

Globalización e internacionalización de la educación superior. Apuntes para el estudio comparado de la situación en Argentina y el Mercosur.

Javier Hermo y Cecilia Pittelli.

Cita:

Javier Hermo y Cecilia Pittelli (2007). *Globalización e internacionalización de la educación superior. Apuntes para el estudio comparado de la situación en Argentina y el Mercosur. VII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-106/201>

Globalización e internacionalización de la educación superior. Apuntes para el estudio comparado de la situación en Argentina y el Mercosur.

Javier Hermo y Cecilia Pittelli

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales y Ciclo Básico Común.

Correos electrónicos: jphermo@yahoo.com.ar y capittelli@yahoo.com.ar

Introducción

Este artículo se propone realizar una breve presentación de la nueva realidad que supone la conformación de un creciente y lucrativo mercado en el sector educativo, ligado a la internacionalización de la educación superior y al rol de la producción y apropiación del conocimiento en esta nueva fase del capitalismo globalizado que Bauman denomina “modernidad líquida” (BAUMAN, 2003).

Pueden observarse manifestaciones de este fenómeno en la expansión de instituciones que ofertan servicios educativos a través de las fronteras, en la instalación de entidades transnacionales en varios países a la vez, o en el creciente flujo de estudiantes extranjeros en algunos países, lo que incrementa la matrícula y los ingresos de las instituciones que los reciben. Otro indicador de la importancia creciente lo encontramos en el interés por debatir las condiciones para el denominado “comercio de servicios educativos” y su consecuente inclusión como ítem a ser tenido en cuenta en el Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS o GATS por su sigla en inglés) y en otros acuerdos de libre comercio, bi o multilaterales.

Aquí pretendemos introducir un análisis conceptual sobre la relación entre globalización e internacionalización de la educación superior, para pasar a desarrollar algunos aspectos de este último proceso en el contexto de la realidad argentina y sudamericana en comparación con la de los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE u OECD en inglés).

Modernidad líquida y globalizada

Se debe comenzar por un breve comentario acerca de la globalización y el carácter post-moderno (o post-industrial, si se prefiere), de la misma.

En cualquier caso, se parte del hecho de que pueden discutirse su naturaleza y sus efectos, así como cuánto nos gusta o nos afecta la misma. Pero lo que no puede hacerse, es negar que estos fenómenos ya modificaron el mundo; al menos, tal como lo conocíamos hasta principios de la década de 1990.

Sin pretender realizar aquí una caracterización precisa y detallada, la historia reciente da cuenta de cambios esenciales en las relaciones entre los estados y sus sociedades nacionales, así como en las formas de organización económica y política a nivel mundial.

Las nociones de “centro” y “periferia” ya no son conceptos ligados de manera unívoca a distribuciones espaciales, ni siquiera en su versión simplificada Norte - Sur. La complejidad de los modos de interdependencia, el nuevo mapa de distribución de las formas de dominio y control y la imbricada malla de poderes decisorios vigentes, exceden holgadamente los términos tradicionales sobre los límites nacionales.

En este cuadro de situación, caracterizado como globalización -y con dimensiones múltiples, aún cuando las más evidentes sean la económica y la cultural-, se inscriben, entre otros fenómenos, la creciente importancia de las instituciones internacionales y supraestatales, la relativización del rol de los Estados Nacionales (sin que se avizoren instancias que los suplanten efectivamente) y novedosas formas de relaciones micro-sociales.

Es claro que el conjunto de las transformaciones en curso implican una rearticulación completa de la relación entre capital y trabajo, implicando un paso del capitalismo “pesado” al “liviano”, de la modernidad “sólida” a la “líquida”, donde el capital se libera de sus ataduras y puede largar “lastre” sin mayores problemas. Lo global y lo local en esta dimensión, representan gráficamente la situación de un capital que se ha vuelto cada vez más globalizado y más fluido –siguiendo el camino que se iniciara con la financiarización-, mientras el trabajo queda fijado, mayoritariamente, a lo local. Y cuando, tiene ciertas posibilidades de ser globalizado también, como en el caso de los servicios profesionales y otros tipos de procesos de trabajo globalizados, lo es en desmedro de las condiciones previas vigentes, en la mayoría de los casos.

La relevancia del trabajo, para este análisis, radica en las transformaciones del carácter mismo del trabajo y su relación con el conocimiento como elemento productivo.

En tal sentido, se destaca su capacidad de transformación, no sólo del objeto material al que se aplica -cuando es el caso clásico del proceso de trabajo-, sino de las relaciones sociales y de los sujetos mismos, en una relación del tipo estructura-estructurante que se realimenta y reconfigura en el proceso.

Consideramos como apropiada la categoría de trabajo inmaterial planteada por Gorz, Hardt y Negri y Virno -entre los más destacados que lo han desarrollado-, para describir una nueva realidad en la que nos encontramos con que el trabajo se presenta cada vez más como una *“una fuerza laboral intelectual, inmaterial y comunicativa”* (HARDT, y NEGRI, 2002).

Compartimos, también, que existen:

“tres aspectos primarios del trabajo inmaterial...: la labor comunicativa de la producción industrial [vinculada por redes informáticas], la labor interactiva de los análisis simbólicos y la resolución de problemas y la labor de la producción y manipulación de los afectos” ((HARDT, y NEGRI, 2002: 124-125).

Creemos que las razones para centrar la atención en el trabajo inmaterial no son su relativa novedad o su importancia numérica, en el sentido de cantidad de personas (absoluta o relativa), que realizan este tipo de trabajo. Su crucial importancia debe

buscarse en la tendencia que este trabajo inmaterial tiene a subsumir todas las otras formas de trabajo anteriores.

Sostenemos que todo ello, supone un cambio central en la naturaleza y calidad del trabajo, al incluirse la información, la comunicación y los afectos como funciones esenciales dentro del proceso de trabajo, en el sentido desarrollado por Virno al hablar de los "lugares comunes" (VIRNO, 2003). Cuando se refiere a ello, remite al concepto de Aristóteles (*topoi koinoi*), quien señalaba que se trata de *"las formas lógicas y lingüística de valor general [...] o sea, las genéricas formas lógico-lingüísticas que hilvanan todos los discursos"*(VIRNO, 2003).

