

REFLEXIONES EN TORNO A LA FINANCIACIÓN ACTUAL Y FUTURA DE LAS UNIVERSIDADES A NIVEL MUNDIAL

FRANCISCO LÓPEZ SEGRERA*

Recibido em: 19 de janeiro de 2009

Aprovado em: 18 de setembro de 2009

*Asesor Académico de la Global University Network for Innovation (GUNI). Miembro del Foro UNESCO de educación superior, investigación y conocimiento. Miembro del Grupo de trabajo de CLACSO sobre Universidad y Sociedad. Presidente de la Red Latinoamericana de Estudios Prospectivos. Director del IESALC, UNESCO (1999-2001). Profesor Titular Adjunto del Instituto Superior de Relaciones Internacionales (Cuba).
E-mail: francisco.lopez-segrera@upc.edu

Resumen: Durante la pasada década, las posiciones del Banco Mundial se orientaron hacia la defensa de la orientación competitiva y de mercado de la educación superior, mientras que UNESCO reafirmó el estatuto de servicio público de ella y abogó por mantener un importante financiamiento estatal, con el objetivo de desarrollar una educación superior igualmente accesible a todos sobre la base del mérito. Este artículo es un ejercicio de educación superior internacional comparada. Presenta reflexiones sobre todo respecto a los siguientes temas: principales tendencias globales de la educación superior; modelos mundiales de financiamiento; visión global del financiamiento de las universidades; financiamiento, políticas de educación superior, cooperación internacional e internacionalización; financiamiento de la educación superior en Europa. En resumen, concluye que diversificar las fuentes de financiamiento es positivo y necesario, pero esto no debe implicar una reducción o abdicación del Estado en el financiamiento de la educación terciaria.

Palabras-clave: Educación superior. Financiación. Internacionalización.

CONSIDERATIONS ABOUT PRESENT AND FUTURE UNIVERSITY FINANCING WORLD WIDE

Abstract: During the past decade, the World Bank's higher education guidelines were geared towards competition and the market place, while Unesco reaffirmed the statute of its public service and advocated the importance of State financing, with the purpose of developing a higher education that is equally accessible to all and based on merit. This article is a comparison of international higher education. It presents considerations on the following topics: main global tendencies for higher education; world models of financing; global vision of university financing; financing, higher education policies, international cooperation and internationalization; higher education financing in Europe. In short, it concludes that diversifying the sources of financing is both positive and necessary, though this must not imply a reduction or abdication of the State in the financing of higher education.

Key-words: Higher Education, Financing, Internationalization

1 Introdução

El contenido de estas *“Reflexiones en torno a la Financiación actual y futura de las universidades a nivel mundial”* es un ejercicio de educación superior internacional comparada, resultado del trabajo de investigación llevado a cabo en la Global University Network for Innovation (GUNI) entre

junio del 2004 y agosto del 2007¹. Algunas partes de lo correspondiente a los cuatro primeros epígrafes fueron publicadas en una versión inicial en las Revista Avaliação, Perfiles Educativos del CESU, UNAM, y en la Revista Paraguaya de Sociología². En el trabajo que publicó la Universidad Autónoma de Puebla en febrero del 2007 “*El financiamiento de la educación superior: desafíos, escenarios, temas y problemas*”, resultado de un curso que impartí en dicho mes y año a directivos de la mencionada universidad, se pueden consultar algunos de estos temas. La información ha sido actualizada y complementada para este trabajo. El estudio del financiamiento de las universidades a nivel mundial y en especial en Europa, se nutrió de mi labor como Asesor Académico de GUNI. Los documentos que elaboramos en el curso de la preparación de tres informes – *uno sobre financiamiento, otro sobre acreditación y el que estamos concluyendo acerca del papel de la educación superior en la construcción del desarrollo humano y social* – y el contacto permanente con los Rectores de la UPC, los Directores Ejecutivos de GUNI, los miembros del Comité Ejecutivo de GUNI, los miembros de la Red GUNI, los editores invitados, los autores que contribuyeron a la realización de dichos Informes, y con los colegas del Secretariado de GUNI, nos permitió situarnos en el estado del arte de los complejos problemas del financiamiento (y de los demás temas mencionados) a escala mundial. Vaya por eso a todos ellos nuestro agradecimiento.

2 Tendencias globales de la Educación Superior

Durante la pasada década, las posiciones del Banco Mundial se orientaron hacia la defensa de la orientación competitiva y de mercado de la educación superior, mientras que UNESCO reafirmó el estatuto de servicio público de ella y abogó por mantener un importante financiamiento estatal, con el objetivo de desarrollar una educación superior igualmente accesible a todos sobre la base del mérito.

1 GUNI es una Red Mundial de Universidades que tiene 124 miembros en las distintas regiones del mundo. Su Presidente, Antoni Giro, es el Rector de la Universidad Politécnica de Cataluña, su Directora Ejecutiva es Cristina Escrigas. Los proyectos que desarrolla GUNI – La Serie GUNI sobre el compromiso social de las universidades, un Boletín Mensual Electrónico, y un Laboratorio de Buenas Prácticas Universitarias – son en gran medida financiados por el Banco Santander. www.guni-rmies.net La Serie GUNI sobre el compromiso social de las universidades ha producido ya dos Informes: La Educación Superior en el Mundo 2006: el financiamiento de las universidades; y La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?.

2 Estos artículos aparecen relacionados en la bibliografía final entre los trabajos del autor.

Un “*survey*” publicado en *The Economist*, constituye un manifiesto donde se argumenta con diversas falacias los beneficios de una educación superior competitiva orientada hacia el mercado. En el análisis se afirma, que Europa y todos los países deberían dismantelar sus sistemas de educación superior con gran apoyo financiero del Estado e imitar a EE.UU. Sin embargo, el sistema norteamericano es algo *sui-generis*, pues dado su alto PNB se disponen de recursos para la educación superior ausentes en otros países. Uno de los principales especialistas norteamericanos en financiamiento de la educación superior, destaca que sistemas de préstamos estudiantiles que funcionan en EE.UU. son algo específico de ese país y que sería muy difícil que funcionasen en otros contextos. (THE BRAINS, 2005; JOHNSTONE, 2006a)

El Presidente de la Johns Hopkins University afirmó en un reciente artículo que “hacia el 30 de junio de 2005, la capacidad financiera de Harvard era de más de 25,000 millones de dólares; los sistemas de Yale, Stanford, Princeton y la Universidad de Texas, habían notificado, cada uno, financiamientos de 10,000 millones de dólares; 24 institutos y universidades contaban con fondos de 2,000 millones de dólares o más, y cerca de 60 tenían al menos 1000 millones de dólares en activos que generaban ingresos. En contraste, un estudio inglés de 2003 sobre la educación superior informó que sólo cinco universidades inglesas contaban con financiamientos de un valor mayor de 200 millones de dólares, en comparación con las 207 universidades de Estados Unidos. Sólo Oxford y Cambridge – cada una con más de 4000 millones de dólares – llegarían a las 150 más altas del mundo. Fuera de Estados Unidos, sólo países con economías de rápido crecimiento, como China y Singapur, pueden permitirse el lujo de invertir mucho para hacer de sus universidades instituciones de investigación de nivel mundial. (BRODY, 2007, p. 145)

Independientemente de la objetividad de las cifras, este análisis se inscribe en el marco de un discurso que tiende a desvalorizar a las universidades nacionales – acordes con los principios de ranking como el de la Universidad Jiao Tong de Shangai- y a vislumbrar como único escenario futuro de las universidades a la “megaversidad”, esto es, “una dinamo de investigación y educación que vincule electrónicamente al mejor cuerpo docente con los estudiantes más capaces en una comunidad académica mundial.” (BRODY, 2007, p. 147)

Sin descalificar el ideal más arriba expuesto, es bueno destacar que “la norma de la idealizada universidad estadounidense dedicada a la investigación es difundida por las organizaciones internacionales, tales como la OCDE, la UNESCO y el Banco Mundial, con el ase-

soramiento que prestan a los responsables de políticas de los países periféricos y las condiciones vinculadas a los préstamos del Banco Mundial. Estas directrices y políticas de educación superior de rendimiento reducido y orientadas a la productividad se han convertido en componentes esenciales de las ideologías de políticas neoliberales dominantes en la mayoría de los otros países. Constituyen las premisas básicas de la bibliografía predominante en investigación en torno a los estudios de educación superior y aparecen como únicas alternativas con sentido común en el debate público predominante. De esta forma, el modelo idealizado de la productividad y el rendimiento de los investigadores se ha traducido en fórmulas simplistas que se han reproducido sin el suficiente análisis en muchos países y universidades.” (ORDORIKA, 2008)³

Pese a que durante esta última década se habla con frecuencia – y no sin razón por las tensiones a que está sometido su modelo tradicional – de la crisis de la universidad, no debemos olvidar sus avances y aportes. La masificación sigue incrementándose pese a la escasez de recursos; la diferenciación y flexibilización de las IES da una gran diversidad de oportunidades para cursar

3 La diversidad de los contextos regional y nacional y de las tradiciones de la universidad – señala Ordorika - hace imposible proponer una única alternativa al modelo hegemónico restrictivo orientado al mercado. Sin embargo, un tema común es la reconstrucción de la apreciación de la sociedad de la educación superior, basada en atribuir un mayor valor a las contribuciones de la educación superior a la sociedad más allá de las interacciones del mercado y el cumplimiento de las prácticas administrativas. Una posibilidad es pensar en recrear la universidad en las líneas del siguiente amplio conjunto de compromisos y responsabilidades sociales. Proveer un espacio privilegiado para relacionar las tendencias globales con las identidades nacionales, construyendo el entendimiento social local y promoviendo la interacción entre las diversas culturas y creencias, grupos étnicos, nacionalidades de residentes e inmigrantes, sexos, clases sociales y otros grupos sociales.

- 1 Actuar como la única institución pública que promueve una comprensión reflexiva y una crítica fundamentada de la sociedad contemporánea y sus relaciones con el entorno.
- 2 Acortar la distancia entre el conocimiento especializado y la sociedad en su conjunto, en el contexto de la sociedad del conocimiento y la economía de la información, ya que es la única institución existente en la sociedad contemporánea capaz de hacerlo.
- 3 Actuar como la principal institución en recrear y construir los valores compartidos contemporáneos y el entendimiento de la sociedad, y servir de espacio esencial para dar forma a distintos integrantes para un amplio conjunto de interacciones dentro de la sociedad y con el entorno (éstos incluyen la formación para el trabajo y el empleo, pero van más allá de estos objetivos).
- 4 Actuar como una institución fundamental para la producción de conocimiento, dando respuesta a un amplio rango de preocupaciones, demandas y problemas sociales en diferentes áreas, incluyendo pero yendo más allá del reducido alcance de los requisitos de la producción y las demandas del mercado.

