

Retos en la financiación de la educación superior

Challenges in the higher education funding

Elena Cano García

Professora titular. Departamento Didàctica y Organització Educativa. Facultat de Pedagogia.
Universitat de Barcelona. Email: ecano@ub.edu

Resumen

El actual contexto de crisis económica está acentuando el debate sobre la financiación universitaria. Pese a las dificultades existentes en la determinación de los efectos monetarios y no monetarios de la educación superior, los beneficios y la rentabilidad individual y social de la misma resultan indiscutibles. A pesar de dicho impacto positivo, el acceso masivo a esta etapa, la multiplicidad de titulaciones ofrecidas por cada universidad o las condiciones que exigiría la aplicación rigurosa del Espacio Europeo de Educación Superior están generando costes muy altos. Ello está llevando a una revisión de las fuentes de financiación, así como a la búsqueda de nuevas modalidades formativas que permitan un uso de los recursos más eficiente, aspectos que son apuntados a modo de conclusión en este artículo.

Palabras Clave

Financiación, educación superior, inversión, MOOCs, EEES.

Abstract

The current economic crisis is deepening the discussion on university funding. Despite the difficulties in determining the monetary and non-monetary effects of higher education, benefits and individual and social profitability of it are indisputable. Mass access to university; the multiplicity of degrees offered by each university; and the application of European Higher Education Area' conditions are generating high costs. This is leading to a review of the funding sources, as well as the search for new forms of higher education to get the most efficient use of resources, aspects that are targeted as a conclusion in this paper.

Key words

Funding, higher education, investment, MOOCs, EHEA.

Retos en la financiación de la educación superior

Challenges in the higher education funding

Elena Cano García

Professora titular. Departament de Didàctica i Organització Educativa. Facultat de Pedagogia. Universitat de Barcelona. Email: ecano@ub.edu

3

Introducción

La Educación Superior busca formar una población cualificada en el actual marco del aprendizaje a lo largo de la vida, de modo que se hace necesario proporcionar las competencias que permitan a los futuros profesionales acceder, seleccionar, procesar, tratar e interpretar la información para generar conocimiento durante toda la vida de forma autónoma y responsable. La educación superior se enfrenta al reto de la formación de personas para ese futuro incierto. Pero, ¿está realmente la Educación superior logrando dicha capacitación? ¿Lo está logrando con todas las personas que acceden a ella? Si no es así ¿debe de financiarse para todos por igual? ¿Debe, en consecuencia, buscar un acceso masivo a la educación superior o, dada la tasa de desempleo, restringir –o financiar públicamente- el acceso de aquellos que, sólo en virtud de capacidad y mérito, se considere que tienen más posibilidades de desarrollar las competencias para las que ha sido diseñada la educación superior? Tradicionalmente, y en especial Becker (1983) con su teoría del capital humano, se ha dicho que la educación es la inversión más rentable que puede hacer un país. ¿Sigue esto siendo así? ¿Continúa siendo la educación superior un ascensor social? Nos enfrentamos actualmente a altas tasas de desempleo de los titulados universitarios y a bolsas de personas cualificadas que están emigrando en busca de empleo y mejores oportunidades. Todo ello hace pensar si realmente tanto individual como colectivamente la educación superior sigue siendo la mejor inversión o si realmente hay que diversificar nuestra oferta de educación superior. Ello supondría ir más allá de las enseñanzas universitarias, prestigiando la formación profesional superior, que parece que es una debilidad endémica de nuestro sistema educativo y buscando nuevas modalidades formativas que permitan una distribución de los recursos más eficiente.

Sin embargo, tras este discurso de la eficiencia y la rentabilidad puede ocultarse el desmantelamiento de políticas sociales sin las cuales el retroceso en términos de equidad del sistema educativo sería enorme, como señala Leach (2013). Por ello, en

este momento de debate acerca de la financiación de la educación, quizá sea bueno recordar, como hacen Branda y Xie (2010), que la educación superior beneficia más a aquellos que, a priori, tienen menos posibilidades de acceder a ella y de reivindicar la educación como bien público.

La inversión en educación superior: Posibilidades y limitaciones de los estudios para explicar la realidad actual

Desde que en 1906 Fisher en “The Nature of Capital and Income” concibió la educación como generadora de rentas futuras, la economía de la educación ha venido estudiando los efectos de la formación, tanto por lo que respecta a los beneficios monetarios como no monetarios y tanto a los individuales como colectivos.

Schultz en 1961, basándose en las ideas de Fisher, acuña la expresión “capital humano”, que implica entender la educación como inversión. En la misma línea Becker (1964) populariza la teoría del capital humano asociando mayores niveles educativos a aumentos de la productividad de las personas y de las rentas.

Frente a la teoría del capital humano, disponemos de teorías alternativas (Lassibille y Navarro, 2012), como la teoría del filtro de Arrow (1973), apoyada por el estudio empírico de Lassibille en España (1994), según la cual la finalidad del sistema educativo es filtrar a los más aptos e informar a los empleadores sobre las cualidades de sus futuros trabajadores, o la teoría de la segmentación laboral (Gordon, Edwards y Reich, 1986), según la cual los salarios no vienen determinados por nivel de instrucción sino por el sector o el segmento de mercado de trabajo.

También se dispone en la actualidad de múltiples análisis acerca de las ventajas asociadas a la educación. Los beneficios monetarios han sido ampliamente probados y entre los beneficios no monetarios destacan tanto los colectivos (el descenso de la criminalidad o el aumento del respeto por el medio ambiente, entre otros) como los individuales (como la disminución del tiempo medio para encontrar empleo o la mejora de las decisiones sobre la salud, las finanzas,...).

