

La Universidad española en un mundo globalizado: los resultados

Bernabé Sarabia Heydrich

Universidad Pública de Navarra

sarabia@unavarra.es

Jesús M. de Miguel

Universidad de Barcelona

Demiguel@eco.ub.es

RESUMEN

Este estudio es la segunda parte —o continuación— de otro anterior titulado «La Universidad española en un mundo globalizado: los recursos», publicado por los mismos autores en la *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (n.º 102, abril-junio 2003). Se trata de una investigación comparativa sobre la Universidad en España en relación con los sistemas de educación postsecundaria de otros países del mundo. El objetivo es evaluar la *calidad* diferencial de los sistemas universitarios de los distintos países del mundo. En la primera parte se realiza un análisis de los resultados de los sistemas universitarios y su distribución por países. Se presentan los datos comparativos de capital humano en la Universidad, fundamentalmente profesores y estudiantes, que se pueden considerar como *recursos* y también como *resultados*. Calcula la población que tiene educación terciaria, tanto entre la población adulta como entre los/as jóvenes de las cohortes respectivas. En la segunda parte se analizan las tendencias de especialización y graduación, señalando las diferencias entre países. Se analiza el proceso de feminización de las universidades, en especial la situación de Europa. Se explican las tendencias de globalización e internacionalización de los estudios universitarios, analizando en detalle el caso de los/as estudiantes extranjeros. La última parte estudia la relación entre educación terciaria y ocupación en el mercado de trabajo. Se tienen en cuenta también las relaciones con el desempleo. Este artículo complementa el análisis previo de los *inputs* con la investigación de las diferencias y desigualdades en los *outputs*, que se consideran cada vez más importantes en los estudios que tratan de medir la *calidad* de la docencia y la *excelencia* de la investigación en la educación universitaria. Se presentan las diferencias más importantes de la Universidad española en comparación con los demás países de la Unión Europea y, a su vez, los resultados que obtienen los sistemas europeos en relación con otros países avanzados del mundo. Se delimitan los factores que explican el retraso y la decadencia de la Universidad europea actual. Se utilizan los

mejores datos de la UNESCO, la OCDE, el Banco Mundial y las Naciones Unidas. Parte de estos datos se utilizan actualmente en el *Standing Group on Indicators and Benchmarks* de la Dirección General de Educación y Cultura, en la Comisión Europea (en Bruselas), donde el representante de España es el profesor J. M. de Miguel. Este artículo es parte de una línea de investigación que se desarrolla en colaboración con varios centros: Universidad de Barcelona, Universidad Pública de Navarra, Georgetown University, University of Pennsylvania y el Comité de Ciencias Sociales del *European Cooperation in the Field of Scientific and Technical Research* (de la Comisión Europea, Bruselas). Incluye una bibliografía seleccionada y al día.

Palabras clave: Universidad, Política Educativa, Globalización.

España tiene un sector universitario extenso y descentralizado que, en tasas, supone un sistema desarrollado, aunque con carencias en los recursos económicos y de equipamiento. En educación terciaria el capital humano —las personas— constituye el recurso máspreciado y, a su vez, el mejor resultado¹. *Estudiantes y profesores* forman un contingente numeroso, con una enorme dedicación de horas al estudio y el trabajo. En España dichos colectivos representan cerca de dos millones de personas, de un total de población de unos cuarenta millones. La tasa de escolarización terciaria depende en gran medida del desarrollo global de un país, aunque se observa una cierta variabilidad entre países. En la *tabla 1* se presentan los datos absolutos, así como las tasas de estudiantes y profesores en educación terciaria en el mundo. Los países desarrollados tienen una tasa de escolarización terciaria que oscila entre el 24 y el 88%, es decir, unas cuatro veces de diferencia². La Unión Europea es bastante más homogénea, variando entre el 39 y el 74%, es decir, una diferencia del doble. Esto se explica porque el mundo desarrollado incluye dos pautas distintas: desarrollo del sector terciario hasta aproximadamente el 50% de la tasa bruta de escolarización, y los países que superan esa tasa y avanzan hacia el 80-90%. En la Unión Europea la tasa media está en torno al 50%, siendo Portugal el país que presenta la tasa menor, con un 39%, y Finlandia ya se ha elevado hacia la pauta ulterior, con un 74%; pero el segundo país —Bélgica— tiene un 56%. En la Unión Europea se observa en parte la pauta norte/sur, pues los países con más del 50% de tasa bruta de escolarización terciaria

¹ De los mismos autores, véase Jesús M. de Miguel y Bernabé Sarabia Heydrich, «La Universidad española en un mundo globalizado: los recursos», *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, n.º 102 (2003). Se emplea la expresión «educación terciaria» para referirse a la educación postsecundaria, lo que en algunos países (como el español) se refiere mayoritariamente a la educación universitaria. Es el mismo criterio que asume la Comisión Europea, en el documento clave *The Role of the Universities in the Europe of Knowledge* (Bruselas, 5 febrero 2003). Todas las citas bibliográficas aparecen referenciadas al final del artículo.

² No se tiene en cuenta la tasa de escolarización de Luxemburgo, que es muy baja (10%), pues apenas tiene un sistema universitario propio. La Universidad actual tiene unos setecientos estudiantes, y la mayoría de los estudiantes luxemburgueses estudian en Francia, Bélgica o Alemania.

TABLA 1

Estudiantes y profesores en educación terciaria, circa 1997

Países	Tasa bruta de escolarización (%) (a)	Número (en miles) de		Número de estudiantes por profesor
		Estudiantes	Profesores	
<i>Países desarrollados:</i>				
Estados Unidos	81	14.262	915	16
Unión Europea (b):				
Luxemburgo	10	...	...	...
Dinamarca	48	170	10	18
Austria	48	241	26	9
Alemania	47	2.132	275	8
Suecia	50	275	33	8
Bélgica	56	322	33	10
Países Bajos	47	532	48	11
Finlandia	74	226	...	...
Francia	51	2.062	141	15
Reino Unido	52	1.821	89	20
Italia	47	1.775	70	25
Irlanda	41	135	9	15
<i>España</i>	<i>51</i>	<i>1.592</i>	<i>88</i>	<i>18</i>
Grecia	47	363	16	23
Portugal	39	276	23	12
Europa del Este:				
República Checa	24	192	20	10
Hungría	24	170	19	9
Polonia	25	720	75	10
Federación de Rusia	43	4.458	383	12
Otros desarrollados:				
Japón	41	3.918	402	10
Australia	80	1.042	...	...
Canadá	88	1.784	177	10
Israel	41	199	...	...
<i>Países en desarrollo:</i>				
Latinoamérica:				
Argentina	36	1.070	...	...
México	16	1.612	170	9
Brasil	15	1.868	164	11
Venezuela (c)	28	551	44	13
Asia:				
República de Corea	68	2.542	114	22
Turquía	21	1.434	50	28
China	6	6.075	516	12
India	7	6.060	...	...

TABLA 1

Continuación

Países	Tasa bruta de escolarización (%) (a)	Número (en miles) de		Número de estudiantes por profesor
		Estudiantes	Profesores	
<i>África:</i>				
Sudáfrica	19	618	27	23
Argelia	12	347	20	17
Egipto	20	620	39	16
Marruecos	11	294	13	22
<i>Países menos desarrollados:</i>				
Tanzania (República Unida de)	0,6	18	2	10
Mozambique	0,5	7	1	8
Nigeria (c)	0,7	4	0,2	19
Etiopía	0,8	33	2	17

NOTAS: Incluye los dos géneros: varones y mujeres.

(a) Escolarización terciaria («educación superior») de personas de cualquier edad, en proporción a la población total comparable en el grupo de edad de los cinco años siguientes al final oficial de la educación secundaria, aproximadamente 18 a 22 años de edad.

(b) Los países están ordenados según la renta *per capita* (PNB), con 4,2 veces de diferencia entre los extremos. La Unión Europea tiene 11,9 millones de estudiantes y 861.000 profesores, con una media de 15 estudiantes por profesor. Son cantidades algo menores a las de Estados Unidos: representando Europa 83% de estudiantes, 94% de profesores y 94% de estudiantes por profesor.

(c) Son datos de 1991 y 1992.

FUENTE:

Unesco, *Statistical Yearbook 1999* (París: Unesco Publishing & Bernan Press, 1999), II, pp. 213-261 y 262-363.

son Finlandia, Bélgica, Reino Unido y Suecia; aunque en esa situación estén también España y Francia. Dentro del contexto europeo, España, con una tasa de escolarización terciaria del 51%, está en una posición alta, aunque no así en el conjunto de los países más desarrollados. Rusia, con una tasa del 43%, se asemeja a la Unión Europea, pero no así el resto de los países de Europa del Este, que tienen tasas de escolarización en torno al 25%. También Japón e Israel presentan una posición similar a la Unión Europea (ambos con una tasa del 41%, algo baja para el país nipón). Japón sorprende con una tasa de escolarización terciaria más baja de lo que cabría esperar, casi la mitad que la República de Corea. Los países desarrollados van a elevar sus tasas brutas de escolarización terciaria hasta el nivel del 75 al 80% en las próximas décadas. Es, pues, probable que se produzca una gran expansión de la educación terciaria en Europa en los próximos años, sobre todo teniendo en cuenta que las cohortes de jóvenes ya no crecen y, en algunos países, incluso

reducen su tamaño. Para ello hay que superar la idea de que la educación terciaria es fundamentalmente para las clases altas y medias.

CAPITAL HUMANO COMO RECURSO Y RESULTADO

Los países más desarrollados del mundo tienden hacia la universalización de la escolarización terciaria. Eso ocurre especialmente en la combinación de países muy ricos, nuevos y anglosajones. Canadá alcanza un 88% de escolarización terciaria, que se eleva al 95% en el caso de las mujeres. Estados Unidos tiene ya un 81% de escolarización terciaria (92% en el caso de las mujeres). Australia llega al 80% (83% en mujeres). El desarrollo parece tener un efecto por etapas en la tasa de escolarización terciaria. Un nivel bajo de desarrollo hace que la tasa sea inferior al 1%. El incremento del nivel de desarrollo eleva la tasa, llegando rápidamente al 30-50% de escolarización terciaria. La razón radica en que en esa segunda etapa se incorpora la clase media a la educación terciaria y, también, la mujer. Al llegar al listón simbólico de la mitad, la tasa tiende a estabilizarse, lo que sugiere que las clases bajas están encontrando dificultades para que sus hijos/as ingresen en la Universidad. Superadas esas dificultades, la tasa vuelve a elevarse rápidamente hasta llegar al 80-90%. Esta última etapa es la de «universalización de la educación terciaria». España está en el límite anterior a la última etapa, con una tasa del 51% de escolarización terciaria. Sólo es necesario un impulso para universalizar la educación terciaria, lo que supone incorporar a las clases bajas a la Universidad. Se estima que, en una década, Estados Unidos va a aumentar un 11% su tasa de escolarización, mientras que la Unión Europea puede crecer hasta el 60%. La Unión Europea —el llamado «espacio europeo» universitario— va a desarrollar un debate en torno a la educación terciaria; España va a participar en esa polémica.

Los países «en vías de desarrollo» presentan una variabilidad significativa en escolarización terciaria (once veces de diferencia), con *tasas brutas de escolarización* que van desde el nivel del 6% en China a un 68% en la República de Corea. En realidad, la República de Corea presenta ya una pauta de transición hacia el tercer estadio, con una tasa muy superior a Japón (41%), lo que resulta llamativo. Los países en desarrollo presentan modelos de escolarización terciaria diferentes. Los países «menos desarrollados» tienen una tasa de escolarización terciaria inferior al 1%. Se trata de un indicador que los define en su estadio de desarrollo.

Las cifras absolutas (y no sólo las tasas) son importantes para entender el volumen total de estudiantes en educación terciaria en el mundo. Estados Unidos tiene catorce millones de estudiantes terciarios, y la Unión Europea doce millones. Entre dos países asiáticos, China e India —cada uno con seis millones—, suman otros doce millones de estudiantes.

Estos bloques son tres centros geográficos de educación terciaria. Más aislados, destacan los cuatro millones y medio de Rusia y los cuatro millones de Japón. España tiene un volumen importante de estudiantes: 1,6 millones, cercanos a los dos millones de Alemania, Francia, Reino Unido o Italia. Por volumen, pues, la situación de la educación terciaria en España es importante en el contexto europeo.

El volumen de profesorado es central, sobre todo si se pone en relación con el número de estudiantes. Estados Unidos tiene 915.000 profesores de educación terciaria, y la Unión Europea le sigue de cerca, con 861.000 profesores. En el contexto europeo destaca Alemania, con 275.000 profesores, bastantes más profesores que la media. Destaca China, con 516.000 profesores; Japón, con 402.000, y Rusia, con 383.000 profesores. Estas cifras explican que las diferencias en cuanto al número de estudiantes por profesor entre países (siempre en educación terciaria) sean grandes, aproximadamente del triple. Esas diferencias son similares en los tres mundos: en el mundo desarrollado la tasa de estudiantes por profesor varía entre 8 y 25, es decir, 3,1 veces; en el mundo «en desarrollo» varía entre 9 y 28, es decir, también 3,1 veces; y en el mundo «menos desarrollado» la variación es entre 8 y 19 estudiantes por profesor, lo que supone 2,4 veces de diferencia. Las tasas y la variación son, pues, similares. No parece, pues, que lo importante sea tener muchos o pocos profesores, sino la tasa final de estudiantes en educación terciaria, que viene condicionada por el desarrollo del país.

La Unión Europea muestra también una diferencia de 3,1 veces en su *tasa de estudiantes por profesor*. Los países con una mejor dotación de profesorado son Suecia y Alemania, con sólo 8 estudiantes por profesor. Los países con más estudiantes por profesor son Italia, con 25, y Grecia, con 23. España tiene una tasa de 18 estudiantes universitarios por profesor, lo que es un número elevado. Es 2,2 veces más que Suecia o Alemania. España se compara así favorablemente con Italia, que tiene 25 estudiantes por profesor. Hay que tener en cuenta que Estados Unidos, con una escolarización muy extensa, tiene un número cercano al español (16). Otros países centrales como Japón (10), Canadá (10) o Rusia (12) tienen tasas más bajas, aunque sus universidades no sean tan importantes a nivel mundial. Una explicación sería que Estados Unidos tiene unos cuatro mil centros de educación terciaria, algunos de ellos con el más alto prestigio del mundo (Universidades como Harvard, Yale, Princeton, Stanford), pero también algunos *two-years colleges* de calidad dudosa. Como se dice a veces, en la lista de las mejores universidades del mundo una mayoría son universidades de Estados Unidos, pero en la lista de los mejores centros postsecundarios del mundo todos son norteamericanos.

El diagnóstico de la situación supone destacar que, en números absolutos, España tiene muchos estudiantes universitarios: 1,6 millones. El volumen es importante, pues en el con-

texto europeo España tiene un peso específico relevante: uno/a de cada siete estudiantes universitarios europeos es español. No va a aumentar notablemente ese número, pero sí la tasa de escolarización debido a la reducción del tamaño de las cohortes jóvenes. La tasa bruta de escolarización ya ha superado la barrera simbólica de la mitad (es el 51%); es posible que en unos años se incremente de nuevo para tender hacia la universalización, aproximándose a un 80%. Ello supondría superar la idea de que la Universidad está reservada a las clases altas y medias, incorporando a las clases bajas. Dicho proceso es cualitativo y supone un cambio de mentalidad (en los políticos y en la población), así como la dotación de nuevos recursos. Para lograrlo no se necesita crear muchas más plazas en las universidades, basta con las actuales. La política debería ser conservar el número de plazas actuales e ir elevando la tasa de escolarización. Pero en lo que se refiere al profesorado es necesario aumentar sensiblemente la tasa, incluso duplicar su número. El objetivo ideal sería un aumento del 80% en el número de profesores de educación terciaria en los próximos años. Con ello se lograría pasar de la tasa actual de 18 estudiantes por profesor, que es excesivamente alta, a 10 estudiantes por profesor. La tasa de *diez estudiantes por profesor* parece un ideal, alcanzado por bastantes países desarrollados con modelos avanzados de educación terciaria. El esfuerzo de la próxima década debería, pues, estar dirigido a *conservar* las plazas universitarias actuales y *duplicar* el profesorado. A su vez, convendría mejorar sensiblemente las condiciones salariales y seguridad en el empleo del profesorado, sobre todo de la mitad que es personal contratado. Se requiere, pues, en España una inyección considerable de recursos humanos y financieros, no tanto de edificios, aulas ni campus.

La educación terciaria es un sector mayoritariamente público, aunque no enteramente. La mayoría de alumnos universitarios estudian en el sector público. En el mundo desarrollado (países OCDE) estudian en instituciones públicas el 69% de los/as estudiantes en el primer ciclo terciario, y el 81% en el segundo ciclo. En la *tabla 2* se observa la distribución de estudiantes en instituciones terciarias públicas o privadas para algunos países escogidos. El segundo ciclo (que aquí incluye también la fase de doctorado) es mayoritariamente público, aunque no en todos los países: Estados Unidos o Portugal son excepciones a esa regla. En España la educación terciaria es mayoritariamente pública: el 82% en el primer ciclo (es decir, proporcionalmente un 19% más pública que la media) y el 90% en el segundo ciclo (11% más pública que la media). La imagen que se tiene de Estados Unidos es inexacta. El primer ciclo de educación terciaria en Estados Unidos es básicamente público, hasta un 93%, por encima de España (82%). El segundo ciclo es también mayoritariamente público, aunque en menor medida: el 69%. La segunda potencia económica del mundo, Japón, es un caso de privatización considerable: atienden instituciones privadas el 91% de los/as estudiantes de primer ciclo, y el 74% de estudiantes de segundo ciclo o superior. En el contexto de estos datos, se puede afirmar que España tiene un sistema universitario mayoritariamente público, que es posible experimente una cierta privatización en los próximos tiempos.

TABLA 2

Distribución de estudiantes en instituciones terciarias públicas o privadas, en 1998
(En porcentajes)

Países	Educación terciaria			
	De primer ciclo (a)		De segundo ciclo (b)	
	Pública	Privada	Pública	Privada
Media países OCDE	69	31	81	19
Japón	9	91	26	74
Estados Unidos	93	7	69	31
Australia	98	2	100	—
Alemania	63	37	100	—
Francia	74	26	91	9
Reino Unido (c)	—	100	—	100
Italia	45	55	88	12
España	82	18	90	10
Portugal	73	27	63	37

NOTAS:

(a) Terciaria tipo B.

(b) Terciaria tipo A; y programas avanzados de investigación (doctorado o similar).

(c) Son 100% privadas pero dependientes del Estado. Reciben más del 50% de su presupuesto del Gobierno.

FUENTE:

OECD, *Education At a Glance* (París: OECD, 2000), p. 159.

