañada de la “ciberética”. Parecieran configurarse dos tipos de educación superior paralelos: una educación universitaria presencial de gran calidad en ciertas universidades de “elite” situadas por lo general en los países desarrollados y una educación a distancia virtual masificada, que no suele tener la calidad de la primera.
- 10 La emergente sociedad del conocimiento da una importancia, como nunca antes, a la educación permanente y a la venta del conocimiento, y a este como la mercancía más valiosa. Vivimos en una época en que la riqueza está dada esencialmente por el valor agregado de los productos –resultado de las tecnologías de punta (informática, microelectrónica, robótica, biotecnología) y de la investigación científica– y no ya por los recursos naturales, la tierra o el precio de la mano de obra. Esta revolución tecnológica y del *management* ha sido monopolizada por un proyecto ideológico neo-conservador que, capitalizando el colapso del socialismo real, se presenta como modelo único sin alternativas viables, como fin de la historia (Castells, 1998). Si bien este papel estratégico que asigna la sociedad del conocimiento a la ciencia

y a la tecnología puede augurar grandes beneficios a la humanidad en la lucha contra las enfermedades, por ejemplo, también suscita una serie de retos de naturaleza ética, como sucede con las posibilidades de la manipulación genética, la clonación de seres humanos, etc. El reto es darle mayor relevancia a la bioética, es decir, al tratamiento ético de las inmensas posibilidades que representa la biotecnología. La educación puede desempeñar aquí un gran papel, pues en definitiva está llamada a ser, según la UNESCO, la maestra más importante de la humanidad. Una educación que nos enseñe a ser, a conocer, a hacer, y a vivir juntos en la aldea planetaria. La Organización Mundial de Comercio (OMC) ha planteado incluir la enseñanza superior como un bien de importación y exportación regulado por sus normas, conforme a las políticas del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (GATS). Algunos países –en general países desarrollados que se beneficiarían de estas políticas– la apoyan. Ante esta propuesta de comercialización de la educación superior, la UNESCO aboga por una modalidad de internacionalización que tenga como objetivo “internacionalizar un bien común” (*non profit internationalisation*) y no comercializarlo (*for profit internationalisation*).

- 11 Y junto a este panorama francamente desalentador han surgido en todo el mundo, probablemente como reacción lógica y natural, un buen número de movimientos alternativos que valoran más a las personas por lo que son que por lo que tienen, que no consideran el tiempo como posibilidad de negocio sino como oportunidad de interrelación entre personas, que se organizan para luchar por una sociedad más justa y solidaria, que se movilizan en encuentros internacionales para ganar en consistencia y en capacidad de influir, que se manifiestan en contra de decisiones estratégicas que comprometen la paz en el mundo o que se declaran a favor de una renovación en profundidad de las instituciones mundiales. Estamos hablando, naturalmente, de las ONGs, del Foro Mundial Alternativo de Porto Alegre, del Forum de las Culturas Barcelona 2004, del comercio justo, de la banca ética, de la responsabilidad social corporativa y, en definitiva, de todo un movimiento de impulso de ciertos valores que hasta hace poco eran patrimonio exclusivo de grupos testimoniales y hoy han pasado a ser de dominio y, sobre todo, de respeto público.

## HISTORIA Y MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD

Si bien existe consenso acerca de que la docencia, la investigación y la extensión de sus servicios son misiones esenciales de la universidad, no

podemos perder de vista que servir al ser humano y a la sociedad es su misión suprema. La definitiva razón de ser de la universidad es la transformación de la sociedad y para ello debe participar activamente en la solución de los principales problemas locales, regionales, nacionales y universales.

La universidad no debe limitarse a formar especialistas cualificados, sino que debe formar ciudadanos responsables, asegurar su formación integral priorizando la dimensión ética, cívica y cultural, y para ello debe propiciar que los estudiantes adquieran conocimientos, competencias, actitudes y valores que los inciten a actuar como ciudadanos responsables y comprometidos. También es parte de su misión contribuir al perfeccionamiento y adecuada articulación de la educación terciaria con los niveles educativos precedentes y con los diferentes sistemas educativos no formales que operan en la sociedad (Haddad, 2004: 29).

La universidad ha evolucionado a lo largo de su historia y todas las “reformas” han pretendido dar respuestas adecuadas.

En la Edad Media, la universidad se agrupaba en torno al medio monástico, donde se formaban los hijos de la nobleza y la clase dirigente. Era una educación “para la convivencia, para la ciudadanía”. Esa formación tenía un *curriculum* que estaba compuesto por educación cívica, música y retórica. También incluía estudios para el ejercicio del pensamiento abstracto, tales como gramática, lógica, aritmética y geometría, y estudios en cosmología y astronomía. Y todo ello tenía como culminación y vértice final el derecho y la teología.

En el Renacimiento, de la cultura monástica se pasó a la cultura catedralicia simbolizada por Notre Dame (Escotet, 2004: 1-6). Bologna y París fueron, entre las primeras universidades, las que se constituyeron en arquetipos. Bologna surgió de estudiantes de toda Europa que buscaban y pagaban a los profesores y que elegían al rector, que podía ser un estudiante. En la Universidad de París, en cambio, predominó el elemento profesoral. Salamanca, seguidora del modelo de Bologna, y Alcalá de Henares, dos famosas universidades españolas de la época, fueron a su vez los modelos de las universidades en el Nuevo Mundo (Tünnermann Bernheim, 1999: 25).

En sus orígenes, las enseñanzas estaban basadas en el sujeto que aprende, el estudiante, y la institución se organizaba básicamente a su alrededor, con estructuras más informales y flexibles. Posteriormente, se evolucionó hacia el *facultas* o conjunto de personas que tenían la “facultad” de enseñar y la “facultad” de administrar las enseñanzas sobre la base de su propia autoridad epistemológica.

En los siglos siguientes, la universidad medieval dio paso a modelos cada vez más rígidos que se articularon en torno a tres enfoques: el modelo inglés, o sistema universitario residencial de Oxford; el modelo francés, basado en las “grandes escuelas” o facultades, denomina-

do “sistema napoleónico”, en que la universidad, sometida a la tutela y guía del Estado, tiene como función formar profesionales; y el modelo alemán de investigación, derivado de la Universidad de Humboldt. Estos modelos predominaron durante un siglo y medio.

A mediados del siglo XX emergieron modelos mixtos, como el modelo norteamericano que hacía hincapié en la estructura departamental, hoy en discusión por su fragmentación excesiva. La universidad actual se asemeja a alguno de esos modelos o bien a una combinación de los mismos. Los profesores han conformado el eje de la estructura universitaria y se han convertido en la autoridad colegiada por excelencia. Las facultades, escuelas, departamentos, institutos y secciones se organizan básicamente alrededor de los profesores y de los contenidos de las enseñanzas que ellos mismos diseñan, en ocasiones de forma individual y aislada. En definitiva, la formación se centra en el sujeto que enseña (Neave, 2000: 5).

Muchas de las crisis universitarias tienen como trasfondo estas dicotomías: la crisis de relación entre el sujeto que enseña y el sujeto que aprende. En Europa, la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior, tal como establece la Declaración de Bologna (1999), va encaminada precisamente a un tipo de aprendizaje basado en la adquisición de competencias transversales, habilidades y métodos de trabajo, en el cual el estudiante es la medida de todas las cosas y cuyo objetivo es “aprender a aprender”. Pareciera ser, pues, que recuperamos el modelo originario de convivencia dirigido al sujeto que aprende, sustituyendo al modelo autoritario centrado en el sujeto que enseña y el sujeto que administra.

Pero nos preocupa ver cómo se extienden otras respuestas acerca de la misión de la universidad. Para el neoliberalismo, la misión esencial de la Universidad es la adaptabilidad a las demandas del mercado, en detrimento de su misión tradicional de la docencia, la investigación y la extensión, junto a la producción y transferencia de nuevos conocimientos.

## ACCESO, EXPANSIÓN CUANTITATIVA Y MASIFICACIÓN

El crecimiento del número de estudiantes universitarios en el mundo ha sido espectacular, especialmente en los países en desarrollo. Las proyecciones de matrícula de la UNESCO en la educación superior arrojan un aumento mundial que pasa de 13 millones en 1960 a 79 millones en el año 2000, y a 125 millones antes de 2020. En América Latina, se pasó de 270 mil estudiantes universitarios en 1950 a unos 9 millones en 2004. En el África subsahariana, de 100 mil estudiantes en 1970 a 1,5 millones a fines de la década del noventa. Los cinco mayores SES –China, EE.UU., India, Federación Rusa y Japón– tienen en total 53 millones de estudiantes. En los 21 países de la Liga Árabe sólo había 10

universidades en 1950, y en el año 2003 ya llegaban a 203 (UNESCO, 2003a; 2003b; 2003c; 2003d; 2003e; 2003f; 2004: 9-10).

Sin embargo, los índices de matrícula siguen siendo muy desiguales. En 1991, considerando el grupo de edad comprendido entre 18 y 23 años, el número de estudiantes en América del Norte era de más de 5 mil por cada 100 mil habitantes, y de más de 2.500 en prácticamente todos los países desarrollados; sin embargo, en el África subsahariana había menos de 100 estudiantes por cada 100 mil habitantes. En 1995, EE.UU. tenía un 80,9% de matriculados, Reino Unido un 49,6%, España un 47,8% y Japón un 40,5%; pero Nepal tenía un 4,4%, Angola y Haití un 1%. Y en 1998 estas cifras eran del 56% para España, el 50,3% para Suecia y el 21% para Colombia, pero Zambia estaba en el 3% y Angola seguía en el 1% (UNESCO, 1995; 1999; World Bank, 2002: 185-189) (ver Anexo III, Tabla 1).

Martin Trow, de la Universidad de Berkeley, California, propuso en 1973 una división de la ES en tres categorías de desarrollo:

- elitista: la de los países que tienen una matrícula de hasta un 15% del grupo de edad correspondiente;
- masiva: la de los que la tienen entre un 15 y un 50%;
- universal: para los de más del 50%.

Sabemos que América Latina y el Caribe es la región con la mayor desigualdad en la distribución de la riqueza del planeta. En el año 2001, la tasa de matrícula universitaria del grupo de edad entre 18 y 23 años por cada 100 mil habitantes era de un 17,4%, mucho más baja que el promedio de los países desarrollados, cercanos al 60% (López Segre, 2002a; Guadilla, 2003: 18; BID, 2000).

Un ejemplo de las limitaciones y desigualdades en el acceso y los medios de que dispone el estudiante es el siguiente: la Universidad de California, institución estatal, posee un cuerpo estudiantil en sus nueve campus que asciende a 250 mil estudiantes, mientras que la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la más grande en América Latina y el Caribe, registra unos 280 mil estudiantes. Pese a ser relativamente iguales en este aspecto, la disparidad en los presupuestos es sumamente elevada: mientras la primera dispone de 7 mil millones de dólares de presupuesto anual, la UNAM sólo tiene 1.400 millones de dólares, es decir un quinto de aquella cifra (Boron, 2004).

En Asia, el acceso y los índices de matrícula aumentaron sustancialmente entre 1985 y 1995, tendencia que continúa aunque no con tan alto porcentaje de incremento. El aumento mayor se produjo en los países con más desarrollo del Asia Oriental y Oceanía, donde se pasó del 28 al 43%. No obstante, existen grandes diferencias entre países. En algunos, el número de estudiantes por cada 100 mil habi-

tantes es comparable a los países europeos y a EE.UU.: República de Corea con 4.955, Japón con 3.139, Singapur con 2.522. En otros, los índices de matrícula son bajos, similares a los de los países de menor desarrollo: Camboya con 119, Vietnam con 404, Sri Lanka con 474, China con 478, India con 601. En China, el número de matriculados pasó de 6 millones en 1998 a 15,1 millones en 2002. En India, de 6,2 millones en 1992 a 9,3 millones en 2000 (UNESCO, 1998c: 149; 2003a: 6; 2004: 9; Bray, 2000; Chen, 2002; Jayaram, 2002; Lee, S., 2002; Lee, M., 2002) (ver Anexo III, Tabla 2).

En los 21 países de la Liga Árabe se fundaron 54 universidades en los noventa –36 de ellas en sólo 3 países: Sudán, Jordania y Yemen– y 32 desde el año 2000. La mayoría de estas universidades están dedicadas a las humanidades y sólo una minoría ofrece programas de ciencia y tecnología (UNESCO, 2003e: 7). En Nigeria, la educación universitaria se inició en 1948, al establecer el gobierno colonial británico la Universidad de Ibadan. En 1998, sólo 35 mil estudiantes nigerianos fueron admitidos y tuvieron acceso a la educación superior, de 350 mil que solicitaron el ingreso. La participación en la educación universitaria en Nigeria (de 667 por cada 100 mil habitantes) es la mayor de África, con excepción de la República de Sudáfrica, donde es de 1.524. En cambio, en América del Norte es de 5.544 y en Europa de 3.285 (Yegumwena y Ekwutozia, 2002: 380).

Uno de los objetivos primordiales de este estudio, como ya hemos mencionado, es demostrar que se deben alcanzar determinados niveles de equidad social para lograr una educación permanente para todos y para toda la vida. Diversos estudios muestran cómo países supuestamente más pobres en términos de ingreso per capita, tienen mejores perfiles en salud, mayor esperanza de vida y mejor acceso a la educación que otros países con un PIB per capita mucho más alto. El estado de Kerala en la India, China y Sri Lanka tienen un PIB per capita muy reducido si lo comparamos con el de Sudáfrica o Gabón. Sin embargo, con políticas públicas adecuadas y una distribución del ingreso más equitativa, logran garantizar un porcentaje de acceso a la educación mucho más alto, mejor salud y más calidad de vida. Por esta razón, en el Índice de Desarrollo Humano, Sri Lanka ocupa el puesto 99 y China el 104, mientras que Sudáfrica ocupa el 111 y Gabón el 118 (Klikberg, 2001: 28) (ver Anexo III, Tabla 6).

En conclusión, pese a la expansión cuantitativa, las desigualdades en el acceso a la educación superior persisten por razones de diversa índole: geográficas (zonas y regiones con pocas o ninguna universidad); económico-sociales (pobreza, elevado costo de las matrículas, necesidad de los jóvenes de menos recursos de trabajar a temprana edad); de género; étnicas, religiosas y de intolerancia hacia ciertas minorías (ver Anexo III, Tabla 3 y 4).

En los países de la OCDE, la educación terciaria de Tipo A es la que prepara a los estudiantes para la investigación y para profesiones que exigen un nivel elevado de competencia. La de Tipo B, por su parte, enseña competencias propias de un oficio que permite a los estudiantes ingresar directamente en la vida activa.

#### AUTONOMÍA Y REFORMAS: UNIVERSIDADES PÚBLICAS Y PRIVADAS

La autonomía no es una concepción nueva, ha sido una preocupación desde el mismo origen de la universidad. El papel autonómico de la universidad ya se consideraba en el conjunto de leyes más antiguas sobre esta institución que aparecen en las Siete Partidas del Rey Alfonso X El Sabio (1256-1263). La Carta Magna de las universidades europeas (Universidad de Bologna, 1988), antecedente de la creación del espacio europeo común de ES, establece que la universidad es una “institución autónoma [que] produce, examina, valora y ofrece cultura, mediante la investigación y la enseñanza” (Escotet, 2004).

Un debate dentro de la Asociación Internacional de Universidades (AIU) llegó a las siguientes conclusiones respecto de la autonomía: la universidad debería tener el derecho de escoger su personal; y sus estudiantes; las universidades deberían elaborar sus propios programas y ser capaces de decidir el nivel requerido para cada título y diploma, y en aquellos países donde los títulos, diplomas y la práctica profesional están definidos por ley, las universidades deberían participar de una manera efectiva en la definición de sus programas y niveles de educación; cada universidad debería decidir sus programas de investigación; y la universidad es libre dentro de límites generosos para distribuir su presupuesto –ingresos financieros de varios tipos– y recursos –edificios, equipamiento– entre las actividades desarrolladas para el cumplimiento de su misión (AIU, 1996).

Pero conceptos como autonomía y libertad académica resultan hoy complementados por la noción de rendición de cuentas y responsabilidad social. En la medida en que un nuevo contrato entre la universidad y la sociedad toma forma, la noción de autonomía resulta condicionada (AIU, 2004). “La cuestión más importante de la Universidad actual es su adaptación a los cambios que la sociedad le exige, tanto en relación a las enseñanzas que imparte como a la investigación que realiza” (Bricall, 2000: 7).

Muchas reformas universitarias se han caracterizado por cambios parciales del sistema. Raras veces se han producido reformas globales, a la manera de la Reforma de Córdoba (1918), en Argentina, que constituyó el primer cuestionamiento serio de la universidad de América Latina y el Caribe. Sus principales propuestas fueron: el cogobierno –participación de los estudiantes en los órganos colegiados de gobierno de las

universidades– y la elección, a través del voto universal y directo, de las autoridades universitarias; el establecimiento de los principios de libertad de cátedra y de investigación; establecer la autonomía universitaria como forma de gobierno en la institución, implicando esto su independencia política y administrativa con relación al Estado; selección de los docentes a través de concursos de oposición de carácter público; y la democratización de la educación mediante su gratuidad. Una verdadera reforma no implica sólo cambios legislativos del sistema de organización académico-administrativo. La excesiva legislación es, en ocasiones, uno de los factores que entorpecen la capacidad de creación e innovación, debido a la rigidez. El control es un mecanismo necesario con el fin de enseñar a las IES a desarrollar procedimientos de auto-control, pero no para convertirse en sistemas inflexibles de control, o bien sistemas de autoridad vertical (Tünnermann Bernheim, 1999: 105; Escotet, 2004: 7).

La adopción de herramientas como planificación estratégica, evaluación de proyectos, dirección por objetivos, gestión por competencias, calidad total y evaluación institucional –al tiempo que se introducen tecnologías de información y gestión– ha mejorado los procesos académicos y administrativos e incrementado su eficiencia. Esto ha permitido la transparencia en la relación entre objetivos y medios y ha perfeccionado los procesos de rendición de cuentas. Pese a ello, el nivel gerencial del personal universitario sigue siendo alarmantemente bajo, cosa especialmente delicada teniendo en cuenta que afecta a los puestos directivos, ocupados habitualmente por académicos excelentes pero con muy poca preparación para la dirección y gestión. Probablemente la solución no sea, como piensan algunos, importar administradores provenientes de corporaciones sin experiencia académica, sino formar a los directivos y reforzarlos con la colaboración de profesionales.

En la última década, los sistemas de ES a nivel mundial han pasado de la simplicidad y homogeneidad a la complejidad y heterogeneidad. Se ha generalizado la formulación de políticas que controlan la calidad mediante la evaluación institucional y se han hecho cambios con el fin de adecuar la universidad a la sociedad del conocimiento. Pero la orientación meramente de mercado de muchas universidades privadas, de un lado, y el concepto tradicional de autonomía corporativa, de otro, parecen ser algunos de los principales obstáculos para que se logre este cambio cualitativo. En el primer caso, la universidad tiende a convertirse en una empresa cuyo principal fin es producir ganancias; en el segundo, la universidad deja de ser una institución de y para la sociedad y pasa a convertirse en una institución de y para los integrantes de la comunidad universitaria; e incluso, con el pretexto autonómico, muchas veces se ha lesionado la misma autonomía universitaria, cuando las autoridades académicas ponen la universidad al servicio del partido gobernante o de la oposición.

El autoritarismo y exceso de control pueden lesionar la autonomía de la universidad, pero, por otra parte, la universidad autónoma necesita de un sistema de control que armonice la libertad de crear, enseñar y aprender con la obligación de rendir cuentas de los objetivos alcanzados o frustrados. De ahí la importancia de la evaluación institucional.

Actualmente, las universidades de los países en desarrollo, en especial de África y América Latina y el Caribe, enfrentan una gravísima crisis. Las universidades en estas regiones han sido víctimas de las reformas neoliberales orientadas al mercado. En América Latina, tras la mencionada Reforma de Córdoba, la reforma de los ochenta y los noventa, caracterizada por la desinversión y privatización de la universidad, fue una auténtica contrarreforma. Fue más bien alterar y deformar las universidades que reformarlas para que pudiesen cumplir su misión ante los vertiginosos cambios de la sociedad del conocimiento. En 1950 existían en América Latina y el Caribe unas 75 universidades, casi todas ellas públicas; en 1995 habían pasado a 300 públicas y 400 privadas.

Si esto ocurrió en América Latina y el Caribe, con universidades de fundación anterior a las de América del Norte, más dramática fue aún la consecuencia del ajuste estructural y las políticas del BM en las jóvenes universidades de África. La desinversión pública en educación, en la era en que los sectores más dinámicos de la economía son las industrias “cerebro-intensivas”, tiende a dejar al margen de la modernidad a los países de África, América Latina y el Caribe y diversas zonas de Asia, debido a su incapacidad para competir en la economía internacional, a no ser por la intervención de la universidad privada.

El director de la División de Educación Superior de la UNESCO señala:

La educación superior debe evolucionar constantemente para cumplir sus misiones. Reformas y crisis en Europa y en todos los países desarrollados es el rasgo esencial en los sistemas de educación superior existentes, que están en proceso de cambio y adaptación. Sería totalmente inapropiado hablar de reformas o crisis en los países en vías de desarrollo. En esta área, como en muchas otras, la situación es más bien de emergencia y este término en ocasiones es demasiado débil para describir la situación real, en especial, aunque no únicamente, en algunos países de África Sub-Sahariana (Haddad, 2004: 2).

Veamos ahora el papel que está asumiendo la universidad privada. En América Latina y el Caribe un informe del BID (2000) estima la matrícula universitaria en 7,4 millones de estudiantes, lo cual equivale al 20,7% de la población potencial, repartidos en unas 5 mil instituciones. De estas, sólo 800 son propiamente universidades: 500 privadas con 1,5 millones de estudiantes y 300 públicas con 3,5 millones. El resto de los estudiantes de la educación superior estudian en institu-

tos tecnológicos y de diversa índole. Los países con mayor proporción de matrícula privada son Brasil, Colombia y Chile, a diferencia de lo que ocurre en Cuba, México, Venezuela y Argentina (BID, 2000: 96-98; UNESCO, 1998c; 1998d).

En Asia, Malasia y Singapur, pese a que el gobierno tiene el control del sistema de educación superior y la dirección de su desarrollo, se ha producido un importante avance de la educación privada: en Malasia se pasó de 156 instituciones privadas en 1992 a 600 en 2000 (Lee, S., 2002: 155-157). Cuando la República de Corea se liberó del dominio de Japón en 1945 –fecha en que existía una sola Corea– sólo tenía 19 IES y 7.819 estudiantes universitarios. En el año 2000, la República de Corea tenía 372 IES. El gobierno tiene un elevado control de la ES, y asigna recursos a las IES públicas y privadas (Lee, M., 2002: 182). La India, que obtuvo su independencia en 1947, ha construido un SES público masivo que cuenta con 10.853 IES –de las cuales sólo 214 son verdaderas universidades–, 321 mil profesores universitarios y 6.755.000 estudiantes, pero el porcentaje de la matrícula en la educación superior privada (ESP) es sólo de un 12% (Jayaram, 2002: 208).

En los Emiratos Árabes Unidos del Golfo –Bahrein, Kuwait, Oman, Qatar y Arabia Saudita–, la ES se desarrolló a partir de los años sesenta tomando, en gran medida, el modelo de EE.UU. Tienen 13 universidades públicas cuyo estudiantado y profesorado era de 600 y 66 respectivamente en la Universidad del Golfo Árabe (Bahrein) y de 17 mil y 626 en la Universidad de los Emiratos Árabes Unidos. Es de destacar que aunque en esta área la segregación de género es una norma, en muchas universidades se permite a las mujeres estudiar sin asistir a clases y la tendencia es hacia una participación cada vez mayor de la mujer, llegando al 70% en la última universidad citada (Mazawi, 2002: 244).

