

Globalización y mercantilización de la educación

Nuevos retos para los Estados y las universidades públicas*

Patricia Gascón Muro
*José Luis Cepeda Dovala***

RESUMEN

Desde la década de 1980 los organismos financieros internacionales promovieron la desestatización de la educación como parte de las políticas neoliberales. Como consecuencia, ha disminuido en todo el mundo la participación de las instituciones públicas en la matrícula de educación superior y se ha fortalecido, en cambio, la de la iniciativa privada en ella. En este proceso la educación ha pasado a ser considerada como una mercancía, como un servicio. ¿Cuáles son las consecuencias de subordinar la educación a los intereses económicos?, ¿qué papel desempeñan las universidades públicas en este escenario? Estas preguntas son el objeto de análisis del presente artículo.

PALABRAS CLAVE: mercantilización de la educación, calidad de la educación, universidades de élites, universidades de masas.

ABSTRACT

Since the eighties of the last century, the financial international organizations promoted the privatization of education as a part of neoliberal politics. As a consequence, the public institutions' participation in the registration of higher education has decreased around the world and has been strengthened in contrast of the private one. In this process, education has become to be considered as merchandise, a service, so which are the consequences of subordinating education to the economical interests?, what is the roll that public universities play in this scenario? These questions are the object of this paper's analysis.

KEY WORDS: education's merchandising, education's quality, elite universities, mass universities.

* Una primera versión de este trabajo fue presentada, por invitación del entonces ministro de Educación de Brasil, Cristovam Buarque, en el Seminario Internacional "Universidad XXI. Nuevos caminos para la educación superior: el futuro en debate", celebrado en Brasilia del 25 al 27 de noviembre de 2003 y organizado por el Ministerio de Educación de Brasil, el Banco Mundial, UNESCO, OEA-AOS, ONU, British Council, OEI y ORUS.

** Profesores-investigadores del Departamento de Relaciones Sociales de la UAM-Xochimilco.

LA REDEFINICIÓN DEL ESTADO DICTADA POR EL CAPITALISMO MUNDIAL
Y LA EXPLOSIÓN DE LA DEMANDA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA

A partir de los años ochenta del siglo XX se inició un proceso de recomposición de la economía mundial que se conoce como *neoliberalismo*. El capitalismo mundial entró en una nueva etapa: los organismos internacionales desempeñaron un importante papel en la definición de las relaciones Estado-capital. El Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Banco Mundial (BM) establecieron las nuevas reglas del juego que dieron origen al paradigma económico que regiría la nueva economía y que puede resumirse de la manera siguiente: desprotección, desregulación y desestatización.

La desprotección significó la liberalización del comercio, de los mercados financieros y laborales y de la inversión extranjera directa; la desregulación, la liberalización de los mercados internos y la defensa de los derechos de propiedad; y la desestatización, la privatización de las empresas estatales y la reducción del gasto público. Se inició así el desmantelamiento de los Estados benefactores bajo el argumento de que eran ineficientes y obesos y de que sólo mediante la reducción de la influencia económica y social del Estado se lograría el desarrollo de América Latina (Gascón y Cepeda, 2001).

Entre las razones que explican la implementación de esta política destaca la crisis petrolera de los años setenta del siglo pasado: los precios del crudo se multiplicaron casi por cuatro en 1973 y la banca internacional se encontró con una gran cantidad de petrodólares que necesitaba colocar. La deuda externa constituyó un mecanismo de absorción de esos recursos. En 1970 la deuda de América Latina ascendía a 29 mil millones de dólares; para 1979 era ya de 159 mil millones de dólares. Los países del sur se convirtieron en exportadores de capitales para el pago de su deuda. Entre 1979 y 1980 el monto de los intereses de los créditos latinoamericanos se incrementó en 159%. Para hacer frente a sus compromisos financieros los países deudores tuvieron que solicitar nuevos préstamos para cubrir tan sólo el servicio de la deuda. Esta situación hizo crisis en América Latina en 1982, cuando México anunció que carecía de recursos para el pago de su deuda: se inició así lo que se conoció como el “efecto tequila” que afectó a gran parte de las bolsas del planeta. Los organismos financieros internacionales, ante esta situación, supeditaron el otorgamiento de

nuevos créditos a la liberalización de la economía de las naciones. De esta manera entramos a la historia de las llamadas “políticas de ajuste estructural” que inauguraron la era del neoliberalismo (Carmona, 1999).