Ante un campo jerárquico de dominación y una comprensión hegemónica de lo que constituye una universidad exitosa en la sociedad contemporánea, el reto para las universidades periféricas es cómo preservar su diversidad de tradiciones y responsabilidades a través de un amplio compromiso con la sociedad. En este sentido, se debe desarrollar una amplia variedad de alternativas, recreando múltiples conceptos de la universidad enraizada en marcadas tradiciones y condiciones históricas.

estudios universitarios; existe una correlación clara entre estudios universitarios, ingresos y movilidad social; el número de estudiantes cursando estudios en el extranjero ha aumentado notablemente (de un millón de estudiantes cursando estudios en el extranjero en 1995 se pasó en el 2006 á más de 2 millones); pese a las restricciones que existen en muchos países con relación a la libertad académica y de investigación, en una cantidad cada vez mayor de países existen amplias libertades al respecto, aunque muchas veces condicionadas por intereses mercantiles ajenos al desarrollo sostenible; el desarrollo de Internet y de redes nacionales, subregionales, regionales y mundiales de conocimiento y educación superior es un fenómeno positivo, no olvidemos que la revolución digital de las computadoras se inició en las universidades. No obstante, algunos de estos logros están amenazados por las tendencias a enfatizar que los alumnos – considerados como “clientes” - paguen por el costo de la enseñanza superior y no el Estado. Bajo la influencia del Banco Mundial, muchos responsables de las políticas de educación superior perciben la educación terciaria como algo que beneficia en especial al individuo, y no como un bien público que beneficia a la sociedad⁴.

4 Según Brunner (2005, p. 3-4) los problemas, desafíos y tendencias de la educación superior a nivel mundial tienen grandes similitudes: En casi todas partes del mundo, con excepción de los países de ingreso más bajo, la educación superior enfrenta problemas similares y experimenta transformaciones que apuntan en una dirección común. Es vista como un pilar de la competitividad. En todas partes ella debe hacerse cargo de aumentar las oportunidades de formación en favor de los jóvenes graduados de la educación media y de la población en su conjunto, en la perspectiva de la educación a lo largo de la vida. En todas partes debe diversificar su oferta y plataforma de proveedores con el fin de acomodar a un número creciente de jóvenes y adultos con variadas demandas formativas, junto con responder a las dinámicas de expansión, diferenciación y especialización del conocimiento avanzado, en torno al cual se tejen las redes productivas, tecnológicas, de comercio y políticas de la sociedad global. En todas partes, estos sistemas están siendo impelidos a diferenciarse institucionalmente — lo cual aumenta su complejidad — con el propósito de dar cabida a una división y organización cada vez más especializadas del trabajo de producción, transmisión y transferencia del conocimiento avanzado. En todas partes la educación superior empieza a ser evaluada externamente — con participación de pares académicos y representantes de los gobiernos y del sector productivo — de manera tal de asegurar la calidad de sus procesos y productos, la efectividad de sus resultados y la eficiencia de su operación, al tiempo que se busca elevar su transparencia y responsabilidad frente a diversos actores interesados (*stakeholders*). En todas partes se le exige aumentar la relevancia y pertinencia de sus funciones; esto es, incrementar su contribución a la profesionalización y tecnificación de la economía, alinearse con las cambiantes demandas del mercado laboral, participar en la frontera del conocimiento y alimentar el continuo proceso de reflexión y análisis mediante el cual las sociedades modernas conducen sus asuntos públicos. Por último, en todo el mundo la educación superior está bajo creciente presión para ampliar y diversificar sus fuentes de financiamiento. Como resultado del ajuste de los sistemas a estas demandas y presiones, la educación superior experimenta un conjunto de transformaciones que pueden agruparse en siete grandes tendencias:

1. Masificación de los sistemas, producto de la oferta cada vez mayor de oportunidades de acceso;
2. Diferenciación horizontal y vertical de los sistemas e instituciones;
3. Aseguramiento de la calidad de los servicios y productos a través de procedimientos de responsabilización pública de las instituciones;

Algunos de estos aportes se pueden también incluir en la lista de retos que enfrenta la educación superior en los albores del nuevo milenio:

- a) masificación: la matrícula universitaria pasó de 13 millones en 1960 a 79 en el 2000 y a 132 en el 2004;
- b) la educación se ha hecho permanente dado al crecimiento exponencial del conocimiento: en el año 2005 las corporaciones de EE.UU. gastaron 15 mil millones de dólares en entrenar a sus empleados;
- c) el auge de las TIC implica que el equipamiento de una universidad es mucho más costoso;
- d) el incremento vertiginoso de la movilidad académica internacional favorece a los alumnos de los países desarrollados y de ciertos países asiáticos y tiende a incrementar la “fuga de cerebros.”⁵;
- e) la privatización de la educación superior se incrementa aceleradamente en América del Norte, América Latina y el Caribe, en Asia y en los países del Este de Europa y Rusia. Sólo en las regiones de Europa Occidental y África sigue predominando la educación superior pública financiada casi en su totalidad por el Estado;

4. Demandas crecientes dirigidas hacia las instituciones y los sistemas para elevar la relevancia y pertinencia de sus funciones de conocimiento;

5. Diversificación y racionalización de las fuentes de financiamiento de la educación superior;

6. Adopción de culturas organizacionales centradas en la innovación y el emprendimiento y, como consecuencia de estas tendencias;

7. Desplazamiento del centro de gravedad de la educación superior desde las esferas del estado y del poder corporativo hacia la esfera del mercado y la competencia.

5 Veamos algunas cifras adicionales del fenómeno transfronterizo. “Según la UNESCO, había más de un millón de estudiantes cursando estudios en el extranjero en 1995. Algunos datos sugieren que en el año 2002, el número de estudiantes extranjeros había aumentado hasta aproximadamente 2,04 millones en los países industrializados y hasta 1,80 millones en los países menos desarrollados (PMD); los principales países proveedores eran Australia, Francia, Alemania, Japón, Rusia, Reino Unido y Estados Unidos (Anuario de la UNESCO). Según la OCDE, la movilidad estudiantil internacional en sus países miembros se ha duplicado en los últimos veinte años. La mayoría del comercio internacional de servicios en el ámbito de la educación superior se lleva a cabo dentro del área de la OCDE, que ha recibido el 85 % de los estudiantes extranjeros durante este período. En la actualidad, los estudiantes extranjeros son una fuente importante de ingresos de exportación en varios países, ya que gastan una gran cantidad de dinero en viajes, educación y manutención. Por ejemplo, los ingresos de exportación de servicios educativos ascendieron a un mínimo estimado de 30.000 millones de dólares USA en 1999. Además, según los cálculos, las exportaciones estadounidenses generaron aproximadamente 8.000 millones (una cifra bastante conservadora) a finales de la década de 1990. El quinto campo del sector de servicios con respecto a la exportación fue la educación superior, con 4 millones de puestos de trabajo. Según los cálculos de la Alianza Global para la Educación Transnacional, entre Estados Unidos, Reino Unido y Australia exportaron alrededor de 27.000 millones de dólares USA en concepto de educación superior a Asia y el Pacífico durante el mismo período.” (HALLACK; DIDOU POISSON, 2006, p. 109)

- f) la crisis de la profesión académica es un fenómeno que se da en forma aguda en los países en desarrollo, pero que también afecta a los profesores del mundo desarrollado. Los consejos del Banco Mundial de que los profesores se conviertan en empresarios del conocimiento trabajando como consultores para complementar su salario, han tenido efectos devastadores para la investigación y el perfeccionamiento docente mediante el estudio y en ocasiones ha conducido a prácticas de corrupción académica;
- g) la inequidad en el acceso por motivos de género, étnico, religioso o de clase social, sigue privando a muchos con méritos suficientes para cursar estudios universitarios. En Brasil, por ejemplo, de cinco quintiles, el 74% de los alumnos estudiando en universidades pertenece al quintil más elevado y sólo un 4% al quintil más bajo;
- h) el impulso hacia el perfeccionamiento de los procedimientos de gestión, la evaluación, la rendición de cuentas y los procesos de acreditación, muchas veces han tenido un carácter positivo. Sin embargo, en más de una ocasión se han caracterizado por su aspecto burocrático y formal y en otras han servido de pretexto para acelerar procesos de privatización o de reducción de fondos estatales;
- i) las IES de educación superior privada son las de más alto nivel y las de más bajo nivel simultáneamente. Estas últimas se denominan de “absorción de demanda”, pues a ellas van a cursar sus estudios todos aquellos que no tienen los requisitos para acceder a las universidades privadas de élite ni a las públicas;
- j) otro fenómeno nuevo es la emergencia de “seudouniversidades”, instituciones que no se corresponden con la definición tradicional de la universidad, pero que ofrecen “entrenamiento especializado en una variedad de áreas”. La mayoría de ellas son entidades con ánimo de lucro (*for profit*) cuya preocupación esencial no son los valores ni la calidad de la docencia, sino obtener ganancias. Como ejemplos podemos poner a la Universidad de Phoenix que pertenece al Grupo Apollo (ALTBACH, 2006, p. 204) (Véase también DIDOU, 2005);
- k) una de las consecuencias negativas de la globalización económica y de las tendencias privatizadoras para la educación superior a que nos hemos referido en el punto 4, es la propuesta de la OMC de incluirla como un servicio sujeto a las regulaciones del GATS. Aunque esta propuesta aún no ha sido aprobada, los países – EE.UU., Nueva Zelanda, Australia,

Japón - que obtienen importantes ganancias por concepto de estudiantes extranjeros defienden con fuerza esta iniciativa;

- l) existe la tendencia de que IES de los países en desarrollo soliciten ser acreditadas por agencias de acreditación de países extranjeros, en especial de EE.UU., sin percatarse que estas agencias desconocen los valores y necesidades de desarrollo autóctono por estar conformadas para otra realidad. Puede ser positivo invitar a expertos a incorporarse a los equipos nacionales de acreditación, pero siempre que estos procesos estén elaborados a partir de valores, normas y necesidades autóctonas;
- m) los rankings están cada vez más de moda. A mediados de los 80s el Asian Wall Street Journal incluía, en una lista de las 10 mejores universidades del mundo, sólo 4 (Cambridge, Oxford, Sorbonne, Tokio) fuera de EE.UU. Según Altbach algunos de estos *ranking* tienen cierta respetabilidad como el de U.S. News y el del Times Higher Education Supplement (THES). En el 2005 se debatió mucho sobre la fiabilidad del *ranking* publicado ese año por el THES y la Shanghai Jiao Tong University. Lo que ocurre es que los *ranking* están contruidos sobre la base de parámetros – número de Premios Nobel, profesores de la universidad con trabajos en el citation index, doctorados y maestrías, equipamiento, financiamiento [...] - propios de las universidades de “clase mundial” del mundo anglosajón, en especial de EE. UU. e Inglaterra y que además privilegian las ciencias duras en detrimento de las sociales y humanas;