Lo que vaya a ocurrir en el futuro depende de que se produzca o no el cambio de un modelo de educación terciaria para las clases medias y altas (el modelo español actual) a un modelo de universalización de la educación terciaria que incorpore a las clases bajas. El tema de la desigualdad social en la educación terciaria necesitaría de un estudio más detallado. La *tabla 3* adelanta algunas primeras ideas, midiendo la proporción de jóvenes de 19 a 24 años de edad en educación terciaria, según el nivel educativo alcanzado por sus padres, en países de la OCDE. En España acceden a la Universidad mayoritariamente las clases medias y altas. El 63% de los/as jóvenes de 19 a 24 años cuyos padres tienen educación terciaria están actualmente en la Universidad. Entre los/as estudiantes cuyos padres poseen solamente bachillerato la proporción baja al 49%. Sin embargo, cuando los padres tienen una educación que no alcanza el bachillerato la tasa de jóvenes estudiando en la Universidad desciende al 22%. Las diferencias entre las «clases sociales» son, pues, del triple: 63% *versus* 22%. En los países de la OCDE las diferencias van desde 1,7 veces

TABLA 3

Proporción de jóvenes de 19 a 24 años de edad en educación terciaria según el nivel educativo alcanzado por sus padres, circa 1995

Países	Educación de los padres (%)			Número de veces de sobrerrepresentación de «terciaria» sobre «menos que bachillerato»
	Menos que bachillerato	Bachillerato superior	Educación terciaria	
Estados Unidos	43	64	75	1,7
Dinamarca	12	13	30	2,5
Suecia	15	25	55	3,7
Bélgica	26	44	61	2,3
Países Bajos	16	26	43	2,7
Finlandia	8	12	37	4,6
Francia	22	35	68	3,1
Italia	17	46	61	3,6
Irlanda	12	30	54	4,5
España	22	49	63	2,9
Grecia	10	28	53	5,3
Portugal	20	51	73	3,6

FUENTE:

OECD, *Education Policy Analysis 1999* (París: OECD, Centre for Educational Research and Innovation, 1999), p. 92.

entre los grupos extremos (padres con «menos que bachillerato» y con «educación terciaria») hasta 5,3 veces. El país más igualitario —contrariamente a lo que se podría predecir— es Estados Unidos, donde las diferencias no llegan al doble (1,7 veces), pues la tasa de padres sin bachillerato es del 43% y la de aquellos con estudios terciarios es del 75%. La desigualdad en España (2,9 veces) es de las más bajas de Europa, aunque por delante de Bélgica, Dinamarca y Holanda. Si se compara España con Estados Unidos, se observa que las diferencias son mayores cuanto más se baja en el nivel educativo de los padres: las diferencias de las dos tasas (española y estadounidense) son de 1,2 veces en el caso de padres con educación terciaria, 1,3 veces entre padres con bachillerato y 2,0 veces en el caso de padres con menos educación formal. Para lograr un modelo de educación terciaria de más calidad, España necesita incorporar a la Universidad más personas provenientes de las clases bajas. Ese es el reto para la próxima década. España ya ha conseguido incorporar a la mujer (incluso en proporción más elevada al varón) y a las clases medias de forma exitosa. Ahora se enfrenta al reto de incorporar en la educación terciaria a las clases bajas.

ESPECIALIZACIÓN Y GRADUACIÓN

No existen pautas claras en la distribución de estudiantes por ramas académicas en la Unión Europea. La *tabla 4* muestra la distribución de estudiantes según la rama de estudios terciarios en países de todo el mundo³. Las carreras están agrupadas por ramas académicas, aproximadamente en un continuo de «ciencias» a «letras»: ciencias naturales (incluyendo ingeniería y arquitectura), ciencias médicas (y sanitarias), ciencias sociales, educación (cuya definición varía bastante entre países) y, por último, humanidades. La rama más homogénea es la de ciencias naturales, que en los países desarrollados absorbe entre un quinto y un tercio del total de estudiantes. Las ciencias médicas varían entre un 5 y un 16%. En tamaño, las más importantes son las ciencias sociales, con una distribución bastante homogénea, cuyos extremos son un 24% de los/as estudiantes en Finlandia y Dinamarca y un 48% en Holanda. «Educación» es una rama cuya definición es variable —probablemente por los problemas de homogeneización—, variando entre un 3 y un 18%. Humanidades oscila poco, entre un 8 y un 18% (2,2 veces).

En la rama de ciencias naturales destacan Finlandia, Suecia y Alemania; en ciencias médicas, Reino Unido, Suecia y Alemania; en ciencias sociales, Holanda, España e Italia; en educación, Dinamarca, Suecia y Holanda; y en humanidades, Dinamarca, Irlanda y Alemania. En el contexto de la Unión Europea, la situación de España es de abundancia de estudiantes en ciencias sociales, pocos estudiantes en humanidades y un número escaso en ciencias médicas. Eso es lo contrario de lo que se suele suponer cuando se afirma (sin datos) que en España hay demasiados estudiantes de «letras» y muchas personas estudiando Medicina. El problema es que no se pueden definir pautas claras, ni siquiera en el mundo desarrollado. Los países de Europa del Este (y China) destacan por tener muchos estudiantes en ciencias naturales. Rusia tiene el 48% de sus estudiantes en ciencias naturales (e ingeniería), y China presenta la tasa más elevada, con un 53%. Por el contrario, Rusia tiene pocos estudiantes de humanidades (7%) y China menos incluso (6%). Si se comparan Japón y España, la distribución de estudiantes es similar, salvo que Japón tiene menos estudiantes de ciencias naturales (e ingeniería) y más de humanidades, al revés de lo que usualmente se supone.

Los países en vías de desarrollo presentan diferencias más acentuadas en la distribución por ramas de sus estudiantes, sobre todo en educación y en ciencias médicas. Pero los campos en que se mueven estas distribuciones son similares a los de los/as estudiantes de los países desarrollados. Hay algunos casos especiales sobre los que conviene llamar la atención. China es similar a Rusia: tiene el número más alto del mundo de estudiantes de ciencias naturales (e ingeniería), con un 53%, y el más bajo en ciencias sociales (9%).

³ No hay datos publicados para los 14 millones de estudiantes de Estados Unidos.

TABLA 4

Distribución de estudiantes según la rama de estudios terciarios que cursan, circa 1997
(En porcentajes)

Países	Ciencias (a)					
	Naturales	Médicas	Sociales	Educación	Humanidades	Otras
<i>Países desarrollados:</i>						
Estados Unidos (b)	...	...	...	...	...	...
Unión Europea:						
Luxemburgo	...	...	...	...	...	...
Dinamarca	21	11	24	18	18	9
Austria	28	8	41	6	15	1
Alemania	31	11	30	6	16	6
Suecia	31	13	26	14	15	0,5
Bélgica	...	...	...	...	...	...
Países Bajos	20	10	48	12	8	2
Finlandia	37	16	24	9	14	0,4
Francia	25	11	40	4	15	6
Reino Unido	29	16	31	9	15	—
Italia	28	9	42	3	15	3
Irlanda	30	5	27	3	18	17
<i>España</i>	<i>30</i>	<i>7</i>	<i>42</i>	<i>8</i>	<i>10</i>	<i>2</i>
Grecia	...	...	...	...	...	...
Portugal	31	6	41	12	8	2
Europa del Este:						
República Checa	34	10	26	16	8	6
Hungría	32	7	26	21	12	3
Polonia	...	...	...	...	...	...
Federación de Rusia	48	8	22	10	7	3
Otros desarrollados:						
Japón	23	8	38	8	18	5
Australia	32	12	33	8	13	3
Canadá	...	...	...	...	...	...
Israel	...	...	...	...	...	...
<i>Países en desarrollo:</i>						
Latinoamérica:						
Argentina	30	14	42	2	11	1
México	...	...	...	...	...	...
Brasil	22	9	44	12	9	4
Venezuela	...	...	...	...	...	...
Asia:						
República de Corea	34	5	25	6	16	13
Turquía	22	10	53	10	5	0,7
China	53	10	9	16	6	6
India	25	2	21	4	49 (c)	—

TABLA 4

Continuación

Países	Ciencias (a)					
	Naturales	Médicas	Sociales	Educación	Humanidades	Otras
África:						
Sudáfrica	18	4	44	21	12	0,9
Argelia	50	10	25	1	13	1
Egipto	15	7	41	16	19	2
Marruecos	29	3	37	0,1	30 (c)	0,7
<i>Países menos desarrollados:</i>						
Tanzania (República Unida de)	39	3	41	14	(d)	2
Mozambique	46	6	21	18	8	—
Nigeria	...	...	...	...	...	...
Etiopía	36	6	32	24	3	—

NOTAS:

- (a) Los seis grupos suman 100%.
 (b) No hay estadísticas publicadas, pues la diferenciación de *college* no es tan clara por ramas.
 (c) Las humanidades incluyen parte de ciencias sociales.
 (d) Las humanidades están incluidas en el 14% de educación.

FUENTE:

Unesco, *Statistical Yearbook 1999* (París: Unesco Publishing & Bernan Press, 1999), II, pp. 470-473.

India tiene el mínimo número de estudiantes en ciencias médicas (2%). Turquía muestra la cifra máxima de estudiantes en ciencias sociales (53%). Egipto tiene muchos estudiantes en humanidades (19%). Dentro de los países en desarrollo, los «menos desarrollados» presentan unas cifras proporcionalmente menores en ciencias médicas y en humanidades.

No hay una convergencia clara en el mundo en la pauta de distribución de estudiantes de educación terciaria según campos o ramas académicas. Un modelo ideal aproximado —al que parece que se acercan la mayoría de países— es el siguiente: un 40% de estudiantes en ciencias sociales, un 30% en ciencias naturales, un 10% en educación, un 10% en humanidades y un 10% en ciencias médicas. España se ajusta en gran medida a esa distribución, con un número un poco más elevado de estudiantes en ciencias sociales y un número más reducido en ciencias médicas. Parece, pues, que la situación española es equilibrada, aunque la variabilidad en el mundo es tal que no es posible sugerir una política concreta. Hay que tener en cuenta que se está midiendo el número de estudiantes que realizan la carrera, no necesariamente los/as que la terminan.

La *tasa neta de graduación* en los países desarrollados es aproximadamente de un 11% en el primer ciclo de educación terciaria, un 28% en el segundo ciclo y un 1% en el tercer ciclo o doctorado. En la *tabla 5* se presentan las tasas netas de graduación en educación terciaria según ciclos para una serie de países de la OCDE. Las carreras largas constituyen casi el triple que las cortas (de primer ciclo). La necesaria dedicación de los sistemas de educación terciaria a la formación de investigadores, con un 1% de graduados/as en el tercer ciclo, parece todavía escasa. En algunos países europeos es casi el doble. Existen varios modelos: uno es el europeo, otro el estadounidense y el tercero el japonés. Si se compara Estados Unidos con la media de los países de la OCDE se observa que las tasas netas de graduación son similares en el primer ciclo. Pero Estados Unidos gradúa muchos más estudiantes en segundo ciclo (72% más) y casi un tercio más en doctorado. En Estados Unidos hay, pues, una dedicación especial a las carreras largas y a la formación de investigadores. En relación con Estados Unidos, Japón gradúa tres veces más estudiantes en primer ciclo, pero entre la mitad y la tercera parte en segundo y tercer ciclos. La educación terciaria en Japón es fundamentalmente de ciclo corto. Los/as estudiantes terminan el primer ciclo (una especie de *college*) y se ponen a trabajar. Se forman luego en las empre-

TABLA 5

Tasas netas de graduación en educación terciaria según ciclos, en 1998

Países	Tasa neta de graduación en educación terciaria de			Proporción de mujeres en los títulos de doctor (%)
	Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo	
Media países OCDE	11,2	27,6	1,0	34
Japón	29,9	30,2	0,5	17
Estados Unidos	9,2	47,5	1,3	41
Australia	...	33,3	1,1	37
Alemania	12,5	16,0	1,8	33
Francia	17,5	30,3	1,2	39
Reino Unido	11,1	47,5	1,2	34
Italia	0,3	17,6	0,4	45
España	4,1	27,9	0,9	42
Portugal	6,5	17,5	1,4	49

NOTA:

Primer ciclo es educación terciaria tipo B, segundo ciclo es terciaria tipo A y tercer ciclo es doctorado o equivalente.

FUENTE:

OECD, *Education At a Glance* (París: OECD, 2000), pp. 173 y 176.

sas. En el modelo europeo las personas se forman en la Universidad. Alemania es un ejemplo típico de modelo europeo de educación de tercer ciclo, con la tasa neta máxima de graduados/as en doctorado (1,8%).

España presenta pautas similares (como en tantos otros indicadores, aunque no en todos) a la media de la OCDE. La excepción es que España tiene tres veces menos estudiantes graduándose en primer ciclo. Si se compara con la vecina Francia, lo que sucede es equivalente: las tasas de España y Francia son similares en segundo y tercer ciclos (España aparece un poco retrasada), pero en primer ciclo España tiene la cuarta parte de estudiantes graduándose que en Francia. A nivel internacional, España debe desarrollar mucho más el primer ciclo. Quizás, sería necesario diseñar una especie de ciclo primero común, o *college*, en vez de la especialización profesional directa, que es lo que prevalece en la educación terciaria española. Pero ello supondría un enorme cambio estructural. Al mismo tiempo, España puede desarrollar más el tercer ciclo, modificando el endogámico sistema de doctorado (como formación profesional del profesorado de cada universidad) e incrementando el doctorado entre un 30 y un 70% para situarse en un nivel adecuado. El desarrollo del tercer ciclo tiene efectos multiplicadores, pues forma al profesorado y a los/as investigadores del propio sistema educativo terciario.

La misma tabla incluye en la última columna el dato de la proporción de mujeres que se gradúan de tercer ciclo (es decir, que obtienen el doctorado). Los países de la OCDE presentan todavía pautas bastante sexistas, al tener sólo un 34% de mujeres en dicho grupo. Estados Unidos supera esa proporción, llegando hasta el 41%. Es paradójico que, exceptuando el caso de Estados Unidos, los países en que una mayor proporción de mujeres logran obtener el doctorado sean los países menos ricos: Portugal, Italia y España. Los países más ricos discriminan más a la mujer. El país con la renta *per capita* más alta del mundo —Japón— tiene una tasa baja de mujeres obteniendo el doctorado: el 17%. Ello forma parte de una pauta de discriminación contra la mujer en la educación terciaria que se observa en numerosos países de Asia. En comparación, España alcanza un buen nivel, con un 42% de mujeres entre las personas que obtienen el doctorado, aunque lógicamente tiene que realizar esfuerzos por elevar esa tasa hasta el 50% y redistribuir más igualitariamente los campos de especialización por género.

Como se observa, no es lo mismo hablar de estudiantes que cursan estudios terciarios que de estudiantes que terminan esos estudios y se gradúan. En la *tabla 6* se puede ver la distribución de estudiantes al terminar la carrera según la rama de estudios terciarios en todo el mundo. Las diferencias entre las personas que terminan la carrera y las que la cursan son pequeñas, pero la variación es un poco mayor. En el mundo desarrollado la rama más homogénea sigue siendo la de ciencias naturales (dos veces de diferencia entre los extre-

TABLA 6

Distribución de estudiantes al terminar la carrera según la rama de estudios terciarios, circa 1997
(En porcentajes)

Países	Ciencias			Educación	Humanidades	Otras
	Naturales	Médicas	Sociales			
<i>Países desarrollados:</i>						
Estados Unidos	19	13	36	9	16	7
Unión Europea:						
Luxemburgo	...	...	...	...	...	...
Dinamarca	28	16	28	13	9	6
Austria	28	11	32	17	12	0,8
Alemania	35	16	26	4	9	10
Suecia	28	20	23	22	6	—
Bélgica	...	...	...	...	...	...
Países Bajos	22	12	44	14	8	—
Finlandia	34	28	20	10	8	0,5
Francia	...	...	...	...	...	...
Reino Unido	28	10	33	12	17	—
Italia	23	12	31	2	14	18
Irlanda	36	4	36	6	17	2
<i>España</i>	<i>22</i>	<i>11</i>	<i>42</i>	<i>12</i>	<i>10</i>	<i>3</i>
Grecia	...	...	...	...	...	...
Portugal	20	9	40	18	10	3
Europa del Este:						
República Checa	28	14	33	17	8	0,8
Hungría	26	13	27	24	8	2
Polonia	22	25	26	17	8	3
Federación de Rusia	45	13	22	12	6	3
Otros desarrollados:						
Japón	23	8	38	8	18	5
Australia	23	14	32	15	14	2
Canadá	28	8	29	7	12	17
Israel	...	...	...	...	...	...
<i>Países en desarrollo:</i>						
Latinoamérica (a):						
Argentina	...	...	...	...	...	...
México	33	10	51	3	3	0,2
Brasil	...	...	...	...	...	...
Venezuela	...	...	...	...	...	...
Asia:						
República de Corea	38	6	28	8	18	2
Turquía	30	18	32	13	6	2
China	35	6	22	28	8	0,6
India	...	...	...	...	...	...

TABLA 6

Continuación

Países	Ciencias					
	Naturales	Médicas	Sociales	Educación	Humanidades	Otras
<i>África:</i>						
Sudáfrica	14	4	31	43	7	1
Argelia	52	6	24	1	16	1
Egipto	15	10	32	24	16	2
Marruecos	33	3	28	6	33 (b)	2
<i>Países menos desarrollados:</i>						
Tanzania (República Unida de)	26	15	56	4	—	—
Mozambique	36	9	10	37	8	—
Nigeria	...	...	...	...	...	...
Etiopía	32	10	29	28	2	—

NOTAS:

- (a) En Sudamérica sólo hay datos de Chile, Colombia, Guyana y Uruguay.
 (b) Humanidades incluye parte de ciencias sociales.

FUENTE:

Unesco, *Statistical Yearbook 1999* (París: Unesco Publishing & Bernan Press, 1999), II, pp. 482-485.

mos), y la que menos educación (11 veces). En ciencias sociales estudian entre el 24 y el 48% de estudiantes, y se gradúan entre un 20 y un 44%. Las diferencias son, pues, las esperables. Pero en este indicador sí hay datos para Estados Unidos. Respecto de Europa, Estados Unidos tiene pocos estudiantes de ciencias naturales (e ingeniería), con un 19% de los/as estudiantes que se gradúan cada año, y una tasa alta en humanidades (16%), justo lo contrario de lo que se suele suponer. Japón es el país del mundo con la máxima tasa de estudiantes que se gradúan en humanidades.

No es posible establecer pautas más claras. En la Unión Europea la tasa máxima de estudiantes de ciencias naturales corresponde a Irlanda, Alemania y Finlandia; la máxima tasa en humanidades, a Irlanda, Reino Unido e Italia. En el mundo desarrollado sigue destacando Rusia, con la máxima tasa de estudiantes graduados en ciencias naturales, casi la mitad de todos los/as estudiantes que terminan la carrera (45%), y un número muy reducido en humanidades. La tasa más alta de estudiantes de humanidades la tiene Japón (18%), superior a la máxima de la Unión Europea, que corresponde al Reino Unido, con un 17%. Los países «nuevos», y anglosajones, tienen muchos graduados en humanidades: Estados Unidos, 16%; Australia, 14%, y Canadá, 12%. Hay más estudiantes en humanidades allí donde

hay más estudiantes en educación terciaria. Eso hace suponer que la expansión se produce aumentando la proporción de estudiantes que se matriculan en humanidades (quizás sean mujeres o clases más bajas). En el contexto de la Unión Europea, España tiene un número muy elevado de estudiantes que se gradúan en ciencias sociales y, sin embargo, relativamente pocos en ciencias naturales y en humanidades. Se observa que en la rama de ciencias naturales el fracaso estudiantil es considerable y, sin embargo, en ciencias médicas el éxito es alto. España destaca en ciencias sociales: el 42% de los/as estudiantes de esta rama cursan carreras y el 42% las terminan. A pesar de ello, la investigación española en ciencias sociales es limitada y recibe escasas contribuciones internacionales.