Estas políticas neoliberales tuvieron un importante efecto en la educación. En México, por ejemplo, el gasto educativo público federal cayó en la década de los ochenta. En 1982 el gasto educativo federal equivalía al 4.2% del producto interno bruto (PIB) pero bajó a menos del 3% entre 1987 y 1989. Y esto, a pesar de que la matrícula educativa se amplió. En 1980 la matrícula del sistema escolarizado nacional era de alrededor de 21.5 millones de estudiantes; para 1990 ascendió a 25 millones de alumnos; es decir, la matrícula se incrementó un 14% en los años ochenta en México, y ello en un contexto de reducción del gasto público dedicado a la educación.

Esta situación no fue privativa de nuestro país. Según algunos especialistas de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), los sistemas educativos latinoamericanos en la década de 1980 privilegiaron el incremento de la matrícula, lo que trajo como resultado el deterioro de la calidad de la educación, la ampliación de las inequidades existentes en el acceso y logro educativo y el incremento de las tasas de repetición y deserción escolar promedio en la región (Gascón y Cepeda, 2001).

La CEPAL y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) han señalado cómo, entre 1960 y 1990, la tasa de nivel superior se sextuplicó al pasar de 3% en 1960 al 19% en 1990. En números absolutos los estudiantes de nivel terciario en América Latina pasaron de 1.6 millones en 1970 a casi 7 millones en 1988 (Hopenhayn y Ottone, 2000).

En México, en 1980 había 811 281 alumnos inscritos en la educación superior, en el año 2006-2007 esta cifra se elevó a 2 230 322 alumnos. Es decir, en 20 años el número de alumnos de educación superior se incrementó en cerca de 170% (SEP, 2003).

DE LA PRIVATIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD A LA HEGEMONÍA DEL MUNDO

Ya desde la década de los ochenta del siglo pasado los organismos financieros internacionales promovieron la desestatización de la educación como parte de las políticas neoliberales. Sin embargo, en el caso de la educación superior este embate fue aún mayor que en otros

ramos de la economía. El Banco Mundial, por ejemplo, argumentaba que el Estado no debería utilizar los recursos fiscales en la educación superior antes de lograr los niveles “adecuados” de acceso, equidad y calidad en los niveles primario y secundario. Por ello propuso cuatro “orientaciones clave” para la educación superior:

- Fomentar la mayor diferenciación de las instituciones, incluido el desarrollo de instituciones privadas.
- Proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento, por ejemplo la participación de los estudiantes en los gastos y la estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados.
- Redefinir la función del gobierno en la enseñanza superior.
- Adoptar políticas que estén destinadas a otorgar prioridad a los objetivos de calidad y equidad [Banco Mundial, 1994].

Como el propio Banco Mundial lo afirmara, estas medidas buscaban que el nivel terciario fuera más sensible a las “necesidades cambiantes del mercado laboral” y a “movilizar un mayor volumen de financiamiento privado” hacia las instituciones públicas, ya que “la participación en los gastos hace que las instituciones públicas sean más sensibles a las señales del mercado”. Así pues, lo que estas políticas del Banco Mundial pretendían, era lograr el fortalecimiento del mercado en la educación superior. Las universidades, tanto públicas como privadas, deberían ser más sensibles a las necesidades del mercado: ésa era la meta.

