

La tendencia a la mercantilización de educación superior y a la diferenciación de las fuentes de financiamiento

Claudio Rama¹

Universidad de la Empresa – Uruguay

claudiorama@gmail.com

Resumen:

En la presente ponencia se analiza el conflicto en el financiamiento de la educación superior en América Latina derivado de la expansión de las demandas de acceso. Se profundiza en la forma específica que se resolvió a partir de la gratuidad y el acceso selectivo y como se conformó una dinámica de expansión de la educación privada. Se analizan los límites a la diversificación de las fuentes financieras y las características de estos cambios en los gastos de los hogares. Finalmente se visualizan las tendencias del financiamiento de la educación superior en América Latina

Índice

Introducción. La incapacidad de poder cubrir financieramente todas las demandas de acceso. La diferenciación de las fuentes financieras de las universidades. La diferenciación de los costos de la educación superior. La estrategia de sobrevivencia de los hogares latinoamericanos. Las tendencias del financiamiento

Introducción

El financiamiento de las Universidades en la región descansó históricamente en las transferencias públicas por parte del Gobierno Central. A partir de impuestos centralizados nacionalmente los aportes del gobierno se constituyeron como partidas generales asociadas a la cantidad de alumnos y con tasas de incremento anual asociadas a la matrícula o a la negociación. Tal modelo se consolidó con la autonomía promovida por la Reforma de Córdoba, que inclusive dificultó que los gobiernos desglosaran las transferencias en función de los distintos tipos de gastos o de sus propios intereses. El financiamiento pasó a expresarse en transferencias globales no desglosadas. Este financiamiento público en algunos países se estructuró como porcentaje de los gastos gubernamentales y se expresó en un acceso gratuito, consagrándose ambos en varios casos en diversas normas legales o constitucionales. Ello se sustentó en la conceptualización de la educación superior como un bien público en tanto sus externalidades eran positivas para el resto de las personas y a que el acceso de una persona no restringía el ingreso de otra, ya que era un sistema de elites formalmente abierto a todos. Se concebía además que la sociedad se beneficia globalmente gracias a los que estudia, ya que su mayor productividad del trabajo y las externalidades, generan impactos positivos y un mayor valor agregado a la sociedad. En tanto muchos individuos no alcanzaban a apreciar los beneficios que se derivarían de sus estudios,

¹ Investigador, consultor y profesor en educación superior. Profesor de Economía de la Educación en el Doctorado de Educación. /Universidad de la Empresa – Uruguay) Director del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) (2001- 2006). Licenciado en Economía; Postgrado en Derechos de autor; Postgrado en Propiedad Industrial; Especialista en Marketing; Especialista en Telemática e Informática para la Educación a Distancia; Magíster en Gerencia de la Educación; Doctor en Ciencias de la Educación; Doctor en Derecho (a la espera de la defensa de tesis) claudiorama@gmail.com. www.claudiorama.name

tanto para ellos como para la sociedad, y por ende tenderían a una sub inversión en educación, era conveniente que el Estado facilitara a través de la gratuidad, un nivel de demanda óptimo de acuerdo a las conveniencias de la sociedad. Tal situación finalmente beneficiaría a las personas a través de una amplia movilidad social y propendería a una mayor equidad social al dotar de capital humano a las personas carentes de otros capitales físicos.

a. La incapacidad de poder cubrir financieramente todas las demandas de acceso

Tales realidades y concepciones sin embargo comenzaron a entrar en crisis cuando se produjo el aumento de las demandas de acceso como derivación de la expansión de la secundaria y que implicó que los Estados no tuvieron la capacidad de continuar financiando en la misma dimensión que antes el tradicional sistema de acceso abierto a la educación superior. La expansión de la demanda por educación universitaria se estuvo produciendo firme y continuadamente desde los sesenta y llegó a un nivel en el cual su tasa de crecimiento fue superior a los incrementos de los ingresos fiscales, y derivó en la necesidad de introducir cambios estructurales en la economía de la educación superior. Tal situación se dio a escala mundial en todas las sociedades también como derivación de la expansión de las demandas de acceso por aumentos de las competencias exigidas en los mercados laborales así como de nuevas estrategias de los hogares que propendían a incrementar sus ingresos económicos a través de la educación. El desfase entre la oferta y la demanda impuso a escala mundial la formulación de políticas de ajuste.

El eje de los problemas más importantes de la educación a escala mundial, y uno de los determinantes más significativos de los cambios que se han desarrollado en la educación superior, ha sido el buscar responder a los adicionales requerimientos financieros de la tradicional demanda gratuita derivados de la masificación, a los aumentos relativos de los costos de la educación presencial frente a los costos de los demás sectores que se benefician del incremento de la productividad por las innovaciones, y al incremento tendencial de los costos educativos por el aumento de las exigencias de calidad y del incremento de la competencia. En este contexto, mantener los niveles de financiamiento exclusivamente a través del presupuesto público y la gratuidad hubiera requerido cambios sustanciales en la base impositiva, en las tasas de crecimiento de las economías o en la distribución interna de los gastos al interior de los países que casi ningún país del mundo estuvo en capacidad de asumir.

En casi todos los países, tanto de la región como a escala mundial, se produjo un incremento de los presupuestos de educación superior, medido como un incremento del porcentaje del producto bruto destinado a la educación superior. Sin embargo, más allá del aumento del aporte financiero del sector público, el incremento global del financiamiento a la educación superior está proviniendo fundamentalmente del incremento del aporte del producto interno bruto privado a la educación, a través de la diversificación de las fuentes financieras como mecanismo para permitir dar cobertura a las nuevas demandas de acceso, así como también para cubrir los incrementos de los costos que imponía el creciente contexto de la sociedad del conocimiento y las demandas de mayor calidad de los aprendizajes.

Un estudio sobre el financiamiento de la educación en Europa establecía claramente en el 2003, la necesidad de incrementar el financiamiento de la educación superior y

constataba como una gran debilidad de Europa en la competencia global en la sociedad del conocimiento, era el escaso aporte del financiamiento privado a la educación superior. El estudio indicaba que los países europeos destinaban aproximadamente un 5% del producto interno bruto a la educación que era similar al aporte de los Estados Unidos y superior al de Japón que era de 3,5%, pero al tiempo afirmaba que la debilidad de Europa radicaba en el bajo aporte privado a la educación superior que mientras era del 1,2% del PIB en USA y el 0,6% en Japón, pero solo alcanzaba el 0,2% del PIB en Europa.ⁱ Según la Comisión, las universidades norteamericanas disponen de recursos muy superiores que las universidades europeas, por término medio de dos a cinco veces más por estudiante, y que tal diferencia se explica por los medios aportados por los propios estudiantes, incluidos los estudiantes extranjeros. La conclusión de la Comisión Europea era que “la creciente sub financiación de las universidades europeas merma su capacidad para retener y atraer a los mejores talentos y reforzar la excelencia de sus actividades de investigación y enseñanza”.ⁱⁱ

El desequilibrio financiero se tendió a ajustar a través de dos procedimientos, los cuales expresan dos formas distintas de encarar el problema: por un lado a través del aumento de ingresos financieros para mantener y aumentar la oferta, y por el otro lado, en la regulación de la demanda a partir de su reducción y selección. En general en los países industrializados y en una amplia cantidad de países asiáticos, las políticas se focalizaron en la diversificación del financiamiento, a través de la ampliación de las fuentes privadas de financiamiento; la apelación financiera a diversos niveles de los gobiernos (nacional, estatal, departamental); el incremento del financiamiento directo de los usuarios a través del traslado de parte de los costos; el financiamiento indirecto a través del cobro de servicios prestados al sector público o privado; el financiamiento a través de mecanismos de patrocinio, mecenazgo y esponsorero,ⁱⁱⁱ la explotación de los fondos o patrimonios propios de las instituciones poniendo en valor de mercado estos activos,^{iv} y la internacionalización cobrando diferenciadamente a los estudiantes extranjeros.

En general el incremento del aporte privado se ha dado bajo dos modalidades: por un lado a través del financiamiento privado a la educación pública a través del pago de una porción de los costos o como donaciones como ha sido dominante en USA y en menor escala Europa; y por el otro lado a través del financiamiento privado a la educación privada mediante el pago de las matrículas como ha sido dominante en Asia y en menor escala en América Latina.

Dentro de esa amplia diversidad de opciones, en Europa, la modalidad dominante fue la ampliación de los ingresos financieros a través del establecimiento de colegiaturas con un nivel de pago de matrículas iguales por usuario acompañado por grandes subsidios. Tal situación se inició en Europa a partir de 1997 cuando el Reino Unido se volvió el primer país del viejo continente en adoptar el cobro de colegiaturas, seguido por Alemania en 1999 que dejó de renovar la disposición tradicional de la Ley Marco sobre Educación Superior que garantizaba educación superior gratuita a todos los que terminaran con éxito los estudios en una escuela media superior de orientación académica.^v A diferencia, se desarrollaron otros modelos que mantuvieron algún nivel de gratuidad. En Polonia por ejemplo, como en varios países del viejo bloque socialista, el desfase de la demanda y la oferta, derivó en el establecimiento de un sistema de selección de los accesos a la educación gratuita, asociado a la creación de un sistema de cursos nocturnos y de fin de semana o tiempo parcial pagantes en las propias instituciones públicas, gracias a los cuales éstas complementan económicamente a sus

docentes que asumían estos trabajos por encima del cumplimiento de la cantidad establecida de horas de trabajo en el sistema gratuito.