Pese a estos avances, las limitaciones que presentan los estudios de rentabilidad de la educación también han sido ya sobradamente señaladas:

Al respecto, cabe plantear al menos tres aspectos sobre los que es necesario reflexionar: i) los límites de las metodologías utilizadas en la medición de la rentabilidad económica de las inversiones en educación para dar cuenta de los diversos beneficios sociales y privados que ésta produce; ii) que la relación que se establece entre educación y crecimiento económico involucra el funcionamiento de dos sistemas (educativo y económico) que no necesariamente están vinculados, y que del grado de vinculación que tengan, así como de otros factores se deriva el impacto que uno pueda tener sobre el otro; y iii) el papel político que juegan los diversos grupos sociales para defender sus intereses y los beneficios que obtienen en el sistema social; según su posición defenderán o cuestionarán la orientación de las políticas públicas (Márquez, 2009: 1)

Estas limitaciones pueden llevar a algunas agencias (Márquez, 2009 alude al Banco Central principalmente) a priorizar la financiación de los niveles básicos de educación¹

¹ Como indica UNICEF (2012), ésta sigue siendo una etapa esencial puesto que en nuestro país, en cuanto a la escolarización obligatoria, son especialmente preocupantes las bajas tasas de graduación escolar, que muestran un aspecto clave del fracaso escolar en Cataluña: tan solo el 76% del alumnado el título de graduado en secundaria

(en detrimento de los niveles postobligatorios). Un argumento que se suele esgrimir es que mientras que la rentabilidad privada es mayor en educación superior que en los niveles anteriores, la rentabilidad social es mayor en los niveles básicos que en los superiores, por lo que las políticas de los estados deberían destinarse a financiar dichos niveles básicos preferentemente. En efecto, el gasto público, como muestra la figura 1, se dedica básicamente a ello:

Distribución del Gasto público en educación por actividad. Año 2010

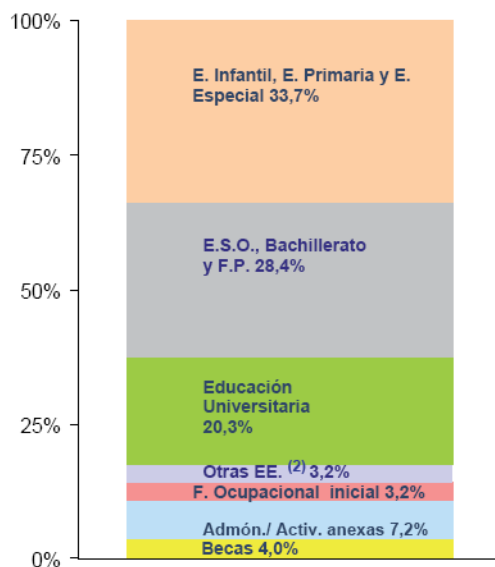


Figura 1: Distribución del gasto público por actividad
Fuente: Ministerio de Educación (2013a: 9)

Por otra parte, en los análisis existentes hasta el momento, en conjunto, los beneficios económicos pueden estar subestimándose y, a menudo, los no económicos, ni siquiera contemplándose. Por lo tanto, pese a que parece que se impone el valor mercantil del conocimiento (Laval, 2004), este enfoque no está exento de las limitaciones teóricas y metodológicas que cuestionan seriamente los estudios de economía de la educación. Nos hallamos, además, en el marco de la actual sociedad globalizada (Castells, 2001) y líquida (Bauman, 2007), que conduce, como mínimo, a cuestionar las teorías previas. La incertidumbre lleva a recelar de la tradicional transición social, previsible y estructurada y a temer nuevas formas de exclusión social vinculadas al acceso o no a la información, que puede aumentar la brecha entre los segmentos de trabajo:

Mientras la información abunda y se regala, el conocimiento de calidad es cada vez más escaso y más caro y para cuyo acceso vuelven de nuevo a establecerse barreras de tipo económico porque sólo pueden acceder los que pueden pagarlo (pasando) de la formación para todos a la de la formación para todos los que la puedan comprar o de la fase de las universidades de masa a la de las universidades de élite que son las que merecerán el verdadero título de centros superiores de enseñanza. (Sanz, 2006: 62)

(81% de las chicas y el 71% de los chicos), y en España la tasa es aún menor: 72%. Asimismo, en relación con la educación postobligatoria, Cataluña continúa presentando una muy elevada tasa de abandono escolar prematuro: un 29% de los jóvenes entre 18 y 24 años no finalizan estudios postobligatorios, lejos de la media de un 14% de la UE y aún más del objetivo de la Estrategia Europa 2020 (10%). que finaliza la ESO en Cataluña obtiene

Asistimos a nuevas formas de desregulación, a los recortes de salarios (tradicionalmente inflexibles a la baja), al aumento de la temporalidad en la contratación y a situaciones de desempleo de largo duración que afectan a los trabajadores que ya se hallaban en situaciones de mayor precariedad (Hirt, 2001) y que se encuentran en la actualidad en un gran riesgo de exclusión social

Relacionado con lo laboral, uno de los factores más importantes es el acceso al mercado laboral en unas condiciones que reporten la obtención de un empleo y la consiguiente remuneración económica, aun sabiendo que las condiciones laborales son de precarización y que se están conformando nuevos trabajadores pobres en la estructura del sistema. (...) Lo que está en juego es la propia concepción del trabajo como elemento estructurador de la vida, de la integración y del conjunto de relaciones sociales (Jiménez, Luengo y Taberner, 2009: 16)

Con todo ello, parece que estimar **los efectos de la educación sobre la productividad y los salarios en un contexto globalizado y en un marco de formación a lo largo de la vida y de aprendizaje ubicuo, se torna en una tarea realmente complicada.**

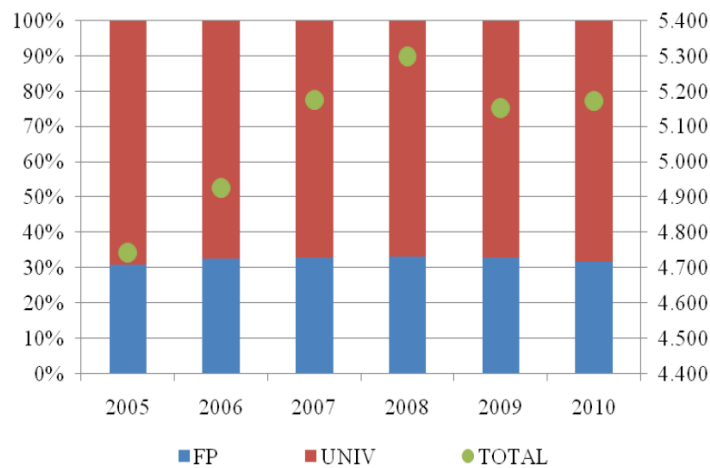
Pese a ello, también parece claro que la educación globalmente posee efectos positivos:

En los países de la OCDE, los salarios aumentan según se eleva el nivel de formación de las personas. La media salarial de un titulado en Educación Terciaria (ISCED 5 y 6) es un 53% más elevada que la de un titulado en la segunda etapa de Educación Secundaria, y un 76% más de media que un graduado que ha alcanzado una titulación en primera etapa de Educación Secundaria (ISCED 2) o inferior. En España, las diferencias son menores: 41% y 63% respectivamente (OCDE, 2011: 26)

En general **sigue siendo cierto que la educación superior supone ocupabilidad y salario mejores.** Como señala Eurydice (2013), los titulados en educación de nivel terciario encuentran empleo el doble de rápido que las personas con titulaciones de nivel más bajo.