De acuerdo con la interpretación propuesta, que compartimos, estos lugares comunes constituyen el sustrato básico de toda actividad humana, pero se han vuelto condición del proceso mismo de trabajo, que es cada vez más cooperativo y reside en la cooperación misma en tanto se trata de la base común que la hace posible.

Es decir, trabajo, conocimiento, análisis simbólico, comunicación y afectos pasan a estar estrechamente ligados y a convertirse en productivos, tornando ociosa cualquier distinción entre trabajo productivo e improductivo¹.

Todo ello guiado por el afán de "valorizar el valor"² a escala global, conformando mercados que permiten transacciones instantáneas, escalas y procesos de producción, distribución y consumo mundiales, así como un creciente predominio del capital financiero, por sólo mencionar algunas de las características más sobresalientes que han descrito ya muchos autores.

Al mismo tiempo, la necesidad creciente de cooperación en red –para la producción, pero no sólo para la producción de mercancías en sentido estricto- que supone esta etapa, plantea como interrogante abierto de la mayor relevancia si no se estará asistiendo al comienzo de la definición de una época post-capitalista, de la cual hay ya algunos indicios, aún cuando todavía sean contradictorios.

En el plano de las representaciones simbólicas, se generan sentimientos de incertidumbre (BECK, 1998) y desasosiego, lo que trae como contrapartida la búsqueda de espacios propios, es decir, de escenarios cercanos en los que sea posible sentirse parte e intervenir. Tales tensiones entre lo global y lo local han dado lugar a la aparición de nuevos fenómenos como conjugación de los cruces interculturales, que algunos autores han denominado "glocalización" (GARCÍA CANCLINI, 2001), para tratar de resumir la compleja relación entre planos aparentemente tan diversos.

Regionalización y globalización: ¿caras contrapuestas?

No podemos dejar de mencionar en este punto, un proceso que, a primera vista, pareciera ir en sentido contrario a lo descrito, pero que se articula lógica y estructuralmente con estos cambios.

Nos estamos refiriendo a los procesos de integración regional, del cual el ejemplo más destacado es el de la Unión Europea (UE), por su larga y fecunda trayectoria (en comparación con otras experiencias, claro está).

¹ Para una discusión más detallada véase HERMO y WYDLER, 2005; VIRNO, 2003; HARDT, y NEGRI, 2002

² Siguiendo el clásico concepto desarrollado por Marx al respecto.

Lejos de estar en contradicción con los cambios descritos, estos bloques regionales que han comenzado a conformarse, han sido parte del proceso de paulatina transferencia de soberanía desde ámbitos nacionales a otros supranacionales, así como del establecimiento de nuevos criterios y normas orientativas o vinculantes que no se desprenden del orden jurídico de los Estados Nacionales. Una vez más, el ejemplo de la UE es el más claro en este sentido.

Por otra parte, estos procesos de integración regional han adoptado en muchos casos características mucho más “livianas”, como es el caso de los diversos tratados de libre comercio que se han venido firmando por zonas (NAFTA, CAFTA) o bien en forma bilateral, especialmente impulsados por los EEUU.

En estos casos, en lugar de eliminar las regulaciones nacionales por vía de las regulaciones regionales del tipo de las producidas por uniones aduaneras o mercados comunes, el camino adoptado es el de la eliminación de tantas regulaciones como sean posibles o se consideren contrarias al mayor desarrollo del comercio.

En cualquier caso, la constitución de nuevas zonas económicas de integración pareciera ser un proceso reactivo de aseguramiento de mercados y de establecimiento de nuevos contextos para la exploración de asociaciones comerciales y productivas, beneficiándose de las economías de escala tanto para la esfera productiva como para el consumo.

Creemos que esto es especialmente relevante para el caso del MERCOSUR, ya que más allá de las muchas razones políticas, históricas y culturales que unen a nuestros países, la misma constitución del bloque regional es inescindible del contexto en el que fue creado y en el que se desarrolla.

Es este contexto de creación de bloques económicos para asegurar la libre circulación de bienes y de capitales, conformando zonas económicas exclusivas para los que allí se integraron, el proceso que más incide en la continuidad de este espacio, más allá de las dificultades que ha atravesado y atraviesa aún.

Y, por supuesto, tiene múltiples consecuencias en el campo de la educación superior y el conocimiento, que es preciso explorar y desarrollar.

Konocimiento se escribe con K de Kapital

Son cada día más los pensadores que se han referido a la nueva “sociedad del conocimiento”³ que se construye y despliega ante nuestros ojos, requiriendo cada vez más saberes y capacidades para poder desempeñarse en ella; lo que a su vez requiere de una formación continua y de resaltar la importancia de “aprender a aprender” en la formación básica, dado que esta será la principal competencia necesaria para poder mantenerse actualizado e incorporar los nuevos conocimientos.

Por otra parte, el conocimiento se convierte cada vez más en un elemento central para el capital y se vuelve, tendencialmente, parte del mismo. Así, los procesos de producción y reproducción del conocimiento tienden a coincidir con la producción y reproducción del capital o, al menos, a ser guiados por las mismas lógicas y a coincidir en la acumulación en pocas manos, es decir en su creciente desigualdad.

³ Por citar sólo algunos de los más conocidos: TOURAINE, 1969, BELL, 1973, y DRUCKER, 1993.

Parece paradójico, pero creemos que no lo es. Robert Reich ya había señalado la tendencia a diferenciar la fuerza de trabajo de acuerdo con su rol en este nuevo esquema: mientras que todos deben tener competencias mínimas necesarias para el conocimiento (así como para lo social y afectivo), sólo algunos pocos tendrán capacidad de producir, reproducir y apropiarse del mismo.

A estos últimos, que Reich denomina “analistas simbólicos”, les está reservado el acceso a las competencias necesarias para desarrollar “*actividades tales como resolver problemas, identificar problemas y realizar negociaciones estratégicas*” (REICH, 1993), definiéndolo como la clave para la competencia propia de la nueva economía global. Así, la capacidad de convertirse en “analista simbólico” pasa a ser cada vez más indispensable como condición necesaria para el desempeño profesional en un mundo globalizado.

Por otra parte, los encargados de la reproducción del trabajo, las personas que se encargan de brindar “servicios personales” y los “trabajadores rutinarios”, quedan relegados a manipulación de símbolos y reproducción del conocimiento sin incidir demasiado ni en su producción ni, mucho menos, en su apropiación para la acumulación.