En América Latina la modalidad de ajuste al desequilibrio entre la oferta y la demanda se expresó en una fragmentación del mercado al mantener bajo gratuidad una porción del acceso seleccionada a través de aptitud académica, mientras que la demanda no absorbida era cubierta por el sector privado. Esta modalidad de acceso a través de la expansión de instituciones privadas en libre competencia terminó conformando un sistema dual a través, para el 2003, de un 46.6% de acceso pagante a las instituciones privadas y el otro 53.4% de acceso subsidiado en instituciones públicas, pero sólo parcialmente, ya que muchas instituciones cobran y tienen un ingreso extrapresupuestal de alrededor del 20% promedio de sus ingresos totales. En este contexto aunque se produjo un incremento del porcentaje del producto bruto público dedicado a la educación, un incremento de los productos brutos de las economías latinoamericanas, y por ende un incremento en términos reales de los aportes públicos, así como una leve diversificación de los financiamientos de las universidades públicas, lo dominante en términos financieros fue el incremento del producto bruto privado destinado a financiar la educación superior. En todas las regiones del mundo en este periodo se incrementó el aporte del PIB privado y la propia educación superior privada, pero dicho aumento en América Latina fue muy superior al acontecido en otras regiones del mundo, lo cual se expresó tanto en el incremento más significativo de la cobertura privada como del propio gasto privado. Así, mientras que en los países industrializados, el ajuste se realizó por la vía de establecer una participación en el pago de los usuarios por los servicios educativos, en América Latina (y también en los países árabes) se mantuvo la gratuidad, pero ahora crecientemente reducida a los sectores sociales de mayores ingresos económicos. A través de este mecanismo, se consolidó otra dimensión más de la desigualdad social en la región en el contexto de la masificación de la educación superior.

La demanda de acceso fue el motor que presionó por un incremento del aporte financiero público a la educación pública el cual aumentó en casi todos los países de la región tal como se puede ver a continuación. Poco visualizado, es claro sin embargo el esfuerzo público en la región, y como éste se ha incrementado.

Cuadro N° 7
Porcentaje del PIB dedicado a la educación superior pública

País	1990	1993	1994	2001	2002	2003	Incremento anual (*)
Argentina	0,44			0,68			4.03 %
Bolivia	0,95				1,5		3.98 %
Brasil	1,0			1,0			-
Colombia		0,43				0,74	5.57 %
Costa Rica	1,0				0,9		- 0.87 %
Guatemala	0,26				0,28		0.7 %
Honduras			0,8	1,2	1,2		5.19 %
México	0,5				0,87		4.72 %
Nicaragua	1,4					1,2	- 1.17 %
Panamá	1,28					1,27	- 0.06 %
Paraguay	0,15				0,7		13.69 %
Rep. Dominicana	0,15				0,27		5.02 %
Uruguay	0,4				0,4		-

Fuente: Informes Nacionales sobre el financiamiento de la educación superior. IESALC. Varios años.

*: Dado que el incremento se da sobre porcentajes es por ende un incremento durante el período en dólares y en términos reales

Además de este incremento del porcentaje del producto interno bruto del sector público destinado a la educación superior, se dio también un aumento de los PIB, en la totalidad de los países como se puede apreciar en el cuadro siguiente, por lo que los recursos aportados a la educación superior pública en la región se incrementaron en forma aún superior.

Cuadro N° 8
Producto Interno bruto de América Latina
(Precios constantes del 2000)

	1990	2005	Incremento interanual promedio
Argentina	190.034	312.782	1,65 %
Bolivia	5.801	9.742	1,68 %
Brasil	501.244	737.273	1,47 %
Chile	40.608	92.850	2,29 %
Colombia	64.064	98.820	1,54 %
Costa Rica	9.606	19.492	2,03 %
Ecuador	12.859	20.486	1,59 %
El Salvador	8.372	14.634	1,75 %
Guatemala	11.487	19.998	1,74 %
Honduras	4.360	7.181	1,65 %
México	412.798	635.215	1,54 %
Nicaragua	2.821	4.602	1,63 %
Panamá	7.091	14.312	2,02 %
Paraguay	5.947	8.050	1,35 %
Perú	35.893	65.408	1,82 %
Rep. Dominicana	12.528	28.107	2,24 %
Uruguay	14.916	21.021	1,41 %
Venezuela	95.263	132.905	1,40 %

Fuente: CEPAL

Así, gracias a esos recursos incrementales se viabilizó el propio incremento en términos absolutos de la matrícula pública en toda la región, que pasó de 4.6 millones en 1994, a 6,2 millones en el 2000, y a 7,4 millones en el 2003 gracias a una tasa anual de crecimiento en términos absolutos de 6,76 %. Sin embargo, tal crecimiento, enorme, fue inferior al crecimiento de la educación privada que aumentó en la región entre 1994 y el 2003 a una tasa anual de 13,8%. Es de destacar también que la presión de demandas financieras adicionales que buscaron incrementar la calidad en las instituciones públicas y contrabalanceó el incremento del gasto que cada vez comenzó a tener un menor impacto en la matrícula en las instituciones focalizadas en aumentar la calidad. Ha partir del 2003 la matrícula pública ha comenzado a crecer a tasas superiores, aún cuando cada vez se ha vuelto más costoso incrementar la cobertura bajo los mismos parámetros en la educación pública tradicional y al mismo tiempo aumentar la calidad. Esta contradicción se ha expresado, en la búsqueda de modalidades no presenciales, como inclusive una diferenciación de los gastos por alumnos entre las instituciones públicas, a partir de una mayor estratificación de las instituciones universitarias asociadas a niveles de calidad y costos diferentes. Ello se facilitó, por la existencia por un lado de unas instituciones de calidad más focalizadas en el postgrado y la investigación y con crecientes estándares de calidad internacionales, y por el otro de instituciones solo docentes de absorción de demanda pública. Nuevas instituciones públicas han permitido que la matrícula pública se incrementase en todos los países en forma más que proporcional al incremento del producto interno bruto. Tomando el período 1990 -

2005, en toda la región, salvo en los caso de El Salvador y de Perú, se constata que la matrícula pública de la educación superior creció en forma mas que proporcional respecto al incremento del producto interno bruto. El caso más fuerte fue Paraguay con un incremento 3,36 veces frente al aumento del PIB compensado con el alto incremento del porcentaje de gasto público en educación superior y un aumento del costo de las matrículas en las propias universidades públicas. En Brasil el incremento fue 2,05 como derivación de una cierta deselitización del sector público y un aumento de los ingresos, en este caso procedentes de la investigación. En otros países, donde la expansión privada fue reducida y donde además se constata un incremento de la matrícula terciaria muy superior al incremento del PIB se constata una caída de la calidad de la educación pública por la masificación como en el caso de Honduras donde se carecía hasta fines del 2006 de sistemas de selección de acceso a la educación pública y también, aún, de sistemas de aseguramiento de la calidad. En este país, si bien el presupuesto público a la educación superior creció 5,8 veces entre 1994 y el 2002, lo cual es superior a las 3,75 veces que ha crecido el PIB.

Cuadro N° 9

Nivel de incremento global de la matricula pública respecto al incremento del PIB por países 1990-2005

Argentina	1,45 veces
Bolivia	1,66
Brasil	2,05
Chile	1,08
Colombia	1,61
Costa Rica	1,24
Cuba	
Ecuador	1,10
El Salvador	0,80
Guatemala	1,59
Honduras	1,96
México	1,28
Nicaragua	1,73
Panamá	1,38
Paraguay	3,26
Perú	0,90
Rep Dominicana	1,34
Uruguay	1,09
Venezuela	1,59

b. La diversificación de los escenarios financieros de las universidades

La demanda de acceso a la educación superior en forma superior a los crecimientos de los recursos financieros, tanto para las familias, como para los gobiernos, plantearon un amplio conjunto de desafíos de política pública. Desde el lado del sector público ellas se focalizaran en la búsqueda de una diferenciación de las fuentes financieras y en la propia eficientización de los gastos a nivel de las universidades. Desde el lado de familias, ello derivó en una mayor presión competitiva sobre las pruebas selectivas, un incremento en su endeudamiento, y fundamentalmente en un cambio en los patrones de consumo a partir de una reorientación de sus gastos, en tanto amplios y crecientes sectores debieron asumir el pago de la educación superior propias y de sus hijos. En general el sistema de educación superior en la región es de tipo dual y se conformó por un sector público con oferta de servicios gratuitos basados en financiamientos inerciales

públicos, bajas inversiones edilicias y alto gasto corriente destinado a sueldos bajos articulados en carreras docentes, y por otro lado, un sector privado conformado por un conjunto disperso y competitivo de instituciones fundamentalmente microuniversidades con profesores de tiempo parcial, alta elasticidad precio de las matrículas frente a una demanda creciente, fuertes inversiones en infraestructura, ingreso permanente de nuevas instituciones y una oferta focalizada en carreras profesionales de bajo costo.

Sin embargo, al interior de este modelo se constata una amplia diferenciación de situaciones en la región, asociadas a las dinámicas políticas y a sus específicos marcos normativos tal como se detalla a continuación, lo cual ha estructurado una amplia y diversa lógica del financiamiento y que aunque pareciera ir desdibujando el modelo clásico de separación financiera en la región entre el sector público gratuito basado en transferencias gubernamentales y un sector privado pagante financiado con recursos de mercado, sin embargo no lo altera en sus grandes trazos en casi todos los países que han mantenido los modelos de fuertes subsidios al pregrado.