Parece que esto es así incluso también en situaciones críticas, como la que se vive con la actual crisis económica y financiera, la educación superior es lo que marca la diferencia, como muestra la figura siguiente:

Gráfico 1. Trabajadores cualificados ocupados según el nivel de estudios. España, 2005-2010

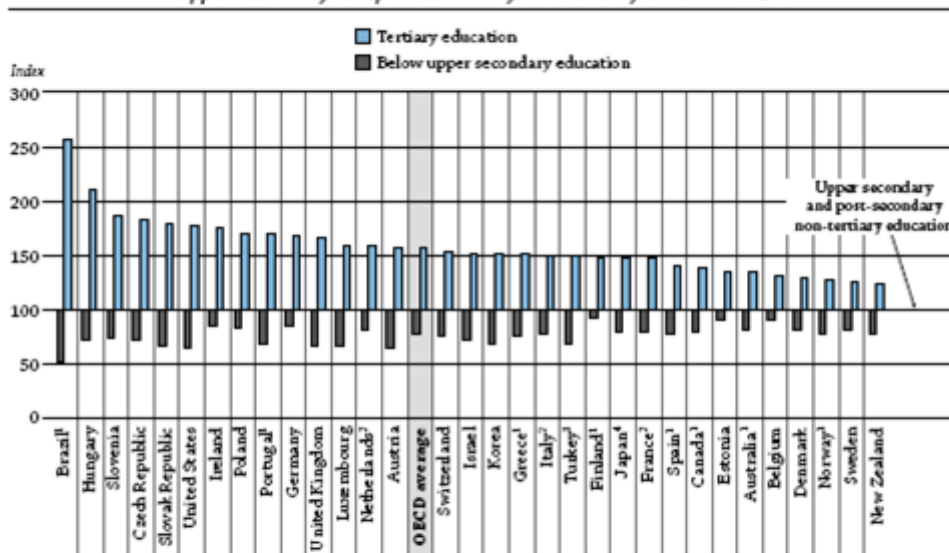


Fuente: EPA (2º trimestre).

Figura 2: Trabajadores cualificados ocupados según nivel de estudios
Fuente: Albert y Mallorquí (2011: 672)

Es decir, en primer lugar, la población con educación superior posee mayores tasas de acceso al empleo (como muestra la EPA) y al salario y, en segundo lugar, existen grandes desigualdades de ingresos entre las personas con educación superior y aquellos con menor nivel educativo, como muestran también los datos de la figura núm. 3. De hecho, esta diferencia no sólo ha seguido siendo importante durante la recesión global, sino que ha aumentado.

Chart A8.1. Relative earnings from employment among 25-64 year-olds, by level of educational attainment (2010 or latest available year)
Upper secondary and post-secondary non-tertiary education = 100



Note: Belgium, Korea and Turkey report earnings net of income tax.

1. Year of reference 2009.

2. Year of reference 2008.

3. Year of reference 2005.

4. Year of reference 2007.

Countries are ranked in descending order of the relative earnings of 25-64 year-olds with tertiary education.

Source: OECD, Table A8.1. See Annex 3 for notes (www.oecd.org/edu/aag2012).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932662124>

Figura 3: Ingresos relativos de empleo por nivel educativo (Indicador A8).

Fuente: Education at a glance, 2012, p. 140

Sin embargo, no parece que esta confianza en la educación superior se dé en España. Debemos advertir de que, a pesar de que el porcentaje de población entre 20 y 24 años que han completado al menos la educación secundaria superior ha crecido en Europa entre 2000 y 2010 (Eurydice / Eurostat clave datos sobre la educación en Europa 2012) (figura 4), en **España, las tasas de abandono de la educación secundaria han crecido**. El informe "Educación para Todos" en su edición de 2012 señala que uno de cada tres jóvenes españoles de entre 15 y 24 años dejaron sus estudios antes de acabar la enseñanza secundaria, frente a la media europea, que habla de uno de cada cinco (UNESCO, 2012).

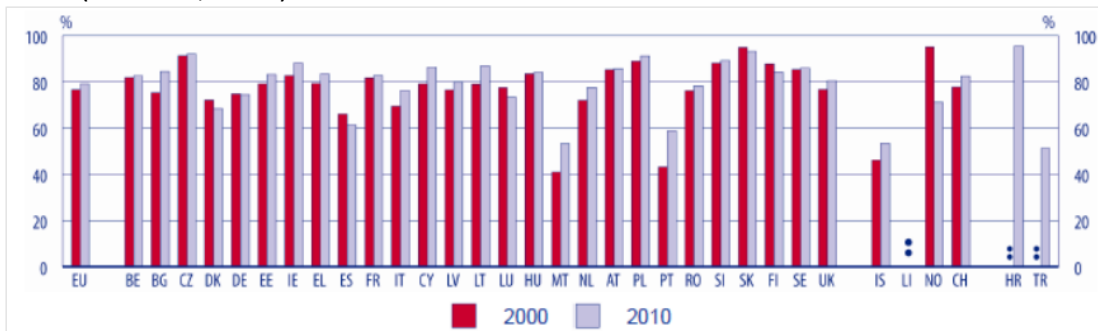


Figura 4: Franja de población de 20-24 de que ha completado la educación secundaria superior (comparación 2000-2010)

Fuente: Eurydice / Eurostat los datos clave de la educación en Europa 2012

Otro elemento para la desincentivación es el aumento del precio de las matrículas. Como indica el informe Datos y Cifras del Sistema Universitario Español, del propio Ministerio de Educación, el precio medio del crédito matriculado por primera vez en los grados de las universidades públicas españolas aumentó un 16,7 por ciento de media el curso 2012-2013 en relación con el anterior, llegando en algunas comunidades autónomas, como Catalunya, a ser el aumento del 66%².

Todo ello, pese a que siga siendo probado el efecto positivo de la educación, dibuja un panorama sombrío para la educación actual y futura y obliga a una revisión de los modelos de financiación, respetando la idiosincrasia de cada país:

El panorama europeo en cuanto a modelos de financiación es muy variado, debido a las distintas concepciones acerca del estatus económico de los estudiantes con respecto a sus familias (...) en función de un "principio" de independencia (o dependencia) económica, y por otra, del "principio" de ayuda igualitaria (o selectiva). El principio de ayuda igualitaria prevalece en lugares donde se considera a los jóvenes como independientes de sus familias. En caso contrario, las ayudas pueden concederse en función de la renta familiar en países donde la dependencia económica se mantiene hasta edades más avanzadas. (Comisión Europea, 2007: 15).