Aplicar las normas y valores de las principales potencias académicas no medirá en forma exacta la calidad a nivel mundial, ni dará lugar a ranking mundiales de interés. En el competitivo y orientado hacia el mercado mundo académico del siglo XXI, los *ranking* son inevitables y probablemente necesarios. El desafío es asegurar que provean criterios exactos y relevantes y midan las cosas adecuadas. (ALTBACH, 2006, p. 80)

- n) los procesos de evaluación y acreditación - *que nos brindan mayor información sobre las IES, la masificación de la educación superior, su comercialización, el ataque a la concepción de su condición de bien público, la emergencia de las TIC, el auge de los nuevos proveedores y el deterioro de las condiciones salariales y de trabajo de la profesión académica, entre otros factores*, - han llevado a un debate sobre lo que muchos consideran un creciente fenómeno de *corrupción académica*. Es

decir, a la obtención de calificaciones, títulos universitarios, puestos académicos o certificaciones de acreditación en el caso de las IES, mediante procedimientos irregulares tales como: pago de sobornos, venta de títulos sin cursar los estudios adecuados, vender una plaza a un candidato en lugar de otorgarla a quién corresponde, acreditar a una IES o programa sin los requisitos a cambio de pagar cierta cantidad;

- o) las IES están influidas y condicionadas por las políticas del Estado-Nación y por las tendencias globales del sistema-mundo capitalista. Parece ser que estas influencias sobre la Universidad son mucho más poderosas que los cambios y transformaciones que pueden producir las IES dentro de ellas mismas y en la sociedad donde radican. Tal vez por esto se produce una cierta frustración al ver que los impactos de las políticas con ansias transformadoras (Conferencia Mundial de Educación Superior de UNESCO, 1998 y posteriores Reuniones de Seguimiento) son de poca intensidad. Esto nos lleva a preguntarnos: ¿Es posible una transformación profunda de la Universidad sin transformar previamente en forma radical la sociedad?

3 Modelos mundiales de financiamiento

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

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

Por otra parte, la formación directiva, técnica y administrativa es más necesaria hoy para dirigir las IES que el don carismático del liderazgo innato, sin que le restemos su gran importancia a este último. En el rector recae la responsabilidad prácticamente total de la universidad, tanto en los sistemas

democráticos como en los autoritarios. Es él, junto a los dirigentes universitarios, quien debe construir el consenso académico en un ámbito dominado por una élite del conocimiento. Se suele decir en tono jocoso,

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

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

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

Para contribuir a que se cumplan estos principios, el Grupo de Trabajo recomienda los siguientes instrumentos: Consejos de Facultad, Consejos de Administración, reglas transparentes para el manejo de los fondos, bases de datos adecuadas para la toma de decisiones, designación en lugar de elección de los altos cargos, evaluación externa de nombramientos y promociones en las Facultades, seguridad en el empleo, aunque basada en ciertos requisitos para obtener un cargo fijo, dedicación a tiempo completo a la universidad, procesos de evaluación y acreditación de carácter internacional y un documento institucional que establezca las bases legales y la misión de la institución. (WORLD BANK, 2000, p. 54)

Si bien algunas de estas recomendaciones son relevantes, otras son claramente contestadas por el escaso respeto a elementos sociales e históricos. Así, por ejemplo, mientras el informe recomienda designar y no elegir a los altos cargos, es sabido el peso que tiene la elección democrática de los dirigentes

académicos en América Latina y en Europa, donde el rector y los decanos son responsables ante la comunidad universitaria que les elige, contra el riesgo de que si los nombraran los gobiernos o los representantes de la sociedad, podrían no contar con el respaldo de la comunidad. Esto no implica descartar el método de la designación en lugar del de la elección a nivel mundial, pero sí destacar que son procesos que deben ajustarse a condiciones históricas y culturales. En EE.UU. predomina la designación, pero en América Latina habría un fuerte rechazo a los intentos de designar los rectores en las universidades públicas.

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

Según los especialistas del IIPE, Bikas Sanyal y Michaela Martin, se pueden identificar cinco formas de financiamiento de las universidades (SANYAL; MARTIN, 1997, v. 2, p. 819-831; SANYAL, 1998; GUNI, 2006):

- a) tradicional. La universidad elabora periódicamente un presupuesto (generalmente anual) basado en la estimación de los costos de sus compromisos salariales respecto al personal y otros insumos esenciales. El porcentaje que será financiado puede ser negociado con el gobierno. Los recursos son destinados a fines concretos; es decir, la universidad debe invertir estos fondos en las áreas especificadas por el gobierno;
- b) irreducible más incremento. La universidad recibe una dotación única de presupuesto basada en la recibida durante el período anterior más un incremento y puede invertir este dinero como desee dentro de límites legales amplios;
- c) rendimiento de alumnos. El financiamiento se basa en una fórmula que refleja los resultados anteriores, pero la universidad puede utilizar estos fondos libremente una vez que éstos han sido recibidos. La base utilizada en la mayoría de las fórmulas es el número de estudiantes (de acuerdo a disciplinas, nivel de estudios, etc.), pero, cada vez más, los gobiernos están tratando de incluir en la fórmula un índice que refleje el rendimiento de los alumnos;
- d) rendimiento prospectivo. El gobierno y la universidad acuerdan los objetivos a alcanzar. Esta forma de financiamiento es similar a la C, pero en este caso, la asignación de fondos se basa en un rendimiento prospectivo y no en el rendimiento pasado. Precisamente la UPC fue pionera en España

en la aplicación de la fórmula de “Contrato-Programa”, que vincula la financiación con los objetivos y los resultados;

- e) venta de servicios. La universidad “vende” sus servicios de enseñanza, investigaciones y servicios de consultoría a una amplia gama de clientes, empleadores de estudiantes y autoridades públicas;

Otros autores en trabajos más recientes (2007) consideran que son cuatro los Modelos de Financiamiento:

- a) expansión del sector público mediante matrícula gratuita o muy económica. Prevalció en América Latina hasta los 90s. Es el modelo que impera en Europa Occidental. En los 50s y los 60s EE.UU. empleó esta estrategia - para pasar a un sistema de educación superior masificado de acuerdo con la definición de *Trow* -, desarrollando el sistema de los *community college*;
- b) financiamiento público de la educación superior recuperado a través de un sistema de impuestos sobre sus ingresos una vez que el estudiante se gradúa. Australia desarrollo este modelo que también se ha introducido en Inglaterra y Tailandia a partir del 2006;
- c) costo compartido y Becas. En los últimos 25 años EE.UU., Nueva Zelanda y Canadá han seguido este modelo. Consiste en que los estudiantes (o sus familias) obtengan préstamos para costear sus estudios. Esto se combina con becas con el fin de que los estudiantes de menos recursos puedan acceder a instituciones de educación superior costosas;
- d) expansión del sector privado. La principal fuente de financiamiento de las universidades privadas – además de eventuales donaciones – es el pago de la matrícula por los estudiantes. En Asia predomina la educación superior privada. En Japón y Corea del Sur las universidades privadas predominan y han sido un factor clave en el desarrollo de la educación superior. Este modelo se expande aceleradamente a nivel mundial, especialmente en los países del Este de Europa, en Asia y en los países árabes. (HAUPTMAN, 2007, p. 2-3)

La realidad del financiamiento es muy diversa: mientras la inversión por estudiante universitario en EE.UU. anualmente en 1999 era de US\$ 19.220, en el África subsahariana oscilaba a fines de los 90s entre 1.531 y 1.241, en los estados árabes entre 2.211 y 1.588, y en muchos países de ALC era menos de 2000.

Según la OCDE, el gasto anual por estudiante universitario en 1999 era en España 5.707 US\$, en Francia 7.867, en Japón 10.278, en Alemania 10.393, en Austria 12.070. En el año 2000, el monto anual más elevado por estudiante de la educación terciaria en los países de la OCDE fue el de EE.UU. con 20.538 US\$, seguido de Suecia con 18.450, Suiza 15.097, y Canadá 14.983. En España fue de US\$ 6.666. (WORLD BANK, 1994; UNESCO, 1998d; OCDE, 2003, p. 216; MAYOR; TANGUIANE, 2000, p. 97; LOPEZ SEGRERA, 2001, 2002a, 2002b)

África Subsahariana tiene SES poco diversificados y una tendencia a la disminución al gasto público por estudiante. Según UNESCO “el sistema de educación superior de África subsahariana es el menos desarrollado del mundo”. Una de las razones que explican esta aseveración, es la insuficiente diversificación. Con la excepción de Kenya, África del Sur, Ghana y Nigeria, los estudiantes inscritos en IES no universitarias representan una parte mínima de los efectivos de la ES, a diferencia de lo que ocurre en otras regiones del mundo. El gasto público por estudiante disminuyó de 6.300 US\$ en 1980 a 1.241 en 1995. Sin embargo el porcentaje del presupuesto de la ES en África subsahariana dedicado a becas y ayudas sociales es el mayor del mundo. Mientras los gastos en becas tienen un monto de sólo un 6% del presupuesto de la ES en Asia y de un 14% en los países de la OCDE, en el África subsahariana francófona absorben un 55% del presupuesto total y en la anglófona un 15%. (UNESCO, 1998c; UNESCO, 2003b, p. 5-7; WORLD BANK, 1994, 2002)

En África y en Europa Occidental predomina el financiamiento público. La región con mayores dificultades para el financiamiento de la educación superior en 2004 es África. La tasa bruta de matrícula (TBM) oscilan entre el 1 y el 5% con la excepción de la RSA que es del 15%. Las principales organizaciones financiadoras en este continente - además del Estado- son: NUFU (Noruega), Banco Mundial, UNESCO, CIDA (Canadá), Asociaciones de Universidades del Commonwealth, y Fundaciones como la Ford, Mac Arthur, Kellog, Rockefeller y Carnegie. (GUNI, 2006, 2007)

En los países árabes la TBM oscila entre 38% en Egipto y 10% en Marruecos. El 75% de las universidades en esta región han surgido en las últimas décadas del siglo XX. En 1996 tenían 175 universidades. En la última década el Estado ha comenzado a desentenderse de la financiación, pero sigue siendo el principal financiador. Los mecanismos de financiación que prevalecen son: tasas colectivas centrales (son impuestos a todas las ventas a individuos o empresas); tasas de matrícula; subvención del Estado; donativos del sector privado; fondos de inversión que la universidad sitúa a intereses o invierte; y préstamos. (GUNI, 2006, 2007)

En Asia predomina el financiamiento privado. En dicha región existen 41 sistemas distintos de educación superior. En 16 de ellos la TBM es menor del 15% (elitista de acuerdo a la definición de *Trow*); en 22 la TBM es superior al 15% y menor al 50% (masificados; y en 3 es universal (más del 50% de TBM). En 2006 la TBM de China era de 19%, la de la India de un 11%, la de Camboya de un 3%, Laos 6%, y Vietnam 10%. Mongolia es un caso intermedio con 35%. Australia y Japón en cambio tenían como TBM respectivamente 72% y 54%.