Cuadro N° 10
Normas Constitucionales y Legales (L) que regulan la economía de la Educación Superior privada y pública en América Latina y el Caribe

País	Financiamiento de la ES pública	Modalidades de financiamiento de las IES privadas	Financiamiento público a las ES privada
Argentina	El Estado debe sancionar leyes que garanticen los principios de gratuidad. Las Universidades son autónomas, y en general la educación es casi gratuita El postgrado es pagante	Matrícula con regulaciones de incremento en el sector privado y con controles de calidad. Las instituciones no pueden tener fines de lucro	Por la ley 14557 de 1958 por la cual se habilita la creación de las Universidades privadas se establece que no podrán recibir recursos estatales. Las IES privadas pueden concursar a los fondos de investigación en función de la ley de 1995, pero que no pueden usar esos recursos sus gastos propios.
Bolivia	Gratuidad pública a nivel de pregrado y carácter pagante a nivel de postgrado, los cuales deben autofinanciarse. El 5% de los impuestos nacionales se distribuyen por población de las Universidades, un equivalente al 7% de los impuestos nacionales se obtienen por negociación y cerca del 5% del impuesto directo a los hidrocarburos a partir del 2005. ^{vi} Las universidades fijan sus incrementos salariales e inclusive ellos se han dado sin la existencia de recursos y contra los déficit	Ausencia de regulaciones de calidad y sobreoferta de instituciones privadas que ha determinado una amplia competencia en base a precios	No se puede financiar la ES privada
Brasil	Gratuidad en los niveles federales y estatales. En las IES municipales se	Las Universidades privadas de calidad, fundamentalmente sin fines	El Estado puede financiar las IES sin fines de lucro. Las Universidades pagan impuestos

	cobra matrícula. Los postgrados con fuerte selectividad son también gratuitos en las Universidades Federales y mayoritariamente sus estudiantes tienen becas	de lucro, reciben fondos de acceso concursables para llevar adelante proyectos de investigación. Las instituciones pueden ser con o sin fines de lucro. Ellas tienen mantenedoras que son las que tienen además forma jurídica	que el Estado actualmente exonera a cambio de cupos para el ingreso de minorías a través de un sistema de acceso propio que se llama PROUNI.
Chile	No se establecen normas. Están autorizadas a cobrar (L). De hecho todas las Universidades públicas cobran casi igual que las Universidades privadas. Sólo las Universidades miembros del Consejo de Rectores pueden concursar a los fondos de investigación del Ministerio. Existen otros fondos públicos de libre competencia. El financiamiento fiscal directo se destina a las Universidades del Consejo (16 estatales y 9 privadas sin fines de lucro)	Sin fines de lucro (L), aun cuando varias universidades han sido vendidas a consorcios internacionales a través de las empresas inmobiliarias	No se establecen normas. Se realiza por Ley. El Estado financia a las Universidades privadas miembros del Consejo de Rectores de Chile, que son las Universidades existentes antes de la ley de 1980. Existe un subsidio llamado aporte fiscal indirecto que se distribuye a todas las Universidades en función de la selección de los 27 mil estudiantes con mejores resultados en las pruebas de Selección de Ingreso.
Colombia	Se puede cobrar a quienes puedan sufragarla. En general las Universidades privadas cobran diferenciadamente haciendo el estudio de los ingresos familiares de los estudiantes	Sin fines de lucro (L). Muchas universidades son familiares o de instituciones religiosas y transfieren fondos a sus instituciones madres por la vía del alquiler de los activos que usan	El Estado facilitará mecanismos financieros que hagan posible el acceso de todas las personas aptas a la ES, dice la norma. El Estado apoya a través de subsidios a los créditos y a través de múltiples contrataciones de trabajos a las instituciones privadas
Costa Rica	Las Universidades son autónomas. Se les faculta a que generen rentas propias, aunque en general tienen bajos precios. Los ingresos de las Universidades públicas vienen del Tesoro Nacional en el marco de Convenios Quinquenales entre las Universidades públicas reunidas en el CONARE y el Gobierno, donde se establecen las pautas de incremento de los recursos y los compromisos de las Universidades		La iniciativa privada merecerá el estímulo del Estado dice la norma. En el 2001 se aprobó la Ley No 8114, Ley de Simplificación y Eficiencia Tributaria, que gravó a las entidades educativas con el impuesto de renta. Igualmente las Universidades privadas están sujetas a impuestos establecidos en la Ley No 7092 - Ley de Impuesto sobre la Renta y la Ley No 7509, Impuesto sobre Bienes Inmuebles.
Cuba	Gratuidad. Las Universidades propenden a vender servicios en el	No están autorizadas	

	extranjero, cobrando a estudiantes extranjeros con lo cual reciben financiamientos en moneda convertible.		
Ecuador	Las contribuciones de los estudiantes deberán ser exclusivamente matrículas diferenciadas por niveles socioeconómicos. Las IES podrán cobrar derechos y tasas por servicios. Se cobra a nivel de postgrado y de educación virtual	Sin fines de lucro. El Estado contribuye a la educación privada	
El Salvador	No hay normas. La Universidad de El Salvador cobra tasas muy bajas.	La ley estableció que deben ser corporaciones sin fines de lucro, y obligó a que los fundadores cedieran los bienes a las instituciones	Pueden ser subvencionadas.
Guatemala	Gratuidad. Le corresponde una subvención no menor del 5% del presupuesto general de ingresos ordinarios del Estado. La Constitución establece que el Estado no puede financiar a otra universidad pública que no sea la Universidad de San Carlos		Pueden ser subvencionadas. El estado ha entregado inmuebles, tierras y subsidios a algunas instituciones privadas para su instalación
Honduras	Gratuidad. La Constitución establece un 6% del presupuesto porcentaje para el financiamiento de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, que en términos prácticos, dada la creación posterior de 4 universidades públicas se distribuye entre las 5 universidades públicas. Estas cobran por la matrícula tarifas bajas. En el caso de la UNAH ello representa cerca del 7% de sus ingresos. Las tarifas se fijan en el marco del Plan de Arbitrios que fija los montos de todos los servicios que realiza la universidad para terceros.	La Ley de Educación Superior establece que el Estado podrá dar asistencia técnica a los centros de Educación Superior privados para el cumplimiento de sus fines. La Ley no establece restricciones a la figura jurídica de las instituciones privadas que pueden ser con o sin fines de lucro.	La Ley de Educación Superior (9889) establece (Art. 43) que los centros de educación superior, estatales y privados, organizados sin fines de lucro, están exentos de toda clase de impuestos, arbitrios y contribuciones, locales o nacionales, sin excepción alguna, en todos los actos y contratos en que intervengan. Además fija que serán deducidos de la renta neta gravable las donaciones hechas a favor de los centros de educación superior.
México	Las Universidades son autónomas. En la mayor parte de las universidades hay casi gratuidad a nivel de pregrado, tanto en la		

	oferta presencial como virtual.		
Nicaragua	Las Universidades son autónomas. La educación en las instituciones miembros del Consejo Nacional de Universidades, (4 estatales y 6 privadas sin fines de lucro o comunitarias existentes para el año 1980) es gratuita. La Ley 89 establece que las Universidades miembros del Consejo deben recibir el 6 % del presupuesto nacional. En tanto la ley no estableció si era sobre los ingresos ordinarios o si sobre los ingresos generales, ello ha derivado en una permanente tensión dada la magnitud de la diferencia en términos financieros. Finalmente se estableció que se incluían los extraordinarios. Los recursos se distribuyen en las instituciones por tradición o negociación	Se establece por Ley que las Universidades privadas son sin fines de lucro	Por Ley disfrutan de exenciones tributarias sobre el superávit de ingresos o de cualquier otra renta. Las IES privadas pueden ser subvencionadas. Las restantes universidades privadas creadas desde 1990 no reciben subvenciones por parte del Consejo Nacional de Universidades estableciéndose en la resolución de autorización de funcionamiento que no tienen derecho a recibir fondos públicos.
Panamá	Las Universidades son autónomas. Pueden cobrar, pero los fondos van al fisco y regresan posteriormente a las Universidades. De hecho hay casi gratuidad. Se están comenzando a crear fundaciones que permiten mantener los fondos. Las universidades públicas cobran a las universidades privadas por los servicios de supervisión y control que ejercen constitucionalmente		Pueden ser subvencionadas
Paraguay	Las Universidades son autónomas y cobran matrículas	Hay universidades autónomas privadas que no tienen fines de lucro y universidades de propiedad privada con fines de lucro	
Perú	Las Universidades son autónomas. El artículo 17 de la Constitución establece que "en las universidades públicas el Estado garantiza el derecho a educarse gratuitamente a los alumnos que mantengan un	En el sector privado existen instituciones con fines de lucro, las cuales deben ser Sociedades Anónimas y deben pagar impuestos (L). Existen escalas diferenciadas de las matrículas del sector privado por ingresos	Pueden ser subvencionadas. Hay dos modalidades jurídicas de instituciones universitarias: con y sin fines de lucro. Las primeras no pagan impuestos, deben estar regidas por el Claustro académico y tener incluidos procesos de renovación de sus autoridades. Las