En los países «en desarrollo» las diferencias por campos son mayores, salvo en ciencias médicas. Pero la distribución es similar. Por ejemplo, entre un 22 y un 51% de los/as estudiantes se gradúan en ciencias sociales. Las pautas se conservan: la más homogénea es la rama de ciencias naturales, y la menos homogénea educación, como ya ocurría con la distribución de estudiantes que cursan una carrera. El término «educación» no se define de igual modo en todos los países. En algunos países asiáticos destaca la dedicación a las ciencias naturales (e ingeniería), con un 38% en la República de Corea y un 35% de los graduados en China, *versus* un 23% en Japón. Esos países no necesariamente rechazan las humanidades. China, efectivamente, tiene pocos estudiantes graduándose en humanidades (8%), pero la República de Corea tiene un 18% que, junto con Japón, es la máxima tasa del mundo. En los países asiáticos hay una apuesta decidida por un desarrollo tecnológico, pero en ocasiones sin abandonar (o incluso acentuando) las carreras más humanísticas. Desarrollan así un modelo interesante de desarrollo. Esos mismos países asiáticos se muestran retrasados en el proceso de incorporación de la mujer a la educación terciaria, el proceso más importante ocurrido en las últimas décadas en el mundo desarrollado.

PROCESO DE FEMINIZACIÓN

A nivel mundial, y en cifras globales, apenas hay discriminación contra la mujer en la educación terciaria. Los datos oficiales confirman que en el mundo hay 92 mujeres estudiando por cada 100 varones. Sin embargo, esta cifra global enmascara diferencias considerables entre países. El mundo desarrollado tiene —por primera vez en su historia— más mujeres que varones en educación terciaria. España tiene casi un 20% más de mujeres que de varones. Mientras tanto, los países en vías de desarrollo y, sobre todo, los menos desarrollados muestran una considerable discriminación contra la mujer. En las últimas décadas, el proceso de feminización del estudiantado ha sido bastante acelerado, pero no así el del profesorado, que sigue siendo un bastión masculino. La *tabla 7* muestra las tasas de escolarización terciaria por género en las grandes regiones del mundo. La variable desarrollo

TABLA 7

Tasas de escolarización terciaria por género, circa 1997

Niveles de desarrollo	Total (%)	Mujeres (%)	Varones (%)	Mujeres por cada 100 varones (d)
Total del mundo	17,4	16,7	18,1	92
<i>Países desarrollados</i>	<i>51,6</i>	<i>55,7</i>	<i>47,7</i>	<i>117</i>
Europa	42,8	46,3	39,5	117
<i>Países en desarrollo</i>	<i>10,3</i>	<i>8,6</i>	<i>12,0</i>	<i>72</i>
Latinoamérica (a)	19,4	18,7	20,1	93
Estados árabes	14,9	12,4	17,3	72
Asia oriental (b)	10,8	9,0	12,5	72
Asia meridional	7,2	5,1	9,1	56
África subsahariana	3,9	2,8	5,1	55
<i>Países menos desarrollados (c)</i>	<i>3,2</i>	<i>1,7</i>	<i>4,6</i>	<i>37</i>
España (1996)	51	56	47	119

NOTAS: Escolarización terciaria es la de estudiantes en enseñanza superior.

(a) Incluye Caribe.

(b) Asia del Este.

(c) Son 28 países que están incluidos en los 170 «países en vías de desarrollo».

(d) Se calcula directamente sobre las tasas por género.

FUENTE:

Unesco, *Statistical Yearbook 1999* (París: Unesco Publishing & Bernan Press, 1999), II, pp. 18-20. Los datos para España, en II-355.

económico explica las diferencias. En los países menos desarrollados apenas hay 37 mujeres en educación terciaria por cada 100 varones; en el mundo en desarrollo son 72 mujeres por cada 100 varones; en los países desarrollados hay 117 mujeres en educación terciaria por cada 100 varones. El desarrollo ha logrado, pues, la incorporación de la mujer a los estudios terciarios, hasta el punto de que hay ya más mujeres que varones en la Universidad.

El hecho de que en el mundo desarrollado haya más mujeres que varones en educación terciaria no se explica con facilidad. En el sector educativo la discriminación contra la mujer ya ha terminado. Por otro lado, en muchos países las posibilidades de empleo son menores para las mujeres, por lo que «prefieren» seguir estudiando, matriculándose en una carrera larga, aunque no necesariamente en tercer ciclo. Otro dato es el éxito de las mujeres en los exámenes de secundaria y, también, en los de terciaria: las mujeres obtienen mejores notas y abandonan menos los estudios. Probablemente sea una combinación de factores, pero el hecho es que en el mundo desarrollado hay bastantes más mujeres que varones.

nes estudiando en educación terciaria, aproximadamente una quinta parte. En el futuro este hecho va a tener consecuencias no esperadas para las relaciones familiares, la estructura social, el mercado de trabajo y los procesos de cambio de la sociedad.

España destaca por tener un número elevado de mujeres en la Universidad: 119 mujeres estudiando por cada 100 varones. Eso explica en parte el hecho de que la tasa de escolarización española sea relativamente alta (51%), similar a la media del mundo desarrollado (países de la OCDE), y bastante alta en el contexto de la Unión Europea. Dentro del mundo «en desarrollo», la situación de Latinoamérica es equilibrada (93 mujeres por cada 100 varones estudiando) y coincide con la media mundial. Las tasas de escolarización no son altas, pero no discriminan a la mujer. Quizás en Latinoamérica se deje notar el impacto colonial español y la influencia católica, que tiende a educar a ambos géneros por igual. Comparando los tres tipos de regiones (países desarrollados, en desarrollo y menos desarrollados), la variable riqueza —PNB *per capita*— explica las diferencias por género. Lo que no explica es el hecho de que la discriminación contra la mujer se haya convertido recientemente en sobrerrepresentación femenina en el estudiantado de educación terciaria. Tampoco queda claro si esta pauta, mayoritaria en los países desarrollados, va a continuar o, sencillamente, se trata de un proceso de ajuste (pendular o estilo muelle) entre ambos géneros para conseguir un equilibrio.

La *tabla 8* presenta los datos básicos de feminización de la educación terciaria en el mundo. En Europa, en casi todos los países (excepto Luxemburgo, que es un caso raro pues tiene un sistema universitario propio limitado en donde la mayoría de estudiantes luxemburgueses estudian en el extranjero, además de Alemania, Países Bajos y Grecia) la tasa de escolarización terciaria de la mujer es más elevada que la del varón. En la Unión Europea los países más feminizados son de dos tipos. Un grupo lo integran los países nórdicos, como Suecia (33% más mujeres que varones estudiando), Dinamarca (23%) y Finlandia (18%). Otro grupo con una representación elevada de mujeres son los países del Sur de Europa: Portugal (33% más mujeres que varones estudiando), Francia (27%), Italia (24%) y España (19%). Se trata de países meridionales y católicos. Curiosamente, son dos grupos bien diferenciados: el Norte y el Sur. Es una pauta doble que requiere explicaciones diferentes. En el segundo grupo el proceso de feminización irrumpe más tardíamente pero con más fuerza.

Estados Unidos tiene una tasa de feminización de la educación terciaria alta: 130 mujeres por cada 100 varones. Ello supone diferencias notables en escolarización a favor de la mujer. Así, consigue tener una tasa bruta de escolarización terciaria para las mujeres del 92%. Esa tasa sólo es superada a nivel mundial por Canadá, que alcanza una tasa femenina del 95%. En Norteamérica se produce, pues, un proceso de sobrefeminización del estudianta-

TABLA 8

Feminización de la educación terciaria, circa 1997

Países (a)	Tasa bruta de escolarización (%)		Mujeres por cada 100 varones	Proporción de mujeres entre (%)		Porcentaje de profesores respecto del porcentaje de estudiantes (b)	Estudiantes que terminan la carrera	
	Varones	Mujeres		Profesores	Estudiantes		Porcentaje de mujeres (c)	Índice de éxito de las mujeres (%) (d)
<i>Países desarrollados:</i>								
Estados Unidos	71	92	130	39	56	70	55	98
Unión Europea:								
Luxemburgo	12	7	58	...	...	...	...	...
Dinamarca	43	53	123	30	52	58	51	98
Austria	48	49	102	27	49	55	52	106
Alemania	50	44	88	29	46	63	46	100
Suecia	43	57	133	35	56	62	58	104
Bélgica	55	57	104	36	49	73	...	...
Países Bajos	48	46	96	24	46	52	48	104
Finlandia	68	80	118	...	53	...	58	109
Francia	45	57	127	34	55	62	...	...
Reino Unido	49	56	114	30	50	60	53	106
Italia	42	52	124	29	53	55	56	106
Irlanda	39	43	110	31	52	60	52	100
España	47	56	119	32	53	60	57	108
Grecia	47	46	98	33	48	69	55	115
Portugal	33	44	133	...	57	...	64	112
Europa del Este:								
República Checa	24	23	96	52	47	111	54	115
Hungría	22	26	118	31	52	60	...	...
Polonia	21	28	133	...	57	...	62	109
Federación de Rusia	37	49	132	...	56	...	59	105
Otros desarrollados:								
Japón	44	36	82	22	44	50	50	114
Australia	77	83	108	34	51	67	57	112
Canadá	81	95	117	34	53	64	51	96
Israel	36	41	114	...	55	...	...	...

TABLA 8

Continuación

Estudiantes que terminan la carrera

Países (a)	Tasa bruta de escolarización (%)		Mujeres por cada 100 varones	Proporción de mujeres entre (%)		Porcentaje de profesores respecto del porcentaje de estudiantes (b)	Porcentaje de mujeres (c)	Índice de éxito de las mujeres (%) (d)
	Varones	Mujeres		Profesores	Estudiantes			
<i>Países en desarrollo:</i>								
<i>Latinoamérica:</i>								
Argentina (e)	34	38	112	...	...	...	...	...
México	17	15	88	...	48	...	50	104
Brasil	...	...	...	38	55	69	...	...
Venezuela	29	21	72	...	...	...	...	...
<i>Asia:</i>								
República de Corea	82	52	63	28	37	76	46	124
Turquía	27	15	56	33	35	94	41	117
China	7	4	57	34	36	94	...	...
India	8	5	62	...	36	...	...	...
<i>África:</i>								
Sudáfrica	18	16	89	37	48	77	54	112
Argelia	14	10	71	30	39	77	49	126
Egipto	24	16	67	24	44	54 (g)	41	93
Marruecos	13	9	69	22 (g)	41	54	39	95
<i>Países menos desarrollados:</i>								
Tanzania (República Unida de)	1,0	0,2	20	...	20	...	18	90
Mozambique	0,7	0,2	29	...	24	...	32	133
Nigeria	0,9	0,2	22	11	...	...	...	...
Etiopía	1,0	0,3	30	6	20	30	18	90

NOTAS:

- (a) Ordenados por producto nacional bruto *per capita*, en cada grupo.
- (b) Porcentaje de mujeres profesoras dividido por la proporción de mujeres estudiantes y multiplicado por cien. Da una idea de la desproporción del proceso de feminización del profesorado respecto del proceso de feminización del estudiantado.
- (c) Proporción de mujeres entre las personas que ese año terminan la carrera (ya sea de primer ciclo o de segundo ciclo).
- (d) Proporción de mujeres que terminan la carrera en relación a la proporción de mujeres entre estudiantes (en porcentajes). Señala el éxito diferencial de las mujeres.
- (e) Datos de 1985 para las tasas de escolarización.
- (f) Datos de 1992 para el resto de los indicadores.
- (g) Solo universidades.

FUENTE:

Unesco, *Statistical Yearbook 1999* (Paris: Unesco Publishing & Berman Press, 1999), II, pp. 213-261, 262-263 y 478-481.

do terciario, pero con tasas altas de escolarización para ambos géneros. Rusia tiene igualmente una alta proporción de mujeres: 132 mujeres estudiantes por cada 100 varones. Pero consigue esa no-discriminación en base a una tasa mucho menor de escolarización de la mujer (49%), aunque lógicamente con una tasa masculina incluso menor (37%). En los países de Europa del Este la feminización del estudiantado se produce antes, pero con tasas de escolarización que son aproximadamente la mitad que Estados Unidos o la Unión Europea.

Un modelo distinto es Japón. A pesar de su elevado desarrollo económico, tiene pocos estudiantes terciarios (la tasa es del 41%), pero sobre todo pocas mujeres (36%). Así hay solamente 82 mujeres estudiando por cada 100 varones que lo hacen. Eso supone la mínima cifra en el mundo desarrollado. Japón participa del modelo asiático que, junto con el modelo islámico, discrimina a la mujer. Japón tiene 82 mujeres por cada 100 estudiantes varones en la Universidad; la República de Corea, solamente 63 mujeres; India, 62, y China, 57 (una de las mínimas del mundo). En contraste, los países ricos y desarrollados (Estados Unidos, Australia, Canadá) tienen una tasa elevada de escolarización —superior al 80%— y, sobre todo, muchas mujeres en educación terciaria.

En los países «en desarrollo» las diferencias entre regiones son evidentes. Latinoamérica tiende a la igualdad de géneros más que ninguna otra región. A pesar de tener tasas bajas de escolarización, hay pocas diferencias entre varones y mujeres. Los países asiáticos, aunque tienen tasas de escolarización diversas, muestran una mínima participación de la mujer: entre 50 y 60 mujeres por cada 100 varones. África tiene poca población en la Universidad, pero las mujeres son alrededor de 70 (al menos) por cada 100 varones. Es decir, el subdesarrollo discrimina a la mujer, pero más aún lo hacen las características culturales (asiáticas y, también, de religión islámica). La situación de los 49 países «menos desarrollados» del mundo es lamentable. Las tasas de estudiantes terciarios no llegan al 1%, y la participación de la mujer oscila entre 20 y 30 mujeres por cada 100 varones. El proceso de feminización del estudiantado a nivel terciario ha finalizado en casi todos los países desarrollados, está realizándose todavía en el mundo en desarrollo, pero queda mucho por lograr en el continente asiático. En el mundo menos desarrollado apenas ha empezado el proceso de feminización estudiantil a nivel de educación terciaria.

Frente al éxito relativo de la feminización estudiantil —que ha logrado que haya más mujeres que varones estudiantes en el mundo desarrollado—, la feminización del profesorado está atrasada y muestra signos de discriminación contra la mujer en prácticamente todos los países. Sin tener en cuenta a Japón (que es un caso anómalo, con discriminación contra la mujer), en los países desarrollados la proporción de profesores que son mujeres varía entre el 24 y el 52%, desde Holanda hasta la República Checa. Supone 2,2 veces de di-

ferencia en la proporción de profesorado femenino. Entre los/as estudiantes se ha conseguido que las proporciones apenas varíen, del 46 al 57%, es decir, 1,2 veces. La variación es, así, mucho mayor en el caso de las *profesoras* que en el de las *estudiantes*. El mundo desarrollado muestra una gran diversidad en el proceso de feminización del profesorado, pero pequeña en cuanto al estudiantado. Estados Unidos tiene un 39% de mujeres profesoras en educación terciaria, una proporción relativamente baja, pero tiene una participación alta de las mujeres a nivel estudiantil (56%). Japón tiene las tasas mínimas de feminización de todo el mundo desarrollado, con solamente un 22% de mujeres profesoras y un 44% de mujeres estudiantes. La situación de la Universidad japonesa es altamente discriminante y el país debería aplicar una política antidiscriminatoria más efectiva. Hay que tener en cuenta que la mayoría de la educación terciaria nipona se realiza en instituciones privadas y las familias no emplean tantos recursos en las hijas como en los hijos.

En los países en vías de desarrollo, la variabilidad es igualmente alta entre profesores y estudiantes. La proporción de mujeres profesoras varía entre el 22 y el 38%, es decir, 1,7 veces de diferencia. La mínima corresponde a Marruecos. En la proporción de mujeres estudiantes los países en desarrollo varían entre el 35 y el 55%, es decir, 1,6 veces de diferencia. La mínima corresponde a Turquía. El proceso de feminización está avanzado en Latinoamérica, pero no en África, y menos aún en Asia. Salvo el caso de la República Checa, en todo el mundo hay una proporción mayor de mujeres estudiantes que de mujeres profesoras. El proceso de feminización ha empezado primero por los/as estudiantes y sólo después afecta al profesorado. En el modelo asiático la discriminación contra la mujer es similar en ambos colectivos: estudiantes y profesores. Asia no ha podido todavía realizar el proceso de feminización, ni siquiera en el caso de Japón. A pesar de su desarrollo económico, mantiene una discriminación clara en el caso del profesorado, aunque menor —pero también notable—entre el estudiantado.

En gran parte de los países del mundo se observa el éxito relativo de las mujeres en la obtención de buenas calificaciones y en la finalización de la carrera con más éxito (y en menos tiempo) que los varones. En el mundo desarrollado el éxito de las mujeres en la carrera es mayor que el de los varones, salvo en tres países: Estados Unidos, Canadá y Dinamarca. En el mundo en vías de desarrollo las excepciones están en el Norte de África (Egipto y Marruecos). Ya se ha mencionado que Japón tiene la tasa mínima del mundo desarrollado de mujeres estudiantes y de mujeres profesoras; pero las mujeres que estudian terminan en mayor proporción la carrera que los varones (un 14% más), teniendo casi el mayor éxito diferencial en el mundo. La discriminación es, pues, cuestión de ingreso en la educación terciaria. En la República de Corea el éxito de la mujer es considerable (24% mayor que los varones), aunque las proporciones de mujeres son bajas: 28% de mujeres entre el profesorado, 37% entre el alumnado.

España —como país católico y europeo meridional— presenta una feminización elevada de la Universidad, con 119 mujeres estudiantes por cada 100 varones. Eso supone que el 53% de los estudiantes son mujeres. Pero entre el profesorado el porcentaje es sólo el 32% de mujeres. El éxito de las mujeres que estudian —además de ser mayoría— es alto, más alto que el de los varones. Es además una tasa de éxito (108) de las más altas de Europa, junto con Grecia (115), Portugal (112), Finlandia (109) y los países de Europa del Este. El problema radica en la escasa participación de la mujer en el profesorado de la Universidad. Debería aumentar hasta el 40% lo antes posible. Se necesita una política activa en esa dirección. En el contexto mundial, incluso en el europeo, la situación de España en el proceso de feminización es bastante favorable. Esta es una característica que España comparte con la Europa meridional, aunque no se conocen las razones del éxito.