Retos actuales en la financiación de la educación

El porcentaje de españoles con Educación Superior ha aumentado un punto con respecto a 2008, alcanzando el 30%, igual que la media de la OCDE (30%) y más

² <http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/dms/mecd/prensa-mecd/actualidad/2013/01/20130118-datos-univer/2012-2013-datos-cifras.pdf>

elevado que el de la UE (27%). Esta cifra es también más elevada que la de Alemania y muy superior a la del resto de los países mediterráneos (OCDE, 2011: 12). Por lo tanto, se trata de una formación si no masiva, sí “de masas” frente a la formación únicamente para élites de hace algunas décadas. Esto ha llevado aparejado, como se ha indicado, un aumento de la financiación.

Sin embargo, en la actualidad, la severa crisis está llevando a drásticos recortes que socaban los servicios y derechos asociados al estado del bienestar. En esta coyuntura, o estructura, se cuestiona la financiación de la educación, buscando argumentos que permitan justificar los recortes. Se suele esgrimir, entre otros motivos que con dinero público está siendo financiada una educación superior que...

- a) al parecer, no está obteniendo los resultados esperados;
- b) está constituyendo el sustento o la formación del capital humano de otros países;
- c) está generando la formación de personas sobrecualificadas y
- d) posee una escasa discriminación en base a variables como renta, tasa de repetición,...

Veamos si estos argumentos se sostienen a partir de los datos disponibles.

Financiar una educación que no posee los resultados esperados

Los actuales estudios de grado y posgrado, en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, se diseñan a partir del perfil de competencias que se espera que el graduado obtenga. Sin embargo, al parecer, no se están alcanzando las competencias que la sociedad y los empleadores valoran:

Education is a cornerstone of a functioning society. As Benjamin Franklin put it: “An investment in knowledge always pays the best interest.” But as education becomes longer and increasingly expensive, are we teaching our young people the right skills for the current market? With an outstanding student debt reaching \$1 trillion last year in the US alone, and millions of graduates unable to find jobs in OECD countries, the question of return on investment has become a real economic priority (Laplane, 2013)

En nuestro país, por un lado, disponemos de las evidencias del Proyecto REFLEX (<http://www.fdewb.unimaas.nl/roa/reflex/>), que tuvo por objetivo conocer la integración profesional de los egresados universitarios de doce países en el curso 1999/2000, a partir del estudio de las competencias de los graduados, del papel de las universidades en la inserción laboral, y de la relación entre las universidades y las empresas en las que se emplean los egresados. En España el Centro de Gestión de la Calidad y del Cambio (Universidad Politécnica de Valencia) se hizo cargo no sólo del REFLEX sino también del PROFLEX, o Proyecto de Seguimiento de los egresados universitarios (<http://www.seguimientoegresados.com/>). En el marco de este proyecto, el estudio "El Mercado Laboral y las Competencias de los Graduados Universitarios en Europa y América Latina" (2008) encontró las competencias más desarrolladas por los titulados españoles (redactar informes, aprender, trabajar en equipo), a la que, además, contribuía en gran medida la universidad (junto con el dominio de las disciplinas y el pensamiento analítico) y detectó también las competencias menos promovidas por los estudios universitarios: idiomas, autoridad, negociación y detección de oportunidades. Por otra parte, disponemos de estudios

realizados por la ANECA, como el documento "Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España", publicado en marzo de 2009, en el que se muestra la gran dificultad sentida para realizar una inserción laboral rápida, la valoración negativa de la formación universitaria recibida, la detección de carencias actitudinales, especialmente de autonomía personal, y el desconocimiento y poca valoración de las nuevas competencias profesionales requeridas en un mercado laboral flexible. En tercer lugar, la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario catalán, AQU, posee ya cuatro ediciones de los estudios de inserción laboral (el último, "Universidad y Trabajo en Cataluña 2011", disponible en http://www.aqu.cat/doc/doc_14368286_1.pdf) de la población graduada de las universidades catalanas, que constatan cierto desfase entre las competencias requeridas (solución de problemas, toma de decisiones, capacidad de gestión ...) y aquellas para las que se ha formado y recogen la baja valoración que los egresados hacen de la formación práctica que se proporciona a las universidades.

Por lo tanto, hasta el momento disponemos de numerosos datos que muestran la escasa importancia que se concede a las competencias transversales y la debilidad especialmente de algunas de ellas. Financiarnos, pues, una educación que no parece resultar suficientemente efectiva.

Tras esta afirmación, procedería cuestionar qué se entiende por efectividad (como señala Barnett, 2001, el nuevo vocabulario no es ornamental, sino que representa un cambio epistemológico) y quién determina si la formación es o no efectiva y en base a qué criterios. Tras la búsqueda de la eficacia de la educación superior se halla una dimensión técnica de lo que debe ser la enseñanza universitaria. Barnett (2001) o Gimeno (2009) se muestran contrarios a dicha visión por considerar que priman las competencias demandadas por contextos laborales y una visión instrumental de la educación, peligrando los aspectos humanistas así como titulaciones no vinculadas a perfiles profesionales claros. Ello implica pasar de modelos formativos a modelos profesionalizadores en los que la comprensión es sustituida por la técnica (Barnett, 2002) y que pueden conducir a concebir la educación bajo modelos conductistas. En esta línea se halla la aportación de Huber (2008), quien señala que mientras que el Bologna Working Group consideró en 2005 que la descripción de competencias debería de abarcar el conocer, el comprender, el saber actuar y el saber ser, los descriptores de Bolonia de ese mismo año se concentran en conocimiento, comprensión, aplicación y evaluación de conocimientos, olvidando los aspectos relativos al desarrollo personal, la responsabilidad y la sociedad democrática.

Así pues, parece claro que la educación superior debiera maximizar sus resultados. Sin embargo, la conceptualización del sentido de eficiencia en educación superior puede llevar a variar las valoraciones que de la Educación Superior se están haciendo.

Financiar la formación de los trabajadores cualificados... de otros países

La financiación de la educación superior en la actualidad en nuestro país implica un gasto público que supone un 1,1% del PIB, como indica la figura 5. Este porcentaje es inferior al de la media europea.