	<p>rendimiento satisfactorio y no cuentan con los recursos económicos necesarios para cubrir los costos de la educación".</p> <p>El pago en las universidades públicas es variado. Mientras en la Universidad Mayor de San Marcos, la principal del país, la gratuidad de la enseñanza rige absolutamente en ese centro, en el caso de la Universidad Agraria de La Molina, desde hace 8 años a los estudiantes se les solicita que abonen el equivalente a una mensualidad de su colegio de procedencia cada semestre.</p> <p>Los ingresos extra presupuestales de algunas Universidades provienen de los ingresos de los pagos por concepto de los exámenes de ingreso que ellas practican autónomamente y de los institutos propedéuticos de preparación para esos exámenes que muchas universidades tienen. Los fondos no gastados al fin del período regresan al fisco</p>	<p>económicos de los estudiantes como derivación de normas públicas</p>	<p>Universidades con fines de lucro deben ser sociedades anónimas y pagar impuestos sobre sus rentas. Varias Universidades sin fines de lucro se han acogido a la norma y han pasado a funcionar como sociedades anónimas con fines de lucro.</p>
Rep. Dominicana	<p>No hay normas. La educación pública cobra matrículas aunque muy bajas.</p>	<p>Las IES deben ser sin fines de lucro.</p>	<p>La ley de creación de la Secretaría de Estado de Educación Superior Ciencia y Tecnologías (SEESCyT) (139-01) establece como uno de sus fines "contribuir con el financiamiento privado". El Estado aporta a las Universidades privadas en montos reducidos y tiene un plan de becas. Las instituciones privadas reciben algunos aportes oficiales.</p>
Uruguay	<p>La Universidad es autónoma. En pregrado existe gratuidad. Se cobran matrículas en los postgrados profesionales que son declarados como tales por el Consejo Universitario y a tasas inferiores al sector privado. Los profesionales universitarios egresados de la UDELAR tienen un impuesto, creciente quinquenalmente y desde un salario mínimo pagadero anualmente, que</p>	<p>Sin fines de lucro</p>	<p>Se establece la exoneración de impuestos a las instituciones educativas. Art. 69 de la Constitución de 1966</p>

	se destina a becar a estudiantes de bajos ingresos en la Universidad pública para costear sus gastos.		
Venezuela	En la Constitución se establece que la educación es gratuita hasta el pregrado universitario. Las Universidades son autónomas y pueden cobrar. En general se cobra en el postgrado y en cursos especiales de acuerdo a lo dispuesto por la ley como mandato de los Consejos Universitarios. La ley de Universidades (1971) vigente establece que “en las Universidades Nacionales los estudios ordinarios son gratuitos; sin embargo, los alumnos que deban repetir el curso total o parcialmente por haber sido aplazados, pagarán el arancel que establezca el Reglamento”. Igualmente se establece (Art. 13) que en la Ley de Presupuesto se incluirá anualmente con destino a las Universidades Nacionales una partida cuyo monto global no será menor del 1 1/2 por ciento del total de rentas que se presupuesten en dicha Ley.	Sin fines de lucro (L). Existen múltiples becas con diferenciación de los pagos y de los intereses por resultados de las notas	

En la región en algunos casos se apreció una leve diferenciación de las fuentes financieras de las universidades, un incremento de los presupuestos públicos y en algunas instituciones una caída de la calidad por masificación sin acompañamiento de recursos. Sin embargo la dinámica dominante fue el acotamiento del crecimiento de la matrícula pública y el avance hacia una diferenciación institucional pública que promovió menores costos por alumno pero manteniendo la gratuidad. Más allá de los casos en los cuales se indexaron los ingresos económicos de las universidades al presupuesto nacional por Ley como en Honduras, Guatemala, Nicaragua, Panamá y Venezuela, y bajo Convenios en Costa Rica, en general el ajuste se dio a través de la baja relativa de la matrícula en las grandes universidades públicas y la creación de nuevas instituciones con menos calidad, menos demanda de acceso y menos costos. Ello se expresó en una diversa presión entre postulantes e ingresantes en las diversas instituciones públicas. En general en la región el peso de las grandes

macrouniversidades en el total de la matrícula pública decreció, mostrando como grandes y tradicionales universidades autónomas como la de Chile, Central de Venezuela, Nacional de Colombia, UNAM, Sao Pablo y las Universidades Federales de calidad de Brasil, así como también la Nacional de Asunción, la Central de Ecuador, la de Managua en Nicaragua, etc., han reducido significativamente su incidencia en la cobertura al interior del sector público a través de los mecanismos de selección, a la par que incrementaban su calidad y los salarios docentes.

El eje central de estas estrategias de ajuste estuvo asociado a la autonomía de estas instituciones, a su incapacidad relativa de producir una diferenciación de las fuentes financieras a partir del establecimiento de matrículas u otras modalidades de captación de fondos. Aunque en muchos casos ellas estaban facultadas a fijar matrículas, como en Argentina a partir de la Ley de Universidades de 1995, pero en tanto la instrumentación correspondía a las propias universidades, estas no estuvieron en interés o capacidad política para su ejecución. En los casos en los cuales las universidades intentaron establecer matrículas superiores como en la UNAM en México o en la UASD en Santo Domingo, los conflictos estudiantiles mostraron la poca viabilidad política de esas iniciativas en el marco de los modelos de gestión basados en la autonomía y el cogobierno universitario. En general, el tradicional peso estudiantil en los cogobiernos como derivación de la instrumentación generalizada de la Reforma de Córdoba, la propia dinámica política con un rol fundamental de las Universidades en la movilidad social, la autonomía de las Universidades que finalmente hacía recaer en ella los costos políticos de estas acciones, así como los marcos legales que en muchos países establecían la gratuidad, dificultaron o imposibilitaron que las demandas de acceso y las limitaciones financieras, derivaran en una desgratuarización y por ende en una diversificación de las fuentes financieras de las universidades.

Un estudio realizado por Francisco Rodríguez muestra claramente como la diversificación de las fuentes financieras ha sido muy reducida en la región a pesar de los intentos de las políticas gubernamentales.^{vii} Ello tanto por la necesidad de modificar las leyes y la ausencia de mayorías legislativas, por las resistencias políticas estudiantiles y académicas, así como por la carencia de estructuras impositivas que incentiven donaciones privadas. Sin embargo en los intersticios de esta necesidad de incrementar los ingresos a través de la diversificación de las fuentes financieras, se ha constatado un leve incremento en la captación de otros fondos no tradicionales en un proceso altamente diverso y propio de cada país y de cada institución. Así, fue que se dio un incremento de las matrículas de pregrado en Colombia y Chile, de matrículas diferenciadas para extranjeros en Centroamérica, cobro -y en muchos países autofinanciamiento - en los cursos de postgrados, de educación virtual y de cursos de actualización en todas las Universidades de la región con la excepción de los postgrados en la universidades federales de Brasil, del ingreso de recursos provenientes de los exámenes de ingreso y de los derivados de la creación y funcionamiento de Institutos Propedéuticos en Perú,^{viii} los impuestos especiales a los egresados con destino al pago de becas para los estudiantes de menores ingresos en Uruguay, o los recursos de las empresas petroleras en las regiones donde están localizadas las Universidades públicas en Bolivia. También tenemos casos especiales como la creación de instituciones terciarias por parte de la Universidad de Managua en Nicaragua y la Universidad de Puebla en México, la realización de servicios educativos para el Ministerio de Educación en Colombia, los contratos de permisos de venta en los campus de las universidades como en la UNAH en Honduras, los postgrados intensivos

de la UBA para extranjeros, la venta de cursos virtuales al extranjero (Universidad de los Lagos en Chile), las Universidades que tienen algunos pozos petroleros en Venezuela en acuerdo con la Petrolera estatal, etc., así como una amplia variedad de actividades generadoras de recursos, que muestran la mercantilización de las Universidades y la presión por la generación de recursos adicionales.

Cuadro N° 10
Composición de los ingresos de las IES oficiales

<i>País</i>	<i>Recursos propios</i>	<i>Recursos públicos</i>	<i>Otros</i>
Argentina	19 %	79 %	2 %
Bolivia	18 %	75 %	7 %
Colombia	20 %	70 %	10 %
Costa Rica	10 %	85 %	5 %
Panamá	5,7 %	94,3 %	
Perú	37,8 %	62,2 %	
Rep. Dominicana	20 %	80 %	
Uruguay	2,1 %	90,1 %	7,8 %
Promedio	16,57	79,45	

Fuente: Rodríguez, Francisco, Tendencias del financiamiento de la educación superior en América Latina y el Caribe Hispano Parlante, IESALC, 2005

La generación de recursos extrapresupuestales es sin embargo muy reducida, y en general se ha circunscrito a las áreas menos desarrolladas de la educación superior en la región como el postgrado, la educación continua, la educación virtual y la educación transnacional. El mayor peso de los ingresos económicos ha estado asociado a los procesos administrativos como las certificaciones, documentación, registro del título, inscripción, exámenes de ingreso, reválidas, cambios, constancias, etc., en una infinita diferenciación de tareas y trámites como mecanismo para captar fondos. Sin embargo, sobre las áreas sustantivas tradicionales como el grado, los sistemas manifestaron dificultades y carencia de disposición de transferir los costos a los usuarios. Así, dado el perfil en general docente, de orientación al pregrado, de alta presencialidad, reducida internacionalización y poca respuesta a también reducidas demandas de las empresas, la diversificación de las fuentes financieras por parte de las universidades ha sido reducida. Igualmente los ingresos económicos de las universidades sobre los ejes de investigación, asociados también a la creación de saberes expresados en derechos de propiedad intelectual y que son casi inexistentes y apenas se localizan en unas pocas y selectas universidades públicas de Brasil y México en primer lugar y Chile y Colombia en segundo lugar que intentar ser universidades de “research” siguiendo el modelo de Estados Unidos. Más que una diferenciación financiera, los ejes del accionar del sector público autónomo estuvieron focalizados en los ajustes a la demanda, la presión por el incremento de ingresos públicos y la búsqueda de ahorros internos fundamentalmente en inversión e investigación. Sin embargo, ello no anuló el crónico sub. financiamiento de la educación superior en la región que finalmente es la base de los niveles de calidad.