En Europa las tasas de matrícula oscilan entre el 56% (Portugal) y el 88% (Finlandia). La educación está financiada esencialmente por el Estado y las tasas de matrícula en menor grado.

En EE.UU. – donde la TBM era de un 82 % en el 2006 - los mecanismos de financiamiento que prevalecen son: ingresos públicos directos que financian entre el 60 y el 90% de los costos docentes de cursos públicos de grado de 4 años, o de aún menos en los Community Colleges; donaciones; ayudas federales y estatales; aportaciones familiares; préstamos; y becas. Hay una fuerte tendencia a trasladar la carga financiera de la educación superior de los padres y contribuyentes hacia los estudiantes mediante trabajo a tiempo parcial o préstamos estudiantiles. (JOHNSTONE, 2006a, 2006b, MARCUCCI; JOHNSTONE, 2006; GUNI, 2007, p. xxxvi)

En América Latina y el Caribe la TBM oscila entre 16 y 18% en Honduras y Nicaragua y 61 y 62% en Argentina y Cuba. En Brasil y en México la TBM es de 20 y 22% respectivamente. Estos últimos países, sin embargo, tienen el mayor desarrollo en la región en lo que respecta a investigaciones y postgrados. La educación superior privada en las IES pasó de 15% de estudiantes en la década de 1960 a 47.5% en el 2002. Los mecanismos que prevalecen en el financiamiento de la educación superior son los siguientes: 1) Presupuesto histórico negociado (los recursos se asignan teniendo en cuenta el presupuesto anterior. 2) Presupuesto por Incentivos Financieros (se asigna de acuerdo a la productividad de las investigaciones, publicaciones, inventos, innovaciones, tipo de alumnado). 3) Fondos Especiales para el Desarrollo de la Educación Superior (Fondo de Solidaridad en Uruguay, FODESEC en Colombia, FUNDAPEC en República Dominicana, FUNDAPRO en Bolivia).

Estas diferencias en la financiación tienen un impacto regional y en el interior de los países. Existen no sólo las diferencias entre regiones y países (no es lo mismo el presupuesto y los recursos para educación superior de que disponen Brasil y México), señaladas en los párrafos anteriores, sino también dentro de cada país. En Brasil, de cinco quintiles, el 74% de los alumnos matriculados en universidades pertenecen al quintil I, el más elevado y sólo un 4% al menos elevado. En México la proporción es de 58 y 6, en Chile de 65 y 8, en Ecuador

de 42 y 6, en Kenya de 44 y 2, en Malawi de 58 y 1, en Pakistán de 63 y 5, en Rumania de 32 y 7, y en Vietnam de 67 y 7. En el caso de Vietnam, la última cifra se refiere al IV quintil, pues los miembros del quintil V, el más pobre, no acceden a la universidad. También en los países desarrollados se observa, de acuerdo a diversos estudios, que “persiste una desigualdad de clase en todos los aspectos de la educación superior.” Los jóvenes de familias de menores ingresos - lo que muchas veces coincide en el mundo desarrollado con diferencias étnicas de origen histórico (los negros e hispanos en EE.UU. o los gitanos en Europa) o bien afecta a los inmigrantes- acceden en un porcentaje mucho menor a la ES. Lo argumentado nos demuestra la relación entre inequidad social y la falta de acceso a la educación. (WORLD BANK, 2002, p. 195-196; CHEUNG, 2003)

Las políticas de privatización y desinversión en la ES recomendadas por el Banco Mundial, han sido una de las causas de estas desigualdades y las han incrementado velozmente. Los expertos del Banco Mundial y sus seguidores, afirman que financiar la Educación Superior es financiar a los sectores más ricos de la sociedad, que son los que pueden acceder a ella mayoritariamente, en especial en los países en desarrollo, dado que son los que completan sus estudios secundarios. Este argumento falaz sólo puede sostenerse si se defiende un sistema fiscal de carácter regresivo, basado en el pago de impuestos indirectos, y con escasa o nula capacidad para cobrar altos impuestos a los que más tienen. Cabría, por otra parte, analizar la conveniencia de que los estudiantes devuelvan un determinado monto del financiamiento público que reciben en sus estudios universitarios, una vez concluidos éstos e insertos en el mercado laboral. (CORAGGIO, 2002)

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

4 Visión global del financiamiento de las universidades

Hemos considerado útil incluir, previo a nuestro análisis del financiamiento de la educación superior en Europa, algunas de las principales conclusiones que a mi juicio podemos extraer del Informe de GUNI “La Educación Superior en el Mundo 2006: la financiación de las universidades.”

La educación superior (ES) está hoy en una encrucijada: la masificación, las TIC que ofrece la sociedad del conocimiento, el aumento del número de los estudiantes extranjeros de 1 millón en 1995 a cerca de 2 millones en el 2006, y el rápido desarrollo de la visión de la ES como una mercancía y no ya como un bien público, son sus rasgos esenciales.

Algunas conclusiones de especial relevancia pueden ser extraídas del Informe Mundial de GUNI “La Educación Superior en el Mundo 2006: La Financiación de las universidades.” (GUNI, 2006; LOPEZ SEGRERA, 2006a, 2006b, 2006c; SANYAY; TRES; LOPEZ SEGRERA, 2006)

4.1 Conclusiones Globales

- a) siete factores claves afectan las nuevas tendencias en el financiamiento de las universidades: la expansión masiva de la tasa de matrícula; la incapacidad del Estado para financiar esa expansión; la emergencia e incremento acelerado de la educación superior privada; la tendencia a compartir los costos (*cost-sharing*) por parte de los alumnos y de sus padres; la importancia de la rendición de cuentas (*accountability*); la emergencia de nuevos proveedores vía el GATS; y la necesidad de financiamiento estatal para impedir las crecientes desigualdades;
- b) en todas las regiones del mundo se ha incrementado la tasa de matrícula durante la última década, pese a la crisis económica y financiera que algunas de estas regiones – África, Latin America y el Caribe, países en Asia y Europa del Este – han atravesado en la última década. De 139 países con información comparable, 83 países aumentaron sus gastos en educación como % del PNB, 55 lo disminuyeron y en un país no hubo cambios en el gasto;
- c) de 87 países con datos con información comparable, en 56 se produjo un incremento del gasto en educación como % del gasto total del gobierno, en 30 disminuyó y en 1 no hubo cambios;
- d) de 111 países con datos comparables, 70 aumentaron el gasto en educación superior como % del gasto público total en educación y en 40 disminuyó;
- e) estas cifras, aparentemente optimistas, ocultan grandes desigualdades: Mientras que en el periodo 2001-2002 la tasa de matrícula en los países desarrollados tenía un promedio de 54.6 % de estudiantes universitarios, en los países en transición esta cifra era de 36.5% y en los países “en

desarrollo” de 11.3%. El promedio mundial de la tasa de matrícula en dichos años era de 23.2%;

- f) las políticas de costo compartido (*cost-sharing*) – tales como préstamos estudiantiles - recomendadas por Bruce Johnstone, Maureen Woodhall y otros teóricos, pueden funcionar bien en algunos países desarrollados, pero no es fácil que den resultado en los países en vías de desarrollo.

4.2 Conclusiones Estratégicas

- a) otra conclusión del citado Informe de GUNI (2006) es la urgente necesidad de incrementar los recursos públicos con que se financian los sistemas de educación superior y las universidades en muchos países del mundo, en especial en los países en vías de desarrollo;
- b) la necesidad de diversificar las fuentes de financiamiento;
- c) aumentar las tasas de matrícula siempre que esto no incremente la desigualdad;
- d) diseñar nuevas estructuras y métodos de gestión en las universidades;
- e) implementar estrategias alternativas de financiamiento de las universidades;
- f) introducir políticas de costos compartidos (*cost-sharing*) de diversa índole;
- g) ahorrar gastos innecesarios mediante la cooperación nacional, regional e internacional;
- h) introducir modalidades de financiamiento como el contrato-programa;
- i) obtener recursos financieros de las Redes de educación superior y compartir experiencias con ellas;
- j) reducir la pobreza construyendo capacidades en las universidades capaces de implementar programas *ad hoc*;
- k) obtener recursos financieros mediante la venta de servicios de diversa índole tales como: software, consultores, formulación y desarrollo de proyectos;
- l) mejorar los controles de los gastos haciendo más transparente la rendición de cuentas (*accountability*);

- m) invertir y/o poner a intereses en forma profesional y prudente las reservas monetarias de las universidades, con el fin de incrementarlas;
- n) mejor y más racional asignación de los recursos a las distintas áreas universitarias, con el objetivo de lograr una mayor efectividad con la misma cantidad de recursos;
- o) mejor utilización de todos los recursos (de infraestructura, humanos) y no solo los financieros;
- p) utilizar indicadores para monitorear los ingresos y los gastos y evitar el despilfarro y los gastos innecesarios;
- q) implementar procesos permanentes de evaluación y acreditación, con el fin de detectar el mal uso y/o despilfarro de los recursos financieros;
- r) establecer un sistema informático que contribuya a detectar posibles fraudes;
- s) integrar la planeación financiera al proyecto institucional de la universidad como un elemento clave;
- t) facilitar la generación de ingresos y la recuperación de costos a nivel de las unidades básicas de la universidad: departamento, escuela, facultad;
- u) desarrollar cursos para todo el personal de dirección y para los profesores que les permitan llevar a cabo las políticas contra el fraude, el despilfarro y los gastos inadecuados;
- v) garantizar el financiamiento por diversas vías (becas, préstamos...) de todos aquellos que, cumpliendo los requisitos académicos necesarios, no poseen los recursos para estudiar en la universidad;
- w) fondos de solidaridad: aplicar un impuesto a los graduados universitarios, como una forma de solidaridad intergeneracional, con el objetivo de financiar becas a los estudiantes sin suficientes recursos.