Gráfico y tabla 3.1 (extracto de la Tabla B4.1):
Gasto público en educación como porcentaje del PIB (2000, 2008)
Gasto público directo en instituciones educativas y ayudas públicas a las familias (incluyendo las destinadas a gastos de subsistencia) y a otras entidades privadas, como porcentaje del PIB, por países y por el conjunto de todos los niveles de la educación por año

| | Gasto público en educación como porcentaje del PIB | | | |
|--------|--|---|--|---------------------|
| | 2000 | 2008 | | |
| | Conjunto de todos los niveles de la educación | Conjunto de todos los niveles de la educación | Educación Primaria, Secundaria y postsecundaria no Terciaria | Educación Terciaria |
| España | 4,3 | 4,6 | 2,9 | 1,1 |
| OCDE | 5,2 | 5,4 | 3,6 | 1,3 |
| UE-21 | 5,1 | 5,4 | 3,5 | 1,3 |

Figura 5: Gasto público en educación como porcentaje del PIB

Fuente: OCDE, 2011:31

Respecto a este dato, la propia OCDE (Ver Gráfico 3.3 e indicador B1.5 de Education at a Glance 2011, p. 32) destaca la evolución favorable de este indicador puesto que en educación terciaria el gasto por alumno se ha incrementado a un ritmo notablemente superior al de la media de la OCDE y la UE: en España en incremento ha sido de 66 puntos (por el aumento del gasto unido a la disminución de matrícula) mientras que en la OCDE y en la UE que ha sido de 16 y 17 puntos.

Frente a quienes realizan una lectura positiva de este aumento, hay quienes analizan este dato en términos de coste-efectividad: mientras esta evolución sitúa el gasto de España en una cifra inferior a la media pero no muy alejada, los resultados respecto al rendimiento (en educación secundaria, medido en términos de los resultados de PISA) sitúan a España en cotas bastante inferiores. Por ello abogan no sólo por aumentar la financiación sino sobre todo por revisar los conceptos a los que se destina dicho gasto, para intentar que produzcan los máximos resultados. Algo parecido sucede con la educación superior: se trata de maximizar sus resultados. Sin embargo, la actual crisis ha llevado a un recorte en todos los servicios públicos y se oyen ya algunas voces que cuestionan la financiación de la formación de unos titulados universitarios que el sistema no puede absorber.

Se cuestiona no sólo el monto de la financiación sino también la distribución del mismo: la financiación de carreras con exceso de titulados, la financiación de estudiantes repetidores, la financiación de estudiantes que ya poseen una titulación universitaria, etc. En cualquier caso, lo que sí parece realmente antieconómico es estar dedicando fondos públicos a financiar la formación superior para que los egresados, por falta de expectativas y de oportunidades, se estén marchando a otros países.

La tasa de paro juvenil se sitúa en este momento en torno al 50%. Así las cosas, al parecer, a opción de hacer las maletas para tener empleo o un salario más competitivo en otro país va en aumento. El número de españoles que busca trabajo en el exterior se ha triplicado desde 2008 según datos de la Red EURES (Portal Europeo de la Movilidad Profesional)³ en España. Algunos quizá busquen mejorar su currículum y practicar idiomas y deseen volver a España con mayores posibilidades de empleo, pero para otros resultará una opción para toda la vida. Y ello lleva a plantear interrogantes

³ <https://ec.europa.eu/eures/home.jsp?lang=es>

http://www.cecot.org/files/645-40-fichero/2011.08.25_Estudio_talento_jovenes_espa%C3%B1oles.pdf

respecto a la financiación del capital humano que va a contribuir a aumentar la productividad y la riqueza de otros países.

Financiar la formación de los trabajadores sobrecualificados

Según datos de Eurydice, más de uno de cada cinco titulados superiores está sobrecualificado para el trabajo que realiza, y esta proporción ha aumentado desde el año 2000 (Eurydice, 2013: 7).

Quizá lo más adecuado ante este fenómeno sería optar por otras modalidades de educación superior, no universitarias, como la formación profesional de grado superior.

Sin embargo, para que ello obtenga los resultados deseables ha de darse un cambio cultural⁴ y un cambio estructural. Por ejemplo, recientemente la propuesta de formación dual para la formación profesional ha chocado en Cataluña con la clase de tejido empresarial, compuesto por PYMEs, en las que se hace difícil integrar aprendices como sucede en Alemania.

Se plantean, al respecto, dudas respecto a si las tasas deben diferenciar entre estudiantes que ya poseen una titulación universitaria o no, del mismo modo que sucede entre grado y master.

Financiar la formación sin variables de discriminación

Mientras que España podría incumplir algunos de los objetivos 2020 (como el de reducción de la tasa de abandono escolar al 10%), ya alcanzado otros de ellos, en concreto un 40,6% de diplomados en 2010 (superando la meta fijada, que era del 40% de diplomados).

En la actualidad nuestro país posee unas tasas para las matrículas universitarias "iguales" para todos pero que, según la carrera elegida (el grado de experimentalidad de la misma) –como parece lógico– y también según la Comunidad Autónoma –lo que no parece tan claro– pueden llegar finalmente a presentar grandes diferencias. Sólo al referirnos a las ayudas interviene el criterio de nivel de renta familiar computable y el número de miembros de la unidad familiar. Por lo tanto, no parece existir un modelo muy flexible. Frente a ello se oyen ya voces de un debate que plantea si deben existir precios públicos lineales o progresivos según renta (las personas contrarias consideran que se penaliza a las clases medias, que tendrán que pagar más por unos servicios a los que ya han contribuido más) y a un debate que plantea si las matrículas debieran abaratarse o, por el contrario, si debieran ser más altas (y con ello cubrir mayor parte del coste de la formación):

Por ejemplo, el abandono universitario también supone un "despilfarro" de recursos, en palabras de Juan José Dolado, profesor de la Universidad Carlos III. Un 30% de los alumnos abandonan después de dos años sin obtener titulación alguna y sólo un 30% acaba la licenciatura de cuatro años en el periodo previsto (la duración media asciende a seis años). Según los cálculos de Dolado, con un flujo de entrada anual de 220.000 alumnos en la universidad pública y un stock de 1,22 millones en el curso 2008/09, el

⁴ Desde la LGE (1970) en la que la formación profesional resultaba subsidiaria del BUP (solían acceder a ella aquellos que no habían obtenido el graduado escolar), muchos han sido los intentos por prestigiar esta formación. La LOGSE (1990), por ejemplo, al exigir el graduado en Educación Secundaria Obligatoria para acceder tanto al Bachillerato como a la Formación Profesional, apuntaba en esta línea. Sin embargo, el acceso directo desde el Bachillerato a los CFGS (y no en cambio desde los CFGM), entre otras cosas, resultó un factor obstaculizante.