No es extraño, entonces, que el “mercado” pareciera ser el único criterio válido para establecer la pertinencia y sostenibilidad en el campo del conocimiento y que se produzca un entrelazamiento de intereses y competencias con los estados y sus aparatos burocráticos en el área científico-tecnológica.

Los saberes “buenos” y aceptables han sido hasta ahora aquellos reconocidos por el Estado. Los conocimientos “verdaderos” y pertinentes son aquellos avalados por el aparato burocrático-científico. Se sigue de ello que la enseñanza de esos conocimientos y el reconocimiento social de esos aprendizajes forman parte de la misma lógica, del mismo entramado de sentido. Claro que en la era de la globalización, y por lo ya señalado con respecto a la pérdida de soberanía de los estados-nación, es necesario repreguntarse sobre cómo y a través de qué medios se realizarán esos procesos en el futuro cercano.

Se vuelve necesario resaltar, entonces, el papel desempeñado en la historia por un eslabón clave de esta cadena: las universidades.

Si bien han cumplido exitosamente con la función de certificar saberes otorgando títulos, hoy tienen dificultades para hacerlo –para que sea reconocido universalmente- por su creciente número y diversidad. Justo cuando este sector comenzó a convertirse en un muy interesante nuevo mercado internacional y que, por ello, está recibiendo fuertes presiones para eliminar barreras y regulaciones.

Como ha sucedido en todos los casos en que se ha visto la potencialidad de desarrollo de un nuevo y lucrativo mercado, hay que entender en ese sentido el creciente interés por la educación transnacional, la adquisición de instituciones de enseñanza por parte de entidades extranjeras, la disponibilidad de títulos universitarios que circulen en el mercado sin ninguna restricción y la necesidad complementaria de acreditar su calidad para no devaluar la mercancía.

Por otra parte, y en coincidencia con estas apreciaciones, también desde distintas líneas de pensamiento se ha caracterizado como uno de los principales componentes de estas transformaciones en marcha, a la creciente importancia de

las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC's) en la producción y reproducción social.

En el centro de las TIC's encontramos como motor la velocidad del avance científico-tecnológico y de creación, procesamiento y difusión de la información y el conocimiento. Como resultado de ello, podemos advertir la reformulación de prácticas y procesos en las más diversas áreas.

Así, por ejemplo, algunos autores llegan a afirmar que

“del mismo modo que durante el proceso de modernización toda la producción tendió a industrializarse, así también durante el proceso de post-modernización toda la producción tiende hacia la producción de servicios, a volverse informatizada” (HARDT y NEGRI, 2002: 124-125).

Y en el mismo sentido, que

“del mismo modo que los procesos de industrialización transformaron la agricultura y la volvieron más productiva, así también la revolución de la informatización transformará la industria redefiniendo y rejuveneciendo los procesos de fabricación” (HARDT y NEGRI, 2002: 124-125).

Otros señalan que:

“surgirán nuevas exigencias. En primer lugar, la igualdad de acceso y de dominio de las nuevas técnicas de la información. Toda revolución tecnológica aumenta las desigualdades entre aquellos que se benefician con ella y los demás: esta verdad de sentido común se impone aún más cuando la transformación se aplica brutalmente al universo del saber” (MINC, 2001: 124-125).

El caso del *e-learning* o educación virtual es un buen ejemplo de cómo se articulan estas lógicas, permitiendo crear y satisfacer nuevas necesidades en el campo de conocimiento, planteando nuevos desafíos y requiriendo de un arsenal conceptual adecuado para poder analizarlo.

La conclusión lógica que podemos extraer, entonces, es que en el corazón mismo del nuevo modelo de desarrollo, está el conocimiento, con un rol cada vez más central en la economía, que se ha vuelto post-industrial / post-moderna, que cada vez está más informatizada, lo que implica que se sostiene y desarrolla en redes y que tiene como componente central a las TIC's, sin las que no sería posible esta nueva realidad.

Este complejo escenario requiere construir otros modos de abordaje y de interpretación de los clásicos roles del estado nacional –incluidos la prestación de bienes y servicios públicos, como la educación, y las posibilidades de control estatal-, y su replanteo en términos de construcción de instituciones regionales supranacionales –como la Unión Europea-, así como también del papel del mercado, la empresa privada y los actores sociales en la nueva situación.

Internacionalización, transnacionalización y mercantilización del conocimiento

Para los fines de este trabajo, nos interesa remarcar la estrecha relación entre los procesos de globalización del capital y la transformación cada vez más evidente del conocimiento en un factor constitutivo del capital mismo.

De aquí, se sigue una radical transformación del campo⁴ del conocimiento, que para nuestro análisis definiremos como aquel que está conformado por los sectores de la educación, la ciencia y la tecnología, y también las industrias culturales: desde las clásicas al *showbiz*, pasando por los “nuevos” desarrollos de contenidos interactivos (desde los videojuegos a todo el universo disponible en la World Wide Web), posibles gracias a las TIC’s.

En estos últimos casos, dado que en la mayoría de los casos se presentan ya como producto (objeto material), su asimilación con cualquier otro bien transable, así como el carácter creciente de su mercantilización y sus consecuencias fue señalada reiteradamente desde las tempranas y perspicaces consideraciones de Adorno y Horkheimer (ADORNO y HORKHEIMER, 1988) sobre el tema.

Lo que parece ser más novedoso en esta fase globalizada es que se hace cada vez más posible transformar casi cualquier cosa, incluso aquellas más “inmateriales” y “afectivas” (volviendo a los planteos de Hardt y Negri) en mercancías. Es este proceso el que impulsa la ola “internacionalizadora” y, sobre todo, “transnacionalizadora” de la educación en el sentido de *cross-border* que homologa Knight (KNIGHT et al., 2005) para el término.

Por supuesto, hay muchos otros componentes a tomar en cuenta y procesos de larga data que convergen para que esto suceda. No se está pensando en plantear visiones lineales o conspirativas del desarrollo de ningún proceso social. Pero no se puede dejar de notar que no son meras coincidencias azarosas las que explican por qué estas tendencias se hacen presentes de modo tan fuerte en este momento de la historia.