Pese a la tendencia mundial al incremento acelerado de la ESP, existen distribuciones distintas entre públicas y privadas según áreas y países: en Europa Occidental, un 95% de los estudiantes cursan sus estudios en universidades públicas; en Rusia y los países de Europa del Este, en cambio, la ESP ha tenido un incremento notable; si bien muchas de las más famosas universidades en EE.UU. son privadas, el 80% de los estudiantes norteamericanos asisten a instituciones públicas de educación superior –sin embargo, una peculiaridad de su SES es que existen universidades públicas cuya matrícula es en ocasiones más onerosa que en las privadas; Asia es la región donde la ESP es más fuerte: en varias naciones como Japón, República de Corea, Taiwán, Filipinas, Indonesia, la ESP domina la matrícula de los SES; en América Latina y el Caribe se ha producido el enorme incremento ya señalado y han proliferado las pseudo-universidades privadas –existen, no obstante, universidades privadas de excelencia como son en su mayoría las ca-

tólicas; y África, después de Europa Occidental, es la región con mayor porcentaje de estudiantes en la educación superior pública –sin embargo, la ESP crece en África aceleradamente (Altbach, 1999: 2-4). Pero los defensores de la ESP ocultan el hecho de que países a la vanguardia en la enseñanza y la investigación como Francia y Canadá tienen muy pocas universidades privadas, que Alemania tiene sólo una, que los tigres asiáticos son famosos por sus universidades públicas y que en EE.UU. los fondos públicos, en especial los federales, desempeñan un papel decisivo en el financiamiento de las universidades “privadas”.

En conclusión, todas las universidades, sean públicas o privadas, deberían compartir una clara vocación de servicio a lo público, a la sociedad. El Estado debe velar para que esto ocurra, con el fin de impedir que existan las universidades “de servicio privado” o las que no tengan calidad, como ocurre, en especial, en los países en desarrollo. La autonomía de la universidad no puede eludir su compromiso social y, por lo tanto, la obligación de rendirle cuentas a la sociedad.

## CALIDAD, EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

La expansión cuantitativa del sistema universitario y la creciente masificación no siempre han ido acompañadas de un mejoramiento de la calidad de la educación impartida en los claustros. Incluso, algunos afirman que la calidad de la educación superior ha declinado a nivel mundial. Si esta es una afirmación demasiado global, sin duda parece cierta y dramática en los países en desarrollo, en especial en aquellos que contaban con IES de larga data, como es el caso de América Latina y el Caribe.

En muchos países desarrollados, incluido España, “ya no se debate en las universidades la conveniencia de medir y evaluar la calidad de su docencia, su investigación, sus servicios y su organización. La necesidad de desarrollar programas de evaluación de las distintas actividades universitarias es ampliamente aceptada” (Bricall, 2000: 191).

En los países en desarrollo, en especial en América Latina y el Caribe y en África, en cambio, no se cuenta aún con una cultura adecuada de la evaluación en muchos casos, aunque se avanza en esa dirección. La evaluación, debido entre otras razones al énfasis en su importancia por parte del BM y UNESCO, fue el lugar central en las reformas de los años noventa en América Latina y el Caribe. Aunque hay consenso en esta región sobre la importancia de una adecuada evaluación de los SES y las IES para lograr la calidad, mediante mecanismos de autoevaluación con indicadores *ad hoc* y luego de evaluación externa mediante pares académicos o instituciones equivalentes, existen muchas críticas a la segunda generación de “reformas” que propició el BM y a una visión de la calidad y la evaluación “norteamericano-céntrica”, que amplía la subordinación de la educación superior al mercado y que se diluye en

supuestos conceptos de eficiencia de los que están ausentes las responsabilidades sociales de las universidades<sup>1</sup> (Mollis, 2003: 209).

No existe un modelo único de evaluación –modelo de indicadores, de autorregulación, conceptual ideal–, ni tampoco un estándar único de calidad. En realidad, la calidad es un concepto relativo asociado al proyecto institucional, a sus objetivos, finalidad y resultados, a su eficiencia y costo, a su aptitud para cumplir su compromiso social o bien para satisfacer las necesidades de sus usuarios, destinatarios o clientes. Para acreditar una universidad, esta debe cumplir estándares previos mínimos de calidad. Un concepto nuevo es el de gestión de calidad total, que pone el énfasis en el cuidado especial de todos los elementos estratégicos, para transformarlos y producir los cambios necesarios ante las nuevas demandas de la sociedad.

Respondiendo a la necesidad de asumir plenamente su compromiso social, algunas universidades han establecido un sistema de indicadores que incluye no sólo aquellos que la misma institución considera estratégicos, sino también los que responden a los atributos de calidad que los diferentes públicos valoran. Para ello han consultado a los estudiantes de secundaria, a sus padres y profesores, a los mismos estudiantes universitarios de primero, segundo y tercer ciclo, a los titulados, a los empleadores, a los alumnos de posgrado, a las empresas que contratan investigación o transferencia, a la administración educativa y a los líderes de opinión (Cortadellas, 2002).

La educación superior, en especial en los países en vías de desarrollo, presenta peculiaridades que tienden a afectar la calidad de sus procesos y sus resultados y que frenan la dinámica de organizar procesos serios de evaluación y acreditación: la deficiente o nula articulación, incluso ausencia, entre los distintos niveles educativos; la disminución creciente de los recursos financieros; la proliferación de instituciones que no reúnen los requisitos para poder considerarse de nivel superior; la coexistencia de macro-universidades, con más de 100 mil alumnos con micro-universidades; el nivel académico del personal docente y su formación pedagógica no adecuadas (un bajo porcentaje, 10 a 20%, de los profesores de los países en desarrollo ha cursado posgrados y el 50% de ellos tiene un trabajo adicional); los bajos salarios de los profesores; la lección magistral, que aún predomina sobre los métodos modernos de enseñanza-aprendizaje; un deficiente desarrollo de las TICs, bibliotecas, laboratorios y otros medios clave que posibilitan el trabajo indi-

---

1 Se implementaron sistemas nacionales de evaluación y/o acreditación en Argentina, Brasil, Colombia, Cuba, Chile, Costa Rica y México. Chile y Colombia priorizaron la acreditación. En algunos países –Chile, Argentina, Brasil y Colombia– las reformas estuvieron acompañadas por cambios de las leyes de ES. Un grupo de países de América Latina y el Caribe no hizo reformas ni modificaciones legales (García Guadilla, 2003: 19).

vidual del educando (Mayor y Tanguiane, 2000; Altbach, 2002; World Bank, 2000; 2002; Tünnermann Bernheim, 2000b: 166-168).

Por lo general, los SES de los países en desarrollo son importados de Occidente. Incluso, en países en vías de desarrollo como Etiopía y Tailandia o en desarrollados como Japón, donde el colonizador no impuso su concepción académica, los modelos europeos predominan sobre las formas tradicionales de transmisión del conocimiento. Predominan los idiomas europeos, en especial en África, donde no se utilizan las lenguas africanas en las universidades, como tampoco se usan las lenguas indígenas en América Latina, ni siquiera en universidades de este carácter. Uno de los rasgos que tiende a hacer dependiente la profesión académica en los países en desarrollo es el predominio del inglés para la comunicación académica: para ascender en la profesión académica es necesario publicar en las revistas de los países desarrollados. Muchas agencias evaluadoras de universidades en países en desarrollo dan una puntuación muy alta a cualquier libro o artículo publicado en Europa o EE.UU., y una muy baja a los publicados en los propios países, independientemente de su calidad. Esto da lugar a la dependencia de los países en desarrollo de la agenda de investigación de temas priorizados en los países desarrollados, y que tienen, por ende, más posibilidades de ser publicados: el Science Citation Index y el Social Science Citation Index son usados en los países en desarrollo para medir la calidad académica.

En China existen 1.942 instituciones estatales de ES. En 1998, la Universidad de Pekín y la de Tsinghua fueron transformadas en experimentales por el Ministerio de Educación, con el fin de convertirlas en arquetipos de calidad a nivel mundial. La reforma de los noventa trasladó el énfasis de la promoción por antigüedad (sistema de títulos) a la promoción por la calidad del profesor (sistema de títulos y conocimientos idóneos) (Chen, 2002).

Entre los países de la Liga Árabe, Jordania tiene el liderazgo en perfeccionar la calidad mediante la acreditación de las IES y de sus programas (UNESCO, 2003e: 10).

La situación de la ES en Rusia y los países del Este de Europa tras el derrumbe del socialismo presenta un cuadro de creciente deterioro debido a la falta de financiamiento y al éxodo de profesores, entre otras razones (Smolentseva, 2002: 359).

En África, muchos de los puestos de profesores universitarios están vacantes. En Ghana, por ejemplo, el 40% de los puestos de las universidades estaba vacante en 1998 y un 60% en las escuelas politécnicas.

Otro factor que afecta la profesión académica en los países en desarrollo son los bajos salarios. El salario del profesor puede oscilar, en una región como Asia, de 9.750 dólares mensuales en Singapur a 754 en la India, o incluso menos en otros países de esa región. Lo mismo

ocurre en África, donde un profesor universitario de la República de Sudáfrica percibe 22.500 dólares al año y en Nigeria –donde el salario no es de los más bajos– sólo gana 4.267. En los países en transición, como Rusia y Bulgaria, el salario mensual de un profesor asciende a 40 dólares mensuales promedio y alrededor de 100, respectivamente<sup>2</sup> (Altbach, 2002: 1-3).

En conclusión, estas disparidades, entre otros factores, afectan a la calidad de los SES en los países donde la profesión universitaria no tiene un adecuado estatus económico y social, y produce la “fuga de cerebros” de personal altamente calificado que emigra a los países desarrollados reforzando el círculo vicioso de la dependencia y el atraso. Uno de los objetivos del “Informe Mundial sobre la Educación Superior” será estudiar en profundidad estos problemas, y ofrecer recomendaciones y propuestas de cooperación para contribuir a corregir estas desigualdades.

## PRINCIPIOS DEL BUEN GOBIERNO, GESTIÓN Y FINANCIAMIENTO

Un buen gobierno implica informar en forma precisa, completa e inteligible acerca de los objetivos que nos proponemos alcanzar, dar a conocer el volumen de recursos de que disponemos y cómo los gestionamos, y la relación entre los recursos invertidos y los resultados alcanzados (Ferrer Llop, 2004a; 2004b; 2004c).

---

2 En Argentina, los profesores de tiempo completo son menos del 10%. En el año 2000, el salario oscilaba entre 2.257 dólares (profesor de tiempo completo) y 1.452 (asistente). Este salario se deterioró con la crisis del “corralito financiero” (Marquis, 2002: 69). En China, el rango más alto de profesor universitario de la categoría A recibe 6.200 dólares al año y el más bajo de la categoría C recibe 370 (Chen, 2002). En Malasia, los salarios mensuales oscilan entre 743 y 1.403 dólares anualmente para un lector, y entre 2.560 y 3.979 dólares para un profesor. En Singapur, los salarios son de los más altos a nivel internacional: entre 2.750 y 4.650 dólares al mes para un asistente, y entre 6.900 y 9.750 dólares al mes para un profesor (Lee, S., 2002: 155-157). En la República de Corea, el salario anual de la categoría más alta (profesor) es de 39.037 dólares en las universidades públicas y de 42.628 dólares en las privadas, y el de la categoría más baja (instructor), de 24.286 dólares en las públicas y 24.332 en las privadas (Lee, M., 2002: 182). En la India, los salarios oscilan entre 754 dólares mensuales para un profesor y 455 para un lector (Jayaram, 2002: 209). En Polonia, el salario mensual de un profesor en las universidades públicas oscila entre 300 dólares (profesor asociado) y 500 dólares (profesor), aunque en las privadas puede alcanzar los 2.500 dólares. En Bulgaria, los salarios mensuales de un profesor universitario oscilan entre 88 y 165 dólares. En Rusia existen 939 IES, de las cuales 590 son públicas y 340 privadas. El monto total de estudiantes es de 4.073.000, que se reparten entre 3.728.000 en las públicas y 344.000 en las privadas. El salario mensual oscila entre 20 dólares para un asistente y 90 para un profesor, lo que ha producido un deterioro de la calidad de la educación superior, debido al éxodo y a la necesidad de los profesores de emplearse en otros trabajos (Smolentseva, 2002: 359). En Nigeria, los salarios anuales oscilan entre 4.267 dólares (profesor) y 1.591 dólares (asistente), mientras que en la República de Sudáfrica se sitúan entre 22.500 y 7.800 dólares al año (UNESCO, 2003b: 9; Koen, 2002: 417).

Una organización estrictamente jerárquica no es la más adecuada para una institución en la que su mayor patrimonio es el saber y la capacidad de sus miembros para crearlo y difundirlo. No se puede gobernar sin leyes ni normas, pero estas deben reflejar la diversidad que se da en la institución y, por tanto, ser flexibles. Por otra parte, el cumplimiento de las normas sólo puede asegurarse cuando son producto de un debate que logra el resultado de un amplio consenso. Esta forma de gobierno ya existe en algunas universidades y en otras organizaciones y empresas en las que el conocimiento es la parte más importante de su patrimonio.

Por otra parte, la formación directiva, técnica y administrativa es más necesaria hoy para dirigir las IES que el don carismático del liderazgo innato, sin que le restemos a este último su gran importancia. En el rector recae la responsabilidad prácticamente total de la universidad, tanto en los sistemas democráticos como en los autoritarios. Es él, junto a los dirigentes universitarios, quien debe construir el consenso académico en un ámbito dominado por una elite del conocimiento. Se suele decir en tono jocoso:

Las cualidades esenciales de un rector son las de poseer la sabiduría de Salomón, la fuerza de Hércules, la astucia de Maquiavelo, la paciencia de Job y la psicología de Freud. ¡Casi nada! Y quizá hoy nos haga falta agregar, la visión empresarial y la capacidad económica de Bill Gates (Escotet, 2004).

Es indispensable para los líderes y/o gestores universitarios –rectores, vicerrectores, decanos, directores– estar convencidos de que el modo de gobernar una universidad es a través de la participación y no de la imposición: la gobernabilidad de la universidad se construye mediante la negociación y el convencimiento. La participación supone que toda la comunidad universitaria es consultada y se siente escuchada y entendida y, al mismo tiempo, que respeta el hecho de que quien toma las decisiones es la persona o el órgano que la misma comunidad ha elegido para ello (Ferrer Llop, 2004a; 2004b; Escotet, 2004).

Los principios clave para la buena gestión de las IES –según el grupo de trabajo sobre educación superior integrado por especialistas del BM y UNESCO (2000)– son: libertad académica, gobierno compartido, claros derechos y responsabilidades, selección meritocrática, estabilidad financiera, rendición de cuentas, comprobaciones periódicas de los indicadores de calidad, y cooperación estrecha entre los distintos niveles de la administración institucional.

Para contribuir a que se cumplan estos principios, dicho grupo de trabajo recomienda los siguientes instrumentos: consejos de facultad; consejos de administración; reglas transparentes para el manejo de los fondos; bases de datos adecuadas para la toma de decisiones;

designación en lugar de elección de los altos cargos; evaluación externa de nombramientos y promociones en las facultades; seguridad en el empleo, aunque basada en ciertos requisitos para obtener un cargo fijo; dedicación a tiempo completo a la universidad; procesos de evaluación y acreditación de carácter internacional; y un documento institucional que establezca las bases legales y la misión de la institución (World Bank, 2000: 54).

Si bien algunas de estas recomendaciones son relevantes, otras son claramente contestadas por el escaso respeto a elementos sociales e históricos. Así, por ejemplo, mientras el informe recomienda designar y no elegir a los altos cargos, es sabido el peso que tiene la elección democrática de los dirigentes académicos en América Latina y Europa, donde el rector y los decanos son responsables ante la comunidad universitaria que los elige, contra el riesgo de que si los nombraran los gobiernos o los representantes de la sociedad, podrían no contar con el respaldo de la comunidad. Esto no implica descartar el método de la designación en lugar del de la elección a nivel mundial, pero sí destacar que son procesos que deben ajustarse a condiciones históricas y culturales. En EE.UU. predomina la designación, pero en América Latina habría un fuerte rechazo a los intentos de designar a los rectores en las universidades públicas.

Muy vinculadas con el buen gobierno están la gestión y el financiamiento de la educación superior. En el marco del actual contexto económico, una de las estrategias a nivel mundial para enfrentar la escasez de recursos financieros ha sido la de mejorar los sistemas de gestión.

Según los especialistas del IIFE Bikas Sanyal y Michaela Martin, se pueden identificar cinco formas de financiamiento de las universidades (Sanyal y Martin, 1997: 819-831; Sanyal, 1998):

- La universidad elabora periódicamente un presupuesto (generalmente anual) basado en la estimación de los costos de sus compromisos salariales respecto al personal y otros insumos esenciales. El porcentaje que será financiado puede ser negociado con el gobierno. Los recursos son destinados a fines concretos, es decir, la universidad debe invertir estos fondos en las áreas especificadas por el gobierno.
- La universidad recibe una dotación única de presupuesto basada en la percibida durante el período anterior más un incremento, y puede invertir este dinero como desee dentro de límites legales amplios.
- El financiamiento se basa en una fórmula que refleja los resultados anteriores, pero la universidad puede utilizar estos fondos libremente una vez que han sido recibidos. La base utilizada en la mayoría de las fórmulas es el número de estudiantes (de acuer-

do a disciplinas, nivel de estudios, etc.), pero, cada vez más, los gobiernos están tratando de incluir en la fórmula un índice que refleje el rendimiento de los alumnos.

- El gobierno y la universidad acuerdan los objetivos a alcanzar. Esta forma de financiamiento es similar a la mencionada anteriormente, pero en este caso la asignación de fondos se basa en un rendimiento prospectivo y no en el rendimiento pasado. Precisamente la UPC fue pionera en España en la aplicación de la fórmula de “Contrato-Programa”, que vincula la financiación con los objetivos y los resultados.
- La universidad “vende” sus servicios de enseñanza, investigaciones y servicios de consultoría a una amplia gama de clientes, empleadores de estudiantes y autoridades públicas.

La realidad del financiamiento es muy diversa: en 1999, mientras la inversión anual por estudiante universitario en EE.UU. era de 19.220 dólares, en el África subsahariana oscilaba entre 1.241 y 1.531, en los estados árabes entre 1.588 y 2.211, y en muchos países de América Latina y el Caribe era de menos de 2.000.

Según la OCDE, en 1999 el gasto anual por estudiante universitario era: en España, 5.707 dólares; en Francia, 7.867; en Japón, 10.278; en Alemania, 10.393 y en Austria, 12.070. En el año 2000, último año para el cual disponemos de cifras de la OCDE, el monto anual más elevado por estudiante de la educación terciaria en los países de la OCDE fue el de EE.UU. con 20.538 dólares, seguido de Suecia con 18.450, Suiza con 15.097, y Canadá con 14.983. En España fue de 6.666 dólares (World Bank, 1994; UNESCO, 1998d; OCDE, 2003: 216; Mayor y Tanguiane, 2000: 97; López Segre, 2001; 2002a; 2002b) (ver Anexo III, Tabla 5).

El África subsahariana tiene SES poco diversificados y una tendencia a la disminución al gasto público por estudiante. Según la UNESCO, “el sistema de educación superior del África subsahariana es el menos desarrollado del mundo”. Una de las razones que explican esta aseveración es la insuficiente diversificación. Con la excepción de Kenia, África del Sur, Ghana y Nigeria, los estudiantes inscriptos en IES no universitarias representan una parte mínima de los efectivos de la ES, a diferencia de lo que ocurre en otras regiones del mundo. El gasto público por estudiante disminuyó de 6.300 dólares en 1980 a 1.241 en 1995. Sin embargo, el porcentaje del presupuesto de la ES en el África subsahariana dedicado a becas y ayudas sociales es el mayor del mundo. Mientras los gastos en becas tienen un monto de sólo un 6% del presupuesto de la ES en Asia y de un 14% en los países de la OCDE, en el África subsahariana francófona absorben un 55% del presupuesto total y en la anglófona un 15% (UNESCO, 1998c; 2003b: 5-7; World Bank, 2002).

Estas diferencias en la financiación tienen un impacto regional y en el interior de los países. No sólo existen las diferencias entre regiones señaladas en los párrafos anteriores, sino también dentro de cada país: no es lo mismo el presupuesto y los recursos para educación superior de que disponen Brasil y México que otros países de la región. Por otra parte, en Brasil, de cinco quintiles, el 74% de los alumnos matriculados en universidades pertenece al quintil I (el más elevado) y sólo un 4% al menos elevado. En México, la proporción es de 58 y 6%, en Chile de 65 y 8%, en Ecuador de 42 y 6%, en Kenia de 44 y 2%, en Malawi de 58 y 1%, en Pakistán de 63 y 5%, en Rumania de 32 y 7%, y en Vietnam de 67 y 7%. En el caso de Vietnam, la última cifra se refiere al quintil IV, pues los miembros del quintil V (el más pobre) no acceden a la universidad. También en los países desarrollados se observa, de acuerdo a diversos estudios, que “persiste una desigualdad de clase en todos los aspectos de la educación superior”. Los jóvenes de familias de menores ingresos –lo que muchas veces coincide en el mundo desarrollado con diferencias étnicas de origen histórico (los negros e hispanos en EE.UU. o los gitanos en Europa) o bien afecta a los inmigrantes– acceden en un porcentaje mucho menor a la ES. Lo argumentado nos demuestra lo enunciado como segundo objetivo esencial de este informe, esto es, la relación entre inequidad social y la falta de acceso a la educación (World Bank, 2002: 195-196; Cheung, 2003).

Las políticas de privatización y desinversión en la ES recomendadas por el BM han sido una de las causas de estas desigualdades y las han incrementado velozmente. Los expertos del BM y sus seguidores afirman que financiar la educación superior es financiar a los sectores más ricos de la sociedad, que son los que pueden acceder a ella mayoritariamente, en especial en los países en desarrollo, dado que son los que completan sus estudios secundarios. Este argumento falaz sólo puede sostenerse si se defiende un sistema fiscal de carácter regresivo, basado en el pago de impuestos indirectos y con escasa o nula capacidad para cobrar altos impuestos a los que más tienen. Cabría analizar, por otra parte, la conveniencia de que los estudiantes devuelvan un determinado monto del financiamiento público que reciben en sus estudios universitarios una vez que los han finalizado y están insertos en el mercado laboral (Coraggio, 2000: 114).

En conclusión, además de constatar la urgente necesidad de incrementar los recursos económicos en muchas universidades de algunos países, es necesario insistir en las prácticas del buen gobierno para ser consecuentes con nuestro compromiso social: tanto si los recursos son públicos como privados, y tanto si son abundantes o escasos, las universidades están obligadas a gestionarlos de forma óptima, rendir cuentas a la sociedad, y demostrar cuáles son los resultados obtenidos con ellos.

## NUEVO CURRÍCULUM E INNOVACIÓN

La imagen de la universidad como “torre de marfil”, como institución que busca el saber sólo como fin en sí mismo, debiera ser algo del pasado. Muchas veces hay resistencia a la reforma y la innovación, al cambio, justificada por la defensa de valores académicos tradicionales, pero también en ocasiones esta resistencia refleja “inercia y apego a las viejas prácticas”. La innovación se implementa principalmente a través de dos procesos independientes: la reforma curricular y el uso de las TICs. La reforma del currículum, con el apoyo de las TICs, se enfoca hacia la adquisición de nuevas competencias y habilidades (aprender a aprender, y aprender a emprender) en vez de la memorización de datos y hechos. La modularización de los currículums y el sistema de créditos son instrumentos clave para alcanzar ese fin (UNESCO, 2004: 17).

En *Creando universidades innovadoras. Estrategias organizacionales para la transformación* (2000), Burton R. Clark define a las universidades innovadoras a partir de estudios de casos europeos –Universidad de Warwick, Inglaterra; Strathclyde, Escocia; Twente, Holanda; Chalmers, Suecia; Joensuu, Finlandia– como aquellas instituciones tradicionales que pasaron de ser esencialmente formadoras de profesionales a ser instituciones modernas con un desarrollo importante en investigación científica y tecnológica y una actitud y práctica innovadora. La esencia de las estrategias de transformación, según este autor, está dada por cinco elementos comunes en los casos estudiados: la dirección central reforzada; la periferia de desarrollo extendida, traspasando las fronteras universitarias para unirse con grupos y organizaciones externas; la diversificación de las fuentes de financiamiento; convertir al personal docente y los departamentos en dinámicas unidades innovadoras; y construir una cultura innovadora del trabajo que adopta y promueve el cambio.