"despilfarro anual" asciende a 2.960 millones de euros. No obstante, esta cifra debe reducirse en cierta medida, ya que parte de estos alumnos puede reengancharse a los estudios en el futuro y, durante sus años de universidad, adquirió destrezas que le servirán en su vida profesional. Algunos expertos creen que, con matrículas más altas y mejores becas y ayudas (préstamos) se mejorarían las cifras de abandono y repetición. (Mars y Aunión, 2010)

Como indica Dolado (2010), en la actualidad, cada alumno en las universidades públicas cuesta anualmente unos 8.000 euros al contribuyente, mientras que las tasas de matriculación representan el 12% de dicho coste:

No obstante, el resultado de dicha financiación resulta ser preocupantemente regresivo. En efecto, el rendimiento salarial de un año adicional de educación universitaria viene a ser del 7%-10% frente a un rendimiento social del 1%-3%. En nuestro país, estas rentabilidades relativas se interpretan a la inversa: el estudiante debería sufragar el 70% del coste de su formación (suponiendo un impuesto medio sobre la renta del 30%) en vez del 12%. Con una mayoría de alumnos procedentes de las clases media / alta, el mantenimiento de tasas idénticas para todo el alumnado conlleva que el contribuyente situado en las zonas media y baja de la distribución de la renta acabe subvencionando a aquellos que potencialmente se situarán en la parte más alta. (Dolado, 2010)

Además, el retraso en completar una titulación hasta hace poco tiempo ha sido escasamente penalizado: "Repetir en tercera convocatoria la mitad de las asignaturas de un curso supone una penalización total de 765 euros, menos del 10% del coste anual sufragado por el contribuyente" (Dolado, 2010). Por lo tanto, la alternativa podría pasar por tasas variables y flexibles y por una mejor política de becas.

A la vez el tema de la financiación debería llevar a estudiar la actual autonomía universitaria, en virtud de la cual cada universidad ofrece los planes de estudio que determina, lo cual acarrea enormes costes, pese a que la diferenciación entre títulos de una universidad u otra es prácticamente inexistente. A esto hay que añadir que las elecciones de los estudiantes universitarios pueden verse condicionadas por múltiples variables, entre ellas la falta de información. La información asimétrica o las estrategias de las diversas universidades pueden llevar, como han mostrado recientemente los premios Nobel Joseph Stiglitz, George Akerlof y Michael Spence, que mediatizan las expectativas racionales de los estudiantes y llevan a tomar opciones a favor de un centro universitario u otro. Todo ello son, sin duda, elementos para la reflexión en torno al actual modelo.

Consecuencias sobre la financiación

Las dificultades asociadas a la financiación de la educación superior en la actualidad han conducido a la búsqueda de soluciones en dos líneas diferenciadas: por una parte, se ha iniciado la búsqueda de nuevas modalidades formativas que pudieran resultar menos costosas y, por la otra, se amplía la búsqueda fuentes de financiación más allá del gasto público.

Generar modalidades alternativas: los MOOCs

Los análisis de la actual situación (Cano & Ion, 2013) por la que pasa la educación superior permiten, según algunos autores, realizar proyecciones sobre el futuro inmediato. En esta línea Dos Santos (2011:213-215) indica qué va a suceder:

- Diversificación de las instituciones de educación superior
- Aumento de la inversión privada
- Las alianzas estratégicas entre los organismos internacionales y las autoridades gubernamentales
- Nuevas alianzas entre universidades, empresas y el sector público
- Las políticas de diferenciación de los profesores a través de incentivos, como los indicadores de productividad.
- Las reformas académicas: carreras acortar, calificaciones medias, el modo de crédito currículos flexibles, importando modelos educativos basados en "competencias profesionales"
- La prevalencia de las TIC, el aprendizaje a distancia (universidad virtual), la tutoría a distancia, la certificación de conocimientos y habilidades, las capacidades de reciclaje.

Con relación a este último punto, asistimos en los últimos años a la proliferación de Masive Online Open Courses (MOOCs). El alto coste de la formación universitaria puede llevar a las instituciones a desplazar la oferta formativa hacia artefactos tecnológicos y productos masivos y de menor coste, entre ellos los MOOCs.

De hecho, ya en los últimos años, las propuestas de aprendizaje no presencial han incrementado exponencialmente. Especialmente interesante es el panorama que dibuja el informe Horizon en el uso de la tecnología en la educación superior y cómo sitúa en un horizonte inmediato, a menos de un año, la explosión de las tabletas y de los Cursos Masivos Abiertos en línea (MOOCs), que ya han empezado a extenderse. Sin embargo, debemos preguntarnos, ¿Es realmente formación? ¿Es equiparable a la formación presencial? ¿Es para complementarla en modalidades blended-learning? ¿Qué valor van a tener las certificaciones, si se otorgan, de los MOOCs? Aunque sean gratuitos para quien los curso, poseen unos costes para la institución. Entonces, ¿cuál es el verdadero motivo para ofrecerlos? ¿Qué precio se pondrá a la certificación (puesto que parece ser la clave)⁵? En primer lugar, habría que explorar en los motivos de las instituciones para ofrecer estos cursos. Probablemente muchas universidades ofrecen una "cata" de otros cursos que sí son de pago o "regalan" productos básicos para estimular la compra de productos más complejos y sofisticados. Y desde este punto de vista se convierte en un nuevo modelo de negocio. Este nuevo modelo contiene riesgos evidentes: argumentar su uso para justificar recortes presupuestarios; usar estas plataformas para captar talentos, por ejemplo o dejar los cursos de una universidad a plataformas que la universidad no controla sino que pertenecen a empresas con ánimo de lucro (como se indica en www.openculture.com/2012/09/google_releases_course_builder.html). Ante esto comienzan a plantearse alternativas de Open Source platforms como Class2Go de Stanford o Course Builder de Google.

En cualquier caso, se trata de una formación no exenta de polémica, tanto desde el punto de vista económico y político como desde el punto de vista didáctico. Además

⁵ <http://elcomentario.tv/reggio/la-universidad-del-futuro-de-luis-garicano-en-negocios-de-el-pais/23/09/2012/>

de que, desde el punto de vista de la didáctica, había que discutir si los MOOCs pueden considerarse verdaderas modalidades formativas⁶ y/o si son simples versiones digitales de pedagogías tradicionales⁷, desde el punto de vista económico y estratégico, habría que profundizar en los motivos de las diversas instituciones para ofrecer estos cursos y revisar si realmente constituyen una alternativa o un complemento a la formación universitaria.