Y, en efecto, el mercado se abrió. Mediante la adopción consciente e inconsciente de estas políticas la educación superior en el mundo vio disminuir la participación de las instituciones públicas en la matrícula de licenciaturas y posgrados y fortalecerse, en cambio, la participación de la iniciativa privada en este renglón. La educación superior constituye ahora una mercancía, un servicio que brindan instituciones cuyo fin es la ganancia. La disminución de la participación del Estado en este sector favoreció la presencia de la iniciativa privada en el otorgamiento de estos “servicios”:

El sistema universitario enfrenta, además, un cambio institucional importante en la medida en que se reformula el “mix” público-privado. En este nuevo escenario impulsado desde la década del ochenta es imprescindible corregir imperfecciones tanto del lado público como del privado [Hopenhayn y Ottone, 2000: 71].

De esta manera, algunas de dichas “imperfecciones” las corrigió el propio mercado, ayudado por las políticas impuestas por los organismos financieros internacionales. Así por ejemplo, en México en 1950 existían entre cinco y 10 escuelas privadas, sin embargo en el ciclo escolar 2005-2006 había 1 179 instituciones de educación superior pertenecientes a este sector (*Revista del Consumidor*, 2003, y Rubio, 2006).

Para el año 2000 los particulares controlaban ya casi 40% del total de la matrícula del posgrado en México; el 37% de la educación normal y un poco menos del 29% de la matrícula en educación superior (Gascón y Cepeda, 2001).

El crecimiento de la matrícula en nivel licenciatura de las instituciones privadas de educación superior fue del 573.13% entre 1981 y 2007, mientras que en ese mismo periodo el de las escuelas públicas fue del 114.73% (SEP, 2003).

Veamos otro ejemplo:

En Chile, durante la década 1970-80, se promovió activamente la privatización de la enseñanza a través de estímulos financieros desde el sector público. En este contexto, la matrícula del sector privado creció desde un 20% en 1980 a un 35.3% en 1987 [Tedesco, UNESCO, 1992].

Y los ejemplos se multiplican. Esta nueva situación ha llevado a que algunos especialistas consideren que vivimos ahora una nueva etapa, la de la *McDonalización* de la educación; es decir, la de su mercantilización y comercialización estandarizada a escala mundial (Gascón y Cepeda, 2004).

La educación, en efecto, ahora es considerada como una mercancía más, como un servicio. La Organización Mundial de Comercio, en 1995, consagró este nuevo estado de cosas al establecer en su Acuerdo General sobre el Comercio de los Servicios, el carácter de la educación como una mercancía. A este propósito la UNESCO señala:

Según la OCDE, el mercado de la enseñanza superior en sus países miembros representa al menos 30 000 millones de dólares al año. En 1999, 1,47 millones de estudiantes extranjeros realizaban un tercer ciclo –doctorado– en los países de la OCDE, es decir, al menos 100 000 más que en 1998. La educación representa más de 3.5% de las exportaciones de servicios de los Estados Unidos, es decir más de 10 000 millones de dólares por año. Dos de las más grandes sociedades americanas que venden enseñanza superior, Apollo y Sylvan Learning, cotizan en bolsa. En Australia, país que domina el mercado

mundial junto con el Reino Unido, la educación se ha convertido en el octavo rubro de ingresos por exportaciones: desde 1980, el número de estudiantes extranjeros inscritos en los establecimientos australianos se ha multiplicado por 13 [UNESCO, 2003].

¿Cómo no considerar entonces a la educación como una mercancía?, ¿cómo no proteger dentro de los Acuerdos de la OCDE el comercio mundial de la educación? Pero detrás de estos debates y de estas protecciones hay mucho más.

Las cifras anteriores nos hablan de dos cosas: de la creciente participación de los servicios educativos en los ingresos de los países desarrollados, de una parte, y del proceso de globalización de la educación, de la otra. La educación, como mercancía, debe considerarse dentro de las características de esta nueva etapa del capitalismo mundial: es, cada vez más, una educación globalizada (Gascón y Cepeda, 2003, 2004).