Para que internacionalmente, y en especial en los países en desarrollo, podamos transformar la educación superior y la sociedad es necesario transitar de la universidad tradicional basada en métodos clásicos de enseñanza a la universidad participativa basada en la enseñanza-aprendizaje, llegando a una universidad innovadora con un paradigma moderno de conocimiento. Los contenidos educativos de esta nueva universidad, al virtualizarse, producirán un enorme impacto, en la medida en que ya no se tratará de la virtualización de la obsolescencia sino de un novedoso currículum.

Para que el paradigma moderno del conocimiento se haga realidad en las universidades –y por ende en nuestras sociedades– es necesario el desarrollo de la universidad innovadora. Ese paradigma moderno se distinguiría porque los educadores entregan a los educandos los instrumentos y metodologías para el aprendizaje, que son complementados por estos educandos vía las redes, para que luego educadores

y educandos evalúen el aprendizaje conjuntamente. En la universidad innovadora se construirá de manera conjunta el conocimiento en forma interactiva. Esto no implica minimizar la importancia clave de un profesor de calidad, sino solamente destacar su nuevo papel.

En la última década se han producido innovaciones positivas y negativas. Entre las primeras podemos señalar: el reforzamiento y creación de redes de cooperación internacional; el incremento de programas de movilidad académica de profesores y alumnos; los nuevos métodos de gestión, evaluación, acreditación y financiamiento –incluida la búsqueda de la eficiencia y rentabilidad, siempre supeditadas a las misiones esenciales de la universidad y a su compromiso social–; la descentralización en las mega-universidades; la diversificación de cursos, carreras y estudios de posgrado; el énfasis en proyectos interdisciplinarios; la vinculación a la sociedad y al mundo del trabajo, o la capacidad creciente de prospectiva, reforma e innovación.

Por su parte, entre las innovaciones negativas mencionaremos: la consideración de la educación como un bien que se compra en el mercado y no como un derecho ciudadano; la aparición de contrarreformas encaminadas a lo cosmético, a imponer la idea de que la universidad debe ser, en primer lugar, una empresa rentable, abdicando el Estado de su compromiso social y pasando algunas universidades de ser una institución social a una organización o empresa; la progresiva eliminación de la gratuidad de la ES y la paulatina imposición de aranceles en universidades públicas; y, en algunos casos, la transnacionalización mercantilizada de la educación superior.

En conclusión, somos los universitarios los que debemos liderar el cambio y la innovación desde dentro de nuestras instituciones, porque somos los únicos que las conocemos a fondo. Para ello se requiere una amplia información mundial sobre la universidad, conocimiento acerca de las mejores experiencias de su transformación, un proyecto institucional sólido, disposiciones normativas flexibles y una decidida voluntad política de cambio. Con estos prerrequisitos, las reformas no serían episodios espasmódicos e inconclusos, dado que la universidad se autorreformularía de forma permanente.

## INVESTIGACIÓN, POSGRADO Y PROSPECTIVA

En *La educación encierra un tesoro*, Jacques Delors, al tratar en el capítulo 9 el tema de “Los científicos, la investigación y los intercambios internacionales”, se refiere al “papel esencial de la investigación científica en el reforzamiento del potencial de los distintos países”; enfatiza la importancia de la construcción de redes para los países en desarrollo y el papel clave de la UNESCO en la transferencia de los conocimientos (Delors et al., 1996: 219-222).

La Declaración de la Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES), de 1998, afirma en su artículo quinto que el desarrollo del conocimiento a través de la investigación es una función esencial de todos los sistemas de educación superior.

Una prioridad a la hora de diseñar un plan de investigación debe ser la clara voluntad de ayudar a solucionar los problemas del entorno. Por lo tanto, dicho plan debe estar profundamente enraizado y ser coherente con las características socioeconómicas de la sociedad donde radica la universidad. En la sociedad del conocimiento, las universidades contribuyen significativamente a fortalecer las capacidades nacionales e internacionales de investigación. La UNESCO ha establecido un Foro UNESCO en Educación Superior, Investigación y Conocimiento (2002) como plataforma de diálogo de investigadores, directivos y expertos de la ES, para desarrollar las investigaciones en estas áreas a nivel mundial.

Las mayores capacidades de investigación se encuentran en los países desarrollados. Los gastos en ciencia y tecnología de los países de América Latina y el Caribe en la última década fueron tres veces inferiores a los de los países desarrollados. Pero existe además la tendencia en las regiones de los países en desarrollo a que la investigación y el posgrado se concentren en pocos países. En América Latina y el Caribe, el 71% de los posgrados se concentran en México y Brasil (Lemasson y Chiappe, 1999: 322). En el África subsahariana, si se excluye a África del Sur, el 70% del conjunto de las publicaciones se realizan en tres países anglófonos: Nigeria, Sudán y Kenia. Por otra parte, se depende mucho de la financiación externa: en el período 1999-2002, el Centro de Investigación Okavango, de la Universidad de Botswana, pasó de tener el 27% a tener el 75% de su financiamiento compuesto por recursos externos. Varios centros de excelencia han sido establecidos recientemente en el África subsahariana: el Centro para la Fisiología y la Ecología de los Insectos (ICEPE), en Nairobi; el Consorcio Africano para la Investigación en Ciencias Económicas (AERC, por su sigla en inglés); y el Centro de Recursos del Agua de la Universidad de Dar Es Salam. Estos centros y redes, junto al Programa UNITWIN de la UNESCO, tienen como objetivo el desarrollo de la investigación en esta región (UNESCO, 2003b: 9).

En un entorno fuertemente penetrado por el mercado, la universidad, sin abandonar su misión y compromiso de generar saber en todos los ámbitos y formar profesionales de excelencia,

debe concretar su actuación mediante la elaboración de su propia opción estratégica; debe conocer sus fortalezas y debilidades para potenciar aquellos puntos fuertes que le permitan cierta diferenciación respecto a las demás instituciones y entidades implicadas en los procesos de formación e investigación, con objeto de poder participar de modo competitivo en el concierto de la oferta de servicios y

en la captación de demandas procedentes de los distintos entornos nacionales e internacionales (Bricall, 2000: 119).

Algunas de las tendencias hacia las que parece moverse la investigación universitaria son las siguientes: generación de nuevos conocimientos altamente valorados por la sociedad; internacionalización creciente de la investigación, que cada vez más requerirá de la cooperación transnacional; cada vez más dependencia de fuentes de financiamiento externas a la universidad; la innovación como factor principal de la competitividad, tendiendo a favorecer la interacción entre investigación universitaria, sector productivo y entorno tecnológico; la formación de recursos humanos implicará un mayor esfuerzo en la formación de jóvenes investigadores y su mayor movilidad; tensión entre las necesidades inmediatas que enfatizan la investigación aplicada –dada la necesidad de obtener financiamiento– y las de más largo plazo que defienden la investigación básica; desarrollo de gabinetes de predicción de tendencias y necesidades tecnológicas clave para el desarrollo de la sociedad; y fusión de la cultura científica y humanística, de “las dos culturas” –como las denominó el novelista británico C. P. Snow–, de la transdisciplinariedad que defiende el Premio Nobel de Química Ilya Prigogine y del “pensamiento complejo” de Edgar Morin<sup>3</sup>.

Si bien la misión investigadora de la universidad no puede ser la búsqueda del conocimiento por sí mismo –ideal por el cual abogaba en el siglo XIX el cardenal J. H. Newman–, el utilitarismo no debe implicar que los investigadores no se planteen dilemas éticos, interrogantes relativos a las consecuencias de su labor como los siguientes: ¿Cuáles serán las repercusiones de la investigación sobre la calidad de vida en el planeta para las generaciones futuras? ¿Se aplicarán los resultados para sofisticar los distintos tipos de armas, o para la clonación humana indiscriminada, o para otros aspectos que afecten a la condición humana y favorezcan el dominio de unos sobre otros? (Akyeampong, 1998).

Por otra parte, si la especialización es sin duda indispensable y nos viene impuesta por el veloz progreso científico y tecnológico, debemos evitar caer en la barbarie del especialismo a que se refiriera Ortega y Gasset: “Este nuevo bárbaro es principalmente el profesional, más sabio que nunca, pero más inculto también”. El problema no es únicamente la falta de cultura del investigador, y el empobrecimiento que esto implica para él y la sociedad, sino sobre todo su incapacidad para

---

3 “Hay siete saberes fundamentales”: 1) armar cada espíritu en el combate vital por la lucidez, para evitar el error y la ilusión; 2) principios de un conocimiento pertinente para evitar la fragmentación; 3) enseñar la condición humana; 4) enseñar la identidad terrenal; 5) afrontar las incertidumbres; 6) enseñar la comprensión y 7) la ética del género humano (Morin, 2000a: 11-14).

establecer relaciones con otras áreas del saber; cualidad indispensable en la sociedad del conocimiento para desempeñar adecuadamente tareas complejas (Ortega y Gasset, 1930: 330).

En la importancia de invertir en educación, y especialmente en la educación superior y la investigación, coinciden tanto Robert Reich, ex secretario de Trabajo de Estados Unidos, como L. Thurow y Peter F. Drucker, apóstol de las privatizaciones y el ajuste, e igualmente el ex presidente de Tanzania y de la Comisión del Sur, Julius Nyerere. Para Drucker, la variable clave del desarrollo de Japón y los NICs asiáticos, y lo que explica en EE.UU. el declive del obrero industrial y el creciente liderazgo de los trabajadores del saber, radica en el hecho de haber establecido “como norma la educación superior”, considerándose que “todo lo demás quedaba por debajo del nivel”. Incluso “los países en vías de desarrollo –afirma Drucker– no podrán ya basar ese desarrollo en su ventaja comparativa en mano de obra, es decir, en mano de obra industrial barata”, como fue el caso de Japón y la República de Corea. También estos países deben obtener hoy su desarrollo “mediante la aplicación del saber”. Es muy aprovechable la experiencia de Singapur (entre 1964 y 1994) que, tras financiar intensamente la educación, pasó de un modelo cuyas ventajas derivaban de los bajos salarios a ser productor y exportador de productos farmacéuticos, electrónicos, informáticos, de telecomunicaciones y ópticos muy tecnificados y de alto valor agregado (Drucker, 1996: 169; Thurow, 1996; Gates, 1995; 1999).

Se afirma a menudo que una universidad no puede tener carácter de tal sin existir en ella investigaciones y posgrado. Es cierto que muchas universidades con un carácter meramente docente cumplen una importante función social, pero sin duda una universidad de excelencia, la universidad como arquetipo, debe tener investigación y posgrado, actividades estas íntimamente relacionadas y que se retroalimentan. Por otra parte, en ocasiones observamos el traslado a cursos de posgrado de contenidos curriculares que debían impartirse en el pregrado, o bien posgrados que responden a intereses corporativos de un determinado departamento o profesor pero que no constituyen una prioridad social.

El anterior contexto implica la emergencia de dos escenarios: uno que profundiza en el tiempo la competitividad individualizada de las instituciones, de los académicos y de los estudiantes; y el otro, dirigido a una mayor cooperación horizontal entre instituciones y sectores, el cual se estructura en redes y espacios comunitarios y trabaja en colaboración, sin por eso perder su identidad institucional.

Un correlato de los anteriores escenarios sería el siguiente: se mantienen y profundizan las medidas propuestas por los organismos internacionales del sector financiero, que corresponden a lo que se ha dado en llamar la política del Estado desertor; o bien se otorga una elevada prioridad política a las áreas sociales del Estado, y entre ellas,

en particular, a la educación, en todos sus niveles, y al desarrollo de la ciencia y la tecnología. Es decir, se adoptan las principales recomendaciones de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO (Brovetto, 2000: 218) (ver Cuadro 1).

**Cuadro 1**  
Tendencias actuales en la polémica sobre la educación superior

	<b>Alternativa N° 1</b>	<b>Alternativa N° 2</b>
<b>Financiamiento</b>	Se impulsa financiamiento privado y se reduce el estatal	El Estado asume su responsabilidad financiera con las IES públicas. Se promueven fuentes complementarias
<b>Participación del sector privado</b>	Se promueve la creación de IES privadas	Se deja en libertad controlando su calidad y regulando su funcionamiento
<b>Acceso</b>	En respuesta a las demandas del mercado. Regulado (limitado)	Se promueve y diversifica. Se amplía la oferta pública
<b>Estructura del sistema de ES</b>	Se estratifica en diferentes niveles por desagregación de funciones	Se promueve la integración entre los distintos niveles
<b>Creación del conocimiento</b>	Con fin económico incorporado al capital	Con fin social incorporado al desarrollo humano
<b>Distribución del conocimiento</b>	Restringida	Amplia, generadora de demandas sociales
<b>Gobierno</b>	Manejo desde la Gerencia	Participación responsable de todos los estamentos

Fuente: Brovetto (2000: 229).

En conclusión, las investigaciones y los posgrados deben estar en función de las necesidades sociales y no de intereses corporativos o de mercado. Por otra parte, sin una adecuada inversión en educación y, en especial, en educación superior y en las investigaciones universitarias, los países en desarrollo irán progresivamente a la bancarrota, las empresas perderán cada vez más su competitividad, los profesionales pasarán a ser recolectores de datos de los centros de investigación del Norte, en una sociedad del conocimiento en la que los trabajadores del saber han ido sustituyendo progresivamente a los obreros industriales en el liderazgo, en dar carácter y perfil a la sociedad.

## SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO, EDUCACIÓN SUPERIOR VIRTUAL, TRANSNACIONALIZACIÓN Y NUEVOS PROVEEDORES

### SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO Y NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (TICs)

Al enumerar las tendencias clave de nuestro tiempo al inicio de este informe, nos hemos referido a la esencia de la sociedad del conocimiento y de las TICs. En su artículo 12, la ya mencionada Declaración de la CMES de 1998 destaca las oportunidades que ofrecen las TICs para innovar y ampliar el acceso a la ES. Atrás ha quedado el desprecio que el saber tradicional daba a la técnica, cuyos avances se ligan a investigaciones científicas patrocinadas muchas veces con ánimo de lucro y no siempre con una visión humanista. A su vez, la sociedad del conocimiento está produciendo cambios radicales en las teorías que antes se consideraban explicaciones válidas del hombre y el mundo. El conocimiento y la información se producen y circulan en una cantidad y a una velocidad nunca antes imaginada. El saber se fragmenta, se superespecializa y muchas veces los dividendos que produce se priorizan por encima de las necesidades sociales.

En los párrafos anteriores hemos argumentado acerca de lo que constituye uno de los objetivos centrales de este informe: las consecuencias de la globalización para las IES y los SES. Lo que más nos preocupa es que los resultados de un cierto tipo de globalización en el mundo universitario pudieran implicar el establecimiento de un modelo único impuesto por los países desarrollados y alejado de las necesidades sociales de los países en desarrollo.

En conclusión, la globalización está teniendo un gran impacto en la educación en cinco grandes áreas.

- En la organización del trabajo y en los tipos de trabajo que la gente desarrolla, que exigen un nivel más alto de educación en la fuerza de trabajo y la recalificación permanente en cursos *ad hoc*.
- Los gobiernos de los países en desarrollo están bajo la presión creciente de invertir más en todos los niveles educativos para tener una fuerza de trabajo más preparada capaz de producir con técnicas sofisticadas, única forma de competir en un mercado mundial cada vez más globalizado.
- La calidad y nivel de los sistemas educativos está aumentando a nivel internacional. El curriculum se torna crecientemente complejo y la educación, en especial la superior, debe entrenar a los estudiantes en el manejo de las nuevas tecnologías y de varios idiomas. Por otra parte, se tiende a exigir cada vez más la rendición de cuentas acerca del manejo de los recursos y los resultados alcanzados con relación a objetivos predefinidos.

- La virtualización de la educación tiende a desarrollarse vertiginosamente, aunque no siempre con el objetivo de expandir la educación a un menor costo vía la educación a distancia. La educación por Internet tenderá a convertirse en la forma predominante de educación y en especial de educación superior.
- Las redes de información globalizadas implican la transformación de la cultura mundial, pero los excluidos de este “orden mundial” luchan contra los valores de esta cultura de la apoteosis del mercado, como se ha observado en las protestas de Davos, Seattle, Praga o Porto Alegre y en todos aquellos lugares donde se reúnen los *maîtres du monde*, los líderes y responsables de las políticas neoliberales y de sus consecuencias. Ellos mismos reconocen que es necesario atenuar estas políticas por sus consecuencias desastrosas (Carnoy, 1999: 15-17; Stiglitz, 2002; Soros, 1998; 2002; 2004).

#### LA EDUCACIÓN SUPERIOR VIRTUAL: PELIGROS Y PROMESAS

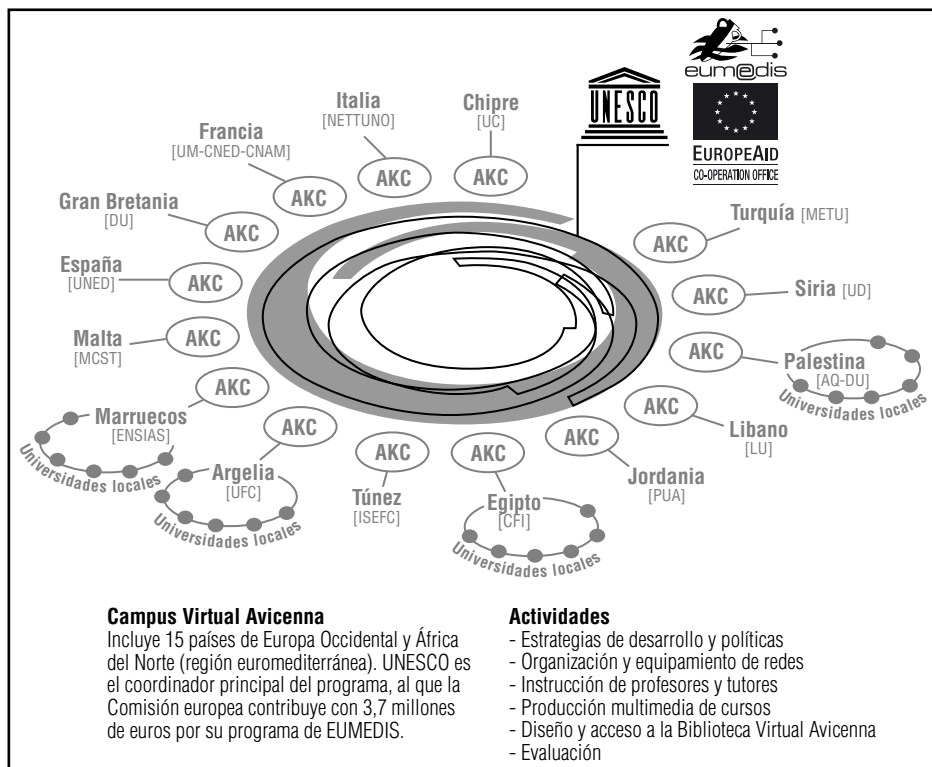
En el año 2020 el conocimiento se duplicará cada 73 días; esto conllevará cambios dramáticos en el mercado laboral. En estas condiciones pareciera que la universidad no puede mantener el monopolio de la información y el curriculum, ni aun de la certificación, ante la explosión de la educación virtual a distancia, que ya comienza a tener una presencia importante mundialmente (Brunner, 2001; Silvio, 2000; Duart y Sangrá, 2000; Harasim et al., 2000).

En Europa, “la introducción de las TIC ha sido liderada, más bien, por instituciones que provienen del ámbito de la educación a distancia, como la Open University”. El ex presidente de dicha Universidad y ex subdirector General de Educación de la UNESCO, Sir John Daniel, ha afirmado que el dominio de las nuevas tecnologías puede contribuir decisivamente a la renovación de las universidades, en especial dando un mayor desarrollo a la educación a distancia. Daniel ejemplifica con un conjunto de mega-universidades que han tenido un gran éxito con las TICs: la Universidad China de TV (CTVU), el Centro Nacional de Enseñanza a Distancia de Francia (CNED), la UNED de España, la Universidad Abierta del Reino Unido (UKOU) y otras de países como África del Sur, Corea, India, Indonesia e Irán. El uso de la televisión, la teleconferencia, la audioconferencia, los videos y la educación a distancia *online*, incluyendo las formas más sofisticadas de *e-learning*, han dado en estas universidades una adecuada respuesta al eterno triángulo de acceso, calidad y costo. A su juicio, sólo a través de las TICs se podrá enfrentar la expansión cuantitativa de la matrícula universitaria, en especial en los países del Sur. Estos medios, según demuestra con numerosos ejemplos, no implican en

absoluto pérdida de calidad, sino por el contrario, en muchos casos, su incremento. Según este autor, la presión que enfrentan las universidades para incrementar la calidad, reducir costos y dar acceso a la educación superior a más estudiantes puede solucionarse, como lo ha hecho la UKOU, mediante: el uso de materiales de aprendizaje multimedia de alta calidad; cada estudiante tiene un apoyo personal importante, pues se asigna a un miembro asociado de la facultad por cada veinte alumnos; el inmenso sistema de aprendizaje descansa en una buena logística y una excelente administración; y por último, el alto porcentaje de investigadores de la UKOU es un estímulo clave para los estudiantes. El sistema de aprendizaje de la UKOU “ha hecho más para institucionalizar la innovación que ninguna otra universidad que conozco. Si bien fue creada en la era de la TV, hoy, con 110.000 estudiantes desde sus casas [...] está liderando la academia en la era del *e-learning*”. La Universidad Abierta opera en 21 países con un 30% de la matrícula fuera del Reino Unido (Daniel, 1998; 2001: 5).

En Europa, la Erasmus Virtual University aspira a abarcar toda la región. En España, las dos universidades a distancia más importantes son la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). El Instituto Tecnológico de Monterrey (ITESM) de México es la universidad virtual principal de América Latina. La National Open University de Nigeria tenía, en el año 2003, 100 mil estudiantes en 18 centros. También la Open University de Zimbabwe y la Open University de Tanzania han abierto centros regionales para ampliar el acceso de áreas rurales. En los países de la Liga Árabe se han establecido en fecha reciente la Arab Open University (AOU) y la Syrian Virtual University. Estos países participan en el proyecto UNESCO del Campus Virtual Avicenna, una red euro-mediterránea de *e-learning* (Bricall, 2000: 239; UNESCO, 2003e: 8; 2004: 110) (ver Gráfico 1).

**Gráfico 1**  
Campus Virtual Avicenna



Sin embargo, muchos cuestionan que la educación superior virtual tenga un costo económico más bajo y que pueda alcanzar la calidad de la presencial. Si bien puede facilitar la cooperación inter-universitaria, los países en vías de desarrollo no derivarán beneficios de ella, salvo que se logren acuerdos de cooperación favorables y no con la visión que se está imponiendo guiada por el ánimo de lucro.

En conclusión, el informe de síntesis de lo expuesto por la Comisión de Seguimiento de la CMES ha señalado que la brecha entre países industrializados y en vías de desarrollo se ha incrementado desde la fecha de realización de la CMES (1998) hasta la reunión de seguimiento (2003). También se refiere a una nueva división que se ensancha entre *info-ricos* e *info-pobres*. Sólo 400 millones de personas usan Internet, lo que representa el 7% de la población mundial. Su densidad es de un 53% en EE.UU. y Canadá, mientras es sólo del 1% en Medio Oriente y del 0,4% en África. El 70% del contenido académico que circula por Internet proviene de EE.UU. (UNESCO, 2004: 7-8).

## EDUCACIÓN SUPERIOR TRANSNACIONAL Y “NUEVOS PROVEEDORES”

La CMES dejó muy en claro que si bien la ES debía buscar fondos para su desarrollo en todos sus beneficiarios, incluido el sector privado, los estados y gobiernos debían preservar plenamente su compromiso y responsabilidad con relación a la ES y no abandonarla al único arbitrio de las leyes del mercado. Lo que observamos, sin embargo, es que mientras en Europa, América Latina y África prevalece el modelo de universidad pública, numerosos tipos de “nuevos proveedores” han aparecido a nivel mundial, e incluso en las mencionadas regiones, “que ofrecen educación superior privada con fines comerciales” (UNESCO, 2004: 13).