En el mundo desarrollado, cuatro de cada diez personas se matriculan en educación terciaria alguna vez a lo largo de su vida. La *tabla 9* presenta la tasa neta de ingreso en educación terciaria según género. Aunque la tasa neta media de la OCDE es de un 40%, las

TABLA 9

Tasa neta de ingreso en educación terciaria según género, en 1998

Países	Tasas netas de ingreso en educación terciaria (%) (a)			Mujeres por cada 100 varones	80% de las personas que ingresan tienen menos de (esos años)
	Total	Mujeres	Varones		
Media países OCDE	40	43	37	116	...
Japón	36	27	45	60	...
Estados Unidos	44	48	40	120	26,4
Australia	53	61	45	136	27,9
Alemania	28	28	28	100	24,4
Francia	...	...	...	...	...
Reino Unido	48	51	45	113	26,0
Italia	42	47	37	127	20,7
España	41	46	36	128	22,5
Portugal	...	...	...	...	...

NOTA:

(a) Proporción de personas de una cohorte de edad sintética que ingresan a un cierto nivel de educación terciaria en algún momento durante sus vidas.

FUENTE:

OECD, *Education At a Glance* (París: OECD, 2000), p. 157.

mujeres tienen un 16% más de probabilidades de ingresar en la educación terciaria que los varones. En algunos países esa proporción es sensiblemente mayor: 36% en Australia y 28% en España. La situación española es, pues, favorable a la mujer. La de Japón es anómala, pues la probabilidad de la mujer de ingresar es solamente un 60% de la del varón. Algunas de estas relaciones ya se han analizado anteriormente. La idea más novedosa es tratar de medir la juventud de las personas al matricularse por vez primera. No hay datos para todos los países. En Estados Unidos, por ejemplo, el 80% de las personas que ingresan en educación terciaria (es decir, que se matriculan por primera vez en el primer curso de carrera) tiene menos de 26,4 años. En Australia, donde tradicionalmente hay estudiantes más maduros, para conseguir el 80% de personas que ingresan en educación terciaria hay que elevar la edad mínima a 27,9 años de edad. En ese contexto, España destaca por la *juventud* de sus matriculados/as: el 80% de las personas que ingresan lo hacen con menos de 22,5 años de edad. España es, pues, un país con bastantes estudiantes en educación terciaria, muchas mujeres y muy jóvenes.

La OCDE realiza una estimación de los años de educación terciaria de una cohorte determinada, incluyendo a todas las personas de la misma. No se trata, pues, de los años medios que estudian las personas que ingresan, sino de la media de todas las personas, estudien o no. Los datos aparecen en la *tabla 10* con la estimación del número de años de

TABLA 10

Estimación del número de años de educación terciaria en la cohorte de población de 17 años de edad, en 1998

Países	Años de educación terciaria			Mujeres/varones (en porcentajes)
	Total	Mujeres	Varones	
Media países OCDE	2,3	2,5	2,2	14
Japón	...	...	...	...
Estados Unidos	3,5	3,9	3,1	26
Australia	3,1	3,4	2,8	21
Alemania	2,0	1,9	2,0	-5
Francia	2,6	2,9	2,3	26
Reino Unido	2,5	2,7	2,3	17
Italia	2,3	2,5	2,0	25
España	2,7	2,9	2,5	16
Portugal	2,2	2,5	1,9	31

FUENTE:

OECD, *Education At a Glance* (París: OECD, 2000), p. 159.

educación terciaria en la cohorte de población de 17 años de edad. De media, en los países de la OCDE, todas las personas de la cohorte tienen 2,3 años de estudios terciarios. Las mujeres alcanzan un 14% más de estudios que los varones. El mayor nivel de estudios conseguidos se da en Estados Unidos, con una media de 3,5 años, es decir, prácticamente los cuatro años de *college* para todos/as. Las mujeres en Estados Unidos obtienen un 26% más de estudios terciarios que los varones, alcanzando una media de 3,9 años de estudios terciarios. En el caso de la mujer se ha conseguido prácticamente la universalización de la educación terciaria (*college* de cuatro años); es un éxito bastante impresionante, sobre todo en Estados Unidos, país multicultural y desigual. Australia prácticamente alcanza la universalización de la educación terciaria en el caso de las mujeres, con una media en la cohorte respectiva de 3,4 años de estudios.

El número de años de educación depende del desarrollo económico del país (también la relación inversa). Pero existen excepciones significativas. Para Japón no hay datos específicos, pero se sabe que el nivel de escolarización es bastante menor que en Estados Unidos, Australia o Unión Europea, y mucho menor en el caso de la mujer. Alemania es un caso atípico, en que la cohorte sólo consigue 2,0 años de educación terciaria, muy escaso para el nivel económico del país. Además, la mujer estudia menos que el varón (un 5% menos). Alemania es uno de los pocos países europeos que no participa de la tendencia a que la mujer obtenga más educación terciaria que el varón. España es otra excepción, pero en la dirección inversa, pues para su nivel de desarrollo la población obtiene más años de educación terciaria de lo que cabría esperar: 2,7 años de media. Las mujeres consiguen un 16% más de educación terciaria que los varones, una proporción bastante alta, aunque no tan elevada como la de otros países europeos. En cualquier caso, la cifra global para España es un 17% superior que la media de la OCDE, mostrando así un nivel de éxito considerable a nivel de personas estudiando, y específicamente de mujeres estudiando.

Pero no se trata solamente de que haya más mujeres en educación terciaria, sino de conocer qué carreras realizan. La distribución de las especialidades demuestra que en el mundo existe todavía un nivel alto de discriminación de la mujer; sigue habiendo «carreras masculinas» y «carreras femeninas» incluso en el mundo desarrollado. España es un caso atípico, mostrando el mínimo nivel de discriminación contra la mujer. En la *tabla 11* se presenta la distribución de estudiantes mujeres según la rama de estudios terciarios que realizan (datos para 1997). La presión social empuja a las mujeres hacia las carreras de «letras» y a los varones hacia las de «ciencias»⁴. En la Unión Europea la proporción de mujeres en humanidades varía entre el 60 y el 78%; es decir, es una especialidad de muje-

⁴ En la tabla no hay datos para Estados Unidos, pues esa diferenciación por carreras es difícil de establecer para estudiantes de *college*.

TABLA 11

Distribución de las estudiantes (mujeres) según la rama de estudios terciarios que realizan, circa 1997
(Proporción de mujeres del total)

Países	Veces más en porcentaje de humanidades que en porcentaje de ciencias naturales	Ciencias (%)			Educación (%)	Humanidades (%)	Otras (%)
		Naturales	Médicas	Sociales			
<i>Países desarrollados:</i>							
Estados Unidos							
Unión Europea:							
Luxemburgo	...	...	...	...	...	...	...
Dinamarca	2,3	29	81	...	75	68	39
Austria	2,4	26	60	49	75	63	16
Alemania	2,6	23	64	44	71	61	70
Suecia	2,1	31	77	58	75	65	76
Bélgica	...	...	...	...	...	...	...
Países Bajos	3,2	19	70	50	66	60	35
Finlandia	2,9	24	83	59	76	70	38
Francia	2,4	31	63	60	73	75	39
Reino Unido	2,4	25	77	50	71	60	—
Italia	2,3	34	56	54	89	78	59
Irlanda	2,0	34	64	57	69	67	52
España	1,9	33	70	57	75	64	56
Grecia	...	...	...	...	...	...	...
Portugal	1,9	37	72	60	79	70	55
Europa del Este:							
República Checa	2,3	25	68	54	70	58	55
Hungría	2,3	28	60	51	80	65	60
Polonia	...	...	...	...	...	...	...
Federación de Rusia	2,2	34	78	72	88	75	46
Otros desarrollados:							
Japón	5,5	13	65	39	71	71 (b)	48
Australia	2,4	28	74	52	71	67	60
Canadá	...	...	...	...	...	...	...
Israel	...	...	...	...	...	...	...

TABLA 11

Continuación

Países	Veces más en porcentaje de humanidades que en porcentaje de ciencias naturales	Ciencias (%)				Educación (%)	Humanidades (%)	Otras (%)
		Naturales	Médicas	Sociales				
<i>Países en desarrollo:</i>								
<i>Latinoamérica:</i>								
Argentina	...	...	...	...	...	...	...	...
México	2,1	28	58	54	64	58	51	51
Brasil	2,1	34	66	51	81	73	65	65
Venezuela	...	...	...	...	...	...	...	...
<i>Asia:</i>								
República de Corea	3,4	17	56	41	73	58	31	31
Turquía	1,6	29	64	37	42	47	3	3
China	...	...	...	...	...	...	...	...
India	1,4	30	35	29	46	41 (b)	...	...
<i>África:</i>								
Sudáfrica	2,1	29	61	46	64	61	55	55
Argelia	1,8	36	50	47	26	65	55	55
Egipto	1,8	29	43	36	54	53	27	27
Marruecos	1,8	28	49	42	31	51 (b)	34	34
<i>Países menos desarrollados:</i>								
Tanzania (República Unida de)	...	9	28	2	18	(c)	54	54
Mozambique	1,4	20	56	18	30	27	—	—
Nigeria	...	...	...	...	...	...	...	...
Etiopía	2,9	12	17	27	23	35	—	—

NOTAS:

(a) No hay datos para Estados Unidos.

(b) Humanidades incluye parte de ciencias sociales.

(c) Humanidades está incluida en educación.

FUENTE:

 Unesco, *Statistical Yearbook 1999* (Paris: Unesco Publishing & Berman Press, 1999), II, pp. 474-477.

res, de manera bastante homogénea (la variabilidad es de 1,3 veces). En cambio, la proporción de mujeres en ciencias naturales (incluye ingeniería) es mucho menor: entre el 19 y el 37% son mujeres, con una variabilidad algo mayor (1,9 veces). En humanidades la tasa máxima de mujeres estudiando corresponde a Italia, y en ciencias naturales a Portugal. El modelo expresa, pues, que las humanidades son fundamentalmente carreras de mujeres. Si se compara la proporción de mujeres en humanidades con la proporción en ciencias naturales, las diferencias oscilan entre 1,9 y 3,2 veces más mujeres que varones en humanidades. En ese contexto, España destaca por tener la diferencia mínima (1,9 veces) entre *ciencias* y *letras*, siendo, pues, el país que encasilla menos a las mujeres en «carreras femeninas» de todo el mundo desarrollado. En la Europa del Este la discriminación contra la mujer en carreras de ciencias es evidente. Pero es en Japón donde la situación es más extrema. En el país nipón las humanidades tienen un 71% de mujeres y, en cambio, las ciencias naturales solamente un 13%. Eso supone una diferencia de 5,5 veces, la máxima del mundo. Dado que, además, Japón es el país más rico del mundo, esta discriminación en «carreras de mujeres» y «carreras de varones» es más difícil de asumir.

En el mundo desarrollado se ha producido un proceso de feminización creciente de las carreras de ciencias médicas, en las que el porcentaje de mujeres oscila entre un 60 y un 80%, siendo la máxima Finlandia (en España es un 70%). En la actualidad las carreras de ciencias sociales tienden también a ser cada vez más *de mujeres* o, al menos, a no discriminar a las mujeres. En la Unión Europea se oscila entre un 43 y un 60% de mujeres. En los países ricos las carreras de ciencias sociales son más masculinas, y en los países meridionales más femeninas. En Rusia las ciencias sociales son carreras femeninas (72% de mujeres), mientras que en Japón son masculinas (sólo 39% de mujeres).

En los países «en desarrollo» las diferencias entre unas carreras y otras según sean más «femeninas» o «masculinas» son similares, aunque la variabilidad es un poco mayor. En humanidades los países oscilan entre un 47 y un 73% de mujeres, una variación de 1,6 veces. En ciencias naturales (incluyendo ingeniería) las mujeres son igualmente minoría: entre un 17 y un 36%. Es una variación de 2,1 veces, también más elevada que en el mundo desarrollado, pero bastante similar en porcentajes. Es decir, que el paso de país «en desarrollo» a «desarrollado» produce un cierto progreso en el ingreso de mujeres en carreras hasta entonces básicamente masculinas, aunque las diferencias son menores de lo deseable. Si se divide la proporción de mujeres en humanidades por la misma proporción en ciencias naturales, en el mundo en desarrollo la variación es de 1,4 a 3,4 veces, es decir, algo mayor que en el caso del mundo desarrollado (que es de 1,9 a 3,2 veces). La mínima de 1,4 corresponde a India, y la máxima de 3,4 corresponde a la República de Corea. No es posible calcular medias, pues faltan bastantes datos en el caso de países «en desarrollo».

Hay, pues, una cierta convergencia en la tendencia a reducir el estereotipo de carreras *de letras* para las mujeres y *de ciencias* para los varones, pero el progreso realizado es todavía insuficiente. En Suecia —uno de los países más progresistas, en este sentido, del mundo— hay un 65% de mujeres en carreras de humanidades, y sólo un 31% en ciencias naturales (incluyendo ingeniería). España es incluso más avanzada que Suecia, con un 64% de mujeres en humanidades y un 33% en ciencias naturales. La vecina Francia estereotipa al 75% de mujeres en humanidades y al 31% en ciencias naturales. Las proporciones de los países no desarrollados son bastante similares, sugiriendo el escaso progreso realizado en la distribución de carreras. En el mundo desarrollado hay más mujeres en educación terciaria que varones, pero no en todas las carreras. La estructura básica de la educación terciaria en el mundo sigue siendo notablemente sexista⁵. La situación es peor en los nuevos países desarrollados de Asia, en donde la discriminación contra la mujer es secular, no sólo en educación, sino también en otras áreas sociales. Las mayores diferencias entre mujeres en humanidades *versus* mujeres en ciencias naturales se producen en Japón (5,5 veces de diferencia porcentual) y en la República de Corea (3,4 veces). En ciencias naturales (e ingeniería), Japón tiene solamente un 13% de mujeres estudiando, y la República de Corea un 17%. Estos países combinan desarrollo económico con discriminación contra la mujer, lo que puede producir conflictos sociales en los próximos años.

En el mundo menos desarrollado apenas hay mujeres en educación terciaria, ni siquiera en humanidades o en ciencias médicas: la discriminación se dirige contra toda la población. Con el desarrollo súbito en algunos de estos países ingresan más mujeres en educación terciaria, pero predominantemente en «carreras femeninas». Con el desarrollo sostenido acceden más personas a estudios terciarios, y las mujeres en mayor proporción, incrementándose en cierta medida el número de matrículas en todo tipo de carreras. La mujer supera al varón en estudios terciarios, no sólo numéricamente sino en las calificaciones y en tasas de graduación, pero apenas se matriculan en «carreras centrales» (ciencias naturales e ingeniería), que siguen siendo masculinas.

En España hay un número elevado de mujeres en carreras de ciencias naturales (33%), sobre todo si se compara con otros países desarrollados, y no demasiadas en humanidades (64%). Esto es lo contrario de lo que se suele suponer en España. Sigue habiendo discriminación por género (la relación entre 33 y 64% lo demuestra, es una relación del doble), pero es *la menor* de todos los países desarrollados del mundo. La relación es concretamente 1,9 veces, cuando en Alemania es 2,6, y en Francia y Reino Unido 2,4. España participa —aunque en una posición menos desfavorable para la mujer— de una es-

⁵ Se puede consultar el estudio de Maria Charles y Karen Bradley, «Equal but separate? A cross-national study of sex segregation in higher education» (2002) y el de Elizabeth Vaquera y Jesús M. de Miguel, «Mujeres en la torre de marfil: Feminización de la universidad española» (2001, aunque realmente publicado en 2003).

estructura casi estable de discriminación contra la mujer según carreras, que a nivel mundial es de dos a tres veces a favor de las carreras de humanidades y en detrimento de las de ciencias naturales, todo ello independientemente del desarrollo económico de los países.

GLOBALIZACIÓN E INTERNACIONALIZACIÓN

La movilidad de estudiantes y profesores es reducida en todo el mundo; pero en un mundo globalizado este factor social cumple un papel cultural y político de gran relevancia. La comunidad académica internacional es una realidad, funciona como un *invisible college* que comunica descubrimientos y juzga la calidad del trabajo investigador (y artístico) de cualquier parte del mundo. En la sociedad global, la movilidad va a jugar un papel importante en el futuro. La *tabla 12* presenta algunos de los pocos datos comparativos que existen sobre estudiantes extranjeros en educación terciaria según su procedencia. Estados Unidos, con 14,3 millones de estudiantes en educación terciaria, educa a la élite de extranjeros/as de muchos países del mundo en medio centenar de universidades investigadoras. La proporción de estudiantes extranjeros en Estados Unidos es solamente del 3,2%, pero en números absolutos supone medio millón de estudiantes extranjeros en educación terciaria. En Europa, Reino Unido (y en menor medida Alemania) juega un papel similar al de Estados Unidos para el resto del mundo. Rusia tiene una tasa mucho menor de estudiantes extranjeros, apenas un 1,6%. La mayoría de los/as estudiantes son atraídos por dos centros: los europeos, por Estados Unidos y por Reino Unido (o Alemania); los/as estudiantes asiáticos, por Estados Unidos y Japón (o bien Australia). Todos los países experimentan esa atracción por un país de su área, siendo Estados Unidos en la actualidad la referencia mundial.

Europa atrae debido a su nivel de desarrollo y la calidad de sus universidades centrales. Reino Unido tiene un 11% de estudiantes extranjeros; Bélgica un 10% y Alemania un 8%. *España tiene la tasa mínima de estudiantes extranjeros de Europa*, con un 1,4% (menos de la mitad que la tasa estadounidense)⁶. A niveles relativos, Australia, con un 10% de extranjeros, atrae el triple de estudiantes que Estados Unidos. Pero lo importante es evaluar la masa crítica en esos países. La proporción de estudiantes extranjeros, es una variable que depende de factores culturales, históricos y del pasado colonial. Después de Suiza (que no aparece en la tabla, pero tiene un 16% de estudiantes extranjeros), el país que más estudiantes extranjeros atrae es el Reino Unido. Pero, al igual que Alemania, atrae fundamentalmente a estudiantes de Europa y de Asia. Bélgica atrae muchos estudiantes de África, de sus antiguas colonias. Portugal y España tienen ambas pocos estudiantes extranjeros, que provienen fundamentalmente de Latinoamérica.

⁶ En el año 2000 se sitúa por debajo del 1%.

TABLA 12

Estudiantes extranjeros en educación terciaria según su procedencia, circa 1997

Países (a)	Tasa de estudiantes extranjeros (b)							Continentes de origen (en porcentajes)				
	Norteamérica	Europa	Oceanía	Sudamérica	Asia	África	Sin especificar	África	Asia	Sudamérica	Oceanía	Sin especificar
<i>Paises desarrollados:</i>												
Estados Unidos	32	11	15	1	64	5	—					
Unión Europea:												
Luxemburgo	...	...	...	...	...	...	...
Dinamarca	51	...	...	...	...	...	...
Austria	...	2	77	0,2	15	4	—					
Alemania	78	3	47	0,2	36	9	2					
Suecia	44	5	68	0,5	19	4	0,7					
Belgica	99	1	55	0,0	8	31	2					
Países Bajos	...	...	...	...	...	...	...
Finlandia	17	6	51	0,5	26	13	2					
Francia (c)	...	4	28	0,1	13	52	1					
Reino Unido	105	8	46	0,9	34	7	3					
Italia	13	3	66	0,2	12	12	3					
Irlanda	44	19	53	1	21	4	1					
España	14	7	63	0,2	4	10	0,2					
Grecia	...	...	...	...	...	...	...
Portugal	20	6	19	0,3	0,6	50	2					
Europa del Este:												
República Checa	19	2	54	—	16	8	20					
Hungría	54	4	70	0,0	20	5	—					
Polonia	7	3	62	0,2	22	12	—					
Federación de Rusia	16	0,4	40	—	54	5	—					
Otros desarrollados:												
Japón	14	3	2	0,6	92	0,8	—					
Australia	98	...	...	...	...	...	...
Canadá	...	...	...	...	...	...	...
Israel	...	...	...	...	...	...	...