4.3 Conclusiones Finales Para Elaborar Estrategias

- a) la situación económica de los países, como norma, es el factor que determina la cuantía de fondos para financiar la educación superior;
- b) existe consenso respecto a la necesidad de diversificar las fuentes de financiamiento de las universidades e instituciones de educación superior;

- c) aquellos que se benefician de la educación superior mediante el trabajo de sus graduados – como las empresas privadas - deben contribuir a su financiamiento (ESCOTET, 2006, p. 24-35);
- d) la universidad debe rendir cuentas en forma detallada de cómo ha empleado y gastado los recursos recibidos de las diversas fuentes;
- e) para concluir, es necesario enfatizar que el financiamiento de la educación superior debe ser una responsabilidad esencial del Estado, aunque esta pueda compartirse con otros donantes privados para aumentar sus recursos, pero sin dejarla en manos privadas con mero ánimo de lucro, para quienes el interés público no suele ser una prioridad. Esto no implica negar los aspectos positivos que pueda tener la educación superior privada, sino que solo enfatiza la necesidad de que el Estado vele para que ella cumpla objetivos públicos, y para que ningún estudiante con los méritos necesarios para acceder a la educación superior se quede privado de ella por falta de recursos económicos.

5 Financiamiento, políticas de educación superior, cooperación internacional e internacionalización

El análisis y estudio sistemático de la educación superior y su irrupción como disciplina autónoma, apenas tiene cuatro décadas. Este interés por las políticas de educación superior, asociado a la emergencia de ésta como disciplina, constituye un campo de estudios que surge junto con la desaparición de la clásica “universidad de élites” al masificarse la educación superior a principios de los 60 mostrando la matrícula un notable incremento cuantitativo⁶.

Es importante diferenciar entre internacionalización y transnacionalización de la educación superior. La internacionalización está fundada en el valor del conocimiento y de la formación y se refiere a las diversas formas de cooperación entre IES, investigadores, profesores, estudiantes. La transnacionalización, en cambio, tiene como “principios” esenciales la competitividad y el ánimo de lucro. (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 141; GACEL, 2003)

Los recientes énfasis en la importancia estratégica de la educación superior, tanto en la Unión Europea (DELORS, 1996; DEARING, 1997; ATTALI et al.,

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

1998; BRICALL, 2000) como en Estados Unidos (BOYER, 1998) y en América Latina (ANUIES, 1995), así como a nivel mundial, (UNESCO, Banco Mundial), refuerzan la convicción de que la “intensidad del conocimiento” es la dinámica y el poder creador del futuro desarrollo. Este poder, sin embargo, no es justo ni democrático en su origen y tampoco en sus resultados. Los que tienen y los que no tienen agravan su diferenciación por coincidir esa discriminación con la de los que saben y los que no saben. Las universidades nos deberíamos preguntar ¿cuánta más exclusión se puede soportar que permita mantener la legitimidad y la gobernabilidad? (GOROSTIAGA, 2000, p. 151)

La “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción” (PARIS, 1998), resultado de la Conferencia Mundial convocada por UNESCO, afirma que existe una demanda sin precedentes por una mayor diversificación de la educación superior, e igualmente un grado creciente de conciencia de su vital importancia para el desarrollo económico y sociocultural. Las líneas trazadas por esta Declaración y por los documentos resultado de esta Conferencia, implican un sólido cambio de paradigma, en lo que a reco-

7 Con relación a los Informes desarrollados por Comisiones Nacionales, debemos mencionar la propuesta de ANUIES en México, que a partir de las recomendaciones de la Conferencia Mundial de Educación Superior de UNESCO (1998) comprende 14 programas agrupados en tres niveles.

El Informe Universidad 2000 de España, conocido como Informe Bricall dado que fue coordinado por el entonces Rector de la Universidad de Barcelona Josep Bricall, surgió de un encargo de la CRUE, con el fin de que un grupo de trabajo elaborase un conjunto de recomendaciones para mejorar la educación superior en España. El Informe propone la constitución de un nuevo pacto social entre la universidad, la sociedad y el estado. “El déficit que el Informe ha querido contribuir a corregir es fundamentalmente el déficit de reflexión que subsiste en torno a muchos de los problemas universitarios actuales.” (BRICALL 2000, p. 3) El Informe de la Comisión dirigida por Jacques Attali, Consejero de Estado en Francia, denominado Pour un Modelé Européen d’Enseignement Supérieur, trata de dar respuesta a cinco preguntas en torno a temas claves de la educación superior francesa tales como: misiones de los sistemas de educación superior ; cómo hacer evolucionar el sistema de educación superior francés, la relación entre las universidades y las grandes escuelas ; necesidad de becas y otras fórmulas para aumentar la movilidad social ; sistemas de evaluación ; y medidas concretas para armonizar el sistema francés de educación superior con el resto de los sistemas europeos para facilitar así la movilidad académica. El Informe propone tres principios para reorganizar el sistema: sistema homogéneo y diversificado; sistema descentralizado y contractualizado (nueva gobernabilidad, gestión democrática) y evaluación eficaz y transparente.

En el Reino Unido se elaboró el Informe Dearing por una Comisión dirigida por Ron Dearing. Este Informe incluye un resumen con las recomendaciones claves, lo cual constituye a nuestro juicio la parte de mayor relevancia del Informe. Una de sus recomendaciones fue que el gobierno, en el largo plazo, incremente el gasto público en educación superior conforme al crecimiento del PIB. También se recomendó la creación de un Instituto para el aprendizaje y la enseñanza de la educación superior. La recomendación número 41 se refirió a que todos los estudiantes en el 2000/01 deberían tener acceso libre a una computadora personal conectada a una red, con la expectativa de que en el 2005/06 todos los estudiantes tendrían este mismo acceso a través de una laptop.

En Estados Unidos se elaboró un Informe patrocinado por la Fundación Carnegie y elaborado por una Comisión dirigida por Ernest L. Boyer, Presidente de la Fundación, que – al igual que las demás Comisiones – llevó a cabo un diagnóstico crítico de la educación superior en dicho país. Se hace una dura crítica al sistema de pregrado y se plantea como objetivo reinventar la licenciatura en universidades de investigación en lo que se refiere al pregrado.

mendaciones de políticas de educación superior se refiere. ⁸(UNESCO, 1998a; LOPEZ SEGRERA, 2001, p. 189)

En el Informe del Banco Mundial - *Higher Education: the lessons of experience* (1994) – se afirma que “existe evidencia de que las inversiones en educación superior tienen tasas sociales de retorno más bajas que las inversiones en educación primaria y secundaria”, por lo cual estas “continuarán siendo prioridades para los préstamos del Banco” (WORLD BANK, 1994, p. 84-85). Sin embargo, en un Informe reciente - *Higher Education in Developing countries: Peril and Promise* (2000) - producido por un grupo de trabajo del Banco Mundial y UNESCO, observamos que el BM en este documento ha cambiado su posición tradicional sustancialmente. “Buen gobierno, instituciones fuertes, desarrollo de infraestructura son imprescindibles para el desarrollo de los negocios y nada de esto es posible sin personas con educación superior. Por otra parte, los estudios basados en la tasa de retorno no se percatan de la importancia clave de la investigación de las universidades para la economía, lo cual es un beneficio social de largo alcance que justifica el desarrollo de fuertes sistemas de educación superior” en los países en desarrollo. Sin embargo, la posición de este documento no refleja necesariamente la política del Banco Mundial, sino más bien un criterio puntual. (WORLD BANK, 2000, p. 39)⁹

Estos Informes - tanto los emanados de los organismos internacionales como de las comisiones nacionales independientes – muestran la prioridad que se le otorga a la educación superior a nivel mundial en una sociedad del conocimiento. Se reconoce su carácter clave para la formación de capital humano y su dimensión estratégica para modernizar y dotar de competitividad a las economías nacionales. Se hace énfasis en su valor en la formación de ciudadanía y en la adquisición de nuevos valores de identidad en el marco del proceso de globalización. Se insiste en la necesidad de mayores vínculos con el entorno social y se formulan recomendaciones viables de transformaciones

8 En los últimos años, desde el 2000, se percibe una cierta confluencia – en lugar de visiones opuestas como en los 90s - entre la UNESCO y las tesis del Banco Mundial en algunos aspectos de la educación superior. La expresión ambigua de la educación superior como un “bien público global” propia del BM y que ha adoptado UNESCO, pudiera conducir a aceptar que esta se considere como un servicio comercializable.

9 Los estudios que se refieren a las tasas de retorno consideran a la gente con educación valiosa solamente analizando sus ingresos, sin percatarse que personas con educación superior tienen otros muchos efectos beneficiosos para el desarrollo, son vitales para crear un ambiente en el cual el desarrollo económico es posible. Este Informe sostiene que sus recomendaciones son de dos tipos: incrementar los recursos a la educación superior y mejorar la eficiencia con que esos recursos son utilizados. Son necesarios mayores recursos para: mejorar la infraestructura; diseñar e implementar nuevos currículos; reclutar profesores de alto nivel; aumentar el acceso para los sectores desfavorecidos social y económicamente de la población; y desarrollar una mejor investigación tanto básica como aplicada. (WORLD BANK, 2000, p. 94)

específicas a través de una educación superior de calidad. (LOPEZ SEGRERA; MALDONADO, 2002)

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

Sin embargo, pese al éxito y difusión de Programas como *UNITWIN*, los verdaderos beneficiarios de la internacionalización son los profesores y alumnos de los países desarrollados y una parte importante de los mejores talentos de los países en desarrollo que emigran al Norte para muchas veces no retornar a sus países de origen. Incluso los que retornan, en ocasiones portan valores y criterios no siempre compatibles con las necesidades de sus países. Alrededor de 1 millón 900 mil alumnos de la educación terciaria estudian en el extranjero. En EE.UU. estudian alrededor de 600.000 de ellos, y casi el total del resto lo hacen en Europa Occidental, Canadá y Australia.