Se ha producido la formación de un mercado de servicios a nivel nacional y transnacional, con “nuevos proveedores” que compiten por la demanda de la ES. Mientras el modelo privado tradicional se caracterizaba por la exención de impuestos, cierta proporción de subsidio público, donantes, fondos patrimoniales, y velaba por la calidad de los resultados, el modelo empresarial con ánimo de lucro de los “nuevos proveedores” es una inversión privada de capital con accionistas como en las empresas, orientado a un mercado y en busca de consumidores de un producto que no siempre tiene la calidad requerida y que no se plantea ninguna responsabilidad social. En EE.UU. en 1998 el número de este tipo de universidades (1.600) superaba ya al de las públicas y privadas tradicionales. Entre estas universidades corporativas están, por ejemplo, la Disney University, Motorola y General Electric (Rodríguez Gómez, 2003) (ver Cuadro 2).

**Cuadro 2**  
Comparación entre IES privadas tradicionales y empresariales

	<b>Modelo privado tradicional</b>	<b>Modelo empresarial <i>for profit</i></b>
<b>Base impositiva</b>	Exención de impuestos o subsidio público	Pago de impuestos (hasta un 40% de los ingresos brutos)
<b>Provisión de fondos</b>	Donantes	Inversionistas
<b>Capitalización</b>	Fondos patrimoniales	Inversión privada de capital
<b>Metáfora de actuación</b>	<i>Stakeholders</i> (asociados)	<i>Stockholders</i> (accionistas)
<b>Formas de gobierno</b>	Similares a las universidades públicas	Similares a las empresas
<b>Orientación de la demanda</b>	Prestigio	Ganancia
<b>Orientación académica</b>	Cultivo de conocimientos	Aplicación de aprendizajes
<b>Ethos</b>	Orientado por las disciplinas	Orientado por el mercado
<b>Calidad</b>	Calidad de resultados	Calidad de insumos
<b>Locus de poder</b>	Academia	Consumidores

Fuente: Rodríguez Gómez (2003).

Han proliferado los consorcios de universidades convencionales y virtuales con servicios de educación superior a distancia: Canadian Virtual University, Finnish Virtual University, African Virtual University. En Asia, la Indira Gandhi National Open University (IGNOU) ofrece programas en los Emiratos Árabes Unidos, Kuwait, Oman, Mauricio, Seychelles, Etiopía, Singapur, Vietnam y Myanmar. En China hay unos 700 programas de ES para el extranjero en asociación con instituciones extranjeras. El comercio internacional en servicios educativos en la ES se estima en 30 mil millones de dólares en los países de la OCDE.

Ante esta realidad cabe preguntarse varias cuestiones: ¿Es justo que la ES se comercialice como una mercancía y pierda su carácter de bien público, de derecho ciudadano? ¿Quién controla la entrada de estos “nuevos proveedores” –la calidad y “valores” de lo que ofrecen– en los sistemas nacionales de ES? ¿Cómo proteger los SES de las naciones sin impedir el “libre flujo” de conocimientos e informaciones? ¿Prevalecerá el criterio de la OMC de considerar la educación superior como un servicio comercial regulado por ella?<sup>4</sup> (OCDE, 2002; Knight, 2004; Rodríguez Dias, 2003; Lynn Meek, 2003; UNESCO, 2003a; WTO, 1998).

En conclusión, las “TIC han abierto enormes posibilidades a la cooperación interuniversitaria, que ha adquirido nuevas formas y dimensiones, pero ellas han sido utilizadas últimamente, en primer lugar, para proveer educación superior transnacional sobre bases comerciales” (UNESCO, 2004: 21).

## POLÍTICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR, COOPERACIÓN INTERNACIONAL E INTERNACIONALIZACIÓN

El análisis y estudio sistemático de la educación superior y su irrupción como disciplina autónoma tiene apenas cuatro décadas. Este interés por las políticas de educación superior, asociado a la emergencia de esta como disciplina, constituye un campo de estudios que surge junto con la desaparición de la clásica “universidad de elites” cuando a princi-

---

4 La OMC ha planteado incluir la ES como un bien de importación y exportación, regulado por las normas de dicho organismo, conforme a las políticas del GATS. Ciertos países –los beneficiarios, por lo general– están dispuestos a abrir sus mercados. Las convenciones de la UNESCO sobre reconocimiento y convalidación de calificaciones son el único marco regulatorio que existe para el mutuo reconocimiento “transfronterizo” de calificaciones. La diferencia básica entre la propuesta de la OMC –que tiene 144 estados miembros, mucho menos que la UNESCO– y las convenciones en vigor de la UNESCO, es que estas tienen el objetivo de desarrollar la “internacionalización de un bien común” –lo que Jane Knight ha denominado *non profit internationalisation*–, mientras que la OMC, vía el GATS, promueve la comercialización de los servicios de la educación superior. Esto amenaza gravemente a los SES de los países menos desarrollados. Cuando algunos de estos bienes se ofertan gratuitamente –como en el caso del MIT– no tienen la calidad de la educación presencial en dicha institución, ni de la virtual que se ofrece como mercancía por otros “nuevos proveedores”.

pios de los sesenta se produce la masificación de la educación superior, con un notable incremento cuantitativo de la matrícula<sup>5</sup>.

Los recientes énfasis en la importancia estratégica de la educación superior, tanto en la Unión Europea (Delors et al., 1996; Attali et al., 1998; Bricall, 2000) como en EE.UU. (Boyer, 1998) y en América Latina (en México, ANUIES, 2000), así como a nivel mundial (UNESCO, Banco Mundial), refuerzan la convicción de que la “intensidad del conocimiento” es la dinámica y el poder creador del futuro desarrollo. Este poder, sin embargo, no es justo ni democrático en su origen y tampoco en sus resultados. Los que tienen y los que no tienen agravan su diferenciación porque esa discriminación coincide con la de los que saben y los que no saben. Las universidades deberían preguntarse: ¿Cuánta más exclusión es posible soportar manteniendo la legitimidad y la gobernabilidad?<sup>6</sup> (Gorostiaga, 2000a: 151).

El director general de la UNESCO, Koichiro Matsuura, afirma:

La educación superior nunca ha sido opcional, un extra o un lujo. Especialmente hoy, en la economía del saber, es una parte absolutamente esencial de la continuidad educativa. La educación superior es ahora, más que nunca, superior en la programación del desarrollo (Matsuura, 2000b).

El Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior (UNESCO, 1995) aboga para que los organismos internacionales y nacionales de financiación del desarrollo, así como las organizaciones y fundaciones no gubernamentales y la comunidad universitaria en general, consideren el apoyo a los centros de educación superior de los países en desarrollo como estrategia indispensable para el desarrollo general del sistema educativo y para el fomento de la creación de capacidades endógenas.

---

5 “La aparición de los estudios sobre enseñanza superior como un campo autónomo [en torno a temas tales como el planeamiento estratégico y los estudios de calidad, cooperación, movilidad y evaluación] no significaba mucho más que extender a ese ámbito aquellas perspectivas complementarias de la sociología y la economía de la educación que ya se manejaban en la educación comparativa” (Neave, 2001: 15).

6 Con relación a los informes desarrollados por comisiones nacionales, debemos mencionar la propuesta de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en México, que a partir de las recomendaciones de la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO (1998) comprende 14 programas agrupados en tres niveles. El Informe Universidad 2000 de España, conocido como Informe Bricall, dado que fue coordinado por el entonces rector de la Universidad de Barcelona, Josep Bricall, surgió de un encargo de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), con el fin de que un grupo de trabajo elaborase un conjunto de recomendaciones para mejorar la educación superior en España. El informe propone la constitución de un nuevo pacto social entre la universidad, la sociedad y el Estado. “El déficit que el Informe ha querido contribuir a corregir es fundamentalmente el déficit de reflexión que subsiste en torno a muchos de los problemas universitarios actuales” (Bricall, 2000: 3).

La UNESCO continuará, en estrecha cooperación con otras organizaciones internacionales y con la comunidad de educación superior en conjunto, instando a un incremento del apoyo público a la educación superior (UNESCO, 1995: 49).

La “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción” (París, 1998), resultado de la conferencia mundial convocada por la UNESCO, afirma que existe una demanda sin precedentes por una mayor diversificación de la educación superior, e igualmente un grado creciente de conciencia de su vital importancia para el desarrollo económico y sociocultural. Las líneas trazadas por esta declaración y por los documentos surgidos de esta conferencia implican un sólido cambio de paradigma en lo que a recomendaciones de políticas de educación superior se refiere (UNESCO, 1998a; López Segrera, 2001: 189).

En el informe del Banco Mundial *Higher education: the lessons of experience* (1994) se afirma que “existe evidencia de que las inversiones en educación superior tienen tasas sociales de retorno más bajas que las inversiones en educación primaria y secundaria”, por lo cual estas “continuarán siendo prioridades para los préstamos del Banco” (World Bank, 1994: 84-85). Sin embargo, en un informe reciente –*Higher Education in developing countries: peril and promise* (2000)– producido por un grupo de trabajo del Banco Mundial y la UNESCO, observamos que el BM ha cambiado sustancialmente su posición tradicional. “Buen gobierno, instituciones fuertes, desarrollo de infraestructura son imprescindibles para el desarrollo de los negocios y nada de esto es posible sin personas con educación superior. Por otra parte, los estudios basados en la tasa de retorno no se percatan de la importancia clave de la investigación de las universidades para la economía, lo cual es un beneficio social de largo alcance que justifica el desarrollo de fuertes sistemas de educación superior” en los países en desarrollo. Sin embargo, la posición de este documento no refleja necesariamente la política del BM, sino más bien un criterio puntual (World Bank, 2000: 39)<sup>7</sup>.

Estos informes –tanto los emanados de los organismos internacionales como de las comisiones nacionales independientes– muestran la prioridad que se le otorga a la educación superior a nivel mundial en una sociedad del conocimiento. Se reconoce su carácter clave para la formación de capital humano y su dimensión estratégica para modernizar y dotar de competitividad a las economías nacionales. Se pone énfasis en su valor en la formación de ciudadanía y en la adquisición

---

<sup>7</sup> Los estudios que se refieren a las tasas de retorno consideran a la gente con educación valiosa solamente analizando sus ingresos, sin percatarse de que las personas con educación superior tienen otros muchos efectos beneficiosos para el desarrollo, y son vitales para crear un ambiente en el cual el desarrollo económico es posible. Este informe sostiene que

de nuevos valores de identidad en el marco del proceso de globalización. Se insiste en la necesidad de mayores vínculos con el entorno social y se formulan recomendaciones viables de transformaciones específicas a través de una educación superior de calidad (López Segre y Maldonado, 2002).

Pese a la conciencia mundial de la importancia de la ES que reflejan estos informes, las desigualdades prevalecen. El Foro Mundial de Cátedras UNESCO (2002) expresó su consenso acerca de cómo los beneficios de la internacionalización no están distribuidos equitativamente en los diversos países y regiones del mundo. El compartir y transferir conocimiento es el objetivo esencial del Programa UNITWIN de Cátedras UNESCO, que a través de la Cátedra UNESCO de Dirección Universitaria (CUDU) y la Red GUNI apoyamos en la UPC (Chitoran, 1996; UNESCO, 2001b; Ferrer Llop, 2004a; 2004b).

Sin embargo, pese al éxito y difusión de programas como UNITWIN, los verdaderos beneficiarios de la internacionalización son los profesores y alumnos de los países desarrollados y una parte importante de los mejores talentos de los países en desarrollo que emigran al Norte para muchas veces no retornar a sus países de origen. Incluso los que retornan, en ocasiones portan valores y criterios no siempre compatibles con las necesidades de sus países. Alrededor de 1.500 millones de alumnos de la educación terciaria estudian en el extranjero. En EE.UU. estudian 547 mil de ellos, y casi el total del resto lo hacen en Europa Occidental, Canadá y Australia.

Los programas con más actividad en la cooperación internacional en la década pasada entre América Latina y Europa fueron el ALFA y el COLUMBUS. Este último agrupa a 80 instituciones, 50 de ellas de América Latina. Existen también relevantes programas de movilidad académica en el Sur, como el de la Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo (AUGM) para el MERCOSUR.

En Europa, la Declaración de Bologna del 19 de junio de 1999 –que tuvo como antecedente la Declaración de la Sorbonne del 25 de mayo de 1998– estableció los siguientes objetivos: adopción de un sistema de grados académicos comparables; adopción de un sistema basado en dos ciclos principales; establecimiento de un sistema de créditos –como por ejemplo el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos– con el fin de promover la movilidad académica; promoción

---

sus recomendaciones son de dos tipos: incrementar los recursos a la educación superior y mejorar la eficiencia con que esos recursos son utilizados. Son necesarios mayores recursos para: mejorar la infraestructura; diseñar e implementar nuevos currículum; reclutar profesores de alto nivel; aumentar el acceso para los sectores de la población desfavorecidos social y económicamente; y desarrollar una mejor investigación tanto básica como aplicada (World Bank, 2000: 94).

de la movilidad mediante la superación de los obstáculos al libre movimiento; promoción de la cooperación europea en aseguramiento de la calidad; y promoción de patrones europeos comunes en la ES. En la Declaración Común de Ministros Europeos de Educación (Praga, 19 de mayo de 2001) se reafirmaron los principios de la Declaración de Bologna, y se enfatizaron adicionalmente los siguientes puntos: la educación permanente para toda la vida (*lifelong learning*) como un elemento esencial del Espacio Europeo de ES; el reconocimiento de que las IES habían demostrado la importancia que atribuían a la creación de un Espacio Europeo de ES –compatible, eficiente, relevante y atractivo–, en el cual la calidad era el elemento clave y donde los estudiantes pudiesen participar e influir en la organización y contenido de la educación en las universidades y otras IES; y se acordó promover los atractivos del Espacio Europeo de ES tanto para los estudiantes europeos como para los de otras partes del mundo<sup>8</sup> (Wit De, 2004).

En la década del ochenta, los países desarrollados “pasaron de la ayuda al comercio”. Según la OCDE, los niveles de la ayuda oficial al desarrollo de los países que la integran han caído, en promedio, de un 0,33% en los años ochenta y principios de los noventa a un 0,22% en la actualidad. En el extremo más alto de la contribución se sitúan los países nórdicos (Dinamarca con 0,96%, Suecia con 0,83%) y en el más bajo EE.UU. con 0,13%. Muchos de estos países, en especial los anglosajones, “ven la educación y la cooperación como un producto de exportación”. Otras tendencias negativas son la instalación de universidades de países desarrollados en países en transición o en vías de desarrollo, donde imparten los mismos cursos que en sus países de origen, aunque esto no tenga nada que ver con el entorno. Algo similar ocurre con los programas exportados vía Internet. Un buen ejemplo, sin embargo, es el de Canadá, que financia con los fondos de ayuda al desarrollo proyectos conjuntos entre universidades canadienses y de países en desarrollo (OCDE, 2003; *El País*, 2004: 2; Rodríguez Dias, 2004: 4).

En conclusión, pese al desarrollo de la cooperación internacional y al consenso que existe a nivel mundial acerca de la importancia de la ES, las desigualdades se agudizan. Aumenta el “éxodo de competencias” –también denominado “fuga de cerebros”– de muchos de los mejores talentos formados en la universidad pública, del espacio público hacia el privado. Por otra parte, también se incrementa cada vez más el éxodo de competencias de los países en vías de desarrollo hacia los países desarrollados. Si la universidad en los países en desa-

---

<sup>8</sup> En Europa, dos años después de la Declaración de Bologna (1999) y tres años después de la Declaración de la Sorbonne, se reunieron en Praga (2001) los ministros europeos a cargo de la educación superior, para observar los progresos alcanzados en la construcción de un espacio común europeo de ES y fijar las prioridades de los próximos años (Wit De, 2004).

rrollo no se implica en su entorno, y si en cambio prioriza temas de investigación irrelevantes para la sociedad en la que radica, tenderá a convertirse en una suministradora de elites que, una vez formadas, emigrarán hacia los países desarrollados. Para sus países de origen, esta es la peor descapitalización posible.

## CONCLUSIONES

Quisiera formular algunas conclusiones que, en cierta medida, resuman algunos de los argumentos desarrollados a lo largo de estas notas:

- Las universidades de los países desarrollados y sus sistemas de educación superior están en situación ventajosa, por sus recursos financieros, por estar en el estado del arte en los temas de investigación y por su fácil acceso a las redes de información. Sin embargo, la cooperación con las universidades de los países en desarrollo es no sólo un deber ético, sino también una fuente de conocimiento insustituible.
- Muchos consideran que hemos pasado del modelo originario de convivencia dirigido al sujeto que aprende, el estudiante, al modelo autoritario regido por el sujeto que enseña y el sujeto que administra. No obstante, se observan fuertes corrientes –como el proceso europeo iniciado con la Declaración de Bologna (1999)– que pretenden rectificar estas tendencias contrarias al originario ideal de convivencia.
- Pese a la expansión cuantitativa, el acceso desigual a la educación superior persiste por diversas razones: geográficas, económico-sociales, de sexo, étnicas, religiosas y de intolerancia hacia los inmigrantes y ciertas minorías. Sin embargo, existen fuertes tendencias a nivel mundial –como es el caso de la incorporación de las mujeres a la enseñanza universitaria, el incremento de becas y programas de movilidad académica de estudiantes, o bien un mayor porcentaje de participación de minorías étnicas– que implican avances en el proceso de incluir en la enseñanza universitaria a sectores previamente excluidos de la misma.
- Las universidades –tanto públicas como privadas– deben ser de servicio público. La autonomía universitaria debe estar subordinada al compromiso social de la universidad.
- Las disparidades de desarrollo, entre otros factores, afectan la calidad de los SES en los países donde la profesión universitaria no tiene un adecuado estatus económico y social.
- Es importante avanzar en la participación como forma de gobierno de la universidad para asegurar la apropiación de sus

diferentes sectores, ya que aún persisten formas autoritarias del ejercicio de poder. Por ende, no siempre existen los adecuados niveles de participación en la toma de decisiones. Por esta razón, las reformas están generalmente vinculadas a la figura de un rector o decano y no a necesidades institucionales de cambio e innovación. Por otra parte, el deterioro de muchas de las universidades públicas, en especial en los países en desarrollo, tiene como causa –además de la no siempre buena gestión de los escasos recursos– la falta de inversión estatal adecuada. Sin embargo, observamos la difusión creciente de “mejores prácticas” en el gobierno y administración de las universidades, tanto en los países desarrollados (Universidad de Twente, Holanda) como en los países en desarrollo (Universidad de la República, Uruguay).

- Para liderar el cambio y la innovación, para reinventar la universidad y lograr su autorreforma permanente, es necesario tener voluntad política de cambio, un proyecto institucional sólido, una amplia información sobre la universidad en las distintas regiones y países, y conocimiento acerca de experiencias relevantes de transformación universitaria.
- Las investigaciones y posgrados deben servir, principalmente, a las demandas de la sociedad y no exclusivamente a intereses corporativos o de mercado. Por otra parte, sin invertir en educación superior no se alcanza ni se mantiene la excelencia y competitividad en la sociedad del conocimiento.
- La virtualización de la educación se desarrolla aceleradamente. Se afirma que la educación por Internet se convertirá en el futuro en la forma predominante de educación y en especial de educación superior. Sin embargo, pareciera que lo que realmente ocurre es la configuración de dos tipos de enseñanza superior paralelos: una educación presencial de alta calidad en las denominadas universidades de “elite” y una educación a distancia virtual masificada, que muchas veces no tiene la calidad de la primera.
- La brecha entre *info-ricos* e *info-pobres* se ensancha cada vez más. En Canadá y EE.UU., el 53% de la población tiene acceso a Internet. En el África subsahariana, sólo un 0,4%. Existen, no obstante, iniciativas diversas como los Proyectos UNITWIN y Avicenna para corregir esta desigualdad digital.
- Las TICs, si bien abren grandes posibilidades a la cooperación interuniversitaria, han sido utilizadas en el medio académico, en gran medida, por “nuevos proveedores” que ofrecen educación superior transnacional con ánimo de lucro.

- Cada vez es mayor el “éxodo de competencias” de muchos de los mejores alumnos formados en la universidad pública, del espacio público al privado. Por otra parte, cada año aumenta la “fuga de cerebros”, el éxodo de personal altamente calificado de los países en vías de desarrollo hacia los desarrollados.
- Las deficiencias de la universidad en servir a la sociedad, su falta de “pertinencia”, el impacto en las instituciones de educación superior y en las universidades de las políticas del BM y de la visión con ánimo de lucro son algunas de las razones que llevan a muchos –desde distintas posiciones ideológicas y latitudes– a plantear su actual crisis. Sin embargo, en la última década, se ha venido promoviendo, en especial por la UNESCO de forma multilateral y también por los gobiernos de diversos países de manera unilateral, el debate, reflexión y adopción de acciones que tienen como objetivo convertir la denominada “crisis” de la universidad en una oportunidad para reinventar las instituciones de educación superior y adecuarlas a las exigencias de la sociedad del conocimiento. Este proceso ha dado lugar a la transformación de instituciones tradicionales en universidades innovadoras.

Quizás es hora de reconocer que, pese a los avances, aún no hemos sido capaces de lograr que proliferen la cristalización de un nuevo “modelo” de universidad donde predomine la producción de conocimientos y no su mera transmisión, y donde esa transmisión se lleve a cabo con una clara voluntad de socialización del conocimiento, para no limitarnos a ser instituciones académicas sino líderes de cambio social.

Estamos asistiendo a la crisis de la universidad no sólo en los aspectos de la gestión, financiamiento, evaluación y currículum, sino que es la propia concepción de la universidad la que debemos adecuar a un entorno que, por otra parte, muestra cambios radicales de las identidades y supuestos básicos. Algunos consideran que el déficit de socialización está vinculado a cambios profundos en la capacidad educadora y socializadora de instituciones tradicionales como la familia y la escuela. El desafío consiste en construir la nueva universidad –en reinventarla– en este clima de incertidumbre, evitando la victoria de la anomia y el pesimismo.

Estudiar los peligros que acechan y las posibles promesas que podrían transformar la educación superior es una tarea loable, pero lo realmente clave es lograr, con políticas y acciones concretas, su transformación positiva para construir la educación permanente, la calidad y la equidad.

Cuadro 3

---

Recomendaciones que se derivan de la Declaración Final de la CMES (1998)

---

Desarrollar una educación superior igualmente accesible a todos sobre la base del mérito

Reconfirmar las misiones fundamentales de los SES (educar, capacitar, realizar investigación, contribuir al desarrollo sostenible y la promoción de la sociedad en su conjunto)

Proveer oportunidades para la educación superior y la educación permanente

Reforzar la prospectiva de la educación superior y su función crítica

Ofrecer estas actividades tomando en consideración las normas éticas

Promover la libertad académica y autonomía de las IES y a su vez mantener su responsabilidad y rendición de cuentas ante la sociedad

Promover un sistema de educación superior pertinente y adecuado a las necesidades de la sociedad

Reforzar los vínculos con el mundo del trabajo y fundar sus orientaciones a largo plazo en los propósitos y necesidades sociales, tomando en cuenta el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente

Promover la contribución de la educación superior a la totalidad del sistema de educación

Diversificar los modelos de educación superior y los métodos de captación de matrícula para satisfacer la demanda sin afectar la calidad

Reforzar la función de investigación en la educación superior

Promover una cultura de la evaluación

Promover la formación y experiencia del personal de acuerdo con la Recomendación adoptada en 1997 sobre el estatus del personal docente en la educación superior

Promover la participación de los estudiantes como principales socios y partícipes responsables en la renovación de la educación superior

Asegurar la participación de la mujer en la educación superior, particularmente a nivel de la toma de decisiones

Sacar provecho al potencial disponible en las TICs para la renovación de la educación superior al extender y diversificar la circulación y construcción de conocimiento e información al alcance de un público más amplio

Reafirmar el estatuto de servicio público de la educación superior, aunque la participación del sector privado sea a veces necesaria

Reafirmar la dimensión internacional de la educación superior como elemento inherente a su esencia

Reafirmar la importancia de la aplicación de la normatividad regional e internacional para el reconocimiento de estudios y diplomas

Promover el sentido de pertenencia a una empresa común entre los partícipes cuando elaboran políticas nacionales

---

Fuente: Seddoh (2002).