Si se observa que es cada vez más notorio que el desarrollo de ofertas educativas transnacionales es un negocio creciente (que mueve miles de millones de dólares al año, aumentando de modo geométrico) y que todas las otras formas de internacionalización, así como otros nuevos desarrollos educativos de tipo comercial que pueden darse al interior de un mismo país⁵, se mueven también al compás de la lógica implacable de producir más y más beneficios, creando y ampliando nuevos mercados, hay que concluir que no puede tratarse de un fenómeno aislado ni meramente causado por el afán mercantil de algunos actores.

⁴ Cuando nos refiramos a “campo”, en lo sucesivo, estaremos haciendo un uso, a veces ajustado y otras con cierta libertad del concepto alumbrado por Bourdieu. Véase BOURDIEU, 1997, para una versión resumida, pero el autor desarrolla este concepto en muchos otros trabajos

⁵ Por ejemplo, la proliferación de ofertas formativas para adultos a distancia o en modalidad abierta, que más allá de cubrir un espacio de necesidades reales se ha convertido en un fabuloso negocio en el que unos clientes potenciales ávidos y/o necesitados de certificaciones tienen la posibilidad de conseguirlas de un modo mucho más fácil, a cambio de dinero.

¿Por qué es significativa la educación superior en este proceso?

Sostenemos que estamos ante una nueva etapa del desarrollo capitalista en la que la apropiación de la producción y distribución del conocimiento se ha vuelto central. Por lo tanto –y más allá de que se trata de un muy lucrativo negocio potencial en sí mismo-, el control de las certificaciones que aseguran la calidad de esos conocimientos y sus usos potenciales, es vital. O, dicho de otro modo, las certificaciones que suponen los títulos universitarios son una forma ampliamente aceptada como necesaria para producir o distribuir algún tipo de conocimiento y, por ese motivo, es importante tener la capacidad de otorgarlos y asegurar su calidad.

Si tales sujetos son quienes más posibilidades tienen de convertirse en “analistas simbólicos”, regular quienes pueden serlo o no, proveer los servicios que permitan adquirir tal status, acreditar la validez y calidad de tales títulos, entre otras muchas tareas, tienden a convertirse en actividades cada vez más necesarias para la lógica de reproducción del capital y, por supuesto, cada vez más lucrativas.

Este es, a nuestro juicio, el criterio central que hay que tener en cuenta para comprender porqué la oferta de “servicios educativos” de carácter comercial se ha vuelto un tema insoslayable de la agenda económica.

Al mismo tiempo, también permite advertir que resulta voluntarista o ingenuo calificar a este desarrollo como proveniente unidireccionalmente de alguna agencia u organización (la OMC, por caso), o motorizado por algunas pocas y maquiavélicas corporaciones empeñadas en mercantilizar la educación.

Por el contrario, que el tema aparezca con tanta fuerza en la agenda internacional actual es consecuencia de su creciente significación económica y ésta del rol del conocimiento en esta fase del desarrollo capitalista.

Por ende, en nuestra perspectiva, se trata de investigar acerca de las características del fenómeno y de explorar cuáles son los significados posibles del mismo, por definición, siempre múltiples, al tratarse de hechos sociales.

En la educación superior se observa una mezcla de actividades entre análisis simbólico, reproducción del trabajo, y trabajadores rutinarios, para seguir la categorización propuesta por Reich (REICH, 1993), que permitirá enriquecer la investigación.

Por otra parte, en este sector se encuentran fuertes vínculos con los mercados globales y, en particular, con los que están ligados a la tercerización de servicios⁶ y análisis simbólico. Se trata, por lo tanto, de sectores de punta del cambio en marcha, en los que su característica principal es la importancia del “trabajo inmaterial”.

Esto requiere una operacionalización del concepto y, por lo tanto, se entenderá como tal a aquel cuyo producto principal no sean objetos materiales, sino la producción, comunicación, y manipulación de conocimiento, símbolos y afectos. Y en los que tenga un peso central la cooperación y los procesos en red como elemento necesario para la producción, en este caso de conocimiento: como tipo particular de “bien inmaterial” necesario para la producción y reproducción social.

En la educación superior no sólo se verifican estos supuestos al interior del particular proceso que constituye la producción de conocimiento, sino que son las

⁶ Lo que Bleichmar denomina “maquila simbólica” (BLEICHMAR, Silvia, 2005).

universidades el ámbito por excelencia de formación de analistas simbólicos y otras categorías especialmente aptas para los nuevos tipos de tarea que se requieren.

En el caso de la Argentina, la educación superior ha crecido espectacularmente en su matrícula en los últimos años por los efectos combinados de la existencia en nuestro país de una larga tradición en materia educativa y un relativo buen nivel de las universidades (combinado con un ciudadanía altamente educada y calificada en comparación con otros países de América latina) y, en el último lustro, una coyuntura económica favorable por la mayor competitividad ligada a la devaluación y a un ciclo económico internacional favorable, entre otros factores.

No obstante, para poder completar una mirada abarcativa sobre los procesos de internacionalización, transnacionalización y globalización educativa, se ha decidido presentar algunos de los principales ítems a tomar en cuenta para poder realizar un estudio comparado entre Argentina y los países del MERCOSUR y entre éstos en su conjunto y los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

La conformación del mercado

Para comenzar con una aproximada estimación del potencial mercado global que representa el subsector de la educación superior (en adelante ES), hay que considerar que hoy existen alrededor de 100 millones de estudiantes de grado de ES en el mundo y que para el 2020, las estimaciones proyectan un total de unos 125 millones.

De acuerdo a las estadísticas disponibles, (UNESCO y OCDE), cursan en entidades de educación privada el 31,5% de ese total, llegando a una proporción mayor en los países en desarrollo y menor en los países de Europa occidental. Si se considera un costo promedio anual mínimo por estudiante igual a la mitad del costo promedio anual de los países de la OCDE (unos USD 10.500 sólo para el gasto en las instituciones), sabiendo de la precariedad de esta estimación, se llega a la conclusión de que dicho gasto no es inferior a USD 5000 anuales. De este modo, podemos realizar una sencilla estimación de que existiría, en potencia un mercado de no menos de USD 157.500 millones en el mundo, sólo considerando el ámbito privado y la enseñanza de grado universitaria. Y como es sabido, en muchos países la enseñanza terciaria pública es arancelada, lo que incrementaría este número.