Pero la globalización tiene un sentido, y los países del norte entienden que para mantener su hegemonía deben favorecer la participación de los educandos extranjeros en sus sistemas nacionales de educación ya que esto supone, además de ingresos económicos, el fortalecimiento de los mecanismos de reproducción ideológica. Los franceses saben, por ejemplo, que para ser una potencia mundial deberán enriquecer el conocimiento que sus élites tienen del mundo y lograr que las élites del mundo entero conozcan mejor Francia (Attali *et al.*, 1998). También los chinos, en sus más prestigiadas escuelas de negocios, otorgan un importantísimo papel al conocimiento del mundo en la capacitación de sus estudiantes y a la formación trans-cultural de sus élites. Para ello han desarrollado, entre otros, programas interdisciplinarios de educación en los que participan estudiantes tanto europeos como de Estados Unidos, Singapur y Malasia. Las oportunidades de negocios pasan, cada vez más, por el conocimiento que se tenga del planeta y por la formación multicultural de las élites (Hernández, 2003).

LA PROFUNDIZACIÓN DE LAS DESIGUALDADES Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR

“El reto de la educación es hacerle frente a los desafíos de la globalización en un entorno de creciente competencia internacional”,

señaló César Gaviria, secretario general de la Organización de los Estados Americanos (OEA) durante la Tercera Reunión de Ministros de Educación de las Américas (OEA, 2003). Y es que en efecto, la mercantilización de la educación en un contexto de economía globalizada ha incrementado la competencia internacional por apoderarse de los mercados y de los recursos. La globalización de la economía y el desarrollo de nuevas tecnologías aplicadas a la educación (*e-learning*) han acelerado la mundialización de la oferta y la demanda educativas. En un contexto en el que los Estados afirman no tener dinero suficiente para invertir en sus respectivos sistemas de educación nacional, los servicios privados, tanto nacionales como extranjeros, constituyen un medio para incrementar la oferta de educación universitaria. Según la UNESCO, el sector privado en la educación superior se ha multiplicado aceleradamente en el mundo entero: de China a Polonia, de Sudán a Yemen, pasando por Kazakhstan... y se espera que esta participación continúe en aumento ya que, según Merrill Lynch, el número mundial de estudiantes se duplicará en menos de 25 años; es decir, que ante una creciente demanda, es de esperar que la oferta siga creciendo (UNESCO, 2003).

Pero ¿cuáles son las consecuencias para la educación-mercancía en un mundo globalizado y competitivo? En primer lugar, que las instituciones educativas son concebidas como empresas cuyo fin último es la ganancia. Estas empresas compiten entre sí en el mercado mundial para apoderarse de los mejores factores de producción (profesores, recursos financieros, infraestructura material, acceso y manejo tecnológico) buscando atraer el mayor número de clientes (alumnos). La educación privada constituye una rama más del capital en búsqueda de utilidades. La diferencia entre las instituciones privadas y las públicas se acrecienta día a día en el mercado, y ante la disminución de la inversión del Estado en educación, las universidades públicas se enfrentan a serios límites presupuestales que afectan su funcionamiento y, en consecuencia, las colocan en una posición desventajosa. Pero como la competencia la dirime el mercado, las universidades públicas se ven frente a una encrucijada. La sociedad les reclama la desvinculación de sus planes y programas de estudio con el sector productivo y encuentra en ello la razón del desempleo de sus egresados. Los egresados de las universidades privadas son mejor valorados por el mercado ya que su formación se estructura,

fundamentalmente, para satisfacer las necesidades del mismo. Y como las instituciones privadas se estructuran para satisfacer las necesidades del mercado, las universidades públicas se enfrentan a un dilema: modificar sus objetivos y programas para someterlos a los dictados del mercado, o defender un proyecto alternativo de nación que no supedita la formación de los educandos al mercado (Gascón y Cepeda, 2003). Esta situación, aunada al manejo de otros intereses, genera un creciente desprestigio de las universidades públicas. En 2003 el entonces rector de la UNAM, Juan Ramón de la Fuente, denunció un proyecto que tiene un “interés deliberado” y una concepción “estrecha” del deber ser de la educación:

Dicho plan, indica, se vale de tácticas como la asfixia al financiamiento, campañas de desprestigio contra la educación pública y, en contraste, resalta lo privado, lo “bueno”, lo de “calidad” así como las pretensiones de permitir de manera “indiscriminada” la implantación de universidades privadas extranjeras en el país [*La Jornada*, 22 de octubre, 2003].