TABLA 12

Continuación

Países (a)	Tasa de estudiantes extranjeros (b)	Continentes de origen (en porcentajes)							Sin especificar
		Norteamérica	Europa	Oceanía	Sudamérica	Asia	África		
<i>Países en desarrollo:</i>									
<i>Latinoamérica:</i>									
Argentina	...	—	4	—	75	—	—	21	...
México	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brasil	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Venezuela	...	...	...	...	...	...	...	...	...
<i>Asia:</i>									
República de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Turquía	13	0,2	21	0,1	0,0	55	4	20	...
China	...	...	...	...	...	...	...	...	...
India	...	...	...	...	...	...	...	...	...
<i>África:</i>									
Sudáfrica	20	3	29	1	1	5	61	—	...
Argelia	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Egipto (c)	8	0,1	2	—	—	75	23	—	...
Marruecos (d)	15	—	1	—	—	12	73	14	...
<i>Países menos desarrollados (e):</i>									
Tanzania (República Unida de)	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Mozambique	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nigeria	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Etiopía	...	...	...	...	...	...	...	...	...

NOTAS:

(a) Los países del mundo con tasas superiores al 10% son: Líbano, 224 por 1.000 estudiantes; Chipre, 168; Macao, 164; Suiza, 163; Qatar, 160, y Reino Unido, 105.

(b) Número de estudiantes extranjeros por cada 1.000 estudiantes totales.

(c) Universidades públicas únicamente.

(d) Sólo universidades.

(e) Tanzania, Mozambique, Nigeria y Etiopía no tienen datos.

FUENTE:

Unesco, *Statistical Yearbook 1999* (París: Unesco Publishing & Beman Press, 1999), II, pp. 486-489.

Los grandes exportadores de estudiantes terciarios son los países asiáticos. Estados Unidos atrae un número muy elevado de estudiantes asiáticos: el 64% de los/as estudiantes extranjeros en ese país. Curiosamente, Estados Unidos tiene pocos estudiantes latinoamericanos (solamente un 5% del total de estudiantes extranjeros). A su vez, los/as estadounidenses forman una minoría de estudiantes extranjeros en Irlanda y en España. Los/as europeos van a todos los países, pero poco a Francia. Más de la mitad de los estudiantes extranjeros en Francia son africanos/as. La atracción, pues, no depende principalmente del nivel de desarrollo del país receptor, sino de la calidad de sus universidades. Japón tiene muy pocos estudiantes extranjeros (una tasa del 1,4%, igual a la española) y el 92% son asiáticos. Japón se especializa prácticamente en estudiantes asiáticos. Estados Unidos tiene también muchos asiáticos entre sus estudiantes extranjeros (64%), una procedencia usual entre los/as estudiantes extranjeros en Alemania (36%) y Reino Unido (34%). España apenas tiene un 4% de estudiantes asiáticos. En el resto del mundo las relaciones son más azarosas. Se observa que Argentina concentra un número bastante elevado de estudiantes latinoamericanos. Sudáfrica atrae africanos (y también europeos). Pero todos ellos lo hacen en un volumen reducido.

España tiene una tasa bajísima de estudiantes extranjeros (1,4%), lo que representa un indicador indirecto del nivel de calidad de sus universidades: la tasa es la menor de todo el mundo desarrollado. En su distribución tiene estudiantes americanos (del Norte y latinoamericanos), así como europeos. No hay prácticamente asiáticos, y muy pocos africanos; el 63% de los/as estudiantes extranjeros son europeos. Es, pues, un aspecto a desarrollar, mediante una política eficaz de atracción de estudiantes buenos, quizás hacia programas de tercer ciclo (doctorado). Para el mundo latinoamericano, la estancia de estudiantes doctorales en España es una experiencia intelectual interesante. Resulta útil además para estudiantes que no hablan bien otra lengua.

La pauta que se observa en el mundo es que los/as estudiantes van a universidades de calidad en países occidentales centrales. Se va a estudiar hacia los centros de poder. Como puede verse gráficamente en la tabla, los países pobres ni siquiera tienen estadísticas de estudiantes extranjeros. En ese sentido, la Unión Europea atrae muchos estudiantes, sobre todo; lo mismo ocurre con Suiza, Reino Unido y Alemania; Los porcentajes demuestran esa tendencia: Suiza tiene un 16% de estudiantes extranjeros; Reino Unido, un 10%; Bélgica, un 10%; Alemania, un 8%, y Francia, un 7%. Fuera de la órbita europea, Australia tiene un poder de atracción considerable, con un 10% de estudiantes extranjeros. Estados Unidos atrae muchísimo, pero siendo un país de dimensiones tan grandes los/as estudiantes extranjeros sólo suponen el 3,2% del total de estudiantes terciarios. Rusia atrae poco (la mitad que Estados Unidos —1,6%—, con una población estudiantil que es menos de la tercera parte). Japón atrae aún menos (1,4%) y prácticamente sólo a estudiantes asiáticos.

España atrae proporcionalmente igual que Japón (es decir, un 1,4%), pero con una población estudiantil que es menos de la mitad. En un mundo globalizado, todas estas relaciones van a incrementarse notablemente, a menos que la educación terciaria se oriente hacia modelos de educación virtual, donde ya no sea necesario el desplazamiento de las personas. De las experiencias de los estudiantes terciarios en el extranjero, no es la educación especializada lo único que reciben (aunque esa sea la excusa para viajar), sino el proceso de aculturación que experimentan, los valores democráticos que aprenden y las relaciones internacionales que dinamizan posteriormente. Los programas europeos de movilidad de estudiantes están creando una red de universidades europeas de gran trascendencia. España se beneficia de dichos programas (Erasmus, Sócrates, etc.).

Los países desarrollados (pertenecientes a la OCDE) tienen de media un 5% de estudiantes extranjeros, es decir, uno de cada veinte estudiantes en educación terciaria es extranjero/a. Los países europeos centrales (Reino Unido, Alemania y Francia) duplican esa proporción. En cambio, los países menos desarrollados de la Unión Europea —la Europa meridional— tienen la tercera o cuarta parte de estudiantes extranjeros que la media de los países desarrollados. En la *tabla 13* hay datos sobre la tasa de estudiantes extranjeros y de

TABLA 13

Estudiantes extranjeros y de la OCDE, en 1998
(Tasas por 1.000 estudiantes)

Países	Tasa de estudiantes extranjeros (por 1.000 estudiantes)	Porcentaje de mujeres	Tasa de estudiantes extranjeros (por 1.000)		
			De otros países de la OCDE	En otros países de la OCDE	Diferencia (b)
Media países OCDE (a)	48	47	22	43	32
Japón	9	46	5	14	-9
Estados Unidos	32	42	12	2	9
Australia	126	48	31	7	-24
Alemania	82	45	41	22	18
Francia	73	...	15	18	-3
Reino Unido	108	46	48	14	34
Italia	12	50	2	18	-16
España	17	50	9	13	-4
Portugal	...	...	...	27	...

NOTAS:

(a) Es el saldo de estudiantes extranjeros (de países de la OCDE) menos el número de estudiantes nacionales en otras universidades de la OCDE.

(b) La media excluye Luxemburgo, que es un caso atípico, con un 193% de estudiantes en el extranjero y un saldo de -177%.

FUENTE:

OECD, *Education At a Glance* (París: OECD, 2000), p. 184.

la OCDE. Destaca el poder de atracción de los países centrales europeos en educación terciaria. A su vez, se observa que la distribución por género (mujer/varón) es equilibrada. Estados Unidos destaca por atraer algo más a estudiantes varones (son el 58%). La pauta general es que los/as estudiantes de países desarrollados tienden a ir a estudiar a otros países desarrollados en mayor proporción que esos países aceptan estudiantes extranjeros. La tabla es útil para medir la diferencia entre estudiantes extranjeros en un país y estudiantes nacionales (de ese mismo país) en el extranjero, concretamente en otros países desarrollados. Es algo similar al saldo migratorio neto de estudiantes terciarios. Los países con la mayor tasa neta de atracción son Reino Unido y Alemania. Muchos estudiantes extranjeros van a estudiar al Reino Unido y a Alemania, pero pocos británicos o alemanes salen a estudiar al extranjero. En el caso de Australia, Italia o Japón ocurre lo contrario: aceptan menos estudiantes extranjeros en su país que nacionales van a estudiar fuera. El saldo es, pues, negativo. En España el saldo es más equilibrado pero negativo: salen al extranjero un 44% más de españoles que los/as extranjeros que estudian en España. Pero la movilidad global sigue siendo escasa. Sólo hay un 0,9% de estudiantes de otros países desarrollados estudiando en España, y un 1,3% de estudiantes españoles estudiando en otros países desarrollados. Son niveles bajos que sería deseable aumentar.

Es importante saber a qué países van a estudiar los estudiantes españoles, y ubicarlo en el contexto de la conducta de los demás países de Europa meridional. La *tabla 14* presenta la tasa de estudiantes de Europa meridional en educación terciaria en el extranjero. Las proporciones son bajas. Los países centrales apenas emigran: Reino Unido tiene sólo un 1% de estudiantes en el extranjero, y Alemania un 2%. En el Sur de Europa la pauta es variable: Grecia tiene un 15% de estudiantes en el extranjero (casi la mitad, el 46%, en Reino Unido); Portugal, un 3%; Francia e Italia, un 2% cada una, y España, el 1%. Estados Unidos atrae al 26% de los/as británicos estudiando en el extranjero, y al 18% de los/as alemanes. Pero atrae mucho menos a los estudiantes de Europa del Sur, que tienen la opción de estudiar en Estados Unidos o en Europa (Reino Unido y Alemania, por ejemplo). Así, Estados Unidos atrae solamente a un 17% de estudiantes españoles en el extranjero, un 14% de franceses, un 8% de italianos o portugueses, y un 5% de griegos. Los/as europeos meridionales, cuando van a estudiar al extranjero —cosa que hacen poco, salvo los/as griegos—, van primordialmente a Europa. El Reino Unido es el país que más atrae: al 46% de griegos, 34% de franceses, 30% de españoles, 21% de portugueses y 16% de italianos. Sólo los italianos se ven más atraídos por Alemania que por el Reino Unido. Incluso proporcionalmente, el Reino Unido atrae a más alemanes (28%) que Alemania atrae a británicos (11%).

España destaca por tener muy pocos estudiantes en el extranjero (1,3%), lo que supone la tasa mínima no sólo de Europa sino incluso del mundo desarrollado. El destino usual de

TABLA 14

Estudiantes de Europa meridional en educación terciaria en el extranjero, en 1998
(Por 10.000 del total de estudiantes en el país de origen)

País donde estudia	GDP per capita del país (en miles de dólares)	País de donde procede						
		Alemania	Reino Unido	Portugal	España	Francia	Italia	Grecia
Estados Unidos	29	40	35	22	22	26	15	73
Alemania	22	(a)	15	48	30	31	36	227
Reino Unido	20	62	(a)	56	39	62	28	675
Suiza	26	26	2	10	8	13	20	8
Portugal	15	...	...	(a)	...	...	...	...
España	16	15	12	22	(a)	19	15	7
Francia	21	25	18	99	20	(a)	19	73
Italia	21	5	1	1	1	3	(a)	305
Grecia	14	...	...	...	...	...	...	(a)
En otros países	(a)	50 (b)	52 (c)	12	8	29 (d)	43 (e)	101 (f)
Total en el extranjero	(a)	223	135	270	128	183	176	1.469

NOTAS:

- (a) No se aplica.
 (b) De ellos/as, 26 en Austria.
 (c) 40 en Australia.
 (d) 23 en Canadá.
 (e) 35 en Austria.
 (f) De ellos/as, 34 en Turquía y 23 en Hungría.

FUENTE:

OECD, *Education At a Glance* (Paris: OECD, 2000), pp. 186 y 323.

los/as estudiantes españoles es el siguiente: un 30% va al Reino Unido, un 23% a Alemania, un 17% a Estados Unidos y un 16% a Francia. En la política universitaria española hay una doble necesidad: atraer estudiantes extranjeros de calidad y conseguir, al mismo tiempo, que muchos más españoles vayan a Estados Unidos y Europa a realizar estudios terciarios (másters o doctorados). La posición actual —muy baja en ambos indicadores— supone que España debe mejorar estos dos indicadores. La libre movilidad de profesionales en la Unión Europea va a forzar un cambio en las pautas españolas.

OCUPACIÓN

Una vez concluida la educación obligatoria, seguir estudiando es una de las dos opciones fundamentales que tienen las personas jóvenes. La otra es, lógicamente, entrar en el mercado de trabajo. *Educación* y *ocupación* están relacionadas. Además de esas dos orientaciones básicas, existen otras situaciones marginales: el desempleo (paro) incluso antes de encontrar el primer trabajo, convertirse en población no activa, el servicio militar y la emigración. Una de las formas tradicionales de inactividad es ser «ama de casa», dedicarse a las tareas del hogar, la maternidad o la crianza de hijos/as. No son necesariamente tareas femeninas, aunque suele ser más común entre las mujeres, incluso en los países desarrollados. Hay formas combinadas, la más común de las cuales es estar estudiando y al mismo tiempo trabajar (normalmente a tiempo parcial). También es posible combinar educación y desempleo.

El análisis más interesante se centra en los/as jóvenes de 20 a 24 años, pues esa es la edad más común para realizar estudios terciarios en la mayoría de los países del mundo. La *tabla 15* presenta los datos de jóvenes de 20 a 24 años de edad según su empleo y nivel de educación. Incluye sólo aquellos países desarrollados para los que existen datos: la media de la OCDE, Estados Unidos, tres países europeos centrales (Alemania, Francia, Reino Unido) y tres países del Sur de Europa (Italia, España, Portugal), ordenados según su PNB *per capita*. Las situaciones de estos jóvenes de 20-24 años son básicamente de cuatro tipos: encontrarse estudiando, trabajando, en paro o formando parte de la población no activa. La media de los países de la OCDE evidencia la existencia de escasas diferencias entre los dos géneros, aunque éstas sean significativas. Lo más usual a esa edad es encontrarse trabajando, lo que sucede a más de la mitad de los varones (52%), aunque en menor proporción en el caso de las mujeres (41%). En los países desarrollados, a los 20-24 años de edad, por cada 100 varones trabajando hay solamente 79 mujeres en esa situación. La segunda opción más común es estar realizando estudios en educación terciaria; en esta situación se encuentra aproximadamente un tercio de la población de ese grupo de edad. Pero la relación por géneros es la inversa: la mujer está estudiando en una

TABLA 15

Jóvenes de 20 a 24 años de edad según su empleo y educación, en 1998
(En porcentajes según género)

Educación y empleo	Media países de la OCDE	Estados Unidos	Alemania	Francia	Reino Unido	Italia	España	Portugal
MUJERES	100							
<i>No en educación:</i>	64	64	62	51	70	63	50	63
Empleadas	41	45	44	28	50	31	27	49
Desempleadas	8	4	6	13	4	16	16	5
No población activa	15	15	12	10	16	16	6	8
<i>En educación:</i>	36	36	38	49	30	37	50	37
Empleadas	11	23	18	5	14	0,4	5	8
Desempleadas	3	1	0,3	...	2	1	7	2
No población activa	23	12	20	44	15	35	39	28
VARONES	100							
<i>No en educación:</i>	66	67	65	54	71	72	60	69
Empleados	52	56	53	37	60	44	42	61
Desempleados	9	6	8	11	8	16	14	5
No población activa	6	6	4	5	3	13	3	4
<i>En educación:</i>	34	33	35	46	29	28	40	31
Empleados	10	18	17	5	13	0,3	4	6
Desempleados	2	2	0,2	...	2	0,5	4	1
No población activa	22	14	18	42	15	27	33	24

FUENTE:

OECD, *Education At a Glance* (París: OECD, 2000), pp. 281-282.

proporción un poco mayor (36%) que el varón (34%), de tal forma que en los países desarrollados hay 106 mujeres estudiando por cada 100 varones. Así se explica que la tasa de escolaridad femenina sea más alta que la masculina. Por otra parte, una de cada diez personas está parada, quizás buscando su primer trabajo. En los países desarrollados es el varón quien está más desempleado (9%) que la mujer (8%). La última opción para una persona de 20-24 años es pertenecer a la población no activa, que supone no estar estudiando ni trabajando, ni tampoco en paro. Las diferencias por género son considerables: la mujer está inactiva dos veces y media más que el varón: son inactivos el 6% de los varones y el 15% de las mujeres. En lo que se refiere a las formas mixtas, la educación terciaria alcanza a un tercio aproximado de la población de 20 a 24 años de edad. Hay que tener en cuenta que un tercio de las personas que están estudiando están, además, empleados/as. Las mujeres estudiantes que además están trabajando (31%) son más que los varones estudiantes (29%), aunque las diferencias sean pequeñas.

En el país más desarrollado, Estados Unidos, se detectan algunas pequeñas diferencias respecto de la media de la OCDE que quizás marquen una pauta de evolución. Los varones trabajan algo más que la media de la OCDE, pero sobre todo son los estudiantes varones los que más trabajan: más de la mitad (54%), frente a un tercio en la OCDE. Quizás por eso hay menos desempleados. Se observa, pues, una tendencia a combinar educación terciaria con empleo (normalmente a tiempo parcial). En el caso de las mujeres, en Estados Unidos trabajan algo más que la media de la OCDE, pero sobre todo son las estudiantes las que combinan estudios y trabajo (el 64% de las estudiantes además trabajan). En los demás indicadores, Estados Unidos se mantiene dentro de la media, lo que sugiere una cierta convergencia en la estructura de educación/ocupación en los países desarrollados.

En España hay un elevado número de jóvenes —sobre todo mujeres— estudiando. El 40% de los varones de 20-24 años está estudiando, lo que supone un 18% más que la media de los países desarrollados. Después de Francia (46% de los varones estudiando), la tasa española es la máxima. El 50% de las mujeres del mismo grupo de edad está estudiando, lo que supone un 39% por encima de la media. Esta proporción de mujeres jóvenes estudiando es la máxima en todo el mundo desarrollado. La mujer estudia en mayor proporción que el varón (en un 25% más de los casos). Lógicamente, si están estudiando hay menos mujeres trabajando. En España trabajan a esa edad el 42% de los varones y el 27% de las mujeres. La diferencia es importante pues supone que por cada 100 varones jóvenes trabajando hay solamente 64 mujeres de edad similar trabajando. La proporción de mujeres jóvenes trabajando es la mínima de los países desarrollados (y la de varones también, sólo después del 37% de Francia). Esto se explica, en parte, porque el desempleo de la mujer en España es el doble que la media de la OCDE y, a su vez, un 14% mayor que en los varones de la misma edad. La situación de la mujer joven en España es di-

ferente al resto de los países desarrollados: sufriendo un desempleo alto, mayoritariamente sigue estudiando.