Debe agregarse que se ha registrado un importante incremento de la cantidad de estudiantes que se trasladan a otros países a cursar una carrera de grado o posgrado universitario de modo constante en los últimos 35 años, lo que ha generado flujos crecientes de movilidad de personas y consecuencias económicas importantes de transferencias de divisas a través de la “exportación” e “importación”⁷ que dicha actividad supone.

Para el año 2003, el número de estudiantes extranjeros en los países relevados por las estadísticas de la OCDE era de 2,18 millones, de los cuales 1,98 millones (el 93%) estaban en países miembros de esa organización. Esto representó un crecimiento del 11,5% respecto de 2002. Por otra parte, desde 1998 a 2003 la

⁷ Nótese que en este caso se exportan servicios educativos cuando se reciben estudiantes extranjeros que ingresan divisas al país receptor y las sacan del país de origen y se importan servicios cuando estudiantes del propio país van a estudiar al extranjero.

matrícula de estudiantes extranjeros creció un 50% en los países de la OCDE y lo hizo en un 31% entre 2000 y 2003, considerando todos los países relevados por las estadísticas de la OCDE.

Estos datos nos permiten efectuar una aproximación al volumen de dinero que este movimiento supone, si le adicionamos una estimación del gasto promedio anual por estudiante más cercana al promedio de la OCDE. Como ya hemos dicho, en los países miembros de dicha organización, el gasto promedio anual por estudiante asciende a USD 10.500, sólo en las instituciones públicas. Por ende, el costo promedio de matrícula que un estudiante debe afrontar, puede pensarse cercano a esa cifra, más allá de que en algunos de los países se ofrecen becas y/o los estados donde están las universidades corren con los gastos de sostenimiento de las mismas. Si a eso se le adiciona el costo promedio de vida y mantenimiento, que podemos estimar en USD 12.000, se llega a una estimación de costo anual por estudiante de USD 22.500.

De ese modo, llegamos a la estimación de para el año 2003, sólo en los países de la OCDE, el volumen de dinero que fluyó como exportación o importación de servicios educativos en este nivel y por este concepto es de 44.550 millones de dólares estadounidenses, lo que corresponde a aproximadamente al 3% del total del comercio de servicios en el área. Pero hay que añadir que esta magnitud corresponde tan sólo a datos acerca de la modalidad de "consumo en el extranjero"⁸ (el estudiante viaja a otro país y allí realiza sus estudios).

Sabemos que estas estimaciones son aún precarias, pero hay que agregar que son más bien conservadoras, porque los países que más volumen de estudiantes extranjeros reciben, cobran matrícula a los extranjeros y nacionales, y ofrecen pocas becas. Por otra parte, no disponemos de datos para las universidades privadas, que atraen números importantes de estudiantes en países como EEUU y el Reino Unido que concentran el 40% de los destinos elegidos por estudiantes extranjeros.

Basados en estos datos y considerando la información disponible a través de la OCDE, para el período que va del 2002 al 2005, vemos que algo más del 1% del total de la matrícula estudiantil de Argentina es de origen extranjero. Si extrapolamos esos mismos datos para referirlos a las universidades privadas, único sector en el que se cobra arancel en las carreras de grado, y donde la matrícula total de estudiantes ascendía a unos casi 250.000 estudiantes para el año 2005, llegamos a ver que podría haber unos 2500 estudiantes extranjeros para ese año. Este cálculo es muy conservador, ya que otras estimaciones periodísticas hablan de cerca de 14000 estudiantes extranjeros en el país⁹.

Considerando un arancel promedio anual en torno a los USD 6000 anuales y un costo de vida para un estudiante en torno a otro tanto, podemos estimar el gasto promedio por estudiante por año en USD 12.000. Concluimos, entonces, que el flujo de estudiantes extranjeros al país, considerando la cifra más conservadora, podría

⁸ En la terminología del GATS existen cuatro modalidades clasificadas de comercio de servicios de acuerdo a modos de suministro diferentes: el suministro transfronterizo (modo 1), el consumo en el extranjero (modo 2), la presencia comercial en el país consumidor (modo 3), y la presencia de personas físicas (modo 4). Este caso de estudiantes que se trasladan a otro país, corresponde al modo 2.

⁹ Clarín 27/05/07. Suplemento Económico. Nota "Balanza Estudiantil"

oscilar alrededor de los USD 30.000.000 y si utilizamos la estimación más alta llegaría a USD 168.000.000. Lógicamente, falta considerar el segmento de postgrado, donde todas las universidades (públicas y privadas) cobran arancel y saber cuántos estudiantes argentinos van a estudiar el extranjero, dónde y cuánto gastan en consecuencia para poder construir una precaria balanza de pagos.

Una vez más, de acuerdo a los datos disponibles de la OCDE, la cantidad de estudiantes argentinos en países extranjeros relevados por la OCDE, aumentó de 4807 en 1998 a 11932 en 2004. Cabe señalar que las estadísticas reflejan para este concepto el número de estudiantes que son ciudadanos argentinos (o de cualquier otro país) pero que pueden estar residiendo de forma previa (por ejemplo, como consecuencia de migraciones de sus padres o de ellos mismos). Dato éste no menor para considerar en relación con Argentina. Y sólo para el 2004 se agregaron datos que permiten sumar a estudiantes que no son residentes y sólo para algunos países.

De todas formas, como el grueso de la matrícula argentina en el extranjero se da en EEUU y España, con niveles menores en Francia, Alemania, Reino Unido e Italia, es fácil advertir que se presentan situaciones distintas entre España e Italia, donde hay colonias argentinas numerosas y puede suponerse que una parte significativa de los estudiantes sean residentes permanentes de esos países, y el resto de los citados países.

En cualquier caso, una estimación sencilla, restando a todos los estudiantes argentinos en España e Italia, nos arroja que hay cerca de unos 9000 estudiantes argentinos fuera del país. De acuerdo a los costos promedios anuales por estudiante que estimamos antes para los países de la OCDE (y éstos, en particular, son de los más caros en el costo), llegamos a la conclusión de que egresan del país por este concepto unos USD 202.500.000, lo que claramente nos sitúa, todavía, como “importador” de servicios educativos

Para poner en contexto la importancia de estos datos, debe hacerse notar que el traslado al extranjero es sólo una de las modalidades utilizadas (y aún predominante) para el comercio internacional de servicios educativos.