## BIBLIOGRAFÍA

- AIU 1996 *Rapport de la quatrième Conférence générale de l'Association internationale des universités* (Tokio/París).
- AIU 2004 "Academic Freedom, Social Responsibility and University Autonomy". En <www.unesco.org/iau>.
- Akyeampong, D. 1998 *La educación superior y la investigación: desafíos y oportunidades* (París: UNESCO).
- Altbach, P. 1999 *Private Prometheus: Private Higher Education and Development in the 21st Century*. Center for International Higher Education (Massachusetts: Boston College).
- Altbach, P. 2000 *Higher Education: a world wide inventory of Centers and Programs* (Center for International Higher Education).
- Altbach, P. 2001 "The Rise of Pseudouniversities" en *International Higher Education*, N° 25, Fall.
- Altbach, P. 2002 *The decline of the Guru: the academic profession in developing and middle-income countries* (Nueva York: Center for International Higher Education and Palgrave Publishers).
- ANUIES-Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior 2000 *La educación superior en el siglo XXI* (México DF).
- ANUIES-OCDE 1995 *El financiamiento de la educación superior. Tendencias actuales* (México: Colección Biblioteca de la Educación Superior).
- Aponte, E. 1998 "Hacia una nueva cultura de la evaluación en la educación superior" en *Perspectivas*, N° 3, septiembre.
- Asamblea Nacional de Rectores 2001 *Resumen estadístico 2000* (Lima: Dirección de Estadística e Informática).
- Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado (AUIP) 2002 *Gestión de la calidad del postgrado en Iberoamérica. Experiencias nacionales* (Salamanca: AUIP).
- Association of African Universities 2004 "Accra Declaration on Gats and the Internationalization of Higher Education in Africa", Accra, Ghana, 29 de abril.
- Attali, J. 1999 *Diccionario del siglo XXI* (Barcelona: Paidós).
- Attali, J. et al. 1998 *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur* (París: Le Monde).
- Banco Mundial 1996 *Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial* (Washington: Banco Mundial).
- BID 1997 *Higher Education in Latin America and the Caribbean* (Washington: Banco Mundial) IDB N° EDU-101.

- BID 2000 *Desarrollo más allá de la economía* (Washington: Banco Mundial).
- Binde, J. 2000 *Les clés du XXIe siècle* (París: Seuil/UNESCO).
- Binde, J. 2004 *Où vont les valeurs?* (París: UNESCO).
- Boron, A. 2004 “Reforming the reforms. Transformation and crisis in Latin American and Caribbean universities” en *Final Report of the meeting of HE partners* (París: UNESCO).
- Boyer, E. L. 1998 *The Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University. Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America’s Research Universities* (Nueva York: Carnegie).
- Bray, M. 2000 “La financiación de la educación superior: modelos, tendencias y opciones” en *Perspectivas*, Vol. XXX, N° 3, septiembre.
- Bricall, J. 2000 *Universidad 2 mil* (Madrid: CRUE).
- Brovetto, J. 2000 “La educación superior para el siglo XXI” en Tünnermann Bernheim, C. y López Segrera, F. *La educación en el horizonte del siglo XXI* (Caracas: IESALC/UNESCO) N° 12.
- Brunner, J. J. 2001 “Globalización y el futuro de la educación. Tendencias, desafíos, estrategias” en *Análisis de Prospectivas de Educación en América Latina y el Caribe* (Santiago de Chile: UNESCO).
- Brunner, J. J. 2002 “Peligro y promesa: educación superior en América Latina” en López Segrera, F. y Maldonado, Alma *Educación superior latinoamericana y organismos internacionales. Un análisis crítico* (Colombia: UNESCO/Boston College/Universidad de San Buenaventura de Cali).
- Carnoy, M. 1999 *Globalization and educational reform: what planners need to know* (París: IIEP/UNESCO).
- Casanova, H. 2004 “Gestión universitaria y de la investigación. Problemas y perspectivas”. Ponencia presentada en el Primer Seminario de Investigación en la Región Latinoamericana y del Caribe del Foro de la UNESCO sobre Educación Superior, Investigación y Conocimiento, Porto Alegre, Brasil, 1-3 de septiembre.
- Castells, M. 1998 *La era de la información* (Madrid: Alianza).
- Castells, M. 2000 “Informations, réseaux, identités” en Bindé, J. *Les clés du XXIe siècle* (París: SEUIL/UNESCO).
- Castro Díaz-Balart, F. 2004 “The role of the New Technologies in the Development of the National Economy: The Cuban Experience”. Ponencia presentada en el Primer Seminario de Investigación en la Región Latinoamericana y del Caribe del Foro de la UNESCO sobre Educación Superior, Investigación y Conocimiento, Porto Alegre, Brasil, 1-3 de septiembre.
- CEPAL 1998 *Panorama social de América Latina* (Santiago de Chile).

- CEPAL 2000 *Panorama social de América Latina* (Santiago de Chile).
- CEPAL 2003 *Anuario estadístico de América Latina y el Caribe*. En <www.cepal.org>.
- Chen, X. 2002 "The academic profession in China" in Altbach, P. *The decline of the Guru: the academic profession in developing and middle-income countries* (Nueva York: Center for International Higher Education and Palgrave Publishers).
- Chitoran, D. 1996 *Internal evaluation of the UNITWIN/UNESCO Chairs Programme. Progress Report* (París: UNESCO).
- Cheung, S. Y. 2003 *Higher education expansion and reform: changing educational inequalities in Great Britain* (Londres: Institute of Social and Economic Research, University of Essex).
- Chomsky, N. 2004 *Hegemonía o supervivencia* (Barcelona: Ediciones B).
- CINDA 1996 *Cooperación internacional y desarrollo científico-tecnológico universitario: impactos y perspectivas* (Santiago de Chile).
- Clark, Burton R. 1986 *The Higher Education System-Academic Organization in Cross-National Perspective* (Berkeley/Los Angeles/Londres: University of California Press).
- Clark, Burton R. 2000 *Creando universidades innovadoras. Estrategias organizacionales para la transformación* (México: UNAM).
- Coraggio, J. L. 2000 "El Banco Mundial revisa sus tesis sobre la educación superior... ¿Y nosotros qué hacemos? Tres artículos sobre política universitaria", Buenos Aires, mimeo.
- Cortadellas, J. 2002 *Información para la toma de decisiones: indicadores internos e indicadores externos* (CINDA).
- CRESALC/UNESCO 1997 *La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe* (Caracas: CRESALC/UNESCO) N° 5, Tomos I y II.
- CRESALC/UNESCO 1998 *Plan de acción para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe* (Caracas: CRESALC/UNESCO).
- CRUE 2004 *La universidad española en cifras 2004* (Madrid).
- Cruz Cardona, V. 1999 *Guía de autoevaluación* (Salamanca: AUIP).
- Cruz Cardona, V. 2002 *Modelos educativos del posgrado: una visión internacional* (Salamanca: AUIP).
- Dagnino, R. 2004 "Formulando una política de pesquisa para a universidade pública numa perspectiva de gestão estratégica". Ponencia presentada en el Primer Seminario de Investigación en la Región Latinoamericana y del Caribe del Foro de la UNESCO sobre Educación Superior, Investigación y Conocimiento, Porto Alegre, Brasil, 1-3 de septiembre.

- Daniel, J. 1998 *Mega-universities and knowledge media: technology strategies for higher education* (Londres: Kogan Page).
- Daniel, J. 2001 "Life in the eternal triangle: access, quality and cost", National Association of Independent Colleges and Universities Annual Meeting, Washington DC, January 30.
- Daniel, J. 2004 "Requisite variety, liberal democracy, fair trade: higher education in a new century" en *UNESCO. Final Report of the meeting of HE partners* (París: UNESCO).
- Delors, J. et al. 1996 *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* (Madrid: Santillana/UNESCO).
- Dias Sobrinho, J. 2004a "Paradigmas e políticas de avaliação da educação superior. Autonomia e heteronomia". Ponencia presentada en el Primer Seminario de Investigación en la Región Latinoamericana y del Caribe del Foro de la UNESCO sobre Educación Superior, Investigación y Conocimiento, Porto Alegre, Brasil, 1-3 de septiembre.
- Dias Sobrinho, J. 2004b "Sobre a proposta do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior" en *Avaliação*, Vol. 9, N° 1, marzo.
- Didriksson, A. 2000a *La universidad del futuro* (México DF: CESU/UNAM).
- Didriksson, A. 2000b "Tendencias de la educación superior al fin de siglo: escenarios de cambio" en Tünnermann Bernheim, C. y López Segrera, F. *La educación en el horizonte del siglo XXI* (Caracas: IESALC/UNESCO) N° 12.
- Didriksson, A. 2001 *La universidad innovadora* (Caracas: IESALC/UNESCO) N° 14.
- Drucker, P. F. 1996 *La administración en una época de grandes cambios* (Buenos Aires: Sudamericana).
- Duart, J. M. y Sangrá, A. (comps.) 2000 *Aprender en la virtualidad* (Barcelona: Gedisa).
- El País* 2004 (Madrid) 21 de septiembre. En <www.elpais.es>.
- Escotet, M. A. 1991 *Aprender para el futuro* (Madrid: Alianza).
- Escotet, M. A. 1997 *Cultural and social foundations of education, an interdisciplinary approach* (Massachusetts: Simon and Schuster Custom Publishing).
- Escotet, M. A. 1998a "La educación superior en entredicho" en *El Correo de la UNESCO*, septiembre.
- Escotet, M. A. 1998b *Manual de Autoevaluación de la Universidad, Magister en Dirección Universitaria M.D.U.* (Santa Fe de Bogotá: Universidad de los Andes).

- Escotet, M. A. 2004 "Formas contemporáneas de gobierno y administración universitaria: visión histórica y prospectiva". Conferencia inédita en el Pontificio Ateneo Antoniano, Roma.
- Fava de Moraes, F. 2000 "Educación superior y desarrollo: visiones del futuro" en López Segrera, F. y Filmus, D. (coords.) *América Latina 2020* (Buenos Aires: FLACSO/UNESCO).
- Ferrer Llop, J. 2004a "L'université du 21ème siècle. L'exemple de l'Université Polytechnique de Catalunya" en *Final Report of the Meeting of Higher Education Partners* (París: UNESCO).
- Ferrer Llop, J. 2004b "Los retos de cambio en las universidades". Trabajo presentado en el 7º Seminario para Equipos Rectorales de la CUDU, UPC.
- Ferrer Llop, J. 2004c "Retos en la universidad pública en el siglo XXI". En <[www.orus-int.org/fiche](http://www.orus-int.org/fiche)>.
- Filmus, D. 1998 "Educación y desigualdad en América Latina en los noventa: una nueva década perdida?" en *Anuario social y político de América Latina y el Caribe* (Buenos Aires: FLACSO/UNESCO/Nueva Sociedad) N° 2.
- Fisas, V. 1998 *Cultura de paz y gestión de conflictos* (Barcelona: Icaria/UNESCO).
- FIUC-CIC 2004 *Globalización y enseñanza superior católica* (París).
- Freire, P. 1999 *Política y educación* (México DF: Siglo XXI).
- Gacel, J. 2003 *La internacionalización de la educación superior* (Guadalajara: Universidad de Guadalajara).
- García Guadilla, C. 1997 "El valor de la pertinencia en las dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina" en CRESALC/UNESCO *La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe* (Caracas: CRESALC/UNESCO).
- García Guadilla, C. 1998 *Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina* (Caracas: CRESALC/UNESCO) N° 2.
- García Guadilla, C. 2003 "Balance de la década de los '90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior" en Mollis, M. (comp.) *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero* (Buenos Aires: CLACSO).
- García Guadilla, C. 2004 "Complejidades de la globalización y la comercialización de la educación superior. Reflexiones para el caso de América Latina". Ponencia presentada en el Primer Seminario de Investigación en la Región Latinoamericana y del Caribe del Foro de la UNESCO sobre Educación Superior; Investigación y Conocimiento, Porto Alegre, Brasil, 1-3 de septiembre.

- Gates, B. 1995 *La route du futur* (París: Robert Laffont).
- Gates, B. 1999 *Los negocios en la era digital* (Barcelona: Plaza y Janés).
- Gentili, P. (org.) 2001 *Universidades na penumbra* (São Paulo: CLACSO/Cortez).
- George, S. 2003a *El Informe Lugano* (Barcelona: Icaria).
- George, S. 2003b *Otro mundo es posible si...* (Barcelona: Icaria).
- Gibbons, M. 1998 *La pertinencia de la educación superior* (París: World Bank).
- Gibbons, M. et al. 1994 *The new production of knowledge* (Londres: Sage).
- Gil, M. 2002 "Big city love: the academic workplace in Mexico" en Altbach, P. 2002 *The decline of the Guru: the academic profession in developing and middle-income countries* (Nueva York: Center for International Higher Education and Palgrave Publishers).
- González, L. E. 2004 "El papel cambiante del Estado en su relación con la universidad y la investigación científica". Ponencia presentada en el Primer Seminario de Investigación en la Región Latinoamericana y del Caribe del Foro de la UNESCO sobre Educación Superior, Investigación y Conocimiento, Porto Alegre, Brasil, 1-3 de septiembre.
- González, L. E. y Ayarza, H. 1997 "Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región latinoamericana y del Caribe" en CRESALC/UNESCO *La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe* (Caracas: CRESALC/UNESCO).
- González Casanova, P. 2001 *La universidad necesaria en el siglo XXI* (México: Era).
- Gorostiaga, Xabier 2000a "En busca del eslabón perdido entre educación y desarrollo: desafíos y retos para la Universidad en América Latina y el Caribe" en Tünnermann Bernheim, C. y López Segrera, F. *La educación en el horizonte del siglo XXI* (Caracas: IESALC/UNESCO) N° 12.
- Gorostiaga, Xabier 2000b "En busca de la refundación de la universidad latinoamericana. Esquema metodológico y proyecto universitario". Trabajo presentado en la Reunión de Redes de IESALC-OUI, Caracas.
- Haddad, G. 2000 "University and Society: responsibilities, contracts, partnerships" en Neave, G. *The universities responsibilities to society* (IAU/UNESCO).
- Haddad, G. 2004 "IAU speaks with Dr. Georges Haddad, new Director Division of Higher Education" en *Newsletter* (IAU/UNESCO) Vol. 10, N° 3-4, June.
- Harasim et al. 2000 *Redes de aprendizaje* (Barcelona: Gedisa).

- Harvey, C. 1998 "UNESCO and the transformation of Higher Education" en IESALC/UNESCO *Higher Education in the Caribbean* (Caracas: IESALC/UNESCO).
- Herrera, A. y Didriksson, A 1999 "La construcción curricular" en *Educación superior y sociedad* (IESALC/UNESCO) N° 2.
- Holder, N. 1998 "Management of Caribbean Tertiary Institutions in a Changing Environment" en IESALC/UNESCO *Higher Education in the Caribbean* (Caracas: IESALC/UNESCO).
- IESALC/UNESCO 1998a *Higher Education in the Caribbean* (Caracas: IESALC/UNESCO).
- IESALC/UNESCO 1998b *Informe Bienal 1996-1998* (Caracas: IESALC/UNESCO).
- IESALC/UNESCO 1999 *Informe Bienal 1998-1999* (Caracas: IESALC/UNESCO).
- IESALC/UNESCO 2001 *Informe de Actividades 2000* (Caracas: IESALC/UNESCO).
- Jarvis, P. 2000 "Globalization, the Learning Society and Comparative Education" en *Comparative Education*, Vol. 36, N° 3.
- Jayaram, N. 2002 "The fall of the Guru: the decline of the academic profession in India" en Altbach, P. 2002 *The decline of the Guru: the academic profession in developing and middle-income countries* (Nueva York: Center for International Higher Education and Palgrave Publishers).
- Kells, H. R. 1993 *Autorregulación en la educación superior chilena* (Santiago de Chile: Consejo Superior de Educación).
- Kells, H. R. 1995 *Self Study Processes. A Guide to self-evaluation in higher education* (Phoenix: American Council on Education/Oryx Press).
- Kells, H. R. y Van Vught, F. (eds.) 1988 "Self Regulation, Self-Study and Program Review in Higher Education" *Ninth European Forum of the AIR*, University of Twente, The Netherlands.
- Kent, R. (comp.) 1996 *Los temas críticos de la educación superior en América Latina. Estudios comparativos* (México DF: Fondo de Cultura Económica).
- Kent, R. (comp.) 1997 "Los temas críticos de la educación superior en América Latina" en *Los años '90. Expansión privada, evaluación y posgrado* (México DF: Fondo de Cultura Económica) Vol. 2.
- Kliksberg, B. 2001 *Diez falacias sobre los problemas sociales de América Latina* (Caracas: Imprenta Nacional).
- Knight, J. 2004 "Crossborder Education in a Trade Environment: Complexities and Policy Implications", Workshop on Implications

- of WTO/GATS for Higher Education in Africa, African Association of Universities, Accra, Ghana, April 27-29.
- Koen, C. 2002 “Challenges and pressures facing the academic profession in South Africa” en Altbach, P. *The decline of the Guru: the academic profession in developing and middle-income countries* (Nueva York: Center for International Higher Education and Palgrave Publishers).
- Krostch, P. 1999 “El proceso de formación e implementación de las políticas de evaluación de la calidad de la educación superior en la Argentina” en Yarzabal, L. y Vila, A. (eds.) *Evaluar para transformar* (Caracas: IESALC/UNESCO).
- Kwiek, M. 2002 “Academe in transition: transformations in the Polish Academic Profession” en Altbach, P. *The decline of the Guru: the academic profession in developing and middle-income countries* (Nueva York: Center for International Higher Education and Palgrave Publishers).
- Lander, E. 2001 “La transformación universitaria”, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela, Consejo de Facultad Ampliado, Caracas, 24 de abril.
- Latinobarómetro 2000 *Encuesta 1999* (Santiago de Chile).
- Lee, M. 2002 “The academic profession in Malaysia and Singapore: between bureaucratic and corporate cultures” en Altbach, P. *The decline of the Guru: the academic profession in developing and middle-income countries* (Nueva York: Center for International Higher Education and Palgrave Publishers).
- Lee, S. 2002 “The changing academic workplace in Korea” en Altbach, P. *The decline of the Guru: the academic profession in developing and middle-income countries* (Nueva York: Center for International Higher Education and Palgrave Publishers).
- Leite, D. 2000 “Después de la evaluación institucional: ¿un nuevo diseño para la universidad?”, Seminario-Taller Regional de Gestión, Evaluación y Acreditación de IES, IESALC-FLACSO-OEI-IIIEP.
- Lemasson, J. P. y Chiappe, M. 1999 *La investigación universitaria en América Latina* (Caracas: IESALC/UNESCO) N° 7.
- Loison, N. y Barthelemy, H. 2004 “Fuite des cervaux: prédation?”. En <[www.orus-int.org](http://www.orus-int.org)>.
- López Segrera, F. 1997 “The representation of displaced identities” en Mendes, C. (comp.) *Representation et Complexité* (Río de Janeiro: UNESCO/EDUCAM/ISSC).
- López Segrera, F. 2001 *Globalización y educación superior en América Latina y el Caribe* (Caracas: IESALC/UNESCO) N° 18.

- López Segrera, F. 2002a *Educación permanente, calidad, evaluación y pertinencia* (Cali: UNESCO/Universidad de San Buenaventura).
- López Segrera, F. 2002b “Perspectivas de la globalización-mundialización. Raíces, consecuencias y propuestas alternativas”. SEMINARIUM XLII, Vaticano, Roma, N° 3-4.
- López Segrera, F. 2003 “Raízes, consequências e propostas alternativas á hegemonia unipolar e á globalização” en Dos Santos, T. (coord.) *Os impasses da globalização* (Río de Janeiro: PUC/REGGEN).
- López Segrera, F. 2004 “Globalización y educación superior: principales cambios”. Conferencia en el Pontificio Ateneo Antoniano, Roma, mimeo.
- López Segrera, F. et al. 2004 *América Latina y el Caribe en el siglo XXI. Perspectiva y prospectiva de la globalización* (Cali: Fundación Cultura de Paz/UNAM/TEMAS/Universidad de San Buenaventura).
- López Segrera, F. y Filmus, D. 2000 *América Latina 2020: escenarios, alternativas y estrategias* (Buenos Aires: FLACSO/UNESCO/TEMAS).
- López Segrera, F. y Maldonado, A. 2002 *Educación superior latinoamericana y organismos internacionales. Un análisis crítico* (Cali: UNESCO/Boston College/Universidad de San Buenaventura de Cali).
- López Segrera, F. y Tünnermann Bernheim, C. 2000 *La educación en el horizonte del siglo XXI* (Caracas: IESALC/UNESCO) N° 12.
- Louisky, P. 1998 “Higher education in the Caribbean: Issues and Strategies” en IESALC/UNESCO *Higher Education in the Caribbean* (Caracas: IESALC/UNESCO).
- Lynn Meek, V. 2003 “Market coordination, research management and the future of higher education in the post-industrial era”, UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge, París, ED-2004/WS/14.
- Maldonado, A. 2000 *Where the perils and promises are* (Massachusetts: Center for International Higher Education/Boston College) Document A-104.
- Marquis, C. 2000 “Evaluación universitaria en el MERCOSUR”, Seminario-Taller Regional de Gestión, Evaluación y Acreditación de IES, IESALC-FLACSO-OEI-IIIEP.
- Marquis, C. 2002 “Universities and professors in Argentina: changes and challenges” en Altbach, P. *The decline of the Guru: the academic profession in developing and middle-income countries* (Nueva York: Center for International Higher Education and Palgrave Publishers).
- Martins Romeo, R. 2000 “Educación para el siglo XXI” en López Segrera, F. y Filmus, D. (coords.) *América Latina 2020* (Buenos Aires: FLACSO/UNESCO).

- Matsuura, K. 2000a *Address at the World Education Forum* (Dakar: UNESCO).
- Matsuura, K. 2000b *UNESCOPRESSE*, 15 de junio.
- Mayor, F. y Tanguiane, S. 2000 *L'enseignement supérieur au XXIe siècle* (París: Hermes Science Publications).
- Mayor, F. y Bindé, J. 1999 *Un monde nouveau* (París: Odile Jacob/UNESCO).
- Mayorga, R. 1997 *Cerrando la brecha. División de programas sociales* (Washington: BID).
- Mazawi, E. M. 2002 "The academic workplace in public arab universities" en Altbach, P. *The decline of the Guru: the academic profession in developing and middle-income countries* (Nueva York: Center for International Higher Education and Palgrave Publishers).
- Michavila, F. y Calvo, B. 1998 *La universidad española hoy* (Barcelona: Síntesis).
- Miller, E. 1998 "Inter-Institutional Development in Higher Education in the Caribbean" en IESALC/UNESCO *Higher Education in the Caribbean* (Caracas: IESALC/UNESCO).
- Ministerio da Educação 2000 "Resultados y tendencias da educação superior no Brasil" en *INEP* (Brasilia) junio.
- Mollis, M. (comp.) 2003 *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero* (Buenos Aires: CLACSO).
- Morin, E. 2000a *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro* (Bogotá: UNESCO/Ministerio de Educación de Colombia).
- Morin, E. 2000b "Réforme de la pensée et l'éducation au XXIe siècle" en Bindé, J. *Les clés du XXIe siècle* (París: SEUIL/UNESCO).
- Neave, G. 2000 *The universities responsibilities to society* (IAU/UNESCO).
- Neave, G. 2001 *Educación Superior: historia y política* (Barcelona: Gedisa).
- Nettleford, R. 1998 "Universities: mobilizing the power of culture, a view from the Caribbean" en IESALC/UNESCO *Higher Education in the Caribbean* (Caracas: IESALC/UNESCO).
- OCDE 2002 *Education at Glance* (París).
- OCDE 2003 *Regards sur l'éducation* (París).
- OCDE 2004 *Annual Report*. En <[www.OCDE.org/bookshop](http://www.OCDE.org/bookshop)>.
- Olsson, Berit 1995 "The power of knowledge: a comparison of two international policy papers on higher education" en Buchert, L. y King, K. (eds.) *Learning from experience: policy and practice in aid to higher education* (La Haya: CESO) N° 24.
- Olsson, Berit 2004 "Strengthening capacity building in research in developing countries: the role of higher education" en UNESCO. *Final Report of the meeting of HE partners* (París: UNESCO).