Los programas con más actividad en la cooperación internacional en la década pasada entre América Latina y Europa fueron el ALFA y el COLUMBUS. Este último agrupa 80 instituciones, 50 de ellas de América Latina. Existen también relevantes programas de movilidad académica en el Sur, como el de la Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo (AUGM) para el MERCOSUR. (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 211; GACEL, 2003)

En Europa, *la Declaración de Bolonia de 19 de junio de 1999* – que tuvo como antecedente la Declaración de la Sorbonne de 25 de mayo de 1998 – estableció los siguientes objetivos:

- a) adopción de un sistema de grados académicos comparables;
- b) adopción de un sistema basado en dos ciclos principales;
- c) establecimiento de un sistema de créditos – como por ejemplo el Sistema Europe;
- d) o de Transferencia de Créditos – con el fin de promover la movilidad académica;
- e) promoción de la movilidad mediante la superación de los obstáculos al libre movimiento;

- f) promoción de la cooperación Europea en aseguramiento de la calidad;
- g) promoción de patrones Europeos comunes en la ES.

En la Declaración común de Ministros europeos de Educación (Praga, 19 de mayo de 2001), se reafirmaron los principios de la Declaración de Bolonia, y se enfatizaron adicionalmente los siguientes puntos:

- a) la educación permanente para toda la vida (*lifelong learning*) como un elemento esencial del Espacio Europeo de ES;
- b) se reconoció que las IES habían demostrado la importancia que atribuían a la creación de un Espacio Europeo de ES - compatible, eficiente, relevante y atractivo -, en el cual la calidad era el elemento clave y donde los estudiantes pudiesen participar e influenciar en la organización y contenido de la educación en las universidades y otras IES;
- c) se acordó promover los atractivos del Espacio Europeo de ES tanto para los estudiantes europeos como para los de otras partes del mundo¹⁰. (WIT DE, 2004, 2005; MICHAVILA; ZAMORANO, 2006)

El Proceso de Bolonia se percibe en América Latina y el Caribe como una tendencia y no como un modelo acabado. Esta herencia de la cultura occidental que nos une, fue lo que llevó

a los jefes de Estado y de Gobierno de la Unión Europea y de América Latina y el Caribe a declarar su interés en trabajar conjuntamente para crear, en analogía con el proceso europeo, lo que en mayo de 2002 la Declaración Política de la Reunión Cumbre denominó el 'espacio común de enseñanza superior UEALC.' (MALO, 2005, p. 31)

En la década de los 80, los países desarrollados "pasaron de la ayuda al comercio". Según la OCDE, los niveles de la ayuda oficial al desarrollo de los países que la integran han caído como promedio de un 0,33% en los 80s y principios de los 90s a un 0,22% actualmente. En el extremo más alto de la contribución se sitúan los países nórdicos (Dinamarca 0,96, Suecia 0,83...)

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

y en el más bajo Estados Unidos 0,13. Muchos de estos países, en especial los anglosajones, “ven la educación y la cooperación como un producto de exportación”. Otras tendencias negativas son la instalación de universidades de países desarrollados en países en transición o en vías de desarrollo, donde imparten los mismos cursos que en sus países de origen, aunque esto no tenga que ver nada con el entorno. Algo similar ocurre con los programas exportados vía Internet. Un buen ejemplo, sin embargo, es el de Canadá, que financia con los fondos de ayuda al desarrollo proyectos conjuntos entre universidades canadienses y de países en desarrollo. (OCDE, 2003; EL PAÍS, 27/05/2007, p. 2; RODRIGUES DIAS, 2004, p. 4)

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

6 El financiamiento de la Educación Superior en Europa

6.1 Historia y Misión de la Universidad

Aunque existe consenso en que la docencia, la investigación y la extensión de sus servicios, son las misiones esenciales de la Universidad, no podemos perder de vista que servir al ser humano y a la sociedad es su misión suprema. La definitiva razón de ser de la Universidad es la transformación de la sociedad y para ello debe participar activamente en la solución de los principales problemas locales, regionales, nacionales y universales.

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

La Universidad, tal y como la conocemos hoy, emergió en Europa. Aunque en otras regiones del mundo – Asia, el Norte de África...- surgieron universidades de distinto signo que las europeas, el modelo europeo (conjuntamente con el norteamericano a partir del siglo XX) ha terminado por imponerse a nivel mundial. Las primeras universidades en Europa mostraron su vocación de proyección internacional. La colonización se convirtió en el factor principal de la internacionalización de la enseñanza superior: las potencias coloniales transfirieron a los nuevos territorios de Asia, África y América sus métodos pedagógicos, sus planes de estudios e incluso en muchos casos su lengua. Más recientemente, en el siglo XX, la internacionalización tomó nuevo impulso con el desarrollo de la cooperación internacional, y a fines de siglo comenzó a producirse de hecho la globalización de la educación superior.

Los modelos europeos originarios han evolucionado a lo largo de la historia y todas las “reformas” han pretendido dar respuestas adecuadas.

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

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

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

La universidad medieval dio paso en los siglos siguientes a modelos cada vez más rígidos que se articularon en torno a tres enfoques: el modelo inglés, o sistema universitario residencial de Oxford; el modelo francés, basado en las “grandes escuelas” o facultades, denominado “sistema napoleónico”, en que la universidad, sometida a la tutela y guía del estado, tiene como función formar profesionales; y el modelo alemán de investigación, derivado de la universidad de *Humboldt*. Estos modelos predominaron durante siglo y medio.

A mediados del siglo XX emergieron modelos mixtos, como el modelo norteamericano que hacía hincapié en la estructura departamental, hoy en discusión por su fragmentación excesiva. La universidad actual se asemeja a alguno de esos modelos o bien a una combinación de los mismos. Los profesores han conformado el eje de la estructura universitaria y se han convertido en la autoridad colegiada por excelencia. Las facultades, las escuelas, los departamentos, los institutos, las secciones, se organizan básicamente alrededor de los profesores y de los contenidos de las enseñanzas que ellos mismos diseñan, en ocasiones de forma individual y aislada. En definitiva la formación se centra en el sujeto que enseña. (NEAVE, 2001, p. 5)

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

El surgimiento de la nación-estado europea y la geografía política cambiante y caleidoscópica asociada a ella, vieron a las universidades como una de las agencias importantes de un espacio cada vez más regulado. Esto se extendió a medida que el colonialismo europeo avanzaba con rapidez en América Latina y el Caribe, África, Asia y las naciones de las islas tropicales. A lo largo de un período de cinco siglos se crearon universidades que se convirtieron en agencias del colonialismo cultural portadoras de los modelos emergentes de las universidades españolas, francesas, inglesas y americanas. Aunque Alemania tuvo poca influencia colonial, desde comienzos del siglo XIX el modelo Humboldt de la universidad alemana influyó intensa-

mente en las variantes inglesa y americana mientras evolucionaban hacia lo que en la actualidad son modelos mundiales. (BROCK, 2007, p. 24)

Lo que vemos en la actualidad es la última fase de la batalla por el control de las universidades, que, aunque ya no son el único poder en la era de la información y en la industria del conocimiento, siguen siendo protagonistas muy importantes. Las fuerzas de la mercantilización y de la privatización que dejó en herencia el discurso neoliberal y su efecto en la política han desencadenado una plétora de nuevas metodologías docentes que desafían la noción de los criterios académicos. Por sí solas, las naciones ya no pueden controlarlo y se hace necesario un marco que describa las 'reglas de enfrentamiento' en el último campo de batalla por el control y el mantenimiento de la calidad. Se necesita con urgencia una agencia internacional respetada y la UNESCO está empezando a destacarse" a través de sus Foros Mundiales de Garantía de la Calidad. (BROCK, 2007, p. 24-35) (Véase UVALIC-TRUMBIC, 2006)

6.2 El Modelo Universitario Europeo: predominio del financiamiento público

El modelo universitario europeo depende predominantemente de la educación superior pública y, como tal, depende en gran medida de la financiación pública, que sigue siendo la mayor fuente de financiación de la educación superior en Europa. La educación superior como «bien público» sigue siendo un valor clave en la educación superior europea. Por otra parte, hay una clara orientación hacia un sistema basado en cobrar tasas de matrícula junto con un sistema de ayudas, incluyendo los préstamos. Una transformación importante en la Europa del Este y Central, es la emergencia y desarrollo de un sector privado de educación superior.

Diversos informes y expertos consideran que en fecha cercana al 2010 "la educación superior europea sigue estando, en términos relativos, cada vez peor financiada." (SADLAK; DE MIGUEL, p. 198, 2005)

Un análisis cuantitativo de la educación superior en los 25 Estados miembros de la Unión Europea, en lo que respecta a la matriculación de estudiantes y al número de instituciones tanto públicas como privadas:

ofrece la siguiente imagen de la educación superior: (a) La tasa de matrícula bruta en educación superior se estima en un 55%, que es

solamente el 63% del que se da en Estados Unidos (81%), pero el total de gasto es incluso más bajo, un 44% respecto al estadounidense. (b) El sector público en Europa cubre sobre el 80% de los gastos totales de la educación superior. El modelo europeo es principalmente público y carece de algunos recursos. (c) Las universidades de la Unión Europea concentran el 34% del número total de investigadores en Europa, y aproximadamente el 80% de la investigación fundamental que se da en la zona. Tras un rápido incremento a finales de la década de 1980 y principios de la década de 1990, que permitió que un número predominante de países de la zona llegasen a una tasa de participación cercana al 40% del grupo de edad tradicional de entre 18 y 23 años, la tasa de participación empezó a bajar. (SADLAK; DE MIGUEL, p. 198, 2005)

Conforme a los objetivos del denominado Proceso de Bolonia – al que ya nos hemos referido – de construir un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en el 2010 debe regir un modelo basado en carreras cortas y maestrías. Las claves son programas flexibles y convalidaciones rápidas.¹¹

Según la AIU en la UE hay 1.671 universidades y 864 IES, para un total de 2.535. El total de IES en el mundo es de 17.016. La educación superior europea tiene 4.000 IES, más de 17 millones de estudiantes y un millón y medio de profesores, de los cuáles 435.000 son investigadores. (Ver Tablas 1 y 2 en Anexos).

En EE.UU. la educación superior se caracteriza por su diversificación, eficiencia económica, enfoque práctico de la enseñanza y mayores costos de matrícula para los estudiantes. De los 100 mayores centros universitarios, 93 son públicos. Sin embargo, en los rankings, las universidades privadas de la ivy league ocupan los primeros puestos. Los primeros 25 de acuerdo con la clasificación de Carnegie. Las universidades del Estado son más baratas que Harvard o Princeton, pero la matrícula en ellas no baja de los USA \$10,000, mucho más costoso que en Europa.

Sin embargo, los recursos dedicados a la educación superior per cápita en Europa, están entre la mitad y un tercio respecto a los dedicados en Estados Unidos.