Otra característica española es que la proporción de población no activa entre los/as jóvenes (20 a 24 años de edad) es baja. Entre los varones es de un 3% y entre las mujeres de un 6%: la mitad o menos que la media de los países desarrollados. En España la juventud continúa estudiando más años (sobre todo la mujer), trabaja poco (sobre todo la mujer), está en el paro el doble que en otros países desarrollados (sobre todo la mujer), pero evita pertenecer a la población inactiva (sobre todo la mujer). El hecho de aludir repetidamente a la expresión «sobre todo la mujer» resulta obligado por los datos, sugiriendo que en España es la mujer la que se separa más de la pauta común a los países desarrollados, llegando en casi todos los indicadores a la tasa extrema (máxima o mínima). En los países desarrollados son «amas de casa» el 15% de las mujeres del grupo de edad de 20 a 24 años. En Estados Unidos son también el 15%, y en el resto de los países (salvo Portugal) varía entre el 10 y el 16%. En muchos casos se trata de mujeres en periodo de gestación, que están criando hijos/as o estableciendo un hogar independiente. En España esa proporción de «amas de casa» se reduce al 6%, la mínima de todos los países desarrollados. La mujer joven española «decide» seguir estudiando, pero no se queda en casa. Ello en parte se explica porque hay muy pocas mujeres a esa edad casadas o formando hogar. La natalidad española es muy baja.

Otra característica española es que las personas que estudian por lo general no trabajan (o no queda reflejado en las estadísticas oficiales). En los países desarrollados el número de estudiantes que además de estudiar están empleados asciende aproximadamente a un tercio. En el caso español es sólo uno de cada diez, sin diferencias por género. En los países más desarrollados los/as estudiantes que trabajan son la mitad o más (el 64% de las mujeres estudiantes en Estados Unidos, por ejemplo). En España los/as estudiantes no trabajan porque hay poco empleo para jóvenes y la tasa de paro es mucho más alta. En la Europa meridional —no sólo en España—, los/as estudiantes de 20-24 años apenas trabajan. Si se combina el hecho de que hay un mayor número de estudiantes que en otros países que no tienen empleo, y que en la educación terciaria apenas si hay un 17% de becas, la dependencia de los/as jóvenes respecto de sus padres es alta. Ello explica, además, que la natalidad sea tan baja.

En España las pautas son más extremas en el caso de la mujer joven: España posee la tasa mínima de mujeres trabajando, la máxima en paro, la máxima estudiando y la mínima de mujeres «amas de casa». Pero incluso diferencialmente —respecto del varón español—, la mujer estudia un 25% más, trabaja un 36% menos, está parada un 14% más y permanece inactiva («ama de casa») el doble que el varón. Son amas de casa solamente el 6% de

las mujeres de 20-24 años, frente al 15% en la OCDE o en Estados Unidos, y el 16% en Reino Unido o Italia. En España, con los datos disponibles, no es posible afirmar si los/as jóvenes estudian porque no hay trabajo o si estudian para evitar ser población no-activa. Ante la duda, las personas continúan estudiando, explicándose así la elevada tasa de escolaridad terciaria. Un factor adicional es la falta de empleo juvenil, pero dicho factor no lo explica todo, pues la tasa de población no activa podría ser igual que la media de los países desarrollados y, sin embargo, es dos veces y media menor. Hay, pues, un conjunto de decisiones que explican la dependencia alta de la juventud respecto de la generación de sus padres, la baja nupcialidad y la mínima tasa de natalidad existente⁷.

La situación española resulta inquietante. Es posible que la abundancia de jóvenes españoles estudiando se deba fundamentalmente a la falta de empleo y la dificultad de independizarse. Los/as jóvenes continúan realizando educación terciaria, pero como un posible escape a una situación difícil. No siempre se «elige» ser estudiante universitario. La tasa de desempleo juvenil es el doble que la media de los países desarrollados. Los/as estudiantes apenas trabajan (sólo el 10%), cuando en los países más desarrollados se llega fácilmente a la mitad de los/as estudiantes. Las becas de educación terciaria en España no permiten independizarse. Estos hechos refuerzan la dependencia de la juventud española. En el caso de la mujer, su «decisión» de seguir estudiando en la Universidad se debe a una combinación de todos los factores anteriores, que comparte con el varón, pero además al rechazo a convertirse en población no-activa. A esa edad, ser «no-activa» significa fundamentalmente ser «ama de casa» o bien ayudar en el trabajo doméstico viviendo en casa de los padres. En muchos casos la madre está empleada (fuera del hogar). Los jóvenes —sobre todo las mujeres— rechazan la posibilidad de dedicarse al trabajo doméstico. Prefieren salir del hogar cada día, ir a la Universidad, y retrasan la creación de un hogar propio. Muchos/as jóvenes españoles conviven en pareja los fines de semana y las vacaciones, pero permanecen viviendo en casa de sus padres hasta edades tardías. La decisión de seguir estudiando no es necesariamente libre ni voluntaria, sino que viene condicionada por el mercado de trabajo y por los valores nuevos de la juventud. Supone, hasta cierto punto, una estrategia de supervivencia. El éxito de la educación terciaria en España contiene algunos factores sociales preocupantes.

En los países desarrollados, las personas pasan la mitad de su juventud estudiando y la otra mitad trabajando. La *tabla 16* presenta una estimación de los años en educación y trabajo de los/as jóvenes de 15 a 29 años de edad por género. Esos quince años se distribuyen aproximadamente en seis años de educación, seis o siete años de actividad laboral, un año en paro y uno o dos años como población no-activa. A esa estructura temporal global

⁷ Ver el libro de Marga Mari-Klose y Anna Nos, *Itinerarios vitales* (1999).

TABLA 16

Estimación de años en educación y trabajo de los/as jóvenes de 15 a 29 años de edad por género, en 1998
(Sobre un total de quince años en cada género)

Países	Mujeres						Varones		
	En educación			No en la			No en la		
	En educación	Empleada	Desempleada	En educación	Empleada	Desempleada	En educación	Empleado	Desempleado
Media países OCDE	6,3	5,7	0,9	2,1	6,1	7,1	1,0	0,7	0,7
Estados Unidos	6,5	6,0	0,5	2,0	6,4	7,4	0,6	0,7	0,7
Australia	6,2	6,0	0,8	2,0	6,1	7,3	1,2	0,5	0,5
Alemania	6,8	5,9	0,6	1,7	6,9	6,7	0,9	0,4	0,4
Francia	7,6	4,6	1,4	1,5	7,2	5,8	1,4	0,6	0,6
Reino Unido	5,7	6,5	0,6	2,2	5,4	8,0	1,1	0,5	0,5
Italia	6,3	4,4	1,8	2,5	5,6	6,2	1,8	1,4	1,4
España	7,4	4,1	2,1	1,4	6,3	6,2	2,0	0,6	0,6
Portugal	6,1	6,8	0,7	1,3	5,7	8,2	0,5	0,5	0,5

NOTA: La categoría «en educación» incluye casos de empleo que no se tienen en cuenta aquí. Por ejemplo, de los 7,4 años «en educación» de las mujeres de 15 a 29 años españolas, durante 0,5 años son empleadas. Igual para los varones.

Las otras tres categorías («empleada», «desempleada» y «no en la población activa») son población *no en educación*.

FUENTE: OECD, *Education At a Glance* (París: OECD, 2000), p. 292.

se ajustan la mayoría de las personas y de los países, aunque hay algunas diferencias por género. La mujer está más tiempo educándose (un 3% más) y trabaja un 20% menos de tiempo. Está parada aproximadamente el mismo tiempo que el varón; en realidad algo menos. Pero es «ama de casa» tres veces más que el varón. Entre la juventud, la no-actividad (respecto de la población activa) supone el 5% del tiempo en el varón y el 14% en la mujer. Esta es la media de los países desarrollados pertenecientes a la OCDE. Cada país presenta algunas peculiaridades. Si se tiene en cuenta Estados Unidos, las diferencias con la media son pequeñas. Los/as jóvenes norteamericanos están más tiempo estudiando y también más tiempo trabajando, pero menos tiempo en situaciones marginales de desempleo o no-actividad. Algunas pautas culturales explican diferencias entre países: Francia tiene la juventud que está más tiempo estudiando, Portugal consigue la máxima de tiempo trabajando, España la máxima de tiempo desempleado/a, e Italia el mayor tiempo de inactividad.

Si se compara con la media de la OCDE, en España los varones jóvenes están un 3% más tiempo estudiando, un 13% menos tiempo empleados, el doble de tiempo desempleados (dos años en vez de uno) y un 14% menos tiempo inactivos. La mujer tiene una pauta muy similar, pero más extremada: está un 17% más tiempo estudiando, un 28% menos tiempo empleada, 2,3 veces más tiempo en paro y un 33% menos tiempo inactiva. Lo que más llama la atención en esta estimación oficial de la OCDE es el tiempo transcurrido en el paro (desempleo): 2,0 años en el varón español, es decir, un 13% de su tiempo, y 2,1 años en la mujer, es decir, un 14% de su tiempo. En España la mayor parte del tiempo de los/as jóvenes transcurre estudiando, mientras que en la OCDE las mujeres estudian y los varones trabajan. De los quince años de juventud, los varones españoles emplean 6,3 años en estudiar (un 42% del tiempo) y las mujeres 7,4 años (un 49% del tiempo). Aquí se encuentra la diferencia mayor del caso español: el varón estudia el mismo tiempo que trabaja (6,3 y 6,2 años), mientras que la mujer estudia casi el doble de tiempo que trabaja (7,4 y 4,1 años, respectivamente). Una explicación que suele darse es que la redefinición del rol femenino en la sociedad española actual exige más tiempo a la mujer y, en ese sentido, retrasa tanto su entrada en el mercado laboral como el inicio de la maternidad.

Interesa conocer el impacto de la educación terciaria en el mercado laboral y, entre otros factores, en el *desempleo*, que es un problema particular de España. La hipótesis más utilizada sostiene que tener estudios terciarios (universitarios) supone un salario más alto de por vida, menos tiempo en el paro y el ingreso en un sistema de estratificación social que permite que, más tarde en la vida, los hijos/as hereden el estatus familiar. El sistema educativo es el sistema social reproductor más eficaz que existe. En la *tabla 17* hay datos sobre el desempleo de la población según su educación terciaria y género. En la media de los países desarrollados del mundo (OCDE), y teniendo en cuenta la población adulta de 24 a

TABLA 17

Desempleo de la población según su educación terciaria y género, en 1998
(En porcentajes de población activa)

Países	Porcentaje de desempleo de personas de 24-64 años de edad			Porcentaje de desempleo de personas de 25 a 29 años de edad		
	Total			Con educación terciaria		
	Mujeres	Varones	Total	Mujeres	Varones	Total
Media países OCDE	7,2	5,7	6,4	4,6	3,3	4,0
Japón	3,2	3,3	3,3	3,1	2,1	2,6
Estados Unidos	3,8	4,1	3,9	1,9	1,7	1,8
Australia	5,8	6,6	6,2	3,0	2,8	2,9
Alemania	10,7	9,2	9,9	5,9	4,8	5,3
Francia	12,5	9,2	10,8	8,0	5,3	6,6
Reino Unido	4,4	5,6	5,0	3,0	2,3	2,6
Italia	13,3	7,1	10,2	9,5	4,8	7,1
España	23,0	11,3	17,1	17,0	8,6	12,8
Portugal	5,3	3,2	4,2	4,2	1,6	2,9

FUENTE:

OECD, *Education At a Glance* (Paris: OECD, 2000), pp.270-271.

64 años de edad, se observa que las mujeres sufren el paro un 26% más que los varones. En la Unión Europea, con la excepción del Reino Unido, el paro es mayor entre las mujeres. En España el paro femenino es el doble que entre los varones. Pero en los países más desarrollados —Japón, Estados Unidos, Australia— el paro es sólo algo mayor entre varones que entre mujeres. Otra forma de explicar estas diferencias es que cuando el paro es muy extenso la situación perjudica diferencialmente más a la mujer, pero cuando el paro es reducido perjudica más a los varones. Se observa que en la Europa meridional el paro entre las mujeres es bastante mayor que el de los varones: 1,7 veces mayor en Portugal, 1,9 veces en Italia y 2,0 veces en España.

Si se centra la atención en los países desarrollados (media de la OCDE) y la población adulta (de 24 a 64 años) es evidente el efecto beneficioso de los estudios terciarios. Los varones con educación terciaria sufren un 42% menos de paro, y las mujeres un 36% menos. El varón se ve más favorecido. En todos los países, los varones con estudios terciarios son los que sufren menos paro. En España los estudios terciarios suponen un trampolín, pero menos de lo esperado. Los varones sufren un 24% menos de paro que los que no tienen estudios terciarios, y las mujeres un 26% menos. Es decir, que los estudios terciarios favorecen más a la mujer, lo contrario de lo que se asume en la OCDE. Es evidente que entre la población adulta (24 a 64 años de edad) el hecho de tener estudios terciarios no sólo proporciona más ingresos, sino menos paro; lo mismo ocurre en España.

Si se analiza el grupo de edad de 25 a 29 años de edad —cuando la mayoría de las personas han dejado ya de estudiar y se establecen laboral y familiarmente—, en los países desarrollados esas personas sufren una tasa de paro sensiblemente más alta que la población de 24 a 64 años (a excepción de Alemania). Pero el hecho de tener 25-29 años *con estudios terciarios completados* supone sufrir un 16% menos de paro. El tener estudios terciarios es, pues, beneficioso desde el punto de vista laboral. Sin embargo, se observa una pauta peculiar. En los países desarrollados con escaso índice de paro, los/as jóvenes de 25-29 años sufren menos desempleo. En cambio, en la Europa meridional, donde la tasa de desempleo es alta, esos/as jóvenes *con estudios terciarios* sufren más paro: un 18% más paro en España, 38% más en Italia y 53% más en Portugal. Podría ocurrir que estuvieran en paro porque acaban de terminar la educación terciaria y están en edad de buscar su primer trabajo.

Entre la población adulta (24-64 años) de los países desarrollados, el tener estudios terciarios beneficia mucho, especialmente a los varones. En España también ocurre eso, pero no tanto, y en mayor medida a las mujeres. Entre la juventud que se está estableciendo —25 a 29 años de edad—, tener estudios terciarios supone un enorme empuje. Pero en la Europa meridional, sorprendentemente, el hecho de tener estudios terciarios a esa edad no beneficia, sino que perjudica a determinados grupos de edad. Los/as jóvenes con estudios ter-

ciarios sufren más desempleo. La educación terciaria beneficia mucho a las personas, pero hay grupos de edad más favorecidos que otros y, en algunos casos (como ser europeo meridional de 25 a 29 años de edad), llega a perjudicar pues retrasa la entrada en el mercado de trabajo. Posteriormente, sin embargo, las personas con estudios terciarios obtienen ingresos bastante más elevados, aunque también se observan diferencias entre países.

La población que tiene estudios terciarios finalizados obtiene ingresos anuales bastante más altos que la media. La *tabla 18* presenta datos de los sobreingresos de la población con educación terciaria por género. Estos sobreingresos varían entre 1,4 veces más que la media (en Australia) a 1,9 veces más (Portugal). En España las personas con estudios terciarios obtienen un salario que es 1,6 veces mayor. En Estados Unidos es 1,8 veces. En la mayoría de los países son los varones los que obtienen los ingresos mayores, salvo en países como Australia o Reino Unido. En España los varones con estudios terciarios obtienen un salario 1,7 veces mayor, y las mujeres 1,5 veces. Hay que tener en cuenta que son salarios de por vida, junto a una posibilidad mucho mayor de que los hijos/as hereden esa misma situación vital. Al ser acumulable supone también diferencias en el patrimonio. Estas diferencias son individuales, pero en familias con dos personas con estudios terciarios, lógicamente, los ingresos se suman. En España el beneficio individual (o familiar) que supone tener estudios terciarios se ajusta a la media de los países desarrollados.

TABLA 18

Sobreingresos de la población con educación terciaria por género, circa 1998
(Sobre 100 de la población general)

Países	Ingresos de la población de 25 a 64 años de edad con educación terciaria por encima de la población normal (igual a 100)			Varones/ mujeres (en porcentajes)
	Total	Mujeres	Varones	
Estados Unidos	184	180	183	2
Australia	136	154	144	-6
Alemania	163	156	156	0
Francia	169	161	176	9
Reino Unido	168	188	157	-16
Italia	156	129	173	34
España	161	151	171	13
Portugal	192	189	188	-1

FUENTE:

OECD, *Education At a Glance* (París: OECD, 2000), p. 297.

En el mundo —incluso en el desarrollado— la discriminación de la mujer alcanza a las personas con estudios terciarios. En la *tabla 19* se miden los ingresos anuales de la mujer en relación con los del varón, ambos de 30 a 44 años de edad, según el nivel educativo terciario. Si se tiene en cuenta este grupo de edad medio, la mujer logra un salario que es —según los países— entre un 52 y un 77% del salario del varón. La diferencia mínima corresponde al Reino Unido (52%), y la máxima a España (77%). De los países desarrollados, España es el país menos desigual en cuanto a discriminación por género en el salario. En los países más desarrollados la mujer *con educación terciaria* gana relativamente más que la media, pero siempre menos que el varón. Se reduce el intervalo, pero las diferencias no desaparecen. Las mujeres con estudios terciarios de primer ciclo sólo obtienen entre un 55% (Reino Unido) y un 75% (Francia) del salario de los varones. Las mujeres con el segundo ciclo de esos estudios terciarios terminados varían entre un 57% (Italia) y un 76% (Portugal) en sus ingresos respecto de los varones con estudios terciarios. Los intervalos, como puede verse, son similares aunque varían según los países. En la Europa meridional el desnivel entre varones y mujeres es mayor cuando se tienen estudios terciarios.

TABLA 19

Ingresos anuales de la mujer en relación con los del varón, ambos de 30 a 44 años de edad, según el nivel educativo terciario, circa 1997
(En porcentajes de los ingresos del varón)

Países	Todos los niveles de educación	Con educación terciaria	
		De primer ciclo	De segundo ciclo
Estados Unidos	62	67	62
Australia	61	57	66
Alemania	62	64	69
Francia	73	75	71
Reino Unido	52	55	62
Italia	70	...	57
España	77	62	73
Portugal	73	63	76

FUENTE:

OECD, *Education At a Glance* (París: OECD, 2000), p. 298.