- Ortega y Gasset, J. 1930 "Misión de la universidad" en *Obras completas* (Madrid: Revista de Occidente) Vol. IV.
- Peters, F. 1998 "An overview of Caribbean higher education" en IESALC/ UNESCO *Higher Education in the Caribbean* (Caracas: IESALC/ UNESCO).
- PNUD 1998 *Informe sobre desarrollo humano* (Madrid: Mundi-Prensa).
- PNUD 2000 *Human Development Report*. En <www.undp.org>.
- PNUD 2002 *Human Development Report*. En <www.undp.org>.
- PNUD 2003 *Human Development Report*. En <www.undp.org>.
- Prera, A. 2004 "La sociedad planetaria frente a los desafíos de la paz, la democracia y el desarrollo" en López Segre, F. et al. (coord.) *América Latina y el Caribe en el siglo XXI* (Cali: Fundación Cultura de Paz/UNAM/TEMAS/Universidad de San Buenaventura).
- Prigogine, I. 1995 "Préface" en Mayor, F. y Forti, A. *Science et pouvoir* (París: UNESCO).
- Prigogine, I. 1996 *La fin des certitudes* (París: Odile Jacob).
- Rifkin, J. 1996 *El fin del trabajo* (Buenos Aires: Paidós).
- Rifkin, J. 2000 *La era del acceso* (Buenos Aires: Paidós).
- Rodríguez Gómez, R. 2000 "La Reforma de la Educación Superior. Señas del debate internacional de fin de siglo" en *Trayectorias* (México: Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey) Año 2, N° 3, mayo-agosto.
- Rodríguez Gómez, R. 2003 "La educación superior en el mercado. Configuraciones emergentes y nuevos proveedores" en Mollis, M. (comp.) *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero* (Buenos Aires: CLACSO).
- Rodríguez Dias, M. A. 1998 "La educación superior: visión y acción para el siglo próximo" en *Perspectivas*, Vol. XXVIII, N° 3, septiembre.
- Rodríguez Dias, M. A. 2003 "Espais solidaris en temps d'obscurantisme", Presentada en el Curso Académico de la UPC 2003-2004, mimeo.
- Rodríguez Dias, M. A. 2004 "Cooperación internacional: cuestión de necesidad". En <www.crue.org/prdias.htm>.
- Ruiz, R. 1999 "Evaluación académica y educación superior" en Yarzabal, L. y Vila, A. (eds.) *Evaluar para transformar* (Caracas: IESALC/ UNESCO) N° 10.
- Sadlak, J. y Altbach, P. 1997 *Higher Education Research at the Turn of the New Century. Structures, Issues, and Trends* (Nueva York/Londres: UNESCO Publishing/Paris and Garland Publishing).

- Salmi, J. 2000 "Facing the challenges of the Twenty-First Century" in *International Higher Education*, N° 19.
- Salmi, J. 2004 "Constructing knowledge societies: new challenges for tertiary education" in *Final Report of HE Partners* (París: UNESCO).
- Samoff, J. y Bidemi, C. 2003 *From Manpower Planning to the Knowledge Era: World Bank Policies on Higher Education in Africa* (UNESCO) Paper N° 2.
- Sanyal, B. C. 1998 *Innovations dans la gestion des universités* (París: IIEP/UNESCO).
- Sanyal, B. C. y Martin, M. 1997 "Nuevas estrategias para la gestión de financiamiento en las universidades: experiencias de los países de la OCDE y América Latina" en *CRESALC/UNESCO La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe* (Caracas: CRESALC/UNESCO).
- Sarukhán, J. 2004 "Autonomía y valores asociados". Ponencia presentada en el Primer Seminario de Investigación en la Región Latinoamericana y del Caribe del Foro de la UNESCO sobre Educación Superior, Investigación y Conocimiento, Porto Alegre, Brasil, 1-3 de septiembre.
- Schiefelbein, E. y Tedesco, J. C. 1995 *Una nueva oportunidad* (Buenos Aires: Santillana).
- Schwartzman, S. 1996 "Latin America: Higher Education in a Lost Decade" en Altbach, P. y Morsy, Z. *Higher education in an international perspective* (Nueva York: Garland Publishing).
- Schwartzman, S. 1999 "Latin America: National Responses to World Challenges in Higher Education" en Altbach, P. y Mc Gill Peterson, P. (eds.) *Higher Education in the 21st Century: Global Challenge and National Response* (Boston: Institute of International Education and Boston College Center for International Higher Education).
- Seddoh, F. K. 2002 "The World Conference on Higher Education: which strategies and which actions to follow?" La Habana, mimeo.
- Seoane, J. y Taddei, E. 2001 (comps.) *Resistencias mundiales. De Seattle a Porto Alegre* (Buenos Aires: CLACSO).
- Sguissardi, V. 2004 "Universidad Pública Estatal: entre lo público y lo privado/mercantil". Ponencia presentada en el Primer Seminario de Investigación en la Región Latinoamericana y del Caribe del Foro de la UNESCO sobre Educación Superior, Investigación y Conocimiento, Porto Alegre, Brasil, 1-3 de septiembre.
- Silvio, J. 2000 *La virtualización de la universidad* (Caracas: IESALC/UNESCO) N° 13.
- Slantcheva, S. 2002 "The Bulgarian academic profession in transition" en Altbach, P. *The decline of the Guru: the academic profession in*

- developing and middle-income countries* (Nueva York: Center for International Higher Education and Palgrave Publishers).
- Smolentseva, A. 2002 “Challenges to the Russian academic profession” en Altbach, P. *The decline of the Guru: the academic profession in developing and middle-income countries* (Nueva York: Center for International Higher Education and Palgrave Publishers).
- Soros, G. 1998 *La crise du capitalisme mondial* (París: Plon).
- Soros, G. 2002 “Globalizzazione. La responsabilità morale dopo l’11 settembre” (Milán: Ponte Alle Grazie).
- Soros, G. 2004 *La burbuja de la supremacía norteamericana. Cómo corregir el abuso de poder de Estados Unidos* (Barcelona: Debate).
- Stiglitz, E. J. 1998a “More Instruments and Broader Goals: Moving toward the Post-Washington Consensus” en UNU World Institute for Development Economics Research (UNU/WIDER) *Wider Annual Lectures 2*. En <[www.wider.unu.edu/events/annuel1998.htm](http://www.wider.unu.edu/events/annuel1998.htm)> enero.
- Stiglitz E. J. 1998b “Towards a New Paradigm for Development: Strategies, Policies and Processes”, UNCTAD, Ginebra, October 19.
- Stiglitz, E. J. 2002 *El malestar en la globalización* (Madrid: Taurus).
- Strange, S. 1999 *Dinero loco: el descontrol del sistema financiero global* (Barcelona: Paidós).
- Tedesco, J. C. 1983 *Tendencias y perspectivas en el desarrollo de la educación superior en América Latina* (París: UNESCO).
- Tedesco, J. C. 1995 *El nuevo pacto educativo* (Madrid: Anaya).
- Tedesco, J. C. 1998 “Desafíos de las reformas educativas en América Latina” en *Propuesta Educativa* (Buenos Aires: FLACSO/Novidades) N° 19.
- Tedesco, J. C. 2000 *Educación en la sociedad del conocimiento* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica).
- Thurow, L. C. 1996 *El futuro del capitalismo* (Buenos Aires: Javier Vergara).
- Tofler, A. 1996 *Las guerras del futuro* (Barcelona: Plaza y Janés).
- Torres, C. A. 2001 *Democracia, educación y multiculturalismo* (México DF: Siglo XXI).
- Trindade, H. 2001 “As metáforas da crise: da universidade em ruínas às universidades na penumbra na América Latina” en Gentili, P. (org.) *Universidades na penumbra* (São Paulo: CLACSO/Cortez).
- Tünnermann Bernheim, C. 1995 *La educación permanente y su impacto en la educación superior. Nuevos documentos sobre educación superior* (París: UNESCO).
- Tünnermann Bernheim, C. 1997 *Los derechos humanos: evolución histórica y reto educativo* (Caracas: UNESCO).

- Tünnermann Bernheim, C. 1998 *La educación en el umbral del siglo XXI* (Caracas: CRESALC/UNESCO) N° 1.
- Tünnermann Bernheim, C. 1999 *Historia de la universidad en América Latina* (Caracas: IESALC/UNESCO).
- Tünnermann Bernheim, C. 2000a *La educación superior y los desafíos del siglo XXI* (Managua: Fondo Editorial Cira).
- Tünnermann Bernheim, C. 2000b *Universidad y sociedad* (Caracas: Universidad Central de Venezuela/Ministerio de Educación).
- Tünnermann Bernheim, C. 2001 “Introducción al plenario sobre difusión e impacto de las conferencias regional y mundial”, Universidad de La Plata, mimeo.
- Tünnermann Bernheim, C. 2002a “La educación superior según el Informe del Banco Mundial y UNESCO” en López Segrera, F. y Maldonado, A. *Educación superior latinoamericana y organismos internacionales. Un análisis crítico* (Cali: UNESCO/Boston College/Universidad de San Buenaventura de Cali).
- Tünnermann Bernheim, C. 2002b *Tendencias contemporáneas en la transformación de la educación superior* (Managua: UPOLI).
- Tünnermann Bernheim, C. y Souza, M. 2003 *Desafíos de la universidad en la sociedad del conocimiento. Cinco años después de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior* (UNESCO) N° 4/5.
- UNESCO 1993 *Trends and Projections of Enrolment by Level of Education, by Age and by Sex* (París: UNESCO).
- UNESCO 1994 *Textos fundamentales* (París: UNESCO).
- UNESCO 1995 *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior* (París: UNESCO).
- UNESCO 1996 *World Guide to Higher Education* (París: UNESCO).
- UNESCO 1997a *Consolidated Declarations and Plans of Action of the Regional Conferences on Higher Education held in Havana, Dakar, Tokyo and Palermo. Retained Lessons* (París: UNESCO).
- UNESCO 1997b *Anuario Estadístico 1997* (Maryland: UNESCO/Bernan Press).
- UNESCO 1998a “La educación superior en el siglo XXI: visión y acción”. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, París, octubre.
- UNESCO 1998b *Informe mundial sobre la ciencia 1998* (París: UNESCO/Santillana).
- UNESCO 1998c *L'enseignement superior dans le monde: statistiques 1980-1995* (París: UNESCO).
- UNESCO 1998d *Rapport Mondial sur l'éducation* (París: UNESCO).
- UNESCO 1999 *Anuario estadístico* (París: UNESCO).

- UNESCO 2000a “Propuestas preliminares sobre el proyecto de estrategia a plazo medio para 2002-2007 (31C/4) y el Proyecto de programa y presupuesto para 2002-2003 (31C/5)”, UNESCO, Documento 160 EX/5, Parte III.
- UNESCO 2000b *World Education Report. The right to education. Towards education for all throughout life* (París: UNESCO).
- UNESCO 2000c *Informe mundial sobre la comunicación y la información* (París: UNESCO/CINDOL).
- UNESCO 2000d *El derecho a la educación* (París: UNESCO/Santillana).
- UNESCO 2000e *Executive Board* (París: UNESCO) documento 159 EX/39, 19/5.
- UNESCO 2000f *World Culture Report* (París: UNESCO).
- UNESCO 2001a *International Handbook of Universities. Prepared by the International Association of Universities* (Palgrave/IAU/UNESCO).
- UNESCO 2001b *Directory UNESCO Chairs UNITWIN* (París: UNESCO).
- UNESCO 2003a *Higher Education in Asia and the Pacific 1998-2003* (París: UNESCO).
- UNESCO 2003b *Développements récents et perspectives de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne au 21ème siècle* (París: UNESCO).
- UNESCO 2003c *The African university at the threshold of the new millenium: potential, process, performance and prospects* (París: UNESCO).
- UNESCO 2003d *Rapport sur les tendances et les développements dans l'enseignement supérieur en Europe 1998-2003* (París: UNESCO).
- UNESCO 2003e *Higher education in the Arab region 1998-2003* (París: UNESCO).
- UNESCO 2003f *Reforms and innovations in higher education in some Latin American and Caribbean countries 1998-2003* (París: UNESCO).
- UNESCO 2004 *Final Report of the Meeting of Higher Education Partners (WCHE)* (París: UNESCO).
- Unión de Universidades de América Latina 2000 *Historia de las universidades en América Latina* (México DF: UDUAL) Tomo I y II.
- Vecino, F. 2000 “La educación superior en Cuba: experiencias, retos y proyecciones”. Conferencia especial del Ministro de Educación Superior de la República de Cuba en la 2º Convención Internacional de Educación Superior, Universidad 2000, La Habana.
- Vessuri, H. 1998a “La pertinencia de la enseñanza superior en un mundo en mutación” en *Perspectivas* (Oficina Internacional de Educación) Vol. XXVIII, N° 3, septiembre.
- Vessuri, H. 1998b “La investigación y la universidad en América Latina” en *Diálogo* (OPI/LAC/UNESCO) N° 25.

- Vessuri, H. 2003 *La ciencia y la educación superior en el proceso de internacionalización. Elementos de un marco conceptual para América Latina* (UNESCO) N° 3/5.
- Wallerstein, I. 1998a *Utopística* (México DF: Siglo XXI).
- Wallerstein, I. 1998b *Impensar las ciencias sociales* (México DF: Siglo XXI).
- Wallerstein, I. 1998c *Después del liberalismo* (México DF: Siglo XXI).
- Wallerstein, I. 2002 “The US-Iraqi War, seen from the long durée”. Commentary N° 99. En <<http://fbc.binghamton.edu/commenrtr.htm>> October 15.
- Wallerstein, I. 2003 “The Righteous War”. Commentary N° 107. En <<http://fbc.binghamton.edu/commenrtr.htm>> February 15.
- Wit De, H. 2004 “The Sorbonne and Bologna Declarations on European Higher Education” en *International Higher Education* (Boston: Center for International Higher Education, Boston College). En <[www.cefi.org](http://www.cefi.org)>.
- Wolfensohn, J. D. 1997 “Prefacio” en *Informe sobre el desarrollo mundial 1997* (Washington DC: Banco Mundial).
- Wolfensohn, J. D. 1998 “La otra crisis”. Discurso ante la Junta de Gobernadores, Washington DC, Banco Mundial.
- World Bank 1992 *Access, Quality and Efficiency in Caribbean Education: A Regional Study* (Washington DC: Population and Human Resources Division-Dept. 3 Latin American and the Caribbean).
- World Bank 1994 *Higher education: the lessons of experience* (Washington DC).
- World Bank 2000 *Higher Education in developing countries: peril and promise* (Washington DC).
- World Bank 2002 *Constructing knowledge societies: new challenges for tertiary education* (Washington DC).
- WTO-World Trade Organization 1998 “Background Note by the Secretariat, SCW49”, mimeo.
- Yarzabal, L. 1999 *Consenso para el cambio en la educación superior* (Caracas: IESALC/UNESCO) N° 9.
- Yarzabal, L.; Vila, A. y Ruiz, R. (eds.) 1999 *Evaluar para transformar* (Caracas: IESALC/UNESCO) N° 10.
- Yegumwena, M. y Ekwutozia, F. 2002 “The academic workplace in a changing environment: the Nigerian scene” en Altbach, P. *The decline of the Guru: the academic profession in developing and middle-income countries* (Nueva York: Center for International Higher Education and Palgrave Publishers).

# ANEXOS

## ANEXO I - FUENTES

### FUENTES PRINCIPALES

Las publicaciones de la UNESCO –incluidas las de su Instituto de Estadísticas, relacionadas con el análisis cuantitativo– son las fuentes clave para analizar la educación a escala mundial y, por ende, la educación superior. Especialmente recomendamos el Anuario Estadístico y el Informe Mundial de Educación que esta organización publica anualmente.

La Guía Mundial de Educación Superior, publicada por la UNESCO (1996) y realizada en cooperación con AIU es muy útil como registro comparativo de sistemas, títulos y cualificaciones.

El Manual Internacional de Universidades (2001) es la fuente más comprensiva de universidades a nivel mundial.

De obligada consulta es también *Higher Education: a worldwide inventory of centers and programs* (2000) de P. G. Altbach.

Es muy importante visitar la página web de la UNESCO y la de su División Estadística, disponible en: <[www.uis.unesco.org](http://www.uis.unesco.org)>.

Otras fuentes importantes son las publicaciones de la Organización de Cooperación Económica y Desarrollo (OCDE), del Banco Mundial (BM) y del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Estas fuentes no son siempre confiables en relación con su valor comparativo, consistencia y exactitud. Algunos especialistas, como Jeffrey Puryear,

han expresado que existen datos imprecisos en relación con setenta países. Esto obedece a varias razones, tales como las diferencias en cuanto al número de horas que los profesores trabajan (tiempo parcial o tiempo completo), lo que dificulta la comparación entre países; o también a deficiencias metodológicas; e incluso, en ocasiones, a la distorsión deliberada de los datos. A pesar de esto, basándonos en las mencionadas fuentes y en otros muestreos y encuestas, podemos construir tablas suficientemente exactas.

Aparte de las mencionadas fuentes de la UNESCO, recomendamos los documentos publicados en ocasión de la Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES) en París, del 5 al 9 de octubre de 1998, que estudian de una manera especializada los problemas clave de la educación superior, y especialmente la Declaración Final, publicada en uno de estos documentos. Las publicaciones del Instituto Internacional de Planeación Educativa (IIFE) de la UNESCO son también importantes, así como la revista trimestral *Perspectivas de la Educación Comparada*, que publica la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO.

El PNUD publica el Informe de Desarrollo Humano y el Banco Mundial, el Informe de Desarrollo Mundial. En ciertos documentos clave, el BM ha definido sus políticas sobre educación superior: *Educación Superior: las lecciones de la experiencia* (1994); *Prioridades y estrategias de la educación, una evaluación del Banco Mundial* (1995); *La Educación Superior en los países en desarrollo: peligro y promesa* (febrero de 2000); y *Constructing knowledge societies: new challenges for tertiary education* (2002). El penúltimo de estos documentos fue elaborado por un grupo especial integrado por especialistas de la UNESCO y el Banco Mundial. Mientras en los anteriores informes el BM tuvo el criterio de que el grueso de la financiación, inclusive su totalidad, debería destinarse a la educación básica, enfatizando el financiamiento privado, en este último informe reconoció la enorme importancia para el desarrollo que tiene la educación superior, así como también el rol del Estado en su financiamiento.

Diferentes miradas desde la perspectiva de América Latina y el Caribe sobre *Peligro y promesa* pueden ser consultadas en *Educación Superior Latinoamericana y organismos internacionales. Un análisis crítico*, de Francisco López Segrera y Alma Maldonado (coordinadores).

El BID, en *Educación Superior en América Latina y el Caribe* (1997) y en *Desarrollo más allá de la Economía* (2000), presenta su visión de la educación superior elaborando un análisis estadístico y un diagnóstico, y ofreciendo recomendaciones.

Con respecto al estudio e investigación sobre educación superior a nivel mundial existe un número abundante de fuentes, pero excede los objetivos de este informe un exhaustivo análisis de las mismas.

Sólo mencionaremos –aunque pueda haber alguna redundancia con los párrafos anteriores–, las fuentes que han sido revisadas exhaustivamente:

- Documentos generales de referencia publicados por la UNESCO y redes como la Asociación Internacional de Universidades (AIU), tales como: *World Education Report*; *World Guide to Higher Education*; *Study Abroad*; *International Handbook of Universities* (AIU); documentos varios publicados por la División de Educación Superior de la UNESCO referidos al reconocimiento de estudios universitarios y otros temas.
- Documentos de la UNESCO relacionados con los antecedentes, celebración y posterior desarrollo de las Conferencias Regionales de Educación Superior y la CMES.
- Documentos clave de la UNESCO, donde se expresa su visión de la ES. Desde el *Documento de política para el cambio y el desarrollo de la educación superior* (1995), los documentos, informes y discursos de los directores generales, subdirectores generales, directores de la División de Educación Superior y de los Institutos de la UNESCO.
- Las memorias de las Conferencias Regionales de la UNESCO previas a la CMES con la visión de los actores, así como los documentos clave de dichas conferencias.
- Los documentos de la CMES, en especial *La Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*, que contiene el Informe Final, la Declaración Mundial y el Marco Prioritario para la Acción.
- Los estudios llevados a cabo por las Cátedras UNESCO de ES y por las Redes de ES creadas a partir de dichas cátedras.
- Los documentos de las principales Redes de Educación Superior a nivel regional, interregional y mundial referidos al tema.
- Los Informes de las Reuniones Mundiales (París, junio 2000; junio 2003) y Regionales del Comité Internacional de Seguimiento de la CMES.
- Informes de ministros de Educación y de Educación Superior de diversos países.
- Informes de rectores de IES relevantes, así como memorias anuales de universidades públicas y privadas de especial importancia.
- Anuarios Estadísticos de la UNESCO, así como datos *ad hoc* de redes, ministerios de Educación y Educación Superior, IES, estudios cuantitativos de especialistas.
- Información aparecida en la web de la UNESCO, y en las principales webs especializadas en ES a nivel mundial.

SITIOS DE INTERNET

*SITIOS WEB DE ORGANIZACIONES INTERNACIONALES DE GRAN RELEVANCIA*

UNESCO

<<http://portal.unesco.org>>.

<<http://unesdoc.unesco.org>>.

<<http://www.uis.unesco.org>>.

OCDE

<<http://www.OCDE.org>>.

WORLD BANK

<<http://www.worldbank.org>>.

BID

<<http://www.iadb.org>>.

CEPAL

<<http://www.cepal.org>>.

PNUD

<<http://www.undp.org>>.

*SITIOS WEB DE ALGUNAS INSTITUCIONES, ORGANIZACIONES Y REDES DE ESPECIAL IMPORTANCIA*

Agencia Universitaria de la Francofonía (AUF)

<<http://www.auf.org>>.

Asociación de Universidades Europeas (EUA)

<<http://www.eua.be/eua/>>.

Asociación de Universidades Africanas (AAU)

<<http://www.aau.org>>.

Asociación de Universidades Arabes (AARU)

<<http://www.aaru.edu.jo>>.

Asociación de Universidades del Commonwealth (ACU)

<<http://www.acu.ac.uk>>.

Asociación de Universidades de Asia y el Pacífico (AUAP)

<<http://sut2.sut.ac.th/auap>>.

Proyecto universia.net

<<http://www.universia.net>>.

Commonwealth of Learning (COL)

<<http://www.col.org>>.

Consejo para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en África (CODESRIA)

<<http://www.codesria.org>>.

Asociación Internacional de Universidades (AIU)

<<http://www.unesco.org/aiu>>.

- Consejo Internacional de la Ciencia (ICSU)  
<<http://www.icsu.org>>.
- Instituto Internacional para el Planeamiento Educativo (IIEP)  
<<http://www.unesco.org/iiep>>.
- Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)  
<<http://www.clacso.org>>.
- Society for Research into Higher Education (SRHE)  
<<http://www.srhe.ac.uk>>.
- Swedish International Development Cooperation Agency (SIDA)  
<<http://www.sida.se>>.
- UNESCO Forum  
<<http://portal.unesco.org/education/en/ev>>.
- Universidad de las Naciones Unidas (UNU)  
<<http://www.unu.edu>>.
- Federación Internacional de Universidades Católicas  
<<http://www.fiuc.org/>>.
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE)  
<<http://www.crue.org>>.
- Observatoire International des Reformes Universitaires (ORUS)  
<<http://www.orus-int.org>>.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA)  
<<http://www.cinda.cl>>.
- Fundación Chile  
<<http://www.educarchile.cl>>.
- Center for International Higher Education (CIHE)  
<<http://www.bc.edu/cihe/>>.
- Red de Investigadores en Educación Superior (RISEU)  
<<http://www.unam.mx/coordhum/riseu>>.
- Núcleo de Investigación sobre la Educación Superior de la Universidad de San Pablo (NUPES)  
<<http://www.usp.br/nupes/>>.
- Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (GATS)  
<<http://www.gatswatch.org>>.
- Global University Network for Innovation (GUNI)  
<<http://www.guni-rmies.net>>.
- Cátedra UNESCO de Dirección Universitaria (CUDU), Universidad Politécnica de Cataluña (UPC)  
<<http://www.upc.es/cudu>>.