En estos últimos años se ha producido la irrupción cada vez más vigorosa de las ofertas educativas a través de las fronteras, gracias a la explosión de las nuevas tecnologías de información y comunicación aplicadas a la enseñanza. Esto ha transformado -y sigue haciéndolo-, el panorama tradicional de las carreras y cursos tradicionales, permitiendo que sea posible cursar ofertas educativas variadas, que se originan desde un país distinto al del estudiante.

Por supuesto, es indudable que la acumulación de centros de excelencia en formación e investigación en el segmento de educación superior es mucho mayor en los países desarrollados, lo que los convierte en ofertantes de servicios mundialmente disponibles para los posibles “clientes” con nivel adquisitivo y/o cultural apropiados.

Ello no va a verse modificado en lo absoluto por negociaciones en el marco de la OMC, ni a favor de ellos ni en su contra. Es, en todo caso, nuestra responsabilidad hacer más competitiva la educación superior y la investigación, no por un problema de competencia comercial, sino por la evidente necesidad de no seguir exportando cerebros formados sin emplear sus capacidades donde se formaron. Podría decirse

mucho más sobre el punto, pero hay ya mucha producción sobre el tema y no es el objeto central de este trabajo.

Por otra parte, desde el punto de vista institucional, la mayor parte de los países de la OCDE (por no decir todos) tienen mecanismos y legislación regulatoria de la educación en general, de la instalación de establecimientos educativos, de la validez y reconocimiento de títulos, así como subsidios a la educación pública y privada (en algunos casos).

Con respecto a la modalidad de educación transfronteriza (*crossborder*), que se encuadra en las discusiones comerciales dentro del modo 1 (suministro a través de las fronteras), es de hacer notar que el mayor potencial en esta área, al menos hasta el presente, se encuentra en el denominado *e-learning*, sean universidades virtuales o cualquier otro tipo de ofertas de capacitación a distancia.

Hasta el momento, el segmento que más se ha desarrollado es el de la oferta de postgrado y de capacitación que no requiere titulación previa específica. Esto tiene sentido básicamente porque los títulos obtenidos no son habilitantes y sólo cumplen un valor académico o profesional de prestigio para quien obtiene los respectivos títulos. Por ende, en este plano, es poco lo que puede hacerse más de las regulaciones nacionales específicas acerca de la validez de los citados títulos, pero tampoco podría exigirse algo al respecto dado el carácter no habilitante de los mismos.

Si bien no hay datos confiables que permitan medir el crecimiento del sector de *e-learning*, éste es un segmento en fuerte expansión, del cual sólo podemos tener indicadores a partir de la proliferación de ofertas en los últimos años.

Se suma a ello el establecimiento de convenios entre instituciones educativas y de capacitación que permite la accesibilidad a una misma oferta educativa en diferentes países. Así, por ejemplo, los posgrados y carreras de grado conjuntas entre universidades permiten acceder -en muchos casos- a una formación similar que incluye, no en todos los casos, titulaciones compartidas de las instituciones involucradas. También se han creado programas de capacitación desarrollados por empresas que otorgan certificaciones en distintos campos, principalmente informática y administración (por ejemplo Cisco, Microsoft, SAP, etc.).

En síntesis, no debe extrañar que los servicios de enseñanza, según su denominación en el GATS, hayan sido vistos como un sector a ser regulado en el marco de las negociaciones internacionales sobre el comercio de servicios.

Indudablemente, su importancia ha ido aumentando a lo largo de los últimos 15 años, particularmente en el contexto de los países centrales, aun cuando también ha tenido un crecimiento importante en los países periféricos, principalmente en el último lustro.

La situación en el MERCOSUR comparada con los países de la OCDE

En los países del MERCOSUR, como en la mayoría de América Latina, para ejercer una profesión de las consideradas “liberales” se requiere poseer título habilitante expedido por una universidad autorizada a través de las reglas establecidas por el marco normativo de cada país, o bien realizar un complejo proceso de reconocimiento o reválida de títulos. Esta situación es la que hace más importante el poder emitir tales títulos dentro de un espacio nacional determinado, ya que en

casi ningún caso se requiere un examen de proficiencia para el ejercicio profesional, siendo la sola posesión del título habilitante suficiente para ello.

Siendo así, se comprenderá la importancia de poseer una “licencia” para otorgar tal preciado bien inmaterial en el contexto que hemos venido describiendo.

En nuestros países, son mayoría los casos en que el marco legal no autoriza la instalación de una universidad extranjera de modo directo. Para ello se requiere un proceso de “nacionalización” de la institución, que varía de acuerdo al país, pero que en casi todos los casos¹⁰ implica la constitución de una entidad nueva de acuerdo a las normas legales vigentes en cada país. Adicionalmente, en la mayoría de ellos (Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay), se requiere que se trate de una entidad sin fines de lucro (asociación civil o fundación), que supone mayores dificultades que crear una nueva sociedad comercial e impone requisitos -en varios casos- de un número mínimo de integrantes que sean ciudadanos o al menos residentes del país.

Por supuesto, esto dificulta enormemente o directamente impide los traspasos, compras y fusiones de instituciones de educación superior y aleja, al menos por el momento, la perspectiva de subordinación directa de universidades locales a otras extranjeras.

De todos modos, hay posibilidades que -de facto-, suponen la transferencia del poder de decisión y, por ende, de control a terceros. El caso de Chile, por ejemplo, y el de Bolivia¹¹, en menor medida, son ejemplos en los que ya se han producido situaciones de afiliaciones o compras por parte de grupos educativos transnacionales. Más recientemente, también al menos una experiencia similar en Brasil¹².

Estos casos de radicación de universidades extranjeras a través de la compra o afiliación de universidades locales, constituyen el primer tipo de manifestación de internacionalización de la educación superior en nuestros países.

Por otra parte, para el reconocimiento de títulos extranjeros, existen numerosas trabas que hemos descrito in extenso en otro trabajo (HERMO, 2004 (I)). Resaltaremos aquí que es éste un camino por demás engorroso para el ejercicio profesional liberal e innecesario para otra clase de competencias profesionales no reguladas.