En los casos de ausencia de barreras selectivas de acceso, el ajuste se dio a través de la caída de los salarios docentes, tal como se dio en los sistemas de acceso abierto que se masificaron como Uruguay, Argentina, Cuba y Bolivia. Inversamente en las instituciones en que se produjo una reducción de la matrícula a partir de mecanismos más selectivos de acceso ello derivó tanto en un incremento de la calidad como de los salarios.^{ix} Casualmente los sistemas abiertos como Uruguay, Honduras, Guatemala y Bolivia son los que carecen de sistemas de aseguramiento de la calidad. Solo Argentina,

mantiene un sistema abierto y al tiempo tiene un sistema de aseguramiento de la calidad relativamente eficiente.

Como hemos visto, el incremento de la demanda fue el detonante de una fuerte diferenciación de las instituciones públicas en términos de costos por alumnos y por ende de niveles de calidad, lo cual a su vez se expresó en diferenciadas presiones de la demanda por su acceso. Una de las características más significativa de América Latina a escala comparativa mundial ha sido la incapacidad de las universidades de llevar adelante una política significativa de diversificación de sus fuentes financieras, así como también la dificultad de los gobiernos de imponer estas políticas a sus Universidades. Tal incapacidad de diversificación de las fuentes financieras derivó en la limitación del acceso a los bienes públicos gratuitos y la expansión del acceso a bienes públicos pagantes a través de la educación privada cuya cobertura respecto al total de la matrícula pasó del 16% en 1960, al 47% en el 2003 y, con una proyección menor permite suponer que alcanzó al 51% en el 2007. Con estos nuevos mecanismos de acceso se transfirió a las familias directamente el pago de la educación a través de instituciones privadas y se elitizó el acceso libre y gratuito a partir de la instrumentación de diversas restricciones académicas al ingreso automático a la educación superior pública, las cuales favorecieron a los estudiantes provenientes de los hogares de los quintiles de mayores ingresos.

Las restricciones de ingreso a la educación estatal en escenarios competitivos, beneficiaron a los sectores sociales con mayor capital cultural, que derivó en la reafirmación de las tradicionales inequidades en el financiamiento público ya que éste pasó a beneficiar predominantemente a los sectores de mayores ingresos económicos. Los diversos estudios realizados en América Latina son claros en la verificación de tendencias regresivas del gasto público en educación superior en las últimas décadas. Para el año 2000 el escenario de la desigualdad de acceso es claro en toda la región: tres de cada cuatro estudiantes matriculados provienen del 40% más rico (Colombia), solo el 4% de los jóvenes pobres ingresa a la ES frente al 50% de los ricos y el 80% del gasto público en ES se destina a los dos quintiles más ricos (Perú); los principales beneficiarios de la ES gratuita son las capas medias, ya que el sistema tiene un efecto redistributivo progresivo desde los ricos y regresivo desde los pobres (Argentina); los estratos ricos han incrementado sustancialmente su participación en la matrícula de las universidades públicas (Venezuela); el 71% de los estudiantes que asiste a la ES pertenece al 40% más rico, mientras que sólo el 13% proviene del 40% más pobre (Costa Rica). Las instituciones con mayor presupuesto, al establecer restricciones de acceso promovían mayor presión de acceso con mayores niveles de postulantes versus sus ingresantes, lo cual derivó a su vez en una mayor calidad asociada al capital cultural de los ingresantes que en condiciones competitivas provenían de la educación media privada. No era necesario incrementar las inversiones en infraestructura, formación docente, o salarios, sino que alcanzaba con elitizar los accesos para mejorar la calidad. Las familias por su parte invertían en una educación media privada de calidad para lograr que sus hijos accedieran a la universidad gratuita de calidad. Aún en Argentina donde hay una fuerte masificación dado el acceso abierto en el sector público se constata que alrededor del 6% de los jóvenes del primer quintil asiste a este nivel, subiendo al 45% para el último quintil. La relación entre la probabilidad de asistir a la universidad y el ingreso económico es directa: los jóvenes de menores ingresos tienen una probabilidad muy cercana a cero, mientras que para los de mayor ingreso dicha

probabilidad supera el 50%. En este escenario, el nivel educativo de los padres ejerce un efecto positivo significativo así como el hecho de ser mujer, mientras que el estar casado/a tiene un efecto negativo. Sin embargo, la mayoría de las diferencias en el acceso están determinadas en etapas anteriores a este nivel, ya que si dos jóvenes alcanzan a terminar el colegio secundario, la probabilidad de que ingresen al nivel superior parece ser independiente de la mayoría de las variables consideradas y sólo ligeramente creciente con el ingreso.^x

c. La expansión y diversificación de los costos de la educación superior

El incremento de la demanda por educación incentivó año tras año el aumento de la oferta de educación. En el sector privado las demandas incrementales permitieron un aumento persistente de los precios relativos de las matrículas y una importante rentabilidad de sus instituciones terciarias. Los precios de las matrículas en toda la región aumentaron en forma más que proporcional a la inflación y junto con el aumento de la escala permitieron financiar la enorme expansión de la planta física de las instituciones privadas y también asumir los costos crecientes derivados de las políticas de regulación desarrollados en esta década. El incremento de los costos de la educación por encima de la inflación ha sido una tendencia a escala mundial.^{xi} Se podría suponer que las nuevas inversiones públicas en la región entre 1985 y el 2005 alcanzaron a 23 millones de metros cuadrados de construcción (5 metros cuadrados promedio por alumno) que pudieran implicar, con una media de 1000 dólares el metros cuadrado de construcción, inversiones financieras del orden de los 23 mil millones de dólares.^{xii}

La elevada rentabilidad de la educación superior desde mediados de los ochenta facilitó el incremento significativo del ingreso de nuevas instituciones en la oferta educativa: más allá de la permanente dificultad de medición, se calcula que entre 1994 y el 2004 en la región las instituciones terciarias se duplicaron alcanzando a un entorno de 10 mil instituciones, que significó el nacimiento de una media de 1,3 instituciones nuevas por día.^{xiii} Tal incremento de instituciones derivado de la alta rentabilidad de la prestación del servicio terciario, fue más elevado en los países con carencia de barreras de entrada en esos mercados. Esta nueva competencia institucional aún a pesar de responder a una demanda creciente y a altas rentabilidades, terminaron afectando las bases sobre las cuales se articuló la expansión de la industria educativa terciaria. El nuevo nivel competitivo tendió a reducir las rentabilidades por el aumento del gasto en publicidad, la caída del tamaño de clases por alumnos y la decreciente elasticidad de los precios de las matrículas de pregrado. El nuevo contexto altamente competitivo contribuyó a la especialización y diferenciación de las instituciones privadas que buscaron colocarse en nichos de ofertas por disciplinarias, por niveles (postgrado), por localización (subsedes y regionalización) o por modalidades (educación virtual). Los mercados sobresaturados de instituciones no permitieron en muchos casos a las instituciones dejar de ser microuniversidades ofertando con bajos precios y baja calidad, y se constató inclusive como en países donde se carece de sistemas obligatorios de aseguramiento de la calidad, tal competencia derivó en algunos niveles de precios que no permiten cumplir mínimos estándares de calidad, como se ha dado sobre todo en Perú, Bolivia, Paraguay, Panamá, Nicaragua, Costa Rica y México. La venta de universidades puede haber sido también una derivación de este menor escenario de rentabilidades.

El incremento de la demanda por educación superior, facilitó en los ochenta y noventa, el incremento de los precios de las matrículas a su vez también contribuyó al ingreso de

nuevos proveedores. Tal dinámica pronto se fue confrontando en varios países con un incremento persistente de los costos como derivación de mayores exigencias de calidad competitiva (relación calidad precios), mercados crecientemente saturados por el ingreso de nuevas instituciones, aumentos en el gasto en publicidad, y costos derivados de las exigencias de los procesos de aseguramiento de la calidad. La creciente competencia incentivó la mayor diferenciación de las ofertas de programas y en mayores requerimientos de infraestructuras académicas, lo cual a su vez incidió en un incremento significativo de los costos de la educación, tanto en el sector público como en el sector privado. En algunos países, en el sector público, inclusive el incremento de la matrícula y de la planta docente, llevaron al incremento de los costos de las prestaciones sociales ya que esos costos corren a cargo de las universidades públicas (Brasil, Perú o Venezuela), lo cual presionó al alza de los gastos corrientes. Ello además ha sido incentivado al interior de las instituciones públicas por las dinámicas de cogobierno académico que han tendido permanentemente a derivar los aumentos presupuestales hacia los gastos de salarios o a mejores condiciones de jubilación. El modelo pedagógico también incidió ya que como demostró Baumol, existe una tendencia permanente al incremento de los costos de las actividades presenciales de transmisión de contenido. Bajo estas modalidades educativas, las políticas de incremento de la calidad se asocian a profesores con mayores competencias y por ende con mayores estudios y mayores salarios.^{xiv} En otros países como Costa Rica y Perú hubo un incremento de los costos de la educación asociados al incremento de la tributación pública, que propendió a reducir las elevadas tasas de rentabilidades a partir del reconocimiento de su carácter de instituciones con fines de lucro.^{xv} Inversamente en El Salvador, la obligación de las instituciones de educación superior de transformarse en instituciones sin fines de lucro con la Ley de Educación, propendió también a bajar las rentabilidades y a imponer un aumento de la reinversión en las instituciones.