Fue el ex rector De la Fuente quien desató en México un gran debate nacional en torno al problema de la educación superior sin calidad y sin control, de las denominadas universidades “patito”. En su defensa de la universidad pública el ex rector de la UNAM se enfrentó a una concepción “de lo que debe ser la educación” a la que no ha cesado de denunciar: “de lo que debe ser la educación subordinada a intereses económicos, a principios de lucro mayor y a una productividad estrictamente económica” (*La Jornada*, 22 de octubre, 2003).

Este problema no tiene que ver únicamente con la calidad de la educación que ofrecen las diversas instituciones educativas, sino con una idea de nación. La competencia entre los proyectos público y privado tiende a agravar cada vez más las diferencias entre las élites y las masas. En términos generales, son los centros que gozan del mayor prestigio los que ofrecen mejores oportunidades de empleo para sus egresados. Al colocarse mejor en el mercado laboral, las instituciones privadas tienden a ofrecer las mejores oportunidades de posicionamiento social. A ellas acuden quienes pueden pagar sus servicios o quienes por sus características personales se convierten en una buena inversión a futuro y, en consecuencia, pueden tener acceso a una beca. Para el resto, para las masas que carecen de recursos económicos y/o de talentos especiales, no queda sino una alternativa: las universidades de masas, las universidades públicas. De continuar estas

tendencias pronto asistiremos a una mayor jerarquización de los productos de la educación superior: en la cúspide encontraremos tan sólo a los miembros de instituciones, fundamentalmente privadas, que constituirán las élites, y en la base, a los de consumo masivo: los de las universidades públicas, que serán menos valorados en el mercado de trabajo.

Por otra parte, el mundo de la competencia, y la escasez de los recursos, obligará al desarrollo de procesos de selección y evaluación cada vez más rigurosos y permanentes; a la certificación de las "calidades" y las "competencias" en función de una lógica en la cual las universidades públicas intervendrán cada vez menos de la lógica del mercado. Si todo continúa igual, las universidades públicas, ubicadas en la base del sistema de educación superior, estarán cada vez peor financiadas, ya que serán cada vez peor evaluadas: obtendrán malos resultados desde los valores mercantilistas. Las instituciones de la élite, generalmente privadas, serán cada vez mejor evaluadas con base en dichos criterios (Gascón y Cepeda, 2003). Con ello las universidades públicas podrían llegar a perder su función democratizadora de las oportunidades de movilidad social: las diferencias y las desigualdades sociales se acrecentarían cada vez más al interior de cada una de nuestras naciones. Pero también aumentaría la brecha entre países desarrollados y países subdesarrollados: entre el Norte y el Sur.

En efecto, vivimos en la llamada "sociedad del conocimiento". El conocimiento constituye, cada vez más, el eje central que organiza la nueva tecnología, el crecimiento económico y la estructura social. Es por ello que se reconoce que invertir en educación significa hoy día aumentar la competitividad y el desarrollo económico y social. La educación constituye actualmente una de las fuerzas productivas más importantes. La propia Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) ha definido como *capital humano* los conocimientos, cualificaciones, competencias y otras cualidades que posee un individuo que interesan a la actividad económica (*Le Cercle des économistes*, 2003). Por ello la inversión educativa es una estrategia del desarrollo competitivo. Hoy en día, cuando asistimos al patentamiento del saber en todos los ámbitos, incluida la vida misma, cuando la defensa de la propiedad intelectual, y el pago de derechos que esto ocasiona, constituye una nueva forma de extracción de recursos de los países del sur a beneficio de los países del norte, debemos

preguntarnos cuáles pueden ser las consecuencias de disminuir los presupuestos destinados a la educación superior y a la investigación científica y tecnológica. La respuesta tal vez sea que habrá una mayor dependencia y una mayor transferencia de recursos hacia el extranjero; es decir, una mayor brecha entre los países del norte y los del sur (Cepeda, 2003).