La misma situación se aplica para quienes obtienen un título de universidad extranjera mediante la modalidad de cursada a distancia, al menos en lo relativo a las carreras de grado universitario. Estos casos se hallan comprendidos por el régimen general propio de cada país que regula los reconocimientos de los títulos extranjeros y, en la mayoría de los países de la OCDE las situaciones son similares.

¹⁰ La normativa boliviana admite el reconocimiento de entidades extranjeras sólo para el caso de universidades virtuales.

¹¹ Si bien en el caso boliviano la normativa admite que las entidades titulares de IES puedan ser sociedades comerciales (sociedades anónimas, más precisamente), persisten criterios restrictivos que dificultan en la práctica un proceso de adquisición de acciones por parte de universidades extranjeras. Aún así, hay casos en los que aparentemente se han producido.

¹² El grupo Laureate International Universities promociona como parte del mismo a tres universidades de Chile y una de Brasil, a las que se suman de otros países de Sudamérica que no forman parte del Sector Educativo del MERCOSUR, como Ecuador y Perú. Para más referencias véase DIDOU AUPETIT, 2005.

Pero como hemos señalado más arriba, existe un amplio y creciente número de títulos universitarios que no requieren matrícula u otro procedimiento especial para poder ejercer la profesión y es allí donde pueden comenzar a plantearse “ventanas” por donde se introduzca la competencia de universidades virtuales extranjeras, del mismo modo que ya se instaló en el segmento de postgrados, que sólo tienen validez académica o de prestigio profesional.

En tal sentido es que se da el caso de una mayor movilidad regional de estudiantes, particularmente a partir de la devaluación en Argentina que ha vuelto atractiva la oferta universitaria en términos económicos, siendo un referente histórico en materia educativa superior para los países vecinos. Es así que, a partir de 2003, se produjo un incremento significativo de estudiantes extranjeros en las universidades argentinas, en particular, en las privadas.

Cabe señalar que las estadísticas disponibles no registran la nacionalidad de los nuevos inscriptos o de los estudiantes y que sólo se han podido consultar las series generales para el período 2001-2005, en las que se advierte un pronunciado descenso de la matrícula de nuevos inscriptos en el 2002, coincidiendo con la crisis, y una sostenida recuperación del 2003 en adelante, que puede estimarse que continuó para los años 2006 y 2007. Por otra parte, disponemos de las informaciones ya mencionadas de la OCDE, que sólo tienen datos hasta el 2003, cuando aún no se había producido el “boom” del crecimiento de estudiantes extranjeros.

Por lo tanto, no disponemos de estadísticas que nos permitan mensurar la magnitud del incremento de estudiantes extranjeros, pero sirvan como indicadores algunos datos.

En primer lugar, el propio portal de la Secretaría de Políticas Universitarias brinda información simplificada para estudiantes extranjeros y son varias las universidades privadas que también destacan sus ofertas especiales para extranjeros.

En segundo lugar, se observa un incremento continuado de nuevos ingresantes a carreras universitarias a partir del año 2003, que si bien es congruente con el sostenido incremento de la demanda de educación superior, puede deberse en parte a la incorporación de estudiantes de otros países. Esta hipótesis, si bien debe ser comprobada, se basa en el conocimiento de fuentes primarias que nos hacen presumir que en aquellas universidades que han desarrollado una política especial de captación de estudiantes extranjeros, la matriculación ha subido más que el promedio como consecuencia de ello¹³. Asimismo, también es más variado el flujo de estudiantes que no se restringe sólo a los países limítrofes. Por otra parte, el incremento de la matrícula en universidades privadas ha sido mayor al de las estatales, que no tienen las mismas facilidades para la inscripción de extranjeros ni están preocupadas por captar más “clientes” al ser gratuitas. Estos hechos suponen un cambio en el comportamiento histórico de la población estudiantil extranjera, que era mayoritariamente de países limítrofes y algunos pocos peruanos y colombianos, especialmente en carreras de medicina y, básicamente, en las universidades públicas que tenían prestigio y eran gratuitas.

¹³ Es el caso de la Universidad de Palermo, por ejemplo.

Por otra parte, también en Uruguay¹⁴ se han dado casos de aumento de la matrícula de estudiantes extranjeros, particularmente en el segmento de posgrado y por razones similares a las expuestas para el caso argentino.

Es mucho más difícil realizar una estimación de estudiantes de nuestros países que estén cursando virtualmente a distancia en universidades extranjeras, dado que no hay forma de registrarlo. No obstante, la aparición de avisos en periódicos y revistas que promocionan algunas de estas ofertas es un indicador de que existe un mercado potencial, que para el caso argentino se ha visto bastante restringido en el contexto posterior a la devaluación por los altos costos que supone.

Conclusiones

Si bien no es posible, por el momento, realizar afirmaciones concluyentes por la novedad del tema y la escasez de información fiable, todo parece indicar que existe un creciente movimiento de estudiantes extranjeros y que se han ido produciendo “desembarcos” de universidades extranjeras en la región, al mismo tiempo que han comenzado a captar estudiantes las ofertas de *e-learning*.

Estos datos deben alertarnos acerca del avance de la internacionalización y hacernos reflexionar acerca de la necesidad de preparar a nuestros sistemas educativos y ordenamientos legales para el nuevo escenario.

Un buen ejemplo de ello es la discusión en el marco del GATS.

Más allá de que puede decirse que no hay posiciones tomadas por los países del MERCOSUR que comprometan la oferta de concesiones u obligación de aceptar pedidos efectuados por terceros, debe tomarse muy en cuenta la debilidad de los gobiernos de la región para hacer frente a estas nuevas realidades.

En este caso, la importancia del sector educativo transnacional no es aún tan relevante que merezca especiales consideraciones y no se han detectado hasta el momento la existencia de presiones de terceros países, pero es un dato a tener en cuenta para prevenirlo y actuar como bloque regional parece ser la mejor manera para ello.

Por último, la peor política posible en opinión de quienes esto suscriben es negarse a encarar la discusión, porque ella avanza con o sin nosotros y, en este último caso es más probable que sea contra nosotros que si se desarrolla una estrategia inteligente en el marco regional.