El incremento de los costos de la educación se dio en un contexto de tendencia a una mayor diversidad de sus sistemas de educación superior y se manifestó en la propia diferenciación tanto del gasto presupuestal por alumno entre las diversas instituciones públicas, como del precio de las matrículas en las privadas. El financiamiento diferenciado por alumno ha funcionado como un mecanismo de ajuste en el sector público y la variable central de las diferencias de calidad de los aprendizajes entre las distintas instituciones tanto públicas como privadas. Ello ha respondido a la diversidad de dinámicas políticas, a la distinta capacidad de las instituciones de educación superior, de generación de recursos adicionales, a la distinta selectividad de los ingresos de nuevos estudiantes, al posicionamiento de las instituciones, así como a la complejidad y diversidad de las ofertas disciplinarias de las instituciones. Pero también ha expresado una nueva y creciente diferenciación institucional, en el cual se ha ido conformando un panorama diverso de los objetivos, de las misiones y de las orientaciones estratégicas de las diversas instituciones de educación superior, así como de sus bases de sustentación económicas. Dos ejemplos de este nuevo escenario latinoamericano se verifican en el caso de Venezuela y de Colombia, donde más allá de sus especificidades, es una muestra representativa de la diferenciación institucional y de la variación existente de los gastos por alumnos entre las distintas universidades públicas.

Cuadro N° 11

<p>Gastos promedio por estudiantes en Venezuela (Millones de bolívares corrientes- 2004)</p>	<p>Transferencias promedio por estudiantes en Colombia (Millones de pesos 2006)</p>
---	--

Universidad Simón Bolívar	12,89	Universidad Nacional de Colombia	11,494
Universidad del Caribe	9,17	Universidad del Cauca	5,492
Universidad de Yaracuy	7,76	Universidad Pedagógica	4,574
Universidad de los Andes	7,58	Universidad de Caldas	5,497
Universidad Central de Venezuela	7,41	Universidad Pedagógica y Tecnológica	3,170
Universidad Centro Occidental	7,2	Universidad de Córdoba	6,425
Universidad de Carabobo	5,96	Universidad Tecnológica del Chocó	3,241
Universidad José Antonio de Sucre	5,43	Universidad de Llanos Orientales	3,661
Universidad del Zulia	5,36	Universidad Tecnológica de Pereira	5,302
Universidad del Táchira	5,35	Universidad Popular de Cesar	1,412
Universidad de las Fuerzas Armadas	5,28	Universidad Surcolombiana de Neiva	4,394
Universidad de Guayana	4,99	Universidad de la Amazonia	2,423
Universidad de los Llanos	4,88	Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.	2,204
Universidad Miranda	4,73	Universidad del Pacifico	4,943
Universidad Pedagógica El Libertador	3,54	Universidad Militar Nueva Granada	0,544
Universidad del Sur del lago	3,5	Universidad Nacional Abierta y a Distancia (*)	0,626
Universidad de Oriente	3,44	Universidad de Antioquia	4,830
Universidad Rómulo Gallegos	3,18	Universidad de Cartagena	4,813
Universidad José María Baralt	2,74	Universidad de Nariño	4,036
Universidad Simón Rodríguez	1,7	Universidad de Pamplona	7,526
Universidad Nacional Abierta (*)	1,14	Universidad del Atlántico	5,199
Promedio Nacional	5,39	Promedio Nacional	5,007

Fuente: Para Venezuela: Universidad Nacional Abierta. Plan Estratégico, Caracas, 2005. Para Colombia Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) – Observatorio de la Universidad Colombiana, 2008. (*). Universidades a distancia

En Venezuela, la Universidad más costosa y la de menor gasto por alumno, ambas presenciales y con mucha antigüedad, tienen una diferencia de 7,58 veces de gasto por alumno, lo cual no expresa la diferencia de carreras y de niveles ofrecidos, en este caso más técnicas por un lado y más humanísticas por otro, más cantidad de postgrados o de doctores, sino fundamentalmente una alta diferenciación de niveles de calidad, de infraestructura, de formación de los docentes y de apoyatura administrativa. En Colombia, la diferencia es mayor, de 21,12 veces

Ello se asocia además a la diferenciada capacidad de las instituciones para imponer restricciones de acceso, así como a la obtención de fondos adicionales y de diversificación de sus fuentes financieras. La diferenciación de las instituciones públicas en términos de sus recursos, es sin embargo la llave determinante de la mayor diferenciación de la calidad de sus procesos pedagógicos y de los salarios de sus docentes, ya que al interior del sector público como presión corporativa se están intentando generar marcos y criterios iguales para la distribución de los fondos, pero que incluyan mecanismos para que las instituciones propendan a mejorar los indicadores predefinidos para obtener recursos adicionales, con lo cual desarrollan su propia diferenciación. En general en la región se ha pasado de un tradicional sector universitario público homogéneo hacia un sistema público de educación terciaria, con modalidades altamente diferenciadas de obtención de recursos y de infraestructura y por ende de calidad, que retroalimentan la mayor presión competitiva para el ingreso de estudiantes y también la creciente jerarquización académica.

En general todas las nuevas universidades públicas creadas en sistemas con restricción de acceso han tenido menos recursos que las anteriores (Brasil, México, Perú, Colombia

o Venezuela), e inversamente en los sistemas de acceso abierto, las nuevas tienden a tener más recursos por alumnos y mayores niveles de calidad (Argentina).

En el caso de Chile la diferencia del aporte fiscal directo, que distribuye casi el 50% del aporte público a la educación, por alumnos es significativa y va desde 860 mil pesos por alumno para la Universidad de Chile a 90 mil pesos para la Universidad de Valparaíso. Igualmente el aporte fiscal indirecto (AFI) también más fuertemente diferenciado en tanto se entrega a las Universidades en función de las selecciones de los 27.500 estudiantes cuyo puntaje en la pruebas de selección universitaria (PSU) es mayor. Este elitismo ha sido altamente discutido: la Universidad de Chile recibe el 20%, la Católica el 18%, la de Concepción el 8% y la USACH el 6%. El restante 48% se redistribuye entre las otras instituciones con selección estudiantil.^{xvi} En general el modelo asigna mejores resultados a mayor que sea la distancia de los diversos indicadores que se utilizan respecto al promedio alcanzado por el conjunto de instituciones, incentivando por ende la competencia de las instituciones en función de dichos indicadores. Como afirma Bernasconi, para que “una institución aumente su participación en el AFD debe anualmente generar más publicaciones, más investigación, aumentar sus docentes con postgrado y aumentar su matrícula de pregrado en mayor proporción que el crecimiento de su planta docente y en mayor proporción al resto de las instituciones”.^{xvii} En Bolivia, a diferencia, el sistema tiende a una reducción de la diferenciación en la distribución de los fondos ya que éstos se realizan en forma corporativa al interior del Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB) que reúne a las Universidades públicas. El gasto por matriculada en 10 universidades estatales tiene a ser cada vez más igualitario por institución y su coeficiente de variación se ha venido reduciendo desde el 37% en 1998, al 27 en el 2000 y el 15% en el 2002, expresando la ausencia de criterios diferenciadores entre las instituciones y la baja competencia entre ellas.^{xviii}

En Argentina las pautas públicas recomiendan una distribución al interior de las Facultades en función de determinados criterios de calidad y cobertura, y aunque son voluntarias para las Universidades, lentamente se han ido imponiendo para regular y superar la tradicional piñata entre las Facultades por los recursos. A diferencia en Colombia, aunque se aprobó por consenso entre las Universidades un mecanismo para distribución una parte de los fondos públicos (4%, 8 % y hasta el 12% en el tercer año) en función de criterios de calidad, en tanto dicho marco derivó en una reducción de los aportes a la Universidad Nacional de Colombia, que no habilita la Ley, dicha política no se instrumentó sobre los fondos existentes, sino sobre fondos adicionales.

El aumento del costo de la educación tradicionalmente está asociado a la antigüedad de los docentes y a sus tiempos de trabajo, dado que tenían un mecanismo estable de mejoramiento salarial y por ende una perspectiva ordenada del aumento del gasto. Tales sistemas dominantes en la región y que aún se mantienen por ejemplo en Argentina, Uruguay y Bolivia, están transformándose hacia sistemas en los cuales la remuneración docente se asocia a variables de productividad o de calificaciones de estudios de postgrado.

d. La estrategia de sobrevivencia de los hogares latinoamericanos

La educación privada funcionó como el espacio de la realización de la estrategia general de sobrevivencia de los hogares latinoamericanos en el contexto de las restricciones de

acceso a la educación pública. El bajo empleo en los sectores formales, la reducida movilidad social ascendente en otros sectores como el empleo público, el comercio al detal, la pequeña empresa o el decreciente sector industrial, así como las dificultades de acceso al crédito y a los medios de producción, han ido posicionando a la educación superior como el único mecanismo de ascenso social a través del mejoramiento de los ingresos monetarios para vastos sectores. Asociado a que cada vez alcanzan menos los estudios de base para salir del círculo de la pobreza, los hogares han desarrollado concomitantemente con estas realidades, nuevas estrategias de sobrevivencia las cuales se caracterizan por propender a más años de estudio y certificaciones con competencias profesionales para lograr incrementar sus ingresos y construir recorridos de vida hacia mejores condiciones sociales. Varias han sido históricamente en América Latina las estrategias de sobrevivencia de los hogares. Entre ellas se destacan la urbanización como resultado de la migración campo ciudad, el ingreso a la administración pública derivado de las políticas clientelísticas con la instauración de las democracias, la feminización de los mercados laborales en los sesenta, la sindicalización, el aumento de las horas de trabajo de la cabeza de familia y de sus integrantes, la emigración que han derivado en un significativo nivel de remesas o el trabajo informal adicional. Muchas de ellas inclusive continúan siendo algunos de los mecanismos más importantes mediante los cuales las familias y las personas buscan incrementar sus niveles de ingresos en mercados laborales cada vez más precarios, flexibles y competitivos.