Buscar fuentes de financiación alternativas

Como ya se ha ido indicando, la financiación futura de la educación superior posiblemente pase por la incorporación de tasas más variables acompañadas de una política de becas bien diseñada.

Otras posibilidades, como la financiación por créditos o el mecenazgo de empresas privadas y fundaciones, que podrían resultar fuentes complementarias, parecen lejanas a nuestra realidad y también poseen sus propias dificultades.

Los créditos, por ejemplo, hasta el momento muy usuales en Estados Unidos, están resultando difíciles de devolver para estudiantes que, cuando egresan, hallan empleos cuya remuneración no es muy alta. Ello está llevando a la administración americana a impulsar, por ejemplo, a limitar los tipos de interés para la devolución de dichos créditos o a instaurar nuevas políticas de financiación⁸.

Por su parte, las políticas de mecenazgo, en nuestro entorno vinculadas a cátedras patrocinadas, no constituyen hasta el momento una alternativa para la financiación. Parece que el ministerio desea impulsar y potenciar una nueva Ley de Mecenazgo que ayude e incentive a particulares y empresas a promover la financiación de actividades científicas y de investigación, con un trato fiscal preferente, pero, hasta ahora el mecenazgo y, en general, la financiación privada constituye un porcentaje muy bajo de la financiación universitaria. Quizá este sea otro de los puntos clave de futuro. De hecho, entre otros motivos, el Espacio Europeo de Educación Superior nace buscando una mayor credibilidad social de la universidad. Por ello el triángulo Universidad-mercado de trabajo-administración y la búsqueda de financiación con la intervención de esos dos agentes, parece querer fortalecerse. Si bien la experiencia del MIT tiene un éxito probado, no es fácil de replicar el compromiso de empresas, gobiernos y universidades en todos los territorios.

Se ha convenido en general en que si bien no existe una respuesta única al desempleo juvenil (...) debería fomentarse una cooperación más estrecha entre los suministradores de enseñanza y formación, los interlocutores sociales y los actores pertinentes para apoyar una transición fluida de la educación al trabajo (Consejo de la Unión Europea, 2012: 9)

Para algunos autores, la participación de los empleadores y de la sociedad civil en el diseño y desarrollo de planes de estudios aumenta su credibilidad y asegura el desarrollo de la competencia. Ello iría aparejado a la participación en la financiación.

⁶ Sangrà (2013), entre otros autores, sostiene la necesidad de que exista un verdadero diseño instruccional o educativo y de acompañar la información de una guía o tutorización y de procesos de evaluación.

⁷ <http://elbonia.cent.uji.es/jordi/2013/03/19/los-moocs-en-la-cresta-de-la-ola/>

⁸ http://www.whitehouse.gov/share/college-affordability?utm_source=email&utm_medium=email&utm_content=email231-text2&utm_campaign=education

Conclusiones

En primer lugar, en el texto se han mostrado informaciones sobre la sobrecualificación, acerca del éxodo de titulados superiores a otros países y sobre la escasa correspondencia entre el perfil de egresado universitario y las demandas de los empleadores. Sin duda constituyen datos para la reflexión sobre la financiación. También se ha ilustrado la conveniencia de mejorar los procedimientos de valoración de los efectos de la educación, tanto beneficios monetarios como no monetarios. Se necesita **avanzar en el conocimiento de los efectos de la educación** sobre la productividad individual y social desde una perspectiva amplia.

En segundo lugar, pese a las dificultades existentes, los datos muestran que es necesario **reivindicar el mantenimiento de la financiación** pública de la educación superior. Habrá que idear nuevas fórmulas de sostenibilidad de la financiación que pasen por la involucración de la sociedad civil y las empresas, sin caer en los riesgos que ya ha mostrado la investigación financiada con participación privada, en ocasiones, de excesiva dependencia de los intereses comerciales. Se necesitarán nuevos marcos de participación y una financiación más flexible acompañada de un sistema de becas que garantice la equidad.

Finalmente, la búsqueda de una financiación sostenible deberá de acompañarse de un **debate sobre el sentido y alcance de la educación superior**. En la medida en que la educación superior se halle vinculada con la profesionalización y se encuentre al servicio de la mejora de la productividad, se cuestionará la financiación de ciertas titulaciones de las que, en la actualidad, egresan numerosos graduados que el mercado no absorbe y cuya aportación a la sociedad es cuestionable. En esta misma línea, entre otras fórmulas, deberá considerarse seriamente el **impulso de la formación profesional** de grado medio y superior y/o de **modalidades formativas alternativas** a los estudios universitarios. Quizá ciertas experiencias incipientes (como los MOOCs que se han abordado en este texto) puedan constituir, en el futuro, propuestas a considerar. Por otra parte, deberá de replantearse la **autonomía universitaria** que proclama el artículo segundo de la LOU, estableciendo límites para que no todas las universidades puedan ofrecer todas las titulaciones que deseen (si han sido verificadas en la evaluación ex – ante del ministerio) sino que se proceda a una ordenación más racional y eficiente. En el otro polo, si se considera que la educación superior no posee únicamente esa finalidad profesionalizadora sino que tiene un sentido de preservación y difusión de la ciencia y la cultura en un sentido más amplio, menos instrumental, quizá los criterios para la financiación sean diferentes pero en cualquier caso se requerirá también de una **revisión de los parámetros de financiación pública** de los estudios universitarios quizá estableciendo una limitación mayor del número de plazas y/o revisando los estudios que deben estructurarse como grado y los que deberían quizá ser un máster. En ambos casos, el debate sobre la financiación es un reto ineludible cuyos resultados condicionarán el presente y el futuro no sólo de la universidad española sino del conjunto de nuestra sociedad.

Referencias bibliográficas.

ALBERT, C.; MALLORQUI, N. (2011). Desajuste educativo en el mercado de trabajo, un futuro próximo. En A. Caparrós (ed.), *Investigaciones de Economía de la Educación*, 1 (6), capítulo 41, 666-676.

ARROW, K. (1973). Higher Education as a Filter. *Journal of Public Economics*, 2, 193-216.

BARNETT, R. (2000). *Realizing the university in an age of supercomplexity*. Philadelphia: Society for Research into Higher Education & Open University Press. Traducción 2002 *Claves para entender la universidad en una era de supercomplejidad*. Maçanet de la Selva: Pomares.

BARNETT, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*, Barcelona: Gedisa.

BAUMAN, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

BECKER, G. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical analysis, with Special Referencias to Education*. New York: National Bureau of Economical Research (Trad: 1983). *El capital humano. Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*. Madrid: Alianza Editorial.