ANEXO II - SIGLAS

ASDI	Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo
AIU	Asociación Internacional de Universidades
AIUP	Asociación Internacional de Presidentes de Universidades
ALC	América Latina y el Caribe
ALFA	América Latina Formación Académica
AUSJAL	Asociación de Universidades Jesuitas de América Latina
AUGM	Asociación de Universidades Grupo Montevideo
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior, Brasil
CARICOM	Caribbean Community Secretariat
CEDES	Centro de Estudios de Estado y Sociedad, Argentina
CENDES	Centro de Estudios del Desarrollo de la Universidad Central de Venezuela
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CEPES	Centro de Estudios y Perfeccionamiento en la Educación Superior de la Universidad de La Habana, Cuba
CES	Consejo de Educación Superior, Puerto Rico
CESU	Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México
CIDE	Centro de Investigación y Desarrollo Educativo, Chile
CIID	Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, Canadá
CINDA	Centro Interuniversitario de Desarrollo
CIPEDES	Centro Interdisciplinar de Pesquisa para o Desenvolvimento do Ensino Superior, Brasil
CLACSO	Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
CMES	Conferencia Mundial de Educación Superior
COLUMBUS	Colaboración en gestión universitaria entre universidades y académicos
CNPO	Consejo Nacional de Investigaciones del Brasil
CRE	Asociación de Universidades Europeas
CRESALC	Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
CRUE	Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas
CSE	Consejo Superior de Educación, Chile
CSUCA	Consejo Superior Universitario Centroamericano
CyT	Ciencia y Tecnología
CUUDU	Cátedra UNESCO de Dirección Universitaria
DANIDA	Agencia Danesa para Asistencia al Desarrollo Internacional
ERASMUS	European Action Scheme for the Mobility of University Students
ES	Educación Superior
ESCALA	Espacio Común Académico Latinoamericano
ESP	Educación Superior Privada
FLACSO	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

FIUC	Federación Internacional de Universidades Católicas
FMI	Fondo Monetario Internacional
GATS	Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios
GDP	Gross Domestic Product
GUNI	Global University Network
HE	Higher Education
IDH	Índice Desarrollo Humano
HEI	Higher Education Institutions
I+D	Investigación y Desarrollo
IES	Instituciones de Educación Superior
IESALC	Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
IGLU	Programa Interamericano de Gestión y Liderazgo Universitarios
IIEP	Instituto Internacional de Planificación Educacional, UNESCO
ITESM	Instituto Tecnológico de Monterrey
MIT	Massachusetts Institute of Technology
NICs	New Industrialized Countries of Asia (Dragones)
NSHE	National Systems of Higher Education
NORAD	Agencia Noruega de Cooperación para el Desarrollo
NUPES	Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior de la Universidade de São Paulo, Brasil
OIT	Organización Internacional del Trabajo
OCDE	Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo
OMC	Organización Mundial de Comercio
ONGs	Organizaciones no gubernamentales
OUI	Organización Universitaria Interamericana, Canadá
PIB	Producto Interno Bruto
PNB	Producto Nacional Bruto
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
SELA	Sistema Económico Latinoamericano
SES	Sistemas de Educación Superior
TICs	Nuevas tecnologías de información y comunicación
UDUAL	Unión de Universidades de América Latina
UE	Unión Europea
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNAMAZ	Asociación de Universidades Amazónicas
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNITWIN	Plan de Acción Internacional para la Cooperación Interuniversitaria, UNESCO
UPC	Universidad Politécnica de Cataluña
WB	World Bank
WTO	World Trade Organization

## ANEXO III - TABLAS ESTADÍSTICAS

**Tabla 1**  
 Matrícula por nivel de educación 1960-1995  
 (en miles, millones y porcentajes)

	<b>Año</b>	<b>1° nivel</b>	<b>2° nivel</b>	<b>3° nivel</b>
<b>Principales regiones y grupos de países</b>	1960	332,701 81,2%	91,24 29,1%	12,877 5,2%
	1980	541,002 95,6%	164,855 46,4%	51,160 12,2%
	1995	650,179 99,6%	372,037 58,1%	81,742 6,2%
<b>Total mundial</b>	1960	115,589 105,9%	52,962 61,4%	9,613 13,7%
	1980	92,14 100,6%	104,607 89,1%	34,225 36,2%
	1995	90,375 102,7%	113,419 99,0%	44,771 51,0%
<b>Países desarrollados</b>	1960	217,112 72,2%	38,251 16,8%	3,263 1,8%
	1980	448,878 94,6%	160,248 35,4%	16,935 5,2%
	1995	559,804 99,1%	258,618 49,2%	36,971 8,9%
<b>Países en desarrollo</b>	1960	11,702 34,7%	797 2,8%	22,5 0,1%
	1980	50,548 77,7%	9,004 17%	563 1,6%
	1995	76,522 73,9%	18,814 24,3%	1,926 3,5%
<b>África Subsahariana</b>	1960	7,227 46,1%	1,191 10,1%	163 1,9%
	1980	20,744 76,7%	8,762 36,7%	1,487 9,2%
	1995	36,110 83,8%	16,899 53,7%	3,142 12,5%
<b>Estados Árabes</b>	1960	27,696 72,0%	2,927 14,5%	573 3,0%
	1980	65,310 104,8%	16,972 44,8%	4,930 13,8%
	1995	81,678 110,4%	25,784 56,6%	8,121 17,3%
<b>América Latina y el Caribe</b>	1960	27,696 72,0%	2,927 14,5%	573 3,0%
	1980	65,310 104,8%	16,972 44,8%	4,930 13,8%
	1995	81,678 110,4%	25,784 56,6%	8,121 17,3%

Tabla 1 - continuación

	Año	1° nivel	2° nivel	3° nivel
Asia del Este y Oceanía	1980	211,002 110,6%	79,030 43,9%	5,266 3,8%
	1995	206,088 114,5%	100,686 61,5%	14,340 8,9%
Asia del Sur	1960	43,547 57,3%	12,853 15,1%	728 1,4%
	1980	96,033 75,8%	42,212 27,6%	4,063 4,3%
	1995	155,417 94,2%	89,173 44,5%	8,004 6,5%
Países menos desarrollados	1980	41,041 65,6%	8,211 14,7%	664 1,8%
	1995	65,302 69,5%	14,626 18,4%	1,712 3,2%

Fuente: UNESCO (1993; 1997b).

Tabla 2  
Tasas de matrícula 1980-1998 (%)

Economía					1998		
	1980	1985	1990	1995	Total	Masculino	Femenino
Afganistán			1,8	2,0			
Albania	5,1	7,2	6,9	11,0	12,0	10,1	14,0
Alemania			33,9	46,1	46,0	47,0	45,0
Angola	0,4	0,7	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
Antigua y Barbuda							
Arabia Saudita	7,1	10,6	11,6	15,8	19,0	16,0	21,0
Argelia	5,9	7,9	11,4	12,0	14,0		
Argentina	21,8	35,7	38,1	36,2	36,2		
Armenia			23,8	13,9	12,2	10,5	14,0
Australia	25,4	27,7	35,5	72,9	79,8	76,9	82,9
Austria	21,9	26,4	35,2	47,4	50,0	48,0	52,0
Azerbaiyán	24,0	24,4	24,2	18,0	22,0	23,0	21,0
Bahamas	16,7	17,7		24,0			
Bahréin	5,0	12,8	17,7	20,0	25,0	19,0	30,0
Bangladesh	2,8	5,1	4,2	6,0			
Barbados	14,8	19,8	27,2	28,7	32,0	20,0	45,0
Bélgica	26,0	32,2	40,2	56,3	56,0	53,0	59,0

Tabla 2 - continuación

Economía					1998		
	1980	1985	1990	1995	Total	Masculino	Femenino
<b>Belice</b>				1,0			
<b>Benín</b>	1,4	2,4	2,7	2,6	3,0	6,0	1,0
<b>Bielorrusia</b>	38,9	44,8	47,6	42,3	47,0	41,0	53,0
<b>Bolivia</b>	14,9	19,2	21,3	24,0	28,0		
<b>Bosnia y Herzegovina</b>							
<b>Botswana</b>	1,2	1,8	3,2	5,3	5,8	6,1	5,5
<b>Brasil</b>	11,1	10,3	11,2	11,3	14,5	12,0	15,0
<b>Brunéi Darussalam</b>	0,6	2,9		6,6	11,0	8,0	15,0
<b>Bulgaria</b>	16,2	18,9	31,1	39,4	43,0	41,0	53,0
<b>Burkina Faso</b>	0,3	0,6	0,7	1,0	0,9	1,4	0,4
<b>Burundi</b>	0,5	0,6	0,7	1,0	1,0	1,0	1,0
<b>Bután</b>	0,3	0,2					
<b>Camboya</b>	1,0	0,3	0,7	1,9	1,0	2,0	1,0
<b>Camerún</b>	1,7	2,2	3,3	4,0	5,0		
<b>Canadá</b>	57,1	69,6	94,7	87,8	87,3	80,7	95,3
<b>Chad</b>		0,4		0,6	1,0	2,0	1,0
<b>Chile</b>	12,3	15,6	21,3	28,2	34,0	36,0	32,0
<b>China</b>	1,7	2,9	3,0	5,3	6,0		
<b>Chipre</b>	4,0	6,0	15,0	17,0	23,0	20,0	25,0
<b>Colombia</b>	8,6	10,9	13,4	15,5	21,0	19,0	22,0
<b>Comoros</b>			0,5	0,6	1,0	1,0	1,0
<b>Costa de Marfil</b>	2,8	2,6	3,9	6,2	7,0	11,0	4,0
<b>Costa Rica</b>	21,0	22,0	26,9	30,3	31,0	33,0	28,0
<b>Croacia</b>	19,0	17,7	23,9	28,3	31,0	28,0	33,0
<b>Cuba</b>	17,3	20,1	20,9	12,7	19,0	16,0	22,0
<b>Dinamarca</b>	28,3	29,1	36,5	48,2	55,0	47,0	63,0
<b>Dominica</b>							
<b>Ecuador</b>	34,9	32,0	20,0	23,0			
<b>Egipto, República Árabe</b>	16,1	18,1	15,8	20,2	20,2	24,2	15,9
<b>El Salvador</b>	9,4	16,9	15,9	18,9	18,0	16,0	20,0
<b>Emiratos Árabes Unidos</b>	3,1	6,8	9,2	11,0	13,0		
<b>Eritrea</b>				1,0	1,0	2,0	
<b>Eslovenia</b>	20,2	21,2	24,5	34,5	36,1	31,1	41,3
<b>España</b>	23,2	28,5	36,7	47,8	56,0	51,0	61,0

Tabla 2 - continuación

Economía					1998		
	1980	1985	1990	1995	Total	Masculino	Femenino
Estados Unidos	55,5	60,2	75,2	80,9	80,9	70,6	91,8
Estonia	24,5	24,2	26,0	38,1	41,8	38,1	47,5
Etiopía	0,4	0,7	0,8	0,7	1,0	2,0	
Federación Rusa	46,2	53,7	52,1	42,8	42,8	37,3	48,5
Filipinas	24,4	24,9	28,2	29,0	29,0	25,2	32,7
Finlandia	32,2	34,1	48,9	70,4	74,1	68,3	80,0
Fiji	2,5	3,2	8,4	13,0			
Francia	25,3	29,8	39,6	51,0	51,0	45,0	57,0
Gabón		6,0	5,7	8,0			
Gambia				1,7	1,7	2,2	1,2
Georgia	29,9		36,7	39,6	42,0	39,7	44,4
Ghana	1,6	1,4	1,4	1,4			
Grecia	17,1	24,2	36,1	42,3	50,0	48,0	52,0
Guam	28,8			66,0			
Guatemala	8,3	8,6		8,5	8,5		
Guinea	4,5	2,1	1,1	1,2	1,3		
Guinea-Bissau					1,0		
Guyana	2,7	2,4	5,0	9,7	11,4	11,3	11,5
Haití	0,9	1,1		1,0			
Honduras	7,5	8,8	8,9	11,0	13,0		
Hong Kong (China)	10,3	13,3		26,0			
Hungría	14,1	15,4	14,0	20,7	23,6	21,5	25,7
India	5,2	6,0	6,1	6,6	8,0	10,0	6,0
Indonesia	3,8	6,3	9,2	11,3	11,3	14,6	8,0
Irak	8,7	11,5		11,0	13,0	17,0	9,0
Irán, República Islámica		4,6	10,0	17,2	17,6	21,9	13,1
Irlanda	18,1	22,3	29,3	39,6	48,0	44,0	52,0
Islandia	20,4	21,1	24,9	35,4	40,0	30,0	51,0
Islas Salomón							
Islas Vírgenes (US)							
Israel	29,4	33,1	33,5	40,9	49,0	40,0	57,0
Italia	27,0	25,5	32,1	42,3	47,0	42,0	53,0
Jamaica	6,7	4,4	6,8	7,8	9,0		
Japón	30,5	27,8	29,6	40,5	44,0	47,0	40,0

Tabla 2 - continuación

Economía					1998		
	1980	1985	1990	1995	Total	Masculino	Femenino
Jordania	13,4	13,1	16,1	16,0	17,9		
Kazajistán	34,1	36,7	40,1	33,3	33,3	29,2	37,5
Kenia	0,9	1,2	1,6	2,0	2,0	2,0	1,0
Kuwait	11,3	16,6	12,5	19,2	19,3	14,6	24,0
Lesoto	1,0	1,3	1,3	2,4	2,4	2,2	2,6
Letonia	23,6	22,7	25,0	27,2	33,3	27,0	39,6
Líbano	30,0	27,8	28,9	27,0	27,0	27,2	26,8
Liberia		3,0		3,0	8,0	12,0	3,0
Libia	7,8	9,2	14,6	20,0			
Liechtenstein				28,0			
Lituania	34,7	32,5	33,8	28,2	31,4	25,3	37,8
Luxemburgo	2,6	2,6		9,3	9,7	12,4	7,0
Macao (China)			25,4	27,0	32,0	35,0	29,0
Macedonia, FYR	27,5	24,0	16,8	18,9	24,0	22,0	27,0
Madagascar	2,6	3,9	3,0	2,2	2,0	3,0	2,0
Malasia	4,1	5,9	7,3	11,7	11,7		
Malawi	0,5	0,5	0,6	0,6	0,6	0,9	0,4
Maldivas							
Mali	0,8	0,9	0,6	1,0	2,0		
Malta	3,2	5,8	13,0	26,0	29,3	27,2	31,6
Marruecos	5,9	8,7	10,6	11,1	11,1	12,9	9,3
Mauricio	1,0	1,1	3,5	6,1	7,0	8,0	7,0
Mauritania		2,8	2,8	3,8	3,8	6,3	1,3
México	14,3	15,9	14,5	15,3	18,0	19,0	18,0
Moldavia	29,7	32,8	35,5	25,3	26,5	23,8	29,2
Mongolia	21,8	21,6	14,0	15,2	17,0	10,4	23,8
Mozambique	0,1	0,1		0,4	0,5	0,7	0,2
Myanmar	4,7	4,5	4,1	5,4	7,0	7,0	8,0
Namibia			3,3	8,1	8,1	6,3	9,9
Nepal	2,7	4,4	5,2	4,4	4,8		
Nicaragua	12,4	8,8	8,2	11,5	11,8	11,3	12,4
Níger	0,3	0,5	0,7	1,0			
Nigeria	2,7	3,5	4,1	4,0			
Noruega	25,5	29,6	42,3	58,6	65,0	55,0	77,0

Tabla 2 - continuación

Economía					1998		
	1980	1985	1990	1995	Total	Masculino	Femenino
Nueva Caledonia		5,1		5,0			
Nueva Zelanda	27,0	33,1	39,7	59,6	62,6	52,8	72,6
Omán		0,8	4,1	5,3	8,0	9,0	7,0
Países Bajos	29,3	31,8	39,8	48,0	49,0	49,0	49,0
Pakistán		2,5	2,9	3,0			
Panamá	20,8	24,5	21,5	30,0	31,5		
Papúa Nueva Guinea	1,8	1,6		3,2	3,2	4,2	2,1
Paraguay	8,6	9,1	8,3	10,1	10,3	10,0	10,7
PDR Losiano	0,4	1,6	1,2	2,7	3,0	4,0	2,0
Perú	17,3	22,4	30,4	27,1	29,0	43,0	15,0
Polinesia Francesa	0,2		1,5	2,0			
Polonia	18,1	17,1	21,7	24,7	24,7	21,0	28,5
Portugal	10,7	12,3	23,2	38,8	38,8	33,4	44,4
Puerto Rico	41,6			42,0			
Qatar	10,4	20,7	27,0	27,5	26,6	13,6	40,9
Reino Unido	19,1	21,7	30,2	49,6	58,0	53,0	64,0
Rep. Dem. del Congo	1,2	1,4	2,4	3,3	2,3		
Rep. Fed. Yugoslavia				20,5	22,0	20,0	25,0
República Centroafricana	0,9	1,2	1,5	1,0	2,0	4,0	1,0
República Árabe Siria	16,9	17,1	18,2	15,7	15,7	18,2	13,1
República Checa	17,3	15,8	16,0	21,8	26,0	26,0	27,0
República Coreana	14,7	34,0	38,6	52,0	67,7	82,0	52,4
República de Congo	5,1	6,3	5,4	8,0			
República de Kyrgyz	16,4	18,3	14,3	11,9	11,9	11,3	12,5
República de Yemen				4,0	10,0	16,0	5,0
República Dominicana		18,0		22,0	22,9	19,0	26,8
República Eslovaca				15,6	26,0	25,0	28,0
Ruanda	0,3	0,4		1,0	1,0		
Rumania	12,1	10,0	9,7	18,3	22,5	20,8	24,3
Samoa					8,0	8,0	7,0
San Marino							
Senegal	2,7	2,4	3,0	3,4	4,0		
Seychelles							
Sierra Leona	0,8	1,8	1,3	2,0	2,0	2,0	1,0

Tabla 2 - continuación

Economía					1998		
	1980	1985	1990	1995	Total	Masculino	Femenino
Singapur	7,8	13,6	18,6	33,7	38,5		
Somalia		3,0		2,0			
Sri Lanka	2,7	3,7	4,6	5,1	5,1	5,9	3,7
St. Kitts y Nevis							
St. Vincent y Granadinas							
Sta. Lucía							
Sudáfrica			13,2	18,9	17,2	18,0	16,5
Sudán	1,7	1,9	3,0	4,0			
Suecia	30,8	30,0	32,0	46,7	50,3	43,5	57,4
Suiza	18,3	21,0	25,7	32,6	35,0	40,0	30,0
Surinam	6,7	5,9	9,3	13,0			
Swazilandia	3,6	4,4	4,1	5,4	6,0	5,9	6,1
Tailandia	14,7	19,0	15,7	20,1	22,1		
Taiwán (China)							
Tanzania	0,3	0,3	0,3	0,5	1,0	1,0	
Tayikistán	23,6	20,0	22,1	20,6	20,4	27,4	13,3
Togo	2,1	1,9	2,9	3,3	4,0	7,0	1,0
Tonga							
Trinidad y Tobago	4,4	5,3	6,6	7,9	6,0	5,0	7,0
Túnez	4,8	5,5	8,5	13,0	17,0	17,0	17,0
Turkmenistán	22,5	22,4	21,7	20,0			
Turquía	5,4	8,9	13,1	19,5	21,0	26,5	15,2
Ucrania	41,6	46,8	46,6	41,7	43,0	40,0	46,0
Uganda	0,4	0,8	1,2	1,7	1,9	2,6	1,3
Uruguay	16,7	24,0	29,9	28,0	35,0	25,0	45,0
Uzbekistán	28,5	30,0	30,4	35,0			
Vanuatu							
Venezuela	20,6	25,3	29,0	26,0	29,5	24,0	35,0
Vietnam	2,1	1,9	1,9	4,1	11,0	12,0	9,0
Yibuti			0,1	0,2	0,3	0,3	0,2
Zambia	1,5	2,0	2,3	3,0	3,0	4,0	2,0
Zimbabwe	1,3	3,9	5,2	6,5	6,6	9,4	3,9

Fuente: UNESCO y Banco Mundial.

**Tabla 3**

Desigualdad de género en la matrícula y número de profesores en países seleccionados (%)

Región y país	Proporción bruta del porcentaje de matriculación combinada, niveles primario, secundario y terciario (%)*		Estudiantes nivel terciario, por 1.000 de población		Proporción de mujeres en la educación terciaria (%)	Acción de maestras (%)	
<b>África</b>							
<b>Botswana</b>	93	90	5,5	6,4	47	43	28
<b>Madagascar</b>	51	51	1,6	1,9	45	**	29
<b>Sudáfrica</b>	40	47	14,6	15,9	48	64	37
<b>Asia</b>							
<b>Camboya</b>	68	86	0,3	1,7	16	27	17
<b>China</b>	95	98	3,3	6,1	**	36	**
<b>India</b>	62	81	4,8	7,9	36	**	**
<b>Indonesia</b>	79	85	8,1	15,2	35	37	**
<b>Kuwait</b>	68	69	25,9	19,3	62	54	**
<b>República de Yemen</b>	34	90	1,1	7,3	13	**	**
<b>América Latina</b>							
<b>Brasil</b>	**	**	11,7	10,1	53	**	38
<b>Colombia</b>	89	87	18,2	17,1	52	48	28
<b>Guyana</b>	87	85	8,9	10,2	48	62	31
<b>Países industriales</b>							
<b>Austria</b>	102	104	28,2	31,3	48	55	26
<b>Nueva Zelandia</b>	108	105	49,9	40,1	56	57	40
<b>Estados Unidos</b>	99	100	58,4	48,2	56	56	39

Fuente: Naciones Unidas (2000).

\* Proporción de la edad de población 6-17 que asiste a los institutos de enseñanza primaria o secundaria.

\*\* No disponible.

**Tabla 4**  
Desigualdad de género en la carrera académica en España  
Estructura del personal docente e investigador  
Total de las universidades públicas españolas 2002

	Mujeres	%	Hombres
Catedrático de universidad	1.025	12,6	7.080
Titular de universidad	9.219	34,7	17.330
Catedrático de escuela universitaria	751	31,9	1.599
Titular de escuela universitaria	4.945	40,4	7.286
Ayudante de universidad	1.397	42,8	1.861
Ayudante de escuela universitaria	550	46,1	642
Asociado	9.675	34,6	18.214
Otros	930	35,8	1.664
<b>Total</b>	<b>28.492</b>	<b>33,8</b>	<b>55.676</b>

Fuente: CRUE (2004).

**Tabla 5**  
Gasto\* en educación de los países de la OCDE (en miles)

	Gasto en instituciones educativas				Gasto anual por estudiante (dólares)			Índice del cambio en el gasto anual por estudiante (1995=100)		Salarios de los maestros públicos de educación secundaria con 15 años de antigüedad (2000)	
	% de GDP público y privado	% de GDP público	Público 1995=100	% de GDP Privado	Educación primaria**	Educación secundaria**	Educación terciaria**	Educación primaria y secundaria	Educación terciaria	Salario anual reglamentario (dólares)**	Salario por hora docente reglamentaria (dólares)**
Alemania	5,55	4,33	102	1,22	3.818	6.603	10.393	99	111	40.561	55
Australia	5,85	4,49	123	1,36	4.858	6.850	11.725	128	95	38.312	47
Austria	6,30	6,01	107	0,29	6.568	8.504	12.070	103	99	27.691	42
Bélgica	5,53	5,26	***	0,27	3.952	6.444	9.724	***	***	***	***
Canadá	6,60	5,33	106	1,27	***	5.981	15.211	105	112	***	***
Corea	6,80	4,07	***	2,73	2.838	3.419	5.356	***	***	43.800	77
Dinamarca	6,71	6,44	110	0,27	6.721	7.626	10.657	108	99	32.883	51
España	5,32	4,41	112	0,91	3.635	4.864	5.707	129	121	31.616	56
Estados Unidos	6,53	4,90	***	1,63	6.582	8.157	19.220	***	***	40.072	36
Finlandia	5,81	5,71	109	0,11	4.139	5.863	8.114	105	95	28.690	50
Francia	6,24	5,85	109	0,39	4.139	7.152	7.867	109	110	29.331	46
Grecia	3,86	3,60	143	0,26	2.176	2.904	4.260	129	122	24.658	39

Tabla 5 - continuación

	Gasto en instituciones educativas				Gasto anual por estudiante (dólares)			Índice del cambio en el gasto anual por estudiante (1995=100)		Salarios de los maestros públicos de educación secundaria con 15 años de antigüedad (2000)	
	% de GDP público y privado	% de GDP público	Público 1995=100	% de GDP Privado	Educación primaria**	Educación secundaria**	Educación terciaria**	Educación primaria y secundaria	Educación terciaria	Salario anual reglamentario (dólares)**	Salario por hora docente reglamentaria (dólares)**
Hungría	5.15	4.53	107	0.63	2.179	2.368	5.861	100	80	8.659	16
Irlanda	4.55	4.14	124	0.41	3.018	4.383	9.673	120	132	36.145	49
Islandia	***	***	***	***	***	***	***	***	***	22.202	35
Italia	4.85	4.43	103	0.42	5.354	6.518	7.552	97	118	27.507	45
Japón	4.66	3.52	106	1.14	5.240	6.039	10.278	114	110	42.820	77
Luxemburgo	***	***	***	***	***	***	***	***	***	***	***
México	5.20	4.39	114	0.81	1.096	1.480	4.789	102	100	18.760	16
Noruega	6.59	6.47	104	0.12	5.920	7.628	12.096	97	104	26.831	42
Nueva Zelanda	***	5.86	134	***	***	***	***	***	***	33.653	35
Países Bajos	4.71	4.29	113	0.43	4.162	5.670	12.285	113	116	34.985	40
Polonia	5.31	5.14	116	***	1.888	1.583	3.912	134	72	***	***
Portugal	5.69	5.61	124	0.08	3.478	5.181	4.802	130	106	26.607	45
Reino Unido	5.17	4.44	106	0.73	3.627	5.608	9.554	103	92	***	***
República Checa	4.75	4.16	92	0.59	1.769	3.449	5.688	92	66	9.339	14
República Eslovaca	4.42	4.32	***	0.10	***	2.163	5.325	***	***	***	***
Suecia	6.65	6.45	114	0.20	5.736	5.911	14.222	99	96	25.553	***
Suiza	5.87	5.38	***	0.49	6.663	9.756	17.997	***	***	54.763	64
Turquía	3.91	3.86	186	0.05	***	***	4.328	182	195	***	***
Media	5.55	4.91	116	0.64	4.148	5.465	9.210	114	107	31.221	44

Fuente: OCDE (2002).