En España, en la población global, la mujer gana el 77% del salario del varón; la mujer con primer ciclo de estudios terciarios obtiene el 62% del salario del varón; y la mujer con segundo ciclo de estudios terciarios gana el 73% del salario del varón con el mismo nivel educativo. Es decir, que en términos relativos, para la mujer el tener estudios terciarios no puede considerarse un beneficio en España desde la perspectiva laboral (al menos en el grupo de edad de 30 a 44 años). Las diferencias se reducen si la mujer tiene una carrera universitaria larga terminada (licenciatura, ingeniería superior o doctorado), pero aun así sólo ingresa el 73% de lo que gana el varón con igual nivel de educación. En casi todos los países desarrollados, beneficia más (discrimina menos) a la mujer tener el segundo ciclo que sólo el primer ciclo de los estudios terciarios. Llama la atención que la igualdad máxima de ingresos, en el mundo desarrollado, entre varones y mujeres se produce en España. La mujer llega a ganar el 77% de los ingresos del varón, lo que representa la máxima proximidad de los países desarrollados. En el contexto de la Unión Europea, España se perfila como un país poco desigual y, sobre todo, poco discriminador contra la mujer. Supone toda una conquista contra el *machismo* tradicional. La incorporación de la mujer a la educación terciaria y al mercado de trabajo está cambiando toda la estructura social. La educación universitaria está teniendo, pues, un efecto benefactor sobre el conjunto de la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

«Almanac 2002-3», *The Chronicle of Higher Education*, vol. 49, n.º 1 (30 agosto 2002), 96 pp. Número extraordinario sobre «Facts about higher education in the U.S., each of the 50 States, and D.C.». Anuario de la educación terciaria en Estados Unidos, incluyendo datos por Estados, y la encuesta a estudiantes de primero de carrera.

ALMARCHA, Amparo: *Autoridad y privilegio en la Universidad española: Estudio sociológico del profesorado universitario* (Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1982), 376 pp. Una encuesta a 594 profesores universitarios realizada en cuatro universidades públicas españolas (Córdoba, Granada, Sevilla y Valladolid) en la primavera de 1980.

ASSOCIATION OF RESEARCH LIBRARIES: «Holdings of university research libraries in U.S. and Canada, 2000-1», *The Chronicle of Higher Education*, vol. 48, n.º 48 (9 agosto 2002), p. A18. Con datos de 113 universidades norteamericanas, incluye un índice de *ranking*. Más información en www.arl.org.

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO: *La educación superior en América Latina y el Caribe: Documento de estrategia* (Washington DC: BID, Departamento de Desarrollo Sostenible, Unidad de Educación, 1997), 53 pp. Es la publicación EDU-101. Información adicional en www.iadb.org/sds/edu.

BARÓ, Ezequiel, *et al.*: *Informe Universidad 2000* (Madrid: Conferencia de Rectores Universitarios Españoles, 2000), 484 pp. Informe encargado por los rectores españoles previo a la LOU, que no llegó a plantearse como reforma efectiva. También se conoce como «Informe Bricall», por uno de sus autores.

BELLAVISTA, Joan; TURPIN, Tim; HILL, Stephen, y DE MIGUEL, Jesús M.: «Cultura organizativa de investigadores y entorno político y social», *Papers. Revista de Sociología*, 54 (1998), pp. 79-109.

«Best Graduate Schools: 2002 Edition», *U. S. News and World Report* (2002), 195 pp. Plus a directory of Business, Education, Engineering, Law, and Medical Schools. Información adicional en www.usnews.com.

BOK, Derek: *Universities in the Marketplace: The Commercialization of Higher Education* (Princeton: Princeton University Press, 2003), 233 pp.

BOWEN, William G., y SHAPIRO, Harold T. (eds.): *Universities and Their Leadership* (Princeton: Princeton University Press, 1998), 269 pp.

CAMÍ, Jordi, et al.: «Un análisis de la política científica en España», número monográfico de la revista *Quark: Ciencia, Medicina, Comunicación y Cultura*, 22-23 (2002), 144 pp.

CARABAÑA, Julio: *Educación, ocupación e ingresos en la España del siglo xx* (Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1983).

— «El punto ciego de la Ley de Universidades», *Claves de Razón Práctica*, 119 (2002), pp. 32-41. Es una crítica de la práctica de la LRU y de las posibilidades de la LOU.

CARABAÑA, Julio, y ARANGO, Joaquín: «La demanda de educación universitaria en España 1960-2000», *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 24 (1983), pp. 47-88.

CARNEGIE FOUNDATION FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING: *A Classification of Institutions of Higher Education* (Princeton: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1994). Ver también en www.carnegiefoundation.org.

CASTILLO, Juan J.: «La Universidad real: Fuera de la ley», *El País* (8 octubre 2001), p. 44.

CASTILLO, Pilar del: «Problemas y perspectivas de la educación en España», *Papeles de Economía Española*, 86 (2000), pp. 310-314.

CELESTINO REY, Fernando: «Perspectivas futuras de los indicadores de la educación», en Instituto Nacional de Estadística, *Indicadores sociales de España* (Madrid: INE, 2001), 593 pp., pp. 543-593. Estudio excelente que diferencia los factores de contexto, recursos, funcionamiento y resultados. Pone en relación las tasas educativas y las de empleo.

CENTRE FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION: *Redefining Tertiary Education* (París: OECD, 1998).

— *Education Policy Analysis 1999* (París: OECD, 1999), 94 pp. Ver especialmente «Tertiary education: Extending the benefits of growth to new groups», pp. 65-84.

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA (CIDE): *El sistema educativo español 1995* (Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1995), 343 pp. El capítulo 7, sobre «Educación universitaria», en las pp. 167-177 y 286-303.

COBO, Juan M.: «Educación», en Fundación Foessa (ed.), *Quinto informe sociológico sobre la situación social en España: Sociedad para todos en el año 2000* (Madrid: Fundación Foessa, 1994), pp. 1107-1276.

COMISIÓN INTERMINISTERIAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA: *Sistema español de ciencia y tecnología* (Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1989), 32 pp. Hay una edición en inglés titulada *The System of Science and Technology in Spain*.

CONSEJO DE COORDINACIÓN UNIVERSITARIA: *Catálogo de documentación del Consejo de Coordinación Universitaria 2002* (Madrid: Consejo de Coordinación Universitaria, MECD, 2002), CD-ROM.

— *Plan nacional de evaluación de la calidad de las universidades: Informe global 1996-2000* (Madrid: Consejo de Coordinación Universitaria, MECD, 2003), 150 pp.

CURRIE, Jan, y NEWSON, Janice (eds.): *Universities and Globalization: Critical Perspectives* (Thousands Oaks, California: Sage, 1998), 339 pp.

CHARLES, Maria, y BRADLEY, Karen: «Equal but separate? A cross-national study of sex segregation in higher education», *American Sociological Review*, 67 (2002), pp. 573-599.

DIONNE, Joseph L., y KEAN, Thomas: *Breaking the Social Contract: The Fiscal Crisis in Higher Education* (Nueva York: Council for Aid to Education, 1997). Es un informe de la Comisión on National Investment in Higher Education.

DOLENCE, Michael G., y NORRIS, Donald M.: *Transforming Higher Education: A Vision for Learning in the 21st Century* (Ann Arbor, Michigan: Society for College and University Planning, 1995). Incluido en la serie de estudios publicados por la Society for College and University Planning en University of Michigan.

DUDERSTADT, James J.: *A University For the 21st Century* (Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2000), 358 pp. Por el presidente de la Universidad de Michigan (Ann Arbor) durante una década.

DUNKERLEY, David, y WONG, Wai Sum (eds.): *Global Perspectives on Quality in Higher Education* (Burlington: Ashgate, 2001), 160 pp.

EMBID, Antonio, y MICHAVILA, Francisco: *Hacia una nueva Universidad: Apuntes para un debate* (Madrid: Tecnos, 2001), 118 pp.

«Especial LOU», *Gaceta Universitaria* (28 noviembre 2001). Es un número especial, de 16 pp., en www.tugued.com.

ESPING-ANDERSEN, Gosta: «La Universidad en la economía del conocimiento: Los nuevos retos de la política educativa española», *Empresa y Finanzas* (14 julio 2000).

EUROPEAN COMMISSION: *The Economic and Financial Situation of Spain* (Luxemburgo: DG for Economic and Financial Affairs, 1994). Es el número 7.

— *Towards a European Research Area: Science, Technology and Innovation. Key Figures 2000* (Luxemburgo: Office for the Official Publications of the European Communities, 2000).

— *Key Data On Education in Europe 2002* (Luxemburgo: Office for the Official Publications of the European Communities, con Eurydice y Eurostat, 2002), 263 pp.

— *Indicators For the Follow-Up of the Objectives of Education and Training Systems in Europe* (Bruselas: The Standing Group on Indicators and Benchmarks, European Commission, abril 2003), 79 pp.

— *The role of the universities in the Europe of knowledge* (Bruselas: European Commission, 5 febrero 2003), 26 pp. COM(2003) 58 final.

EUROSTAT: *Yearbook 2002: The Statistical Guide to Europe. Data 1990-2000* (Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities, 2002), 455 pp.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano: «Educación superior», en Salustiano del Campo (ed.), *Tendencias sociales en España 1960-1990* (Bilbao: Fundación BBV, 1993), vol. 3, pp. 359-380.

FUNDACIÓN FOESSA (ed.): *Informe sociológico sobre la situación social de España 1970* (Madrid: Euramérica, 1970), 1.634 pp. Elaborado por Amando de Miguel. El capítulo 14, sobre «Educación y ciencia», está en las pp. 833 a 1050. El estudio más avanzado para su época, con una crítica de la Ley General de Educación.

FUNDACIÓN SANTANDER CENTRAL HISPANO (ed.): *La Universidad en la sociedad del siglo XXI* (Madrid: Fondo de Cultura Económica, 2001), 304 pp. Incluye las ponencias de siete rectores españoles y siete latinoamericanos en las «Jornadas sobre Iberoamérica y España», celebradas en la Casa de América (Madrid) en junio 2001.

GACETA UNIVERSITARIA: *Guía de universidades y carreras: Curso 2003-2004* (Madrid: Gaceta Universitaria y Pool de Medios, 2003), 591 pp.

GARCÍA DE CORTÁZAR, Marisa, y GARCÍA DE LEÓN, María A.: *Mujeres en minoría: Una investigación sociológica sobre las catedráticas de universidad en España* (Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1997), 88 pp. Número 16 de la Colección Opiniones y Actitudes. Primera encuesta a 245 mujeres-catedráticas de Universidad en 1995.

GARCÍA DE CORTÁZAR, Marisa; GARCÍA DE LEÓN, María A., y GÓMEZ ULLATE, Martín: «Postgraduate studies in Spain», *European Journal of Education: Research, Development and Policies*, vol. 3, n.º 2 (junio 1998). Es un número monográfico sobre *Postgraduate Education in Europe*.

GARCÍA DE LEÓN, M.ª Antonia, y GARCÍA DE CORTÁZAR, Marisa (eds.): *Las académicas: Profesorado universitario y género* (Madrid: Instituto de la Mujer, 2001), 623 pp.

GIAMATTI, A. Bartlett: *A Free and Ordered Space: The Real World of the University* (Nueva York: W. W. Norton, 1988). Por el presidente de Yale University.

GIDDENS, Anthony: *Runaway World: How Globalisation is Reshaping our Lives* (Londres: Profile Books, 1999), 104 pp.

GONZÁLEZ, Manuel J.: *La Universidad del siglo XXI: Libertad, competencia y calidad* (Madrid: Círculo de Empresarios, 1999), 144 pp.

HERNÁNDEZ ARMENTEROS, Juan: *Información académica, productiva y financiera de las universidades públicas españolas. Año 2000: Indicadores universitarios (curso académico 2000-2001)* (Madrid: CRUE, Conferencia de Rectores de Universidades Españolas, 2002), [www.crue.org/cdOBSERVATORIO/ index.htm](http://www.crue.org/cdOBSERVATORIO/index.htm), consultado el 3 de julio 2002. Ver especialmente la tabla V.I.9. El autor es el gerente de la Universidad de Jaén.

HIRSCH, Werner Z., y WEBER, Luc E. (eds.): *Governance in Higher Education: The University in a State of Flux* (Washington DC: Brookings Institution Press, 2002).

HUISMAN, J.; MAASSEN, Peter, y NEAVE, Guy (eds.): *Higher Education and the Nation State* (Oxford: Pergamon Press, 2000).

IGLESIAS DE USSEL, Julio: «La LRU siete años después», *Crítica*, n.º 779 (1990), pp. 50-52, y n.º 780 (1990), pp. 53-55.

— «Una reflexión sobre la Universidad», en *Proyectos para la Universidad española* (Madrid: Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, 2001), año 53, n.º 78, curso académico 2000-2001, pp. 469-483.

«Inside the knowledge factory: A survey of universities», *The Economist* (4 octubre 1997), 22 pp.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA: *Estadística de la enseñanza superior en España: Curso 1996-1997. Series de todos los niveles* (Madrid: INE, 1999), en publicación electrónica con un disquete. Existe la versión en papel con 339 pp. Son las estadísticas anuales más detalladas y oficiales sobre la enseñanza terciaria en España.

— *Estadística de las pruebas de acceso a la Universidad 1998: Resultados detallados* (Madrid: INE, 1999), 77 pp.

— *Estadística sobre actividades en investigación científica y desarrollo tecnológico (I+D) 1997* (Madrid: INE, 1999), 238 pp. Existe también en disquete con información electrónica.

— *Estadística de bibliotecas 1998* (Madrid: INE, 2000), 399 pp.

— *Enseñanza universitaria de primer y segundo ciclo. Alumnado matriculado y su evolución: Curso 2000-2001* (Madrid: Instituto Nacional de Estadística, 2001), 48 pp.

— *Indicadores sociales de España* (Madrid: INE, 2001), 593 pp. Tiene una sección de estadísticas educativas.

— *Estadística de las pruebas de acceso a la Universidad 2001* (Madrid: INE, 2002), 88 pp.

— *Estadística sobre las actividades en investigación científica y desarrollo tecnológico (I+D): Indicadores básicos* (Madrid: INE, 2002), 149 pp.

INTERNATIONAL ASSOCIATION OF UNIVERSITIES: *Globalization and the Market in Higher Education: Quality, Accreditation and Qualifications* (París: UNESCO Publishing y Economica, 2002), 212 pp.

JENKS, Christopher, y RIESMAN, David: *The Academic Revolution* (Chicago: The University of Chicago Press, 1977), 580 pp. No se refiere a la revolución estudiantil de mayo 1968.

JOHNSON, Sandra L.; RUSH, Sean C., y COOPERS & LYBRAND (eds.): *Reinventing the University: Managing and Financing Institutions of Higher Education* (Nueva York: John Wiley & Sons, 1995), 401 pp.

JONGBLOED, Ben; MAASSEN, Peter, y NEAVE, Guy: *From the Eye of the Storm: Higher Education's Changing Institution* (Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1999).

KAGAN, Richard L.: *Universidad y sociedad en la España moderna* (Madrid: Tecnos, 1981).

KAISEN, Carl: *The Higher Learning, the Universities, and the Public* (Princeton: Princeton University Press, 1969), 85 pp.

KENNEDY, Donald: *Academic Duty* (Cambridge: Harvard University Press, 1997), 310 pp.

KERR, Clark: *The Uses of the University* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1963), 226 pp. Se utiliza la cuarta edición de 1995, con el prefacio nuevo, «A new context for higher education». Es interesante comparar el primer capítulo, «The idea of multiversity», de 1963 con el capítulo 8, «Hard choices», escrito tres décadas después.

— *The Guardians: Board of Trustees of American Colleges and Universities. What They Do and How Well They Do It* (Washington DC: Association of Governing Boards, 1989).

KOLODNY, Annette: *Failing the Future: A Dean Looks at Higher Education in the Twenty-first Century* (Durham: Duke University Press, 1998), 298 pp.

LATIESA, Margarita: *Los jóvenes ante el sistema educativo* (Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1991), 234 pp.

— *La deserción universitaria: Desarrollo de la escolaridad en la enseñanza superior. Éxitos y fracasos* (Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1992), 407 pp. Medida del rendimiento académico a través del abandono de carrera.

LEVIN, Richard C.: *The Work of the University* (New Haven: Yale University Press, 2003).

LOU 2001: «Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades», *Boletín Oficial del Estado*, 307 (24 diciembre 2001), pp. 49400-49425. El proyecto fue aprobado por el Pleno del Congreso de los Diputados en sesión celebrada el día 31 de octubre de 2001. La Ley final consta de 89 artículos, con una exposición de motivos, además de 27 disposiciones adicionales, ocho transitorias, una derogatoria y cinco finales. La LOU se aplica a partir del 13 enero 2002.

LRU 1983: «Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria», *Boletín Oficial del Estado*, 209 (1 septiembre 1983), pp. 24034-24042. La Ley consta de 59 artículos, con otras disposiciones.

MANZANARES, Pilar: «La CRUE no quiere que se puntúe a las universidades ni que se hagan rankings», *Gaceta Universitaria*, 307 (7 diciembre 2001), pp. 1-2.

MARAVALL, José M.: *Dictatorship and Political Dissent: Workers and Students in Franco's Spain* (Londres: Tavistock, 1978).

MARCOVITCH, Jacques: *La universidad (im)posible* (Madrid: Cambridge University Press, 2002), 110 pp.

MARÍ-KLOSE, Marga, y NOS, Anna: *Itinerarios vitales: Educación, trabajo y fecundidad de las mujeres* (Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1999), 123 pp. Número 27 de la Colección Opiniones y Actitudes.

MARTÍN MORENO, Jaime, y MIGUEL, Amando de: *Universidad, fábrica de parados: Informe sociológico sobre las necesidades de graduados universitarios en España y sus perspectivas de empleo* (Barcelona: Vicens-Vives, 1979), 193 pp. Un libro que generó un debate extenso en los primeros años de la nueva democracia.

MAS-COLELL, Andreu: «La universitat catalana que volem», *Avui* (jueves 1 noviembre 2001), p. 24. Señala los cuatro aspectos mejores del proyecto de la LOU. Mas-Collell es *conseller* de Universidades, Investigación y Sociedad de la Información, en Cataluña.

— «Els camins europeus de Catalunya: La Universitat», conferencia en el Palau de la Generalitat (9 enero 2002), 16 pp. Se divide en: 1) Universidad y espacio europeo; 2) la calidad docente; 3) la universidad de investigación; 4) el profesorado universitario, y 5) los estudiantes. Es el discurso central de la reforma universitaria en la Comunidad Autónoma de Cataluña. Una referencia aparece en «Mas-Colell defiende la especialización para las universidades catalanas», *La Vanguardia* (10 enero 2002), p. 24. Publicada luego en Departament d'Universitats, Recerca y Societat de la Informació, Generalitat de Catalunya (Colección Parlaments, n.º 16, 36 pp.). Véase también su conferencia del 4 de abril de 2001 en el Museo de la Ciencia de Barcelona: «El camins europeus de Catalunya: La recerca» (en la misma Colección, n.º 15, 32 pp.).

MICHAVIDA, Francisco: *La salida del laberinto: Crítica urgente de la Universidad* (Madrid: Editorial Complutense, 2001), 225 pp. Colección de 49 artículos de periódico y revista sobre la Universidad española.

MICHAVIDA, Francisco, y CALVO, Benjamín: *La Universidad española hoy: Propuestas para una política universitaria* (Madrid: Síntesis, 1998), 318 pp. Prólogo de Josep M. Bricall.

— *La Universidad española hacia Europa* (Madrid: Fundación Alfonso Martín Escudero, 2000).

MIGUEL, Amando de: *Diagnóstico de la Universidad* (Madrid: Ediciones Guadarrama, 1973), 223 pp. Colección de artículos sobre la Universidad española.