El modelo de educación superior europea tiene universidades menos especializadas, con una oferta menos flexible, una arraigada valoración por enseñanzas más teóricas y es mucho más barato para el alumno dado que está concebido como un servicio público. Como hemos mencionado esto está cambiando aceleradamente en los países del Este de Europa, pues la educación superior se ha encarecido al privatizarse.

¹¹ Ver “Universidad sin fronteras”. Dossier publicado por El País, domingo 27 de mayo, 2007.

Estados Unidos tiene una tasa bruta de matrícula (TBM) del 81%, lo que significa que, en teoría, ocho de cada diez jóvenes de edades comprendidas entre 19 y 23 años están matriculados en la educación superior. En Europa existen diferencias importantes. Los países escandinavos tienen TBM altas: 85% en Finlandia y 76% en Suecia. Pero otros como Eslovaquia (32%) Chequia (34%) y Hungría (44%) tienen tasas menos altas.

En Europa, la TBM como promedio es del 61 % para las mujeres y del 49% para los hombres. El sistema europeo de educación superior está menos feminizado que en Estados Unidos, aunque en algunos países - 94% en Finlandia y 93% en Suecia – hay una TBM muy alta entre las mujeres.

El modelo europeo de educación general es de baja inversión, pero casi en su totalidad público. La educación se considera un servicio público, y forma parte del estado de bienestar. Por lo tanto, no se diversifican los presupuestos. Los gastos totales en educación (a todos los niveles) son de un 7% del PIB en Estados Unidos, y del 6% en Canadá y Australia. En Europa, esta proporción es más baja: va del 4% en Grecia al 8% en Chipre. Alemania tiene solamente un gasto total del 5% del PIB en educación. Los países del norte de Europa dedican más recursos a la educación y los del sur, menos. A excepción de Chipre, la mayoría de los países de la UE tienen un gasto público en educación superior al 90% de su coste. (Ver Tabla 3)

Las mismas características (recursos bajos pero principalmente públicos) pueden aplicarse a la educación superior en la UE. Más de una tercera parte de los recursos económicos dedicados a la educación en Estados Unidos se destinan a educación superior (representan el 2,7% de PIB, en comparación con el 7,3 del gasto total en educación). Y de esa tercera parte, un tercio es dinero público. Incluso en el sistema público de IES, solamente el 50% de los recursos proviene de fondos públicos.²⁴ En el año 2000, Rusia gastó un 2,9%. Los países de la UE gastan entre un 0,9% y un 2,3% de su PIB en educación superior. No hay una media para los 25 países, pero se estima que estaría en torno al 1,2% del PIB, lo que representa aproximadamente un 44% de los gastos relativos de Estados Unidos. Dado que estas cifras se miden en relación con el PIB, puede afirmarse que el gasto en Europa es bajo, incluso aunque la tasa bruta de matrícula en educación superior en la UE suponga únicamente el 63% de la de Estados Unidos. El gasto en educación superior en Estados Unidos supone aproximadamente el 37% del gasto total en educación, mientras que en la UE varía (según las estadísticas de UNESCO-CEPES) entre el 12% en el Reino Unido y el 33% en Finlandia. Los países del norte de Europa gastan proporcionalmente más en educación superior que el resto de países de la UE.” (SADLAK; DE MIGUEL, 2005, p. 206)

El gasto alemán en educación superior es solamente el 1% del PIB, y el francés, del 1,1 %. Sin embargo, el sector público gasta el 0,9% del PIB en ambos países, que es la misma cantidad que en Estados Unidos. Por lo tanto, la diferencia principal es que en Estados Unidos, el gasto público supone únicamente un tercio (en Japón es el 45% y en Australia el 50%), mientras que en la UE el gasto público es un 80% aproximadamente del gasto total en educación superior. (SADLAK; DE MIGUEL, 2005, p. 207)

En Francia la división entre universidades – en las cuáles estudian el 80% de los estudiantes universitarios y son todas públicas - y las grandes écoles (*l'École Normale Supérieure*), en las que se ofrece una enseñanza de calidad superior a la de las universidades, sigue predominando. Según el ranking de la Universidad de Shangai, el mejor centro francés de educación superior aparece en el puesto 65, mientras que en el baremo del Times la mejor - *l'École Normale Supérieure* – se ubicaba en el puesto 18. Algunas de estas grandes Ecoles son públicas. La educación superior en Francia, como suele ocurrir en el resto de los países que integran lo que solía denominarse Europa Occidental, es financiada en gran medida por el Estado. Las matrículas que pagan los estudiantes oscilan entre 141 y 280 euros para cursos de licenciatura, y entre 500 y 900 euros para las mejores escuelas de ingeniería. En escuelas privadas en que se estudia administración de negocios las matrículas oscilan entre 7,200 y 7,600 al año. El gasto público por estudiante universitario fue de 6,850 euros en el 2002, de 9,100 para los estudiantes de IUT, de 12,000 € para un estudiante de ingeniería en instituciones públicas y de más de 13,000 € para los estudiantes asistentes a “clases preparatorias” con el objetivo de ingresar a una *grande école*. (MUSSELIN, p. 711, apud FOREST; ALTBACH, 2006)

En 1985 el financiamiento público a la educación superior en España era el 0.54% del PIB y en el 2000 el 1.2%. El Consejo de Coordinación Universitario Español, en un informe sobre la revisión de la financiación de las universidades, ha solicitado un gasto extra de 2,700 millones de euros para los próximos cinco años (2007-2012), con lo que se llegaría al 1,5% del PIB. Gobierno y comunidades autónomas aportarían el 80%. El 20% restante tendría que ser aportado por los estudiantes y las empresas. (GINES MORA, p. 998, apud FOREST; ALTBACH, 2006)

En Italia el gasto público en educación superior es el 0.8% del PIB, más bajo que el promedio de gasto en la Unión Europea (1.2%). (MOSCATI, p. 825 apud FOREST; ALTBACH, 2006)

La UE tiene un 6% de estudiantes extranjeros, pero como muchos de ellos son europeos, la proporción final de extranjeros no europeos en las universidades europeas es inferior al 3%. Esta cifra se aproxima a la de Estados Unidos, que tiene cerca de un 4% de estudiantes extranjeros. Canadá tiene un 3%, de los que el 24% son europeos. Otros países tienen una proporción mucho mayor, como el caso de Australia con 14% de estudiantes extranjeros. Hay tres países europeos que tienen la mayor concentración de estudiantes internacionales: el Reino Unido, con 226.000 estudiantes extranjeros (el 48% de estudiantes son del resto de Europa); Alemania, 219.000 estudiantes (50% europeos), y Francia, 147.000 estudiantes (solamente un 28% de europeos, porque el 51 % son africanos). No hay ningún otro país en la UE que atraiga un número comparable de estudiantes extranjeros. España es el cuarto país, con 45.000 estudiantes extranjeros (62% europeos). Por lo tanto, no todos los países europeos atraen a los estudiantes extranjeros de manera igual. El incremento de los estudiantes extranjeros puede ser una de las formas para diversificar el financiamiento en las universidades e IES europeas. (SADLAK; DE MIGUEL, 2005, p. 204)

7 Conclusiones

Se considera que el principal problema que confronta la educación superior en la UE hoy consiste en su inadecuado nivel de financiación dado su excesiva centralización y escasa diversificación. El informe de la Comisión Europea sobre *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*, considero que el sistema de educación superior europeo enfrenta 5 retos principales: una demanda creciente de educación superior, la internacionalización de la enseñanza y la investigación, la cooperación entre las universidades y la industria, la proliferación de instituciones en las que se producen conocimientos y la reorganización del conocimiento. El trabajo en red y los objetivos del Proceso de Bolonia a que nos hemos referido antes, constituyen sin duda objetivos adecuados para la mayoría de las universidades e IES europeas, pero no son suficientes para superar todos sus problemas. Tampoco la descentralización parece ser la respuesta. La diversificación de fuentes de financiación para la educación superior es una de las soluciones, sin que esto implique una privatización que incremente las desigualdades. El objetivo es incrementar la tasa de matrícula del actual 55% al nivel de los países más avanzados del mundo, que es del 85%. El aumento de la financiación privada transferida a la educación superior europea es considerado por algunos como una cuestión de decisión

estratégica para la región si quiere ocupar su lugar en el entorno competitivo de la globalización. Sin embargo, otros – entre los que me incluyo- tienen el criterio de que las tendencias neoliberales a dismantelar el Estado de Bienestar y a disminuir los recursos financieros a la educación superior, incrementen las desigualdades ya existentes en el acceso a la educación superior en lugar de reducirlas. En resumen: diversificar las fuentes de financiamiento es positivo y necesario, pero esto no debe implicar una reducción o abdicación del Estado en el financiamiento de la educación terciaria.

Referencias

ALTBACH, P. **International higher education**. reflections on policy and practice. Boston: Boston College CIHE, 2006.

ANUIES - ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR. OCDE. **El financiamiento de la educación superior**. Tendencias actuales. México, DF: Colección Biblioteca de la Educación Superior, 1995.

ATTALI, J. et al. **Pour un modèle européen d'enseignement supérieur**. París: Le Monde, 1998.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**. Examen del Banco Mundial. Washington, D.C.: Banco Mundial, 1995.

BOYER, E. L. **The boyer commission on educating undergraduates in the research university**. Reinventing undergraduate education: a blueprint for America's research universities. New York: Carnegie, 1998.

BRICALL, J. **Universidad 2 mil**. Madrid: CRUE, 2000.

BROCK, C. Orígenes históricos y sociales de la regulación y la acreditación de la educación superior para la garantía de la calidad. En: **LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL MUNDO 2007**. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?, 2007. Madrid; Barcelona; México: GUNI; Mundi-Prensa, 2007.

BRODY, W. R. La universidad se vuelve global. **FOREIGN Affairs en español**, México, jul. sep. 2007.

BRUNNER, J. J. **Tendencias recientes de la educación superior a nivel internacional**. Disponible en: <<http://mt.educarchile.cl>>. Acceso em: 2005.

CHEUNG, S. Y. **Higher education expansion and reform: changing**

educational inequalities in Great Britain. Institute of Social and Economic Research. United Kingdom: University of Essex, 2003.

CHITORAN, D. **Internal evaluation of the UNITWIN/UNESCO Chairs Programme**. Progress Report. Paris: UNESCO, 1996.

CORAGGIO, J. L. Construir universidad en la adversidad. **Revista del Conesup**, Quito, Ecuador, n. 2, 2002.

CORTADELLAS, J. **Cuestionario de autoevaluación de la EFQM adaptado por la Universidad Politécnica de Cataluña para equipos directivos de universidades**. Barcelona: Universidad Politécnica de Cataluña, 1997.