BLAUG, M. (1970). *Introduction to the Economics of Education*. London: Penguin Books.

BRANDA, J.E.; XIE, Y (2010). Who Benefits Most from College?:Evidence for Negative Selection in Heterogeneous Economic Returns to Higher Education. *American Sociological Review*, 75:pp. 273-302.

CALERO, J. (2003). La educación superior en España: financiación y acceso. *Revista de Educación*, 330, pp.205-210.

CANO, E. (2010). El aprendizaje por competencias en el entorno universitario. En P. Canto (Coord.), *Estudios y perspectivas sobre la enseñanza*. México: Universidad Autónoma de Yucatán, pp. 15-46

CANO, E.; ION, G. (2013). Curriculum Development through Competency based Approach in Higher Education. In S. Mukerji & P. Tripathi (Eds.), *Handbook of Research on Transnational Higher Education Management*. Hershey (Pennsylvania): IGI Global, pp. 79-95.

CASTELLS, M. (2001). El Cuarto Mundo: capitalismo informacional, pobreza y exclusión social. En M. Castells, *La era de la información. Economía, sociedad y cultura* (pp. 95-191). Madrid: Alianza Editorial, vol. 3 (Fin del milenio).

COMISIÓN EUROPEA (2007). *Cifras clave de la Educación Superior en Europa Edición 2007*. Bruselas: CECA.

CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2012). *Comunicado de prensa de la sesión n.º 3144 del Consejo de Educación, Juventud, Cultura y Deporte*. Bruselas, 10 de febrero de 2012.

DOS SANTOS, T. (2011) (Ed.). *América Latina y el Caribe: Escenarios posibles y políticas Sociales*. Montevideo: UNESCO.

EUA (2005). *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*: Retrieved from: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/TrendsIV_FINAL.1117012084971.pdf, 12.06.2010

EUA (2010). *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area*: Retrieved from: http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Final_Trends_Report__May_10.pdf [Accessed 1 October 2010].

EURYDICE (2011). *Cifras clave sobre el uso de las TIC para el aprendizaje y la innovación en los centros escolares de Europa 2011*. Bruselas: Eurydice.

EURYDICE (2013). *Cifras clave de la Educación 2012. Evolución de los sistemas educativos europeos durante la última década*. Bruselas: Eurydice. Disponible en: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134ES_HI.pdf

GIMENO, J. (Comp.) (2009). *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

GORDON, D.; EDWARDS, R.; REICH, M. (1986). *Trabajo segmentado, trabajadores divididos*. Madrid: Ministerio de Trabajo.

HAUG, G. (2003). Quality Assurance/Accreditation in the Emerging European Higher Education Area: a possible scenario for the future. *European Journal of Education*, VOL. 38 (3), 229–241.

HIRT, N. (2001). *Los tres ejes de la mercantilización escolar*. Disponible en: <http://firgoa.usc.es/drupal/files/3ejes.pdf> [Accessed 1 may 2013].

JIMÉNEZ, M.; LUENGO, J.; TABERNER, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para Su comprensión e investigación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 13, 3.

JOHNSON, L., ADAMS, S., & CUMMINS, M. (2013). *The NMC Horizon Report: 2013 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.

LAPLANE, J. (2013). *Making education pay*. Retrieved from: <http://www.oecdbetterlifeindex.org/2013/05/making-education-pay/> [Accessed 1 May 2013].

LASSIBILLE, G. (1994). La distribución de rentas de los asalariados y de los trabajadores por cuenta propia: un test de las teorías del filtro y del capital humano. *Hacienda Pública Española*, 131, 109-116.

LASSIBILLE, G.; NAVARRO, M^a L. (2012). Un compendio de investigaciones en Economía de la educación. *Presupuesto y Gasto Público*, 67/2012, 9-28.

LAVAL, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona : Paidós.

LE BOTERF, G. (2011). *Ingénierie et évaluation des compétences*. París: Editions Eyrolles.

LEACH, L. (2013). Participation and equity in higher education: are we going back to the future? *Oxford Review of Education*, 39 (2), pp. 267-286. Retrieved from: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03054985.2013.791618> [Accessed 1 may 2013].

MÁRQUEZ, A. (2009). La inversión pública en educación, una exigencia del desequilibrio social. *Campus Milenio*, Núm 338. Disponible en: <http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=710> [Accessed 1 may 2013].

MARS, A.; AUNIÓN, J.A. (2010). La educación no es gasto, es inversión. *El País*, 25 de abril de 2010. Disponible en: http://elpais.com/diario/2010/04/25/sociedad/1272146401_850215.html [Accessed 1 may 2013].

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2013a). *Datos y cifras. Curso escolar 2012-2013*. Madrid: MECD.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2013b). *Datos y cifras. Datos y Cifras del Sistema Universitario Español*. Madrid: MECD.

MORA, J.-G.; GARCÍA-MONTALVO, J.; GARCÍA-ARACIL, A. (2000). Higher Education and Graduate Employment in Spain. *European Journal of Education*, 35(2): 229-237.

OCDE (2011). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2011*. Informe español. Disponible en: http://www.apetega.org/lomce/documentacion/Dosier%20pol%20B1ticos/6.2_Pano

rama%20de%20la%20educaci%D0%B2n_Informe%20de%20la%20OCDE_2011.pdf
[Accessed 1 May 2013].

PEDRÓ, F. (2009). *New millennium learners in higher education: Evidence and policy implications*. París: Centre for Educational Research and Innovation (CERI), OECD.

PSACHAROPOULOS, G.; PATRINOS, H.A. (2004). Returns to investment in education: a further update. *Education Economics*, 12 (2), pp. 111-134.

SANGRÀ, A. (2013). La necesaria evolución de los MOOC. *Boletín del Centro del conocimiento de tecnologías aplicadas a la educación*, nº 20. Disponible en: http://www.tendenciaseducativas.es/components/com_articulos/ficheros/articulos20.pdf [Accessed 1 May 2013].

SANZ, F. (2006). La mercantilización de la educación como escenario mundial del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación XX1*, 9, 57-76.

SCHULTZ, T.W. (1961). Investment in Human Capital. *American Economic Review*, 51, 1-17.

TEICHLER, U. (2004). The Changing Debate on Internationalization of Higher Education. *Higher Education*, vol. 48 (1), 5-26.

UNESCO (2011), *Guidelines for Open Educational Resources (OER) in Higher Education*. Documento CI-2011/WS/7, UNESCO.

UNESCO (2012). *Los jóvenes y las competencias. Informe Educación para todos 2012*. París: UNESCO.