¹⁴ Un ejemplo de ello es la Universidad de la Empresa, pero también la creación del Centro Politécnico del Conos Sur y el proyecto de creación de un centro internacional en Punta del Este.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T. y HORKHEIMER, M. (1988): *Dialéctica del iluminismo*. (Buenos Aires, Argentina: Ed. Sudamericana).
- BAUMAN, Z. (2003): *Modernidad Líquida*. (Buenos Aires: FCE).
- BECK, U. (1998): *La sociedad del riesgo*. (Barcelona, España: Paidós).
- BELL, D., (1992): *El Advenimiento de la Sociedad Post-Industrial*. (Madrid, España: Alianza).
- BLEICHMAR, S., (2005): *La subjetividad en riesgo*. (Topia Editorial. Buenos Aires).
- BOURDIEU, P.. (1997): Espacio Social y Espacio simbólico. Introducción a una lectura japonesa de La Distinción. En BOURDIEU, Pierre (1997), *Capital cultural, escuela y espacio social*. (México D.F.: Siglo XXI Editores).
- CASTELLS, M., (2000): *La era de la información*. (México D.F.: Siglo XXI editores).
- CEPAL (2003): *Situación y perspectivas 2003. Estudio Económico de América Latina y el Caribe, 2002-2003*. (Santiago, Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe de las Naciones Unidas.).
- de WIT, H., JARAMILLO, I., GACET-AVILA, J., KNIGHT, J., (Ed.) (2005): *Higher Education in Latin America: The International dimension*. (Washington, D.C., EEUU: World Bank Publications).
- DIDOU AUPETIT, S., (2005): *Internacionalización y proveedores externos de educación superior en los países de América Latina y en el Caribe: principales problemáticas*. (Caracas, Venezuela: IESALC – UNESCO).
- DRUCKER, P., (1993): *La Sociedad Poscapitalista*. (Buenos Aires, Argentina: Ed. Sudamericana).
- FITOUSSI, J. P., y ROSANVALLON, P., (1998): *La nueva era de las desigualdades*. (Barcelona, España: Ed. Manantial).
- GARCÍA CANCLINI, N., (2001): *Culturas Híbridas*. (Buenos Aires, Argentina: Paidós).
- GIDDENS, A., (1995): *La constitución de la sociedad*. (Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores).
- GORZ, A., (1998): *Miserias del presente, riqueza de lo posible*. (Buenos Aires, Argentina: Paidós).
- HARDT, M., y NEGRI, T., (2002): *Imperio*. (Buenos Aires, Argentina: Paidós).
- HARDT, M., y NEGRI, T., (2004): *Multitud*. (Buenos Aires, Argentina: Debate).
- HERMO, J., y WYDLER, A., (2006): Transformaciones del trabajo y la subjetividad de los actores en la era de la 'modernidad líquida' y el trabajo 'inmaterial', *Revista Herramienta N° 32*. (Buenos Aires, Argentina: Ed. Herramienta).
- HERMO, J., (2004) (I): Experiencias Latinoamericanas de Movilidad y Reconocimiento en el Nuevo Escenario Internacional. En CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACIÓN (CSE) - COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN DE PRE-GRADO (CNAP), (2004), *Seminarios CSE/CNAP N° 8*. (Santiago, Chile: CSE, CNAP).

- HERMO, J., (2004) (II): Servicios Educativos y Profesionales. Una visión sobre su regulación posible. Publicación del "Taller sobre Reglamentación Nacional", Panel "La visión de los reguladores". (Ginebra, Suiza: Organización Mundial de Comercio).
- HOLLOWAY, J., (2002): *Cambiar el mundo sin tomar el poder. El significado de la revolución hoy*. (Buenos Aires, Argentina: Ed. Herramienta-Universidad de Puebla).
- LACLAU, E., (1993): *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. (Buenos Aires, Argentina: Ed. Nueva Visión).
- IESALC – UNESCO (2006): *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. (Caracas, Venezuela: Editorial Metrópolis).
- LAZZARATO, M., (2006): *Políticas del acontecimiento*. (Buenos Aires, Argentina: Ediciones Tinta Limón. Colección Nociones comunes).
- MARX, K., (1988): *El Capital, Libro I, Cap. VI (Inédito)*. (México D.F.: Siglo XXI editores).
- MARX, K., (1988): *El Capital*. (México D.F.: Siglo XXI editores).
- MINC, A., (2001): *www.capitalismo.net*. (Buenos Aires, Argentina: Paidós. Colección Espacios del Saber).
- OMC (1999): *Introducción al Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios*. (Ginebra, Suiza: Organización Mundial de Comercio).
- PEDRÓ, F., y PUIG, I., (1998): *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. (Barcelona, España: Paidós).
- REICH, R., (1993): *El trabajo de las naciones*. (Barcelona, España: Editorial Vergara).
- SASSEN, S., (1999): *La Ciudad Global. Nueva York, Londres, Tokio*. (Buenos Aires, Argentina: EUDEBA).
- TOURAINÉ, A., (1969): *La Sociedad Post-Industrial*. (Barcelona, España: Editorial Ariel).
- TÜNNERMANN BERNHEIM, C., (1994): La Calidad de la Educación Superior y su Acreditación: la Experiencia Centroamericana, en NEAVE, Guy y van VUGHT, Frans (1994). *Prometeo Encadenado. Estado y Educación Superior en Europa*. (Barcelona, España: Gedisa).
- UNESCO-OECD (2005): *Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education*. (Paris, Francia: UNESCO - OECD).
- UNESCO (1990): *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. (Jomtien, Tailandia: Asamblea de la UNESCO).
- VIRNO, P., (2006): *Ambivalencia de la multitud. Entre la innovación y la negatividad*. (Buenos Aires, Argentina: Ediciones Tinta Limón. Colección Nociones comunes).
- VIRNO, P., (2003): *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. (Buenos Aires, Argentina. Editorial Colihue. Colección Puñaladas, ensayos de punta).
- WEBER, M., (1983): *Economía y Sociedad*. (México D.F.: FCE).

REFERENCIAS INFORMÁTICAS

OECD: *Online Education Database Home*

(http://www.oecd.org/document/54/0,2340,en_2649_37455_38082166_1_1_1_37455,00.html#2).

UNESCO: *UNESCO Institute for Statistics*

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