En los nuevos escenarios, crecientemente es a través del incremento de los tiempos de estudio donde se focaliza, la apuesta de los hogares y de las sociedades como estrategia para aumentar sus ingresos económicos dada la clara relación desarrollada por las teorías del capital humano a través de las formulas de Mincer entre los ingresos económicos y los años de escolarización, como por las tasas diferenciadas de desempleo y las crecientes exigencias de los mercados laborales competitivos. Así, la educación ha reorientado las demandas de las familias y sus respectivas inversiones financieras, lo cual se ha expresado en el incremento de la cobertura en todos los ciclos educativos.

Las limitaciones de los presupuestos públicos para responder a las nuevas demandas de acceso desde las décadas del 70 y 80 en toda la región derivaron en el establecimiento de limitaciones al libre ingreso a partir de restricciones en base a calidad a través de pruebas selectivas en las instituciones públicas y fundamentalmente en aquellas de mejor nivel de calidad y de infraestructuras académicas.^{xix} Ante esas restricciones de cupos que hemos analizado anteriormente, la respuesta de las familias tuvo que canalizarse mercantilmente, a través del sacrificio de rentas para realizar sus estudios en instituciones privadas o de una educación pública de menores niveles de calidad. El crecimiento de esta matrícula fue sin lugar a dudas la expresión como demanda, de la estrategia de sobrevivencia de los hogares y que llevó, dadas las bajas tasas de crecimiento de los ingresos familiares en los 80 y 90, a que el sacrificio de rentas para cubrir los costos educativos se realizara fundamentalmente a través de un cambio de sus patrones de consumo, apoyado con un aumento de los niveles de endeudamiento de los hogares a través de créditos educativos y del gasto en inversión en capital humano de parte de las remesas de los emigrantes.^{xx}

Cuadro N° 12
Relación entre el incremento de la matrícula pública y privada y el PIB



Fuente: Rama, Claudio, "La tercera reforma de la educación superior en América Latina: masificación, diferenciación y mercantilización", IESALC. Informe 2000-2005, La metamorfosis de la educación superior en América Latina, Caracas, 2006

El cambio en los patrones de consumo se constata en que mientras los ingresos de los hogares apenas crecieron 11,5% en el período entre 1994 y el año 2005, sin embargo la matrícula de la educación privada creció en 165 % en el mismo período mostrando una diferencia de 14 veces. Así, correlacionado con ese incremento de la educación privada se produjo el aumento del gasto privado en educación. En la región, salvo con la especificidad en parte de Chile y Nicaragua donde hay aportes sustanciales a la instituciones de educación superior privadas sin fines de lucro que existían en los ochenta, la educación privada es financiada predominantemente sólo por los hogares a través del pago de las matrículas. El aumento de la cobertura privada, junto al bajo crecimiento del ingreso per. capita, solo fue posible por un cambio en los patrones de consumo de los hogares, que sacrificaron otros consumos en beneficio de inversiones en educación para incrementar su capital humano. Tomados varios países, algunos con fuerte incidencia de la educación privada como Brasil y Colombia y otros con fuerte incidencia de la educación pública como Argentina, Uruguay y Venezuela, se constata en todos ellos que el incremento del gasto en educación por las familias.

Cuadro N° 13
Estructura de los gastos de los hogares
(Participación de los gastos de las familias en educación)

	1984	1985/86	1987	1995	1997	1998	Incremento anual en los periodos con datos
Brasil			3,36 %		4,34 %		2,59%
Argentina		2,6%			4,6 %		4,86 %
Venezuela	1,8 %				4,8 %		7,83 %
Colombia					6,4 %		
Rep. Dominicana						3,6 %	
Chile		2,16 %		3,76			5,7 %
Uruguay		1,3 %			2,9 %		6,9 %

Nota: Para Argentina se tomó la Encuesta Nacional de Gastos de los Hogares desarrollada por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC). Dicha encuesta fue practicada en los períodos 1985/1986 y 1996/1997. En la primera ocasión sólo se relevó el área metropolitana de Buenos Aires. En consecuencia, para poder realizar comparaciones se consideró dicha área metropolitana. Para Brasil se hizo uso de la Pesquisa de Ornamentos Familiares confeccionada para los años 1987 y 1996 por el Instituto Brasileiro de Geografía y Estadística (IBGE). Se tomó en cuenta el total nacional. Para Venezuela en dato proviene de la II Encuesta Nacional sobre Presupuestos Familiares realizada en 1997/1998. La comparación fue realizada por el propio BCV a partir del año base de la serie <http://www.bcv.org.ve/Upload/Publicaciones/bcvoz052004.pdf>. Los datos de Colombia provienen de la Encuesta de Calidad de vida 1997. http://hdr.undp.org/docs/reports/national/COL_Colombia/Colombia_2000_sp.pdf. Para el caso de República Dominicana los datos provienen de la Tercera Encuesta Nacional de Gastos e Ingresos de los Hogares

de 1998. http://www.bancentral.gov.do/publicaciones_economicas/otros/tomoiv_ingresosygastos.pdf. En el caso de Chile, los datos son de http://www.mideplan.cl/admin/docdescargas/centrodoc/centrodoc_189.pdf. En el caso del Uruguay los datos provienen del INE. www.ine.gub.uy. Si bien los momentos de las mediciones no son exactamente coincidentes, pueden considerarse análogos. Las metodologías siguen por parámetros del Sistema de Cuentas Nacionales que es común aún cuando pudiera haber algunas leves diferenciaciones respecto a la incorporación de algunos bienes derivados de las industrias culturales. La carencia de series es derivada de que las encuestas sobre la estructura del gasto no se realizan periódicamente como si las encuestas de consumo que solo develan precios relativos.

El gasto en educación aumenta en términos absolutos y relativos a medida que aumentan los ingresos de las personas. Ello se puede visualizar haciendo la desagregación por quintiles de ingresos. En el caso de Colombia, los datos permiten además obtener una desagregación por quintiles de ingreso y por niveles educativos que permiten visualizar que mientras el gasto de los hogares en educación básica y media fue del 5,4%, el gasto en educación superior fue del 7%, todo lo cual dio un promedio de gasto en educación de los hogares del 6,4% para el año de 1997. En relación a los quintiles de ingresos los datos permiten desagregar y evidenciar que los gastos en educación representaban para ese año 5,2% para el quintil 1 (menores ingresos) y 7,4% para el quintil 5 (mayores ingresos), mostrando para ese país que son los sectores de mayores ingresos los que destinan un porcentaje más alto de sus gastos para educación, tanto de básica, media como superior.^{xxi}

En República Dominicana, también las Encuestas de Gastos están desagregadas y se tiene el porcentaje de la canasta familiar dedicado a la educación por quintiles de ingreso. Mientras que el Quintil 5 de altos ingresos destinaba el 4,9% del total del gasto a la educación, el sector de menos ingresos, correspondiente al quintil 1, dedicaba a la educación el 1,7% del total del gasto para 1998, según la Encuesta del Banco Central de ese país. Allí, los gastos de enseñanza curricular y no curricular del quintil 5 (altos ingresos) superan en 13,4 y 5,5 puntos porcentuales a los gastos realizados en esos mismos renglones por los hogares que pertenecen al quintil 1. En este país, el mayor gasto se evidencia en todos los niveles de enseñanza exceptuando primaria debido a que en el quintil 1 (bajos ingresos) se concentra la mayor cantidad de miembros matriculados en ese nivel educativo. La proporción del gasto de enseñanza universitaria en hogares de altos ingresos es mayor que en los otros niveles de enseñanza, debido no solo a los mayores costos de la educación superior, sino también al mayor número de personas que en este grupo de hogares realizan estudios terciarios, por lo que se constata que dentro del gasto de educación, el quintil 5 dedica el 31,5% de sus gastos a la educación superior, en tanto que el quintil uno solo destinaba el 19,5%.^{xxii}

Los incrementos producidos en el incremento del porcentaje del gasto de las familias en educación en los diversos países, más allá de que algunos corresponden al total del gasto en todos los niveles educativos, sin embargo muestran una alta correlación con el incremento del porcentaje de la cobertura privada en esos países en ese período, que ha sido más marcado en el nivel universitarios que en los otros ciclos educativos.

El incremento del gasto privado asociado a la expansión de la matrícula privada, fue conformando un enorme mercado de 7 millones de alumnos y que representa un mercado de más de 7 mil millones de dólares, dado un gasto por alumno con una media de 1000 dólares por año. A ello cabe agregar el promedio del 16,5 % del gasto de las universidades públicas que es cubierta por ingresos extrapresupuestales. Es además un mercado en expansión, tanto por el incremento del porcentaje de estudiantes en el sector

privado, por el propio incremento de los costos y de los precios de las matrículas como por la propia diversificación financiera de las fuentes públicas.

e. Las tendencias del financiamiento

Una de las características actuales de la educación superior esta dada por la tendencia al incremento de los costos asociado a la mayor complejidad de los estudios de postgrados y a mayores exigencias de calidad con estándares internacionales, como derivación de demandas mercados laborales más competitivos y orientados hacia la exportación. Las mayores exigencias públicas sobre la calidad de la educación tienden a producir un sistemático incremento de los costos de la educación y están presionando a su vez hacia la diversificación financiera y la búsqueda de fondos adicionales. En tanto el incremento de las exigencias de calidad bajo un modelo presencial se expresa en mayores formaciones de los docentes, ello deriva en un aumento en las remuneraciones docentes que no solo han puesto a éstos en una carrera desenfrenada hacia nuevas certificaciones, sino que también incentiva a las instituciones a buscar incorporar nuevas tecnologías que permitan abaratar la incidencia de los crecientes costos docentes presenciales.