REPENSAR LA UNIVERSIDAD DESDE EL SUR

Haciendo un balance del papel que las universidades han desempeñado en la historia, el Parlamento Europeo concluyó:

Desde la Antigüedad, las universidades han sido protagonistas activos en la definición de los valores fundamentales de nuestra cultura y de nuestra evolución técnica y política, forman *las bases sobre las cuales se edifica Europa: predominio de la razón y del diálogo, formulación de principios éticos y políticos, perfeccionamiento del derecho natural y del derecho político, desarrollo de la ciencia y de la técnica, teoría de la práctica de la medicina, de la ingeniería y de las ciencias humanas y sociales*. Siglo tras siglo las universidades han formado en sus escuelas *un substrato filosófico y científico, promoviendo la ciencia experimental y el espíritu crítico* y, en los momentos de crisis, salvaguardando la idea democrática [Parlamento Europeo, 2003].

A todos estos méritos, en los países latinoamericanos debemos agregar una de las funciones más importantes de nuestra educación: para nosotros constituye una herramienta del desarrollo que permite aumentar las posibilidades de una mayor equidad social y superar la pobreza (OEA, 2003). La educación en América Latina no ha sido sólo un mecanismo de reproducción social. No en vano aquí se han desarrollado e implementado las concepciones de la educación liberadora. Nuestra educación ha sido hasta ahora un elemento central para el desarrollo de nuestras oportunidades de justicia, democracia y movilidad social.

Para construir una sociedad más equitativa, para construir un desarrollo con justicia social, para posicionarnos mejor en este mundo globalizado, para hacer un mundo mejor, necesitamos más y mejor educación para todos, pero, de manera especial, para los menos favorecidos. En el contexto que hemos venido analizando, las universidades públicas constituyen un bastión de resistencia contra

el neoliberalismo ya que, por su propia existencia, se oponen al proyecto de convertir la educación en una mercancía. Al luchar activamente, como lo hiciera en su momento el ex rector de la UNAM, para evitar “subordinar la educación a los principios ‘del lucro mayor’, que está en boga a escala planetaria” (*La Jornada*, 22 de octubre, 2003), constituyen un pilar fundamental para la construcción de un proyecto alternativo de desarrollo. Y ello es así porque, en ocasiones apoyadas por los menguados Estados, y en ocasiones en contra de ellos, las instituciones públicas de educación superior de América Latina mantienen cada día una lucha para sobrevivir en el mercado de la educación. Las universidades públicas no pueden ser medidas con la misma vara que las privadas ya que los criterios de calidad del mercado hacen incomparables las enormes diferencias de base: educación de masas con oferta limitada y financiamiento insuficiente para los que menos tienen, frente a la educación para las élites, convertida en criterio de calidad.

Como sociedad, debemos preguntarnos: ¿las universidades de masas deben ser medidas con criterios que nos permitan mejorar las oportunidades de los individuos y de nuestras sociedades en un mundo profundamente desigual?, o bien, ¿la calidad basada en los criterios del mercado debe ser un elemento que oriente también el quehacer de las universidades públicas? Si esta última fuera la tendencia cabría inquirir entonces: ¿pueden nuestras sociedades garantizar a nuestros egresados un trabajo acorde a su formación en el mercado laboral? Si no es así, ¿qué sentido tiene subordinar la educación a las necesidades del mercado?

Consideramos que en esta era de neoliberalismo la función fundamental de la educación pública, que aún sobrevive y es concebida constitucionalmente como un derecho, deberá seguir siendo la de trabajar para avanzar a través de la educación superior en la construcción de un mundo diferente, forjando mejores hombres y sociedades y buscando una globalización incluyente y más equitativa, mediante una educación superior que sueñe con ser, algún día, para todos.

BIBLIOGRAFÍA

Attali, Jacques *et al.* (1998), *Pour une modèle européen d'enseignement supérieur*, [<http://www.education.gouv.fr/forum/attali.htm>].