\* Recursos humanos y financieros invertidos en educación; datos de 1999, salvo que se indique lo contrario.

\*\* Se usó el convertido "Igualdades de Poderes Adquisitivos" de GDP.

\*\*\* No disponible,

**Tabla 6**  
Índice de Desarrollo Humano 2003

Índice de Desarrollo Humano	Esperanza de vida al nacer (años) 2001	Tasa de alfabetización de adultos (mayores de 15 años) 2001	Porcentaje de matriculación combinada, primario, secundario y terciario 2000-2001	GDP per cápita (PPP dólares) 2001	Índice de esperanza de vida	Índice de educación	Índice GDP	Índice de Desarrollo Humano (HDI) valor 2001
<b>Alto Desarrollo Humano</b>								
<b>1 Noruega</b>	78,7	-	98	29,620	0,90	0,99	0,95	0,944
<b>2 Islandia</b>	79,6	-	91	29,990	0,91	0,96	0,95	0,942
<b>3 Suecia</b>	79,9	-	113	24,180	0,91	0,99	0,92	0,941
<b>4 Australia</b>	79,0	-	114	25,370	0,90	0,96	0,92	0,939
<b>5 Países Bajos</b>	78,2	-	99	27,190	0,89	0,99	0,94	0,938
<b>6 Bélgica</b>	78,5	-	107	25,520	0,89	0,99	0,92	0,937
<b>7 Estados Unidos</b>	76,9	-	94	34,320	0,86	0,97	0,97	0,937
<b>8 Canadá</b>	79,2	-	94	27,130	0,90	0,97	0,94	0,937
<b>9 Japón</b>	81,3	-	83	25,130	0,94	0,94	0,92	0,932
<b>10 Suiza</b>	79,0	-	88	28,100	0,90	0,95	0,94	0,932
<b>11 Dinamarca</b>	76,4	-	98	29,000	0,86	0,99	0,95	0,930
<b>12 Irlanda</b>	76,7	-	91	32,410	0,86	0,96	0,96	0,930
<b>13 Reino Unido</b>	77,9	-	112	24,160	0,88	0,99	0,92	0,930
<b>14 Finlandia</b>	77,8	-	103	24,430	0,88	0,90	0,92	0,930
<b>15 Luxemburgo</b>	78,1	-	73	53,780	0,88	0,90	1,00	0,930
<b>16 Austria</b>	78,3	-	92	26,730	0,89	0,97	0,93	0,929
<b>17 Francia</b>	78,7	-	91	23,990	0,90	0,96	0,91	0,925
<b>18 Alemania</b>	78,0	-	89	25,350	0,88	0,96	0,92	0,921
<b>19 España</b>	79,1	97,7	92	20,150	0,90	0,97	0,89	0,918
<b>20 Nueva Zelanda</b>	78,1	-	99	19,160	0,80	0,99	0,88	0,917
<b>21 Italia</b>	78,6	98,5	82	24,670	0,89	0,93	0,92	0,916
<b>22 Israel</b>	78,9	95,1	90	19,790	0,90	0,93	0,88	0,905
<b>23 Portugal</b>	75,9	92,5	93	18,150	0,85	0,97	0,87	0,896
<b>24 Grecia</b>	78,1	97,3	81	17,440	0,89	0,93	0,86	0,892
<b>25 Chipre</b>	78,1	97,2	74	21,190	0,88	0,90	0,89	0,891
<b>26 Hong Kong - China (SAR)</b>	79,7	93,5	63	74,850	0,91	0,83	0,92	0,889

Tabla 6 - continuación

Índice de Desarrollo Humano	Esperanza de vida al nacer (años) 2001	Tasa de alfabetización de adultos (mayores de 15 años) 2001	Porcentaje de matriculación combinada, primario, secundario y terciario 2000-2001	GDP per cápita (PPP dólares) 2001	Índice de esperanza de vida	Índice de educación	Índice GDP	Índice de Desarrollo Humano (HD) valor 2001
27 Barbados	76,9	99,7	89	15,560	0,87	0,96	0,84	0,888
28 Singapur	77,8	92,5	75	22,680	0,88	0,87	0,91	0,884
29 Eslovenia	75,9	99,6	83	17,130	0,85	0,94	0,86	0,861
30 Rep. de Corea	75,2	97,9	91	15,090	0,84	0,96	0,84	0,879
31 Brunéi Darussalam	76,1	91,6	83	19,210	0,85	0,89	0,88	0,872
32 Rep. Checa	75,1	-	76	14,720	0,83	0,91	0,83	0,961
33 Malta	78,1	92,3	76	13,160	0,88	0,87	0,81	0,856
34 Argentina	73,9	96,9	89	11,320	0,81	0,94	0,79	0,849
35 Polonia	73,6	99,7	88	9,450	0,81	0,95	0,76	0,841
36 Seychelles	71,7	91,0	-	17,030	0,80	0,87	0,85	0,840
37 Bahreín	73,7	87,9	81	16,060	0,81	0,86	0,85	0,839
38 Hungría	71,5	99,3	82	12,340	0,72	0,93	0,80	0,837
39 Eslovaquia	73,3	100,0	73	11,960	0,80	0,90	0,80	0,836
40 Uruguay	75,0	97,6	84	8,400	0,83	0,93	0,74	0,834
41 Estonia	71,2	99,8	89	10,170	0,77	0,96	0,77	0,833
42 Costa Rica	77,9	95,7	66	9,460	0,88	0,86	0,76	0,832
43 Chile	75,8	95,9	76	9,190	0,85	0,89	0,75	0,831
44 Qatar	71,8	81,7	81	19,844	0,78	0,82	0,88	0,826
45 Lituania	72,3	99,6	85	8,470	0,79	0,94	0,74	0,824
46 Kuwait	76,3	82,4	54	18,700	0,86	0,73	0,87	0,820
47 Croacia	74,0	98,4	68	9,170	0,82	0,86	0,75	0,818
48 Emiratos Árabes Unidos	74,4	76,7	67	20,530	0,82	0,73	0,89	0,816
49 Bahamas	67,2	95,5	74	16,270	0,70	0,88	0,85	0,812
50 Letonia	70,5	99,8	86	7,730	0,76	0,95	0,73	0,811
51 St. Kitts y Nevis	70,0	97,8	70	11,300	0,75	0,89	0,79	0,808
52 Cuba	76,5	96,8	76	5,259	0,86	0,90	0,66	0,806
53 Bielorrusia	69,6	99,7	86	7,620	0,74	0,95	0,72	0,804
54 Trinidad y Tobago	71,5	98,4	67	9,100	0,78	0,88	0,75	0,802
55 México	73,1	91,4	74	8,430	0,80	0,86	0,74	0,800

Tabla 6 - continuación

Índice de Desarrollo Humano	Esperanza de vida al nacer (años) 2001	Tasa de alfabetización de adultos (mayores de 15 años) 2001	Porcentaje de matriculación combinada, primario, secundario y terciario 2000-2001	GDP per cápita (PPP dólares) 2001	Índice de esperanza de vida	Índice de educación	Índice GDP	Índice de Desarrollo Humano (HDI) valor 2001
<b>Desarrollo Humano Medio</b>								
56 Antigua y Barbuda	73,9	86,6	69	10,170	0,82	0,81	0,77	0,798
57 Bulgaria	70,9	98,5	77	6,890	0,76	0,91	0,71	0,795
58 Malasia	72,8	87,9	72	8,750	0,80	0,83	0,75	0,790
59 Panamá	74,4	92,1	75	5,750	0,82	0,86	0,68	0,788
60 Macedonia, IFYR	73,3	94,0	70	6,110	0,81	0,86	0,69	0,784
61 Jamahirtya Árabe Libio	72,4	80,8	89	7,570	0,79	0,84	0,72	0,783
62 Mauritania	71,6	84,4	69	9,860	0,78	0,80	0,77	0,779
63 Federación Rusa	66,6	99,6	82	7,100	0,69	0,93	0,71	0,779
64 Colombia	71,8	91,9	71	7,040	0,78	0,85	0,71	0,779
65 Brasil	67,8	87,3	95	7,360	0,71	0,90	0,72	0,777
66 Bosnia - Herzegovina	73,8	93,0	64	5,970	0,81	0,83	0,68	0,777
67 Belice	71,7	93,4	76	5,690	0,78	0,88	0,67	0,776
68 Dominica	72,9	93,4	65	5,520	0,80	0,86	0,67	0,776
69 Venezuela	73,5	96,4	68	5,670	0,81	0,84	0,67	0,775
70 Samoa (Occidental)	69,5	92,8	71	6,180	0,74	0,89	0,69	0,775
71 Sta. Lucía	72,2	90,2	82	5,260	0,79	0,88	0,66	0,775
72 Rumania	70,5	98,2	68	5,830	0,76	0,88	0,68	0,773
73 Arabia Saudita	71,9	77,1	58	13,330	0,78	0,71	0,82	0,769
74 Tailandia	68,9	95,7	72	6,400	0,73	0,88	0,69	0,768
75 Ucrania	69,2	99,6	81	4,350	0,74	0,93	0,63	0,766
76 Kazajistán	65,8	99,4	78	6,500	0,68	0,92	0,70	0,765
77 Surinam	70,8	94,0	77	4,599	0,76	0,88	0,64	0,762
78 Jamaica	75,5	87,3	74	3,720	0,84	0,83	0,60	0,757
79 Omán	72,2	73,0	58	12,040	0,79	0,68	0,80	0,755
80 St. Vincent & Granadinas	73,8	88,9	58	5,330	0,81	0,79	0,66	0,755
81 Fiji	69,3	93,2	76	4,850	0,74	0,88	0,65	0,754
82 Perú	69,4	90,2	83	4,570	0,74	0,88	0,64	0,752

Tabla 6 - continuación

Índice de Desarrollo Humano	Esperanza de vida al nacer (años) 2001	Tasa de alfabetización de adultos (mayores de 15 años) 2001	Porcentaje de matriculación combinada, primario, secundario y terciario 2000-2001	GDP per cápita (PPP dólares) 2001	Índice de esperanza de vida	Índice de educación	Índice GDP	Índice de Desarrollo Humano (HDI) valor 2001
83 Líbano	73,3	86,5	76	4,170	0,80	0,83	0,62	0,752
84 Paraguay	70,5	93,5	64	5,210	0,76	0,84	0,66	0,751
85 Filipinas	69,5	95,1	80	3,840	0,74	0,90	0,61	0,751
86 Maldivas	66,8	97,0	79	4,798	0,70	0,91	0,65	0,751
87 Turkmenistán	66,6	98,0	81	4,320	0,69	0,92	0,63	0,748
88 Georgia	73,4	100,0	69	2,560	0,81	0,89	0,54	0,746
89 Azerbaiyán	71,8	97,0	69	3,090	0,78	0,88	0,57	0,744
90 Jordania	70,6	90,3	77	3,870	0,76	0,86	0,61	0,743
91 Túnez	72,5	72,1	76	6,390	0,79	0,73	0,69	0,740
92 Guyana	63,3	98,6	84	4,690	0,64	0,94	0,64	0,740
93 Granada	65,3	94,4	63	6,740	0,67	0,84	0,70	0,738
94 República Dominicana	66,7	84,0	74	7,020	0,70	0,81	0,71	0,737
95 Albania	73,4	85,3	69	3,680	0,81	0,80	0,60	0,735
96 Turquía	70,1	85,5	60	5,890	0,75	0,77	0,68	0,734
97 Ecuador	70,5	91,8	72	3,280	0,76	0,85	0,58	0,731
98 Territorios palestinos ocupados	72,1	89,2	77	-	0,79	0,85	0,56	0,731
99 Sri Lanka	72,3	91,9	63	3,180	0,79	0,82	0,58	0,730
100 Armenia	72,1	98,5	60	2,650	0,78	0,86	0,55	0,729
101 Uzbekistán	69,3	99,2	76	2,460	0,74	0,91	0,53	0,729
102 Kirguistán	68,1	97,0	79	2,750	0,72	0,91	0,55	0,727
103 Cabo Verde	69,7	74,9	80	5,570	0,75	0,77	0,67	0,727
104 China	70,6	85,8	64	4,020	0,76	0,79	0,62	0,721
105 El Salvador	70,4	79,2	64	5,260	0,76	0,74	0,66	0,719
106 Irán	69,8	77,1	64	6,000	0,75	0,73	0,68	0,719
107 Argelia	69,2	67,8	71	6,090	0,74	0,69	0,69	0,704
108 Moldavia	68,5	99,0	61	2,150	0,72	0,86	0,51	0,700
109 Vietnam	68,6	92,7	64	2,070	0,73	0,83	0,51	0,688
110 Rep. Árabe Siria	71,5	75,3	59	3,280	0,77	0,70	0,58	0,685

Tabla 6 - continuación

Índice de Desarrollo Humano	Esperanza de vida al nacer (años) 2001	Tasa de alfabetización de adultos (mayores de 15 años) 2001	Porcentaje de matriculación combinada, primario, secundario y terciario 2000-2001	GDP per cápita (PPP dólares) 2001	Índice de esperanza de vida	Índice de educación	Índice GDP	Índice de Desarrollo Humano (HDI) valor 2001
111 Sudáfrica	50,9	85,6	78	11,290	0,43	0,83	0,79	0,684
112 Indonesia	66,2	87,3	64	2,940	0,69	0,80	0,56	0,682
113 Tayikistán	68,3	99,3	71	1,170	0,72	0,90	0,41	0,677
114 Bolivia	63,3	86,0	84	2,830	0,64	0,85	0,52	0,672
115 Honduras	68,8	75,6	62	2,830	0,73	0,71	0,56	0,667
116 Guinea Ecuatorial	49,0	84,2	58	15,073	0,40	0,76	0,84	0,664
117 Mongolia	63,3	98,5	64	1,740	0,64	0,87	0,48	0,661
118 Gabón	56,6	71,0	83	5,990	0,53	0,75	0,68	0,653
119 Guatemala	65,3	69,2	57	4,400	0,67	0,65	0,63	0,652
120 Egipto	68,3	56,1	76	3,520	0,72	0,63	0,59	0,648
121 Nicaragua	69,1	66,8	65	2,450	0,73	0,66	0,53	0,643
122 Santo Tomé y Príncipe	69,4	83,1	58	1,317	0,74	0,75	0,43	0,639
123 Islas Salomón	68,7	76,6	50	1,910	0,73	0,68	0,49	0,632
124 Namibia	47,4	82,7	74	7,120	0,37	0,80	0,71	0,627
125 Botswana	44,7	78,1	80	7,820	0,33	0,79	0,73	0,614
126 Marruecos	86,1	49,8	51	3,600	0,72	0,50	0,60	0,606
127 India	63,3	58,0	56	2,840	0,64	0,57	0,56	0,590
128 Vanuatu	68,3	34,0	54	3,190	0,72	0,41	0,58	0,568
129 Ghana	57,7	72,7	46	2,250	0,54	0,64	0,52	0,567
130 Camboya	57,4	68,7	55	1,860	0,54	0,64	0,49	0,556
131 Myanmar	57,0	85,0	47	1,027	0,53	0,72	0,39	0,549
132 Papúa Nueva Guinea	57,0	64,6	41	2,570	0,53	0,57	0,54	0,548
133 Swazilandia	38,2	80,3	77	4,330	0,22	0,79	0,63	0,547
134 Comoros	60,2	56,0	40	1,870	0,59	0,51	0,49	0,528
135 Losiana	53,9	65,6	57	1,620	0,48	0,63	0,46	0,525
136 Bután	62,5	47,0	33	1,833	0,62	0,42	0,49	0,511
137 Lesoto	38,6	83,9	63	2,420	0,23	0,77	0,53	0,510
138 Sudán	55,4	58,8	34	1,970	0,51	0,51	0,50	0,503

Tabla 6 - continuación

Índice de Desarrollo Humano	Esperanza de vida al nacer (años) 2001	Tasa de alfabetización de adultos (mayores de 15 años) 2001	Porcentaje de matriculación combinada, primario, secundario y terciario 2000-2001	GDP per cápita (PPP dólares) 2001	Índice de esperanza de vida	Índice de educación	Índice GDP	Índice de Desarrollo Humano (HDI) valor 2001
<b>139 Bangladesh</b>	60,5	40,6	54	1,610	0,59	0,45	0,46	0,502
<b>140 Congo</b>	48,5	81,8	57	970	0,39	0,73	0,38	0,502
<b>141 Togo</b>	50,3	58,4	67	1,650	0,42	0,61	0,47	0,501
<b>Desarrollo Humano Bajo</b>								
<b>142 Camerún</b>	48,0	72,4	48	1,680	0,38	0,64	0,47	0,499
<b>143 Nepal</b>	59,1	42,9	64	1,310	0,57	0,50	0,43	0,499
<b>144 Pakistán</b>	60,4	44,0	36	1,890	0,59	0,41	0,49	0,499
<b>145 Zimbabwe</b>	35,4	89,3	59	2,280	0,17	0,79	0,52	0,496
<b>146 Kenia</b>	46,4	89,3	52	980	0,36	0,73	0,38	0,489
<b>147 Uganda</b>	44,7	68,0	71	1,490	0,33	0,69	0,45	0,489
<b>148 Yemen</b>	59,4	47,7	52	790	0,57	0,49	0,34	0,470
<b>149 Madagascar</b>	53,0	67,3	41	830	0,47	0,58	0,35	0,468
<b>150 Haití</b>	49,1	50,8	52	1,860	0,40	0,51	0,49	0,467
<b>151 Gambia</b>	53,7	37,8	47	2,050	0,48	0,41	0,50	0,463
<b>152 Nigeria</b>	51,8	65,4	45	850	0,45	0,59	0,36	0,463
<b>153 Djibouti</b>	46,1	65,5	21	2,370	0,35	0,51	0,53	0,462
<b>154 Mauritania</b>	51,9	40,7	43	1,990	0,45	0,41	0,50	0,464
<b>155 Eritrea</b>	52,5	56,7	33	1,030	0,46	0,49	0,39	0,446
<b>156 Senegal</b>	52,3	38,3	38	1,500	0,46	0,38	0,45	0,430
<b>157 Guinea</b>	48,5	41,0	34	1,960	0,39	0,39	0,50	0,425
<b>158 Ruanda</b>	38,2	68,0	52	1,250	0,22	0,63	0,42	0,422
<b>159 Benín</b>	50,9	38,6	49	980	0,43	0,42	0,38	0,411
<b>160 Tanzania</b>	44,0	76,0	31	520	0,32	0,61	0,28	0,400
<b>161 Costa de Marfil</b>	41,7	49,7	39	1,490	0,28	0,46	0,45	0,396
<b>162 Malawi</b>	38,5	61,0	72	570	0,22	0,65	0,29	0,387
<b>163 Zambia</b>	33,4	79,0	45	780	0,14	0,68	0,34	0,386
<b>164 Angola</b>	40,2	42,0	29	2,040	0,25	0,38	0,50	0,377
<b>165 Chad</b>	44,6	44,2	33	1,070	0,33	0,41	0,40	0,376

Tabla 6 - continuación

Índice de Desarrollo Humano	Esperanza de vida al nacer (años) 2001	Tasa de alfabetización de adultos (mayores de 15 años) 2001	Porcentaje de matriculación combinada, primario, secundario y terciario 2000-2001	GDP per cápita (PPP dólares) 2001	Índice de esperanza de vida	Índice de educación	Índice GDP	Índice de Desarrollo Humano (HDI) valor 2001
<b>166 Guinea-Bissau</b>	45,0	39,6	43	970	0,33	0,41	0,38	0,373
<b>167 Rep. Dem. del Congo</b>	40,6	62,7	27	680	0,26	0,51	0,32	0,363
<b>168 Rep. Centroafricana</b>	40,4	48,2	24	1,300	0,26	0,40	0,43	0,363
<b>169 Etiopía</b>	45,7	40,3	34	810	0,34	0,38	0,35	0,359
<b>170 Mozambique</b>	39,2	45,2	37	1,140	0,24	0,43	0,41	0,356
<b>171 Burundi</b>	40,4	49,2	31	690	0,26	0,43	0,32	0,337
<b>172 Mali</b>	48,4	26,4	29	810	0,39	0,27	0,35	0,337
<b>173 Burkina Faso</b>	45,8	24,8	22	1,120	0,35	0,24	0,40	0,330
<b>174 Nigeria</b>	45,6	16,5	17	890	0,34	0,17	0,36	0,292
<b>175 Sierra Leona</b>	34,5	36,0	51	470	0,16	0,41	0,26	0,275
<b>Países en desarrollo</b>	64,4	74,5	60	3,850	0,66	0,70	0,61	0,655
<b>Países menos desarrollados</b>	50,4	53,3	43	1,274	0,43	0,50	0,42	0,448
<b>Estados Árabes</b>	66,0	60,8	60	5,038	0,70	0,63	0,65	0,662
<b>Asia Oriental y Pacífico</b>	69,5	87,1	65	4,233	0,74	0,80	0,63	0,722
<b>América Latina y el Caribe</b>	70,3	89,2	81	7,050	0,75	0,86	0,71	0,777
<b>Sudáfrica</b>	62,8	56,3	54	2,730	0,64	0,56	0,55	0,582
<b>África Subsahariana</b>	46,5	62,4	44	1,831	0,36	0,56	0,49	0,468
<b>Europa del Este &amp; Central &amp; CIS</b>	69,3	99,3	79	6,598	0,74	0,92	0,70	0,787
<b>OCDE</b>	77,0	-	87	23,363	0,87	0,94	0,91	0,905
<b>Altos ingresos OCDE</b>	78,1	-	93	27,169	0,89	0,97	0,94	0,929
<b>Alto Desarrollo Humano</b>	77,1	-	89	23,135	0,87	0,95	0,91	0,908
<b>Medio Desarrollo Humano</b>	67,0	78,1	64	4,053	0,70	0,74	0,62	0,684
<b>Bajo Desarrollo Humano</b>	49,4	55,0	41	1,186	0,41	0,50	0,41	0,440
<b>Ingresos altos</b>	78,1	-	92	26,989	0,89	0,96	0,93	0,927
<b>Ingresos medios</b>	69,8	86,6	70	5,519	0,75	0,82	0,67	0,744
<b>Ingresos bajos</b>	59,1	63,0	51	2,230	0,5	0,59	0,52	0,561
<b>Mundo</b>	66,7	-	64	7,376	0,70	0,75	0,72	0,722

Fuente: PNUD (2003).