La demanda de recursos financieros está en el centro de la agenda de la sociedad del conocimiento. Tanto en el sector privado, como en el público, aun cuando las instituciones autónomas pueden continuar ajustando el ingreso de estudiantes a los recursos transferidos. Sin embargo, cada vez es más claro que por este camino, las instituciones públicas cada vez tendrán menos significación en los países, poniendo así en riesgo los propios recursos que reciben, por lo que lentamente tienden a buscar incrementar sus presupuestos por la vía de la diversificación de los fondos, que es además el mecanismo para poder compensar docentes e innovar. Sin duda se presentan fuertes demandas por el incremento de los presupuestos públicos ya que la región tiene menos del 1% del PIB dedicado a la educación superior en tanto en los países de la OECD están cerca del 3%. Sin embargo, los presupuestos públicos adicionales que se están dando asociados a la expansión de las economías nacionales en los últimos años se están comenzando a suministrar bajo nuevas formas, ya que se están cambiando de mecanismos de transferencia hacia modalidades condicionadas. Así, los incrementos en los presupuestos públicos y los propios ingresos extrapresupuestales se están asociando a cambios y reformas en la gestión de las Universidades. Tal es por ejemplo el intento de asociación del financiamiento público a resultados (Colombia), el financiamiento asociado a la calidad (Chile), el establecimiento de financiamientos adicionales asociados a fondos competitivos (Argentina, México, Colombia, Chile), el arancelamiento de los postgrados (toda la región) y en el pregrado (Chile, Colombia), o la atracción de estudiantes extranjeros con costos de matrículas más elevados (Guatemala, Costa Rica, Argentina). Sin embargo también se constata la irrupción de nuevas modalidades de ofertas de servicios educativos públicos con menos costos a través de la educación a distancia tradicional o de nuevas modalidades como en Venezuela (Aldeas Universitarias), Cuba (Municipalización), Colombia (Centros Regionales de Educación Superior y Brasil (Universidad a Distancia de Brasil y nuevas universidades federales).

La diferenciación de las fuentes de financiamiento en las instituciones públicas requiere para su realización de significativas reformas a su interior, ya que sin ellas no es posible generar recursos propios genuinos que hoy están asociados a nuevas

modalidades de gestión y nuevas ofertas como son los casos de la venta de servicios de asistencia técnica, de mercantilización de patentes o de atracción de estudiantes extranjeros de postgrado, dadas las enormes dificultades políticas de incrementar las matrículas de pregrado. Dentro de las opciones, la formación docente tradicional de pregrado es un área de rentabilidades decrecientes por la competencia de nuevos proveedores y la sobreoferta académica, que obliguen a las instituciones a focalizarse en la investigación como mecanismo para generar fondos financieros adicionales. El camino parece concentrarse en la especialización universitaria, creando ofertas basadas en ventajas competitivas y en una clara orientación hacia las modalidades educativas propias de la sociedad del conocimiento como el postgrado, la educación virtual, la educación permanente, la creación de saberes mercantiles y la internacionalización de la educación superior. En este sentido, las contradicciones actuales del financiamiento abren camino a la realización de diversas reformas, y que son tanto los escenarios de generación de recursos adicionales como también las modalidades educativas que impone la diferenciación, la internacionalización y las demandas calidad de los mercados, y que marcan el camino de las universidades en la región en el siglo XXI.

No es un mero tema de gestión para la generación de nuevos recursos. La diferenciación de las fuentes financieras obliga a una compleja reingeniería de las universidades que pone el acento en la creación de dinámicas asociadas a la sociedad global del conocimiento, enfocándose y concentrándose en las áreas de mayor demanda, de alta elasticidad precio y de rentabilidades superiores como son los postgrados, la educación permanente a pedido y a la carta, la educación virtual, la educación transnacional con atracción de estudiantes extranjeros y la creación de conocimientos en contextos mercantilizados. Construir nuevas fuentes financieras es en este sentido superar la lógica de los ingresos del pregrado que se han conformado con un área de rentabilidades y de ingresos decrecientes. En este sentido, la tendencia de las universidades será avanzar necesariamente hacia una mayor diversificación financiera y de posicionamiento competitivo, que deriva hacia su especialización en el marco de la sociedad global del conocimiento.

Notas

ⁱ Comisión de las Comunidades Europeas, “El papel de las universidades en la Europa del conocimiento”, http://www.crue.org/espaeuro/lastdocs/com2003_0058es01E1%20papel%20de%20las%20univ%20en%20la%20Europa%20del%20conoc.pdf, Bruselas 05.02.2003, COM (2003) 58 Final.

ⁱⁱ Ídem, Comisión Europea, 2003

ⁱⁱⁱ Estas modalidades han tenido sobre todo una amplia expansión en el financiamiento de la cultura, tal como lo he trabajado en Rama, Claudio, “El Estado y la cultura”. Fundación de Cultura Económica, Montevideo, 1993, y en el capítulo sobre el financiamiento en “Las industrias culturales en la globalización digital”, EUDEBA, Buenos Aires, 2003

^{iv} Prado Domínguez, Javier, “Los nuevos mecanismos relacionales de financiamiento de la educación superior pública: la aplicación del contrato-programa en España”, ANUIES, Revista de Educación Superior, volumen XXXII, N° 126, abril junio 2003, México

^v Johnstone, Bruce y Preeti Shroff-Mehta, “Higher Education Finance and Accessibility: An International Comparative Examination of Tuition and Financial Assistance Policies” Center of Comparative and Global Studies in Education, SUBY, Buffalo, 2000.

<http://www.gse.buffalo.edu/org/inthigheredfinance/publications1.html>

^{vi} <http://raf.hacienda.gov.bo/documentos/pdf/002-2006%20Ed%20Superior.pdf>

^{vii} Rodríguez, Francisco, Tendencias del financiamiento de la educación superior en América Latina y el Caribe hispano parlante, IESALC, Caracas, 2005.

<http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/financiamiento/informe%20financiamiento%20-%20América%20latina%20Rodríguez%20Rostegu....pdf>

^{viii} Véase Manuel Burga; El financiamiento de la Universidad de San Marcos, en Didriksson, Axel y Amador, Rocío (coordinadores), “El financiamiento de las universidades”, UNAM, México, 2005

^{ix} García Guadilla, Carmen, “Financiamiento de la educación superior en América Latina”, en “Educación Superior en el Mundo 2006. El financiamiento de las Universidades, Ediciones Mundi-Prensa, Barcelona, 2006

^x http://www.mecon.gov.ar/impacto_mendoza/resumen_ejecutivo.htm

^{xi} Collage Board, "Trends in College Pricing 2006".

http://statefarm.convertlanguage.com/statefarm/enes/24/partners_leadfusion_com/tools/statefarm/collegeplanning_ed01/tool.fcs?param1=tWN*rXRxpGkNoHdAs21zpg@@

^{xii} No hay muchos datos sobre planta física de las Universidades privadas. Sin embargo, en el caso de argentina, un muy completo estudio sobre las universidades privadas brinda información sobre la planta física de algunas de ellas y permite entonces medir la relación entre alumnos y metros cuadrados de construcción. Allí podemos medir ver universidades de 10 metros por alumno, 8 y medio y hasta 2,3 metros por alumno. Podemos suponer a partir de este estudio una media de 5 metros por alumno. Del Bello, Juan Carlos, Barsky, Osvaldo y Gimenez, Graciela. “La Universidad privada en Argentina”, Libros del Zorzal, Buenos Aires, 2007

^{xiii} CINDA: “Educación superior en Ibero América, 2007”
http://mt.educarchile.cl/mt/jbrunner/archives/2007/07/libro_educacion.html

^{xiv} Daniel, John, 1998. Ob cit

^{xv} En Costa Rica ha partir del 2001 las instituciones privadas deben pagar impuestos. <http://www.racsa.co.cr/asamblea/proyecto/dictamen/14471am.doc>. En Perú la Ley estableció la figura de las Universidades con fines de lucro sujetas al impuesto a la renta.

^{xvi} Universidad de Chile, “La Universidad de Chile y el Estado: hacia un nuevo trato”, Santiago, 2007.
www.uchile.cl

^{xvii} Bernasconi, Andrés, y Rojas, Fernando, “Informe sobre la educación superior en Chile: 1980-2003”, UNESCO, Editorial Universitaria, Santiago, 2005

^{xviii} Santa Cruz, José, “La educación superior en el marco de la descentralización: contexto y perspectivas”, Ministerio de Hacienda, Bolivia, 2006

^{xix} Piscocoya, Luís (Editor), “Exámenes de Admisión y Calidad de las Universidades Peruanas”, Asamblea Nacional de Rectores, UNESCO-IESALC, Lima, Diciembre 2005

^{xx} Al respecto véase. Hernández, Ganiel y Pérez García, María Jesús. “Gasto de los hogares y pobreza en México”, Cuadernos de Desarrollo Humano N° 5, Secretaria de Desarrollo Social, México, 2003. El estudio para el caso de México, indica que los hogares pobres destinan el 24 % de lo que gastan en educación procedentes de las transferencias y remesas que reciben del exterior.

^{xxi} http://hdr.undp.org/docs/reports/national/COL_Colombia/Colombia_2000_sp.pdf

^{xxii} Banco Central de República Dominicana. Tercera Encuesta Nacional de Gastos e Ingresos de los Hogares de 1998.
http://www.bancentral.gov.do/publicaciones_economicas/otros/tomoiv_ingresosygastos.pdf