- Avilés, Karina (2003), "En tensión con el foxismo, la idea de universidad de masas", entrevista a Juan Ramón de la Fuente, rector de la Universidad Nacional Autónoma de México, *La Jornada* (Sociedad y Justicia), miércoles 22 de octubre, p. 48.
- Banco Mundial (1994), "La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia", en J. Roberto Campos Sánchez, *Disyuntiva actual de la educación superior. Documentos*, UNAM/Praxis, México, 2000, pp. 12-35.
- Carmona, Fernando (1999), "Liberar el potencial propio, controlar la transnacionalización", *Globalización y problemas del desarrollo. Encuentro Internacional de Economistas*, La Habana, Cuba.
- Gascón Muro, Patricia (coord.) (2003), *La revolución genómica*, UAM-Xochimilco (Diálogos entre disciplinas), México.
- y José Luis Cepeda Dovala (2001), "Estado y educación en la era de la globalización", en *Reencuentro, análisis de problemas universitarios*, Estado y educación, núm. 31, septiembre, UAM-Xochimilco, México, pp. 70-76.
- (2003), "Globalización, mercado y educación: una evaluación del futuro", en *Reencuentro, análisis de problemas universitarios*, Evaluación de la educación superior, núm. 36, abril, UAM-Xochimilco, México, pp. 13-19.
- (2004), "De la mercantilización a la transnacionalización de la educación superior", *Reencuentro, análisis de problemas universitarios. Encrucijadas de la educación superior ante el nuevo siglo*, núm. 40, agosto, UAM-Xochimilco, pp. 32-40.
- Hernández Martínez, Luis y Alberto González Camarena (2003), "Las mejores universidades de México", en *Exp, Expansión*, Revista bimestral, año 3, núm. 17, septiembre-octubre, México, pp. 35-50.
- Hopenhayn, Martín y Ottone Ernesto (2000), *El gran eslabón*, FCE, Colección Popular 575, Argentina.
- Le Cercle des Économistes (2003), *L'Europe et la gouvernance mondiale*, Descartes & Cie, París.
- Organización de Estados Americanos, Tercera Reunión Ministerial, Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral (2003), "Compromiso de una Gran Alianza Hemisférica por la Educación deja la Tercera Reunión Ministerial", en *Educación 2001, Revista mexicana de educación*, núm. 100, septiembre, pp. 46-55.
- Parlement Européen 1999-2004 (2002), *Rapport: sur les universités et l'enseignement supérieur dans l'espace européen de la connaissance*, Comisión de la culture, de la jeunesse, de l'éducation, des médias et des sport, 24 mai 2002, Gutiérrez Cortines, Cristina (Rapporteur) [<http://www.education.gouv.fr/rapport/default.htm>].
- "Que hay detrás de... Universidades 'patito', cómo reconocerlas", 2003, *Revista del Consumidor*, núm. 317, julio, Procuraduría Federal del Consumidor, México, pp. 10-15.

- Rojas Torres, Jorge Alejandro (2003), "¿Cómo prepara China a sus universitarios?", *Exp, Expansión*, Revista bimestral, año 3, núm. 17, septiembre/octubre, México, pp. 65-66.
- Rubio Oca, Julio (coord.) (2006), *La política y la educación superior en México, 1996-2006: un balance*, FCE, México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2000), *Perfil de la educación en México*, Secretaría de Educación Pública, México.
- (2003), "Estadísticas históricas del Sistema Educativo Nacional" [<http://www.sep.gob.mx/work/appsite/nacional/ops0009.htm>].
- , "Estadísticas históricas del Sistema Educativo Nacional, [<http://www.sep.gob.mx/work/appsite/nacional/index.htm>].
- Tedesco, Juan Carlos (1992), "Nuevas estrategias de cambio educativo en América Latina", *Boletín 28*, agosto 1992, Proyecto principal de educación [<http://www.unesco.cl/pdf/actyeven/ppe/boletin/artesp/28-1.pdf>].
- UNESCO en bref (2003), "L'UNESCO en action éducation: Universités sans frontières", *Le nouveau Courrier*, núm. 2, abril [tal.unesco.org/fr/ev.php@URL_ID=10402&URL_DO=DO_TOPIC&&URL_SECTION=201.html].