MIGUEL, Amando de, et al.: *Reformar la Universidad* (Barcelona: Editorial Euros, 1976), 288 pp. Analiza el fracaso de la planificación de la enseñanza en España.

MIGUEL, Amando de, y MARSAL, Juan F.: «El raquitismo de la enseñanza de las ciencias sociales en las universidades españolas», *Sistema*, 24-25 (1978), pp. 89-100. Artículo seminal sobre la situación de la sociología.

MIGUEL, Jesús M. de: *Anatomía de una universidad: Para un estudio de Sociología de las Organizaciones* (Madrid: Dopesa, 1978), 139 pp. Número 34 de la Colección Testimonio de Actualidad. Primer estudio de sociología de las organizaciones de una universidad española (en este caso, la Universidad Autónoma de Barcelona, en Bellaterra).

— *El mito de la sociedad organizada* (Barcelona: Península, 1990), 171 pp. Primer premio de ensayo del País Vasco.

— «La investigación en Sociología hoy: I+D en Sociología», *REIS*, 56 (1991), pp. 167-196.

— *Estructura y cambio social en España* (Madrid: Alianza, 1998), 681 pp. Ver en el índice analítico «universitaria» y «universidad».

— Recensión de Ronald G. Ehrenberg (ed.), *The American University: National Treasure or Endangered Species?* (Ithaca y Londres: Cornell University Press, 1997), 171 pp., en Crítica de Libros, *REIS*, 85 (1999), pp. 324-337.

— «Reinventando la Universidad», *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, 17-18 (2000), pp. 119-157. Revisión del *Informe Universidad 2000* publicado en marzo 2000 en la red.

— «De claustro a laboratorio: Cambios en la Universidad como organización del conocimiento», en María Ángeles Durán et al. (eds.), *Estructura y cambio social: Libro homenaje a Salustiano del Campo* (Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2001), 1.248 pp., cap. 68, pp. 1177-1205.

— *La Universidad en España* (Madrid: Dirección General de Universidades, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2001), 306 pp.

— «Universalizando la Universidad», *REIS*, 93 (2001), pp. 265-276. Véanse en el mismo número las contribuciones al debate del *Informe Universidad 2000*, por Amparo Almarcha, Isidoro Alonso Hinojal, Miguel Beltrán, Emilio Lamo, Amando de Miguel y Juan Monreal.

— Recensión de Víctor Pérez-Díaz y Juan C. Rodríguez, *Educación superior y futuro de España* (Madrid: Fundación Santillana, 2001), 470 pp., en Crítica de Libros, *REIS*, 98 (2002).

MIGUEL, Jesús M. de: *Anuario de calidad del sistema universitario español* (Madrid: Dirección General de Universidades, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002), 271 pp. Hay una versión corregida como *Informe para la evaluación y acreditación de las universidades españolas* (Barcelona: Universidad de Barcelona, 2002), 290 pp.

- Recensión de Fundación Santander Central Hispano (ed.), *La Universidad en la sociedad del siglo xxi* (Madrid: Fondo de Cultura Económica, 2001, 304 pp.), *REIS*, 99 (2002) pp. 254-268.
- «Relación entre gasto y calidad en las universidades», *REIS*, 99 (2002), pp. 179-188.
- Recensión de Miguel A. Mellado *et al.*, *Documentos curso 2002/2003* (Madrid: Suplementos de *El Mundo*, 2002, 24 pp.).
- Recensión de Richard S. Ruch, *Higher Ed, Inc. The Rise of the For-Profit University*», *REIS*, 102 (2003).
- *Sistema de selección de profesorado para las universidades públicas españolas: Explicación para extranjeros* (Madrid: Universidad de Barcelona, mimeo, 2002), 14 pp.
- *Ley de universidades de Cataluña* (Barcelona: Universidad de Barcelona, 2003), 36 pp. Es un análisis de la LUC.
- *La Universidad del siglo xxi* (Barcelona: Universidad de Barcelona, 2003), 22 pp., en prensa.

MIGUEL, Jesús M. de; CAÏS, Jordi, y VAQUERA, Elizabeth: «Modelo de indicadores de calidad de las universidades», *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, 16 (1999), pp. 29-62.

- *Excelencia: Calidad de las universidades españolas* (Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, Colección Academia, 2001), 506 pp. Es el primer estudio de calidad de las universidades españolas, utilizando un centenar de indicadores. Realiza un *ranking* con cinco fórmulas y seis indicadores globales. El *ranking* final aparece en la p. 335 (tabla 4.6); ver también las tablas 4.4 y 4.5. Más información a través de demiguel@eco.ub.es.
- *Calidad de las universidades españolas y sistema universitario de las Comunidades Autónomas* (Barcelona: Universidad de Barcelona, 2002), 91 pp.

MIGUEL, Jesús M. de; GARCÍA PONCE DE LEÓN, Omar, y ECHAVARREN, José M.: «Investigación de la investigación social», *Empiria. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2 (1999).

MIGUEL, Jesús M. de; VAQUERA, Elizabeth, y AMIRAH, Haizam: «¿Sobran o faltan doctores?», en *Cuarto Congreso Catalán de Sociología* (Reus, 5 abril 2003), 22 pp.

MIGUEL, Jesús M. de, y SARABIA HEYDRICH, Bernabé: «La Universidad española en un mundo globalizado: los recursos», *REIS*, 102 (2003).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *La educación en España: Bases para una política educativa* (Madrid: MEC, Secretaría General Técnica, 1969), 254 pp. Conocido como el *Libro Blanco*. Previo a la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA: *Indicadores en la Universidad: Información y definiciones. Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades* (Madrid: Consejo de Universidades, MEC, 1999), 491 pp. Son las actas de una reunión en la Universidad de León en junio 1999, con 38 ponencias.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE: *Datos y cifras: Curso escolar 2001/2002* (Madrid: MEC, 2001), 20 pp.

- *La educación en la España del siglo xx* (Madrid: MEC y Biblioteca Nacional, 2001), 189 pp. Es el catálogo de una exposición en la Biblioteca Nacional en septiembre-octubre 2001, para el primer centenario de la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE: *La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior* (Madrid: MEC, 2003), 22 pp.

MONCADA, Albert: *Más allá de la educación* (Madrid: Tecnos, 1983), 125 pp.

MONTORO, Ricardo: *La Universidad en la España de Franco 1939-1970: Un análisis sociológico* (Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1981), 221 pp.

— «Universidad y paro: Reflexiones críticas sobre el desempleo de licenciados universitarios», *REIS*, 24 (1983), pp. 89-111.

MORA, José G. (ed.): *El profesorado universitario: Situación en España y tendencias internacionales* (Madrid: Consejo de Universidades, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2000), 213 pp. Congreso en la Universidad de Burgos.

MORÁN, C.: «Un estudio sitúa a la Complutense como la mejor universidad pública», *El País* (25 junio 2002), p. 29.

NIETO, Alejandro: *La tribu universitaria: Fenomenología de los catedráticos de la Universidad española* (Madrid: Tecnos, Status Quaestionis, 1984), 148 pp. Análisis crítico del poder de los catedráticos.

OECD: *Education At a Glance* (París: OCDE, 2000). Publica datos sobre la educación a todos los niveles en los países avanzados del mundo, incluyendo un cierto análisis.

OLIVER, Joseph, y RAMOS, Xavier: «Capital humano y desigualdad en España 1985-1996», *Papeles de Economía Española*, 88 (2001), pp. 240-256.

ORTEGA Y GASSET, José: *Misión de la Universidad y otros ensayos afines* (Madrid: Revista de Occidente, 1930), 185 pp. Incluye su conferencia «Sobre reforma universitaria», en el Paraninfo de la Universidad de Madrid, en 1930, 63 pp., y siete ensayos más.

PARAMIO, Ludolfo: «El Gobierno contra la Universidad», *El Socialista*, 642 (diciembre 2001), pp. 4-7. El número incluye también los artículos: «Una cuestión de Estado» (por Julio del Valle), «Ley de oportunidades: Una oportunidad perdida» (Carme Chacón), «La LOU no mejora la enseñanza superior» (Teresa Muñoz) y «La LOU y los usos y maneras del Partido Popular» (Fernando Lezcano).

PARÍS, Carlos: «La Universidad», en Manuel Fraga, Juan Velarde y Salustiano del Campo (eds.), *La España de los años setenta: El Estado y la política* (Madrid: Moneda y Crédito, 1972), pp. 509-619.

PARRA, Francisco: *La universidad transformacional* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2003).

PARRADO-DÍEZ, Salvador: «Spain: Old elite or new meritocracy?», en David Farnham (ed.), *Managing Academic Staff in Changing University Systems: International Trends and Comparisons* (Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 1999), pp. 174-190. Incluye el estudio de diez países de la Unión Europea.

PECES-BARBA, Gregorio: «Elogio de la LRU», *El País* (18 septiembre 2002), pp. 15-16.

PELIKAN, Jaroslav: *The Idea of the University: A Reexamination* (New Haven: Yale University Press, 1992), 238 pp.

PÉREZ-DÍAZ, Víctor: «La solución universitaria», *El País* (4 marzo 2002), p. 16.

PÉREZ-DÍAZ, Víctor, y RODRÍGUEZ, Juan C.: *Educación superior y futuro de España* (Madrid: Fundación Santillana, 2001), 470 pp. El estudio más reciente y global sobre la Universidad española. Defiende una estructura liberal y competitiva de las universidades, con la organización de una educación generalista de primer ciclo.

PÉREZ-DÍAZ, Víctor; RODRÍGUEZ, Juan C., y SÁNCHEZ FERRER, Leonardo: *La familia española ante la educación de sus hijos* (Barcelona: Fundación La Caixa, 2001), 301 pp. Es el n.º 5 de la Colección Estudios Sociales.

PERKINS, James A.: *The University in Transition* (Princeton: Princeton University Press, 1966), 90 pp.

— (ed.): *The University As an Organization* (Nueva York: McGraw Hill, 1973), 273 pp.

PESCHAR, Jules L., y WAL, Marieke van der (eds.): *Education Contested: Changing Relations Between State, Market, and Civil Society in Modern European Education* (Exton, Pensilvania: Swets and Zeitlinger, 2000), 240 pp.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD): *Informe sobre desarrollo humano 2002: Profundizar la democracia en un mundo fragmentado* (Madrid: PNUD y Ediciones Mundi-Prensa, 2002), 278 pp.

RAMÓN Y CAJAL, Santiago: *Reglas y consejos sobre investigación científica: Los tónicos de la voluntad* (Madrid: Espasa Calpe, Colección Austral, 1991), 12.^a edición, 218 pp. El autor es Premio Nobel de Medicina en 1906, a los 54 años. El prólogo es de Severo Ochoa, el otro Premio Nobel español (1959). Es su discurso de ingreso en la Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales en diciembre de 1897. Termina aconsejando «preparar una España de porvenir que nos venga de la España del presente» (p. 218).

«Ranking de universidades», *Gaceta Universitaria*, 413 (24 junio 2002), pp. 1-15.

REAL DECRETO 774/2002 (de 26 de julio), por el que se regula el sistema de habilitación nacional para el acceso a Cuerpos de Funcionarios Docentes Universitarios y el régimen de los concursos de acceso respectivos, *Boletín Oficial del Estado*, 188 (7 agosto 2002), pp. 29254-29268. En el anexo II incluye la lista de las 187 áreas de conocimiento, desde Álgebra a Zoología.

ROMERO, José L., y MIGUEL, Amando de: *El capital humano: Ideas para una planificación social de la enseñanza en España* (Madrid: Confederación Española de Cajas de Ahorros, 1969), 263 pp. La mejor crítica del Libro Blanco y del proyecto de Ley General de Educación, con una elaboración estadística excelente.

RUCH, Richard S.: *Higher Ed, Inc. The Rise of the For-Profit University* (Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2001), 182 pp. Estudio de las empresas que realizan educación terciaria (cotizan en Bolsa).

SÁENZ DE MIERA, Antonio (ed.): *Sistemas de gobierno de las universidades españolas: Situación actual y perspectivas de futuro* (Madrid: Consejo de Universidades, Ministerio de Educación y Cultura, 1999), 330 pp. Es un curso realizado en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo.

SÁNCHEZ-FERRER, Leonardo: «From bureaucratic centralism to self-regulation: The reform of higher education in Spain», *West European Politics*, vol. 20, n.º 3 (1997), pp. 164-184.

— *Políticas de reforma universitaria en España 1893-1993* (Madrid: Instituto Juan March, 1997). Tesis doctoral en el Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales, Fundación Juan March.

— *Informe sobre el sistema de gobierno de las universidades españolas basado en una encuesta a miembros del Consejo de Universidades y presidentes de Consejos Sociales* (Santander: Universidad Internacional Menéndez Pelayo, 1999), 96 pp. Con 68 cuestionarios: de ellos, 34 rectores y 19 presidentes de Consejos Sociales.

SECRETARÍA GENERAL DEL CONSEJO DE UNIVERSIDADES: *Informe sobre los resultados de la primera convocatoria del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades* (Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, 1997), 56 pp. Hay una versión paralela en inglés, *Report on the First Results of the National Plan for the Assessment of the Quality of Universities*, por el General Secretariat, Universities Council (Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, 1997), 56 pp.

— *Borrador del Catálogo de Indicadores* (Madrid: Ministerio de Educación, Cultura, y Deporte, 2000), 60 pp. Publicado en el mes de noviembre de 2000, incluye la descripción teórica de 45 indicadores ideales a aplicar y varios factores estructurales (que denomina «de contexto»), pero sin incluir datos. Especifica que el catálogo de indicadores es «del sistema universitario público español». Incluye la lista de títulos oficiales.

— *Listado de enseñanzas universitarias: Ordenado por titulaciones* (Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2001), 144 pp. Existe un volumen paralelo, *Ordenado por universidades*, de 141 pp.

SEMIR, Vladimir de: «Euroescepticismo científico», *El País* (28 diciembre 2001), pp. Cataluña 2-3.

SEMIR, Vladimir de, *et al.*: «Un análisis de la política científica en España», *Quark: Ciencia, Medicina, Comunicación y Cultura*, 22-23 (octubre 2001-marzo 2002), 144 pp.

SHILS, Edward: *The Calling of Education: The Academic Ethic and Other Essays on Higher Education* (Chicago: The University of Chicago Press, 1997), 294 pp. Es una versión de su libro clásico de 1984, junto con varios artículos sobre el tema.

SHILS, Edward, *et al.*: *The Academic Ethic* (Chicago: Chicago University Press, 1984), 104 pp. Se titula *The Report of a Study Group of the International Council on the Future of the University*.

SLAUGHTER, Sheila, y LESLIE, Larry L.: *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University* (Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1997), 276 pp.

SOTELO, Ignacio: «La reforma imposible», *El País* (11 diciembre 2001), p. 14.

TOURAINÉ, Alain: *The Academic System in American Society* (Nueva York: McGraw-Hill, 1974), 319 pp.

UNESCO: *Statistical Yearbook 1999* (París: Unesco Publishing & Bernan Press, 1999), un tomo. Unesco publica los mejores datos internacionales sobre educación para todos los países del mundo, junto a los de la OCDE.

UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME (UNDP): *Human Development Report 2002: Deepening Democracy in a Fragmented World* (Nueva York: UNDP y Oxford University Press, 2002), 277 pp.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID, Servicio de Biblioteca: *Anuario estadístico de las bibliotecas universitarias y científicas españolas 2000* (Madrid: Servicio de Biblioteca de la Universidad Autónoma de Madrid y CRUE, Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, mayo 2001), 68 pp. Es un Documentos de Trabajo de la REBIUN, Red de Bibliotecas Universitarias. Es el séptimo anuario. Son las estadísticas más fiables de libros de bibliotecas en la Universidad española. Incluyen datos para 59 universidades, con un total de 26,6 millones de libros (451.000 libros por universidad, con un personal de 82 por universidad, y un presupuesto anual de 3,3 millones de euros), además del CSIC, que tiene 1,4 millones de libros.

US News: *Best Graduate Schools: 2002 Edition* (Washington DC: US News, 2001), 195 pp. Incluye «A directory of business, education, engineering, law, and medical schools». El *ranking* más reciente de las carreras graduadas en Estados Unidos. Puede verse actualizado en www.usnews.com.

UVALIC-TRUMBIC, Stamenka (ed.): *Globalization and the Market in Higher Education: Quality, Accreditation, and Qualifications* (Washington DC: Brookings Institution Press, 2002).

VAQUERA, Elizabeth: *Mujeres en la Universidad: De disimilaridad a desigualdad* (Barcelona: Universidad de Barcelona, 2002), 120 pp. Tesina de DEA, Diploma de Estudios Avanzados.

VAQUERA, Elizabeth, y MIGUEL, Jesús M. de: «Mujeres en la torre de marfil», *Gestión y Análisis de Políticas Públicas* (2001), pp. 63-80. Publicado en el año 2003.

WIT, Kurt de, y VERHOEVEN, Jef C.: «The higher education policy of the European Union or against the member states?», en J. Huisman, P. Maassen y G. Neave (eds.), *Higher Education and the Nation State* (Oxford: Pergamon Press, 2001), cap. 7, pp. 194-250.

WORLD BANK: *Income Poverty: Trends in Inequality* (Washington DC: The World Bank, 2001), www.worldbank.org/poverty/data/trends/inequal.htm. Contiene los datos de desigualdades económicas en el mundo.

ABSTRACT

This study is the second part — or continuation — of a previous one entitled «The Spanish university in a globalized world: Resources» published by the same authors in the *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (issue 102, April-June 2003). It deals with a comparative investigation of the university in Spain in relation to the post-secondary education systems in other countries in the world. The aim is to assess the differential *quality* of university systems in the different countries around the world. In the first part, this is done through analysing the results of university systems and their distribution by countries. Comparative data of human capital in the university, essentially teachers and students, who can be considered as resources and also as results, are presented. It calculates the population that has tertiary education, both among the adult population and among the young people of the respective cohorts. Analysed in the second part are the trends for specialization and graduation with an indication of the differences existing between countries. The process of feminization of the universities, in particular the situation in Europe, is analysed. The globalization and internationalization trends of university studies are explained, analysing in detail the case of foreign students. The last part studies the relationship between tertiary education and occupation in the labour market. Also taken into account are the relationships with unemployment. This article complements the prior analysis of inputs with an investigation of differences and inequalities in outputs that are considered to be increasingly important in studies that attempt to measure the *quality* of teaching and the *excellence* of research in university education. The most important differences of the Spanish university in comparison with other European Union countries are presented, and in turn the results obtained by European systems in relation to other advanced countries around the world. The factors explaining the underdevelopment and decadence of the present-day European university are delimited. The best data published by UNESCO, the OECD, the World Bank and the United Nations is used. Part of this data is used today in the *Standing Group on Indicators and Benchmarks* of the Education and Culture Office, in the European Commission (in Brussels) where the representative for Spain is Professor J. M. de Miguel. This article is part of a line of research that he is developing in collaboration with several centres: Universidad de Barcelona, Universidad Publica de Navarra, Georgetown University, University of Pennsylvania and the Committee for Social Sciences of the *European Cooperation in the Field of Scientific and Technical Research* (of the European Commission, Brussels). It includes a selected and up-to-date bibliography.

Key words: University, Education Policy, Globalization.