DEARING, R. Higher Education in the Learning Society. **Informe Dearing**, Londres: National Committee of Enquiry into Higher Education (HMSO), 2007.

DECLARACIÓN DE BOLOGNA. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Bolonia. 1999. Disponible en: <<http://universidades.universia.es/fuentes-info/documents/bolonia.htm>>

DELORS, J. et al. **La educación encierra un tesoro**. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid: Ediciones Santillana/UNESCO, 1996.

DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DIDOU, S. Internacionalización y proveedores externos de educación superior en América Latina y el Caribe. México D.F: ANUIES, 2005.

ESCOTET, M. A. **Formas contemporáneas de gobierno y administración universitaria: visión histórica y prospectiva**. Conferencia inédita en el Pontificio Ateneo Antoniano. Roma, 2004.

LOPEZ SEGRERA, F. **Globalización y educación superior en América Latina y el Caribe**. Ediciones Caracas: IESALC/UNESCO, 2001. Colección Respuestas n. 18.

LOPEZ SEGRERA, F. Educación permanente, calidad, evaluación y pertinencia. Cali: UNESCO-Universidad de San Buenaventura, 2002a.

LOPEZ SEGRERA, F. Perspectivas de la globalización-mundialización. En: SEMINARIUM XLII-N. Vaticano: Libreria Editrice Vaticana, 2002b.

- LOPEZ SEGRERA, F. Posibles escenarios mundiales de la educación superior. **Perfiles Educativos**, Mexico, v. 27, n. 109-110, p. 140-165, 2005a.
- LOPEZ SEGRERA, F. Análisis prospectivo de la educación superior a nivel mundial. **Revista Paraguaya de Sociología**, Asunción., v. 42, n. 124, 2005b.
- LOPEZ SEGRERA, F. El enfoque sobre los conceptos de calidad y acreditación en la CMES y en las reuniones de seguimiento. En: LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL MUNDO 2007. **Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?** Madrid: GUNI, Ediciones Mundiprensa, 2006a.
- LOPEZ SEGRERA, F. La educación superior en el Caribe. En: LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL MUNDO 2006. **La financiación de las universidades**. Madrid: GUNI, Ediciones Mundiprensa, 2006b.
- LOPEZ SEGRERA, F. América Latina y el Caribe: principales tendencias de la educación superior. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v.11, n. 3, set. 2006c.
- LOPEZ SEGRERA, F; MALDONADO, A. **Educación superior latinoamericana y organismos internacionales**. Un análisis crítico. Prefacio Philip G. Altbach. Colombia: UNESCO; Boston College y Universidad de San Buenaventura de Cali, 2002.
- MALO, S. El Proceso de Bolonia y la educación superior en América Latina. En: **Foreign Affairs en español**, México, DF, v. 5, n. 2, 2005.
- MARCUCCI, P.; JOHNSTONE, B. **International higher education finance**. An annotated Bibliography. CIHE. New York: Boston College, 2006.
- MAYOR, F.; TANGUIANE, S. **L'enseignement supérieur au XXIe siècle**. París: Hermes Science Publications, 2000.
- MICHAVILA, F.; ZAMORANO, S. La acreditación en el EEES. En: **LA EDUCACIÓN superior en el mundo 2007**. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego? Madrid; Barcelona; México: GUNI; Mundi-Prensa, 2006.
- NEAVE, G. **Educación superior: historia y política**. Barcelona: Editorial Gedisa, 2001.
- OCDE. **Regards sur l'éducation**. Paris, 2003.
- ORDORIKA, I. Compromiso con la sociedad: desafíos contemporáneos para

las universidades públicas de investigación. En: **LA EDUCACIÓN superior en el mundo 3**. Madrid; Barcelona; México: GUNI; Ediciones Mundi-Prensa, 2008.

PNUD (2000, 2001, 2002, 2003, 2004,2005, 2006). Human development report. <<http://www.undp.org>>.

RODRIGUEZ DIAS, M.A. **Espais solidaris en temps d'obscurantisme**. En la Inauguración del Curso Académico de la UPC 2003-2004.

SANYAL, B. C. **Innovations dans la gestion des universités**. París: IIEP/ UNESCO, 1998.

SANYAL, B.C; MARTIN, M. Nuevas estrategias para la gestión de financiamiento en las universidades: experiencias de los países de la OCDE y América Latina. En: **LA EDUCACIÓN superior en el siglo XXI**. Visión de América Latina y el Caribe. Caracas, Venezuela: CRESALC/UNESCO, 1997.

SANYAL, B.; TRES, J.; LOPEZ SEGRERA, F. Visión global respecto a la financiación de la educación superior”. En **La educación superior en el mundo 2006: la financiación de las universidades**. Madrid; Barcelona; México: GUNI; Ediciones Mundiprensa, 2006.

THE BRAINS business. A survey of higher education. **The Economist**, sep. 2005.

TÜNNERMANN BERNHEIM, C. **Historia de la universidad en América Latina**. Caracas, Venezuela: IESALC/UNESCO, 1999.

UNESCO. **Higher education in the twenty-first century: vision and action**. París: UNESCO, 1998.

UNESCO. **La educación superior en el siglo XXI: visión y acción**. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Octubre. París, 1998. Documentos Varios.

UNESCO. **L'enseignement superior dans le monde: statistiques 1980-1995**. París: UNESCO, 1998c.

UNESCO. **Rapport mondial sur l'éducation**. París: UNESCO, 1998d.

UNESCO. Propuestas preliminares sobre el proyecto de estrategia a plazo medio para 2002-2007 (31C/4) y el Proyecto de Programa y Presupuesto para 2002-2003 (31 C/5). París: UNESCO, 2000a. Documento 160 EX/5 (Parte III).

UNESCO. **World education report.** The right to education. Towards education for all throughout life. París: UNESCO, 2000b.

UNESCO. **Informe mundial sobre la comunicación y la Información.** París: Ed. UNESCO; CINDOL, 2000c.

UNESCO. **El derecho a la educación.** París: Grupo Santillana/Ed. UNESCO, 2000d.

UNESCO. **Executive Board, 159 ex/39, 19/5.** París: UNESCO, 2000e.

UNESCO. **International handbook of universities.** Prepared by the International Association of Universities (IAU). París: Palgrave ; IAU ; UNESCO, 2001a.

UNESCO. **Directory UNESCO CHAIRS, UNITWIN.** París : UNESCO, 2001b.

UNESCO. **WORLD FORUM OF UNESCO CHAIRS,** nov. 2002. París: UNESCO, 2002.

UNESCO. **Higher education in the Arab region 1998-2003.** París: UNESCO, 2003b.

UNESCO. **WORLD FORUM OF UNESCO CHAIRS 13-15 nov. 2002.** París: UNESCO, 2002.

Universidad sin fronteras. **El País,** Madrid, España, 27 mayo. 2007.

WIT DE, H. El proceso Bolonia. Hacia una zona de educación superior europea. **Foreign Affairs en español,** México, D.F, v. 5, n. 2, 2004.

WIT DE, H. The Sorbonne and Bologna Declarations on European Higher Education. En: **International Higher Education.** Center for International Higher Education. Boston: College, 2004. Mass. Disponible en: <<http://www.cefi.org>>.

WORLD BANK. **Higher education.** The lessons of experience. Washington, D. C., 1994.

WORLD BANK. **Higher education in developing countries:** peril and promise. Washington, D.C., 2000.

WORLD BANK. **Constructing knowledge societies: new challenges for tertiary education.** Washington, D.C., 2002.

Anexos

Tabla 1. Gasto público en educación superior en Europa

TABLA 1 Gasto público en educación superior (año 2001)		
Países	Gasto público	
	Por estudiante (como % del PIB per cápita)	% de los salarios del total de gastos actuales de las instituciones públicas (a)
Austria	44,6	66
Bélgica	45,3 (b)	---
Chipre	56,5	64
Chequia	30,9	51
Dinamarca	69,0	66
Estonia	31,8 (b)	
Finlandia	37,4	
Francia	29,6	65
Alemania	42,9	67
Grecia	20,6	45
Hungría	31,3	52
Irlanda	30,1	
Italia	26,3	56
Letonia	22,0	58
Lituania	---	---
Luxemburgo		---
Malta	58,3 (e)	
Países Bajos	42,6 (b)	71
Polonia	17,6	84
Portugal	27,0	65
Eslovaquia	30,0	51
Eslovenia		---
España	22,5	64
Suecia	49,6	58
Reino Unido	25,7 (b)	
Federación Rusa	9,6	---

Fuentes: UNESCO, Global Education Digest 2004: Comparing Education States Across the World (Montreal: Instituto de Estadística de Estadística de la UNESCO, IEU, 2004), p. 124-131

Notas: (a) Salarios de todo el personal. (b) Año 2000. (e) Año 1999.

Tabla 2. Número de instituciones de educación superior en Europa según la Asociación Internacional De Universidades (AIU)

Número de instituciones de educación superior (según la Asociación Internacional de Universidades)					
Países	Universidades	Otras instituciones de educación Superior	Promedio de instituciones de educación superior (b)		
			Total (a)	Estudiantes	Profesores
Total UE 25	1.671	864	2.535	6.322	438
Austria	51	–	51	5.190	520
Bélgica	74	18	92	3.905	250
Chipre	1	20	21	568	54
Chequia	26	26	52	5.471	404
Dinamarca	18	114	132	1.452	132
Estonia	14	19	33	1751	198
Finlandia	20	31	51	5.483	335
Francia	293	157	450	4.515	283
Alemania	327	–	327	6.605	847
Grecia	34	–	34	14.065	704
Hungría	22	40	62	5.716	386
Irlanda	38	12	50	3.332	227
Italia	77	–	77	23.537	1.049
Letonia	24	7	31	3316	175
Lituania	15	27	42	3.236	308
Luxemburgo	3	2	5	507	28
Malta	1	1	2	3.711	304
Países Bajos	79	1	80	6.300	556
Polonia	157	221	378	5.043	221
Portugal	25	118	143	2.711	194
Eslovaquia	23	–	23	6.617	572
Eslovenia	7	4	11	8318	256
España	68	14	82	22351	1.629
Suecia	15	32	47	8.146	718
Reino Unido	259	–	259	7.982	372
Federación Rusa	867	–	867	9.262	664

Fuente: Asociación Internacional de Universidades. (Paris: UNESCO. consultado en julio de 2004). Actualización de la información en lau@unesco.org y www.unesco.org/iau.

Notas:

(a) Hay 17.016 instituciones de educación superior en el mundo.

(b) Número de estudiantes y profesores por UNESCO, base de datos en línea UIS. . lak y De Miguel