

*Why College Costs So Much*. Cambridge MA: Harvard University Press, 2000; y Bruce Johnstone, «Higher Education and Those ‘Out of Control Costs’» en Philip G. Altbach, Patricia J. Gumpert y D. Bruce Johnstone, En: *Defense of American Higher Education*, Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2001, pp. 144-180. Para series temporales de datos sobre matrícula, ver el The College Board, *Trends in College Pricing 2003*. Washington DC: College Board (disponible en el sitio web del College Board, [www.collegeboard.com](http://www.collegeboard.com)).

16 Algunos consideran a la «empresa» como una posible quinta parte que podría soportar una cuota de los costes de la educación superior. Sin embargo, las becas de la empresa a la educación superior pueden entenderse de una de tres maneras: (1) como la compra de un servicio, ya se trate de investigación o de formación especializada, en cuyo caso la beca debería cubrir los costes del servicio añadido, pero no se espera que soporte una cuota de los costes docentes básicos de la escuela universitaria o de la universidad; (2) como contribuciones voluntarias procedentes de los beneficios de los propietarios, en cuyo caso quedarían dentro de la «filantropía», o (3) como contribuciones consideradas como parte del coste de llevar a cabo transacciones incluidas en el precio de los productos y que paga el consumidor general, como un impuesto sobre las ventas o sobre el consumo, en cuyo caso la incidencia, o la carga, no se diferencia de la de otros impuestos y puede considerarse como incluida, al menos conceptualmente, en la parte del «contribuyente». Ver D. Bruce

Johnstone, *Sharing the Costs of Education*. Nueva York: College Board, 1986.

17 National Center for Education Statistics, *What Students Pay for College: Changes in Net Price of Attendance Between 1992-93 and 1999-2000*. Washington DC: U.S. Department of Education, 2002, tablas 7A y 7B, pp. 33-34.

18 El argumento en favor del modelo de *matrícula elevada-ayudas elevadas* fue popularizado en W. Lee Hansen y Burton A. Weisbrod, *Benefits, Costs and Finance of Public Higher Education*. Chicago: Marklam, 1969. Ver también la Carnegie Commission on Higher Education, *Higher Education: Who Pays? Who Benefits? Who Should Pay?* Nueva York: McGraw-Hill, 1973; Frederick J. Fischer, «State Financing of Higher Education: A New Look at an Old Problem». *Change*, enero-febrero de 1990. Michael McPherson; Morton Owen Schapiro y Gordon C. Winston (eds.) (1994): *Paying the Piper Productivity, Incentives, and Financing in U.S. Higher Education* University of Michigan Press.

19 El argumento en contra se basa fuertemente en D. Bruce Johnstone, *The High-Tuition, High-Aid Model of Public Higher Education Finance: The Case Against*. Albany: State University of New York, por encargo de la National Association of System Heads, 1993.

20 D. Bruce Johnstone, *Learning Productivity: A New Imperative for American Higher Education*. Albany: State University of New York, 1992. (Reimpreso por la Graduate School of Education de la State University of New York).

## COLABORACIÓN ESPECIAL II.10

### LA FINANCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CANADÁ

Francisco López-Segrera

Dos informes –uno elaborado por la OCDE y otro por el Instituto de Estadística de Canadá– analizan el nivel de financiación general de la educación superior en Canadá frente al de otros países y las tendencias visibles en la financiación universitaria canadiense.

El estudio de la OCDE sitúa a Canadá en segundo lugar en cuanto al gasto en edu-

cación superior por estudiante y tercera por detrás de Estados Unidos y Suiza en cuanto al gasto en programas de educación superior de clase A.<sup>1</sup> El estudio concluye que Canadá es uno de los pocos países en los que el gasto en educación superior se ha mantenido paralelo al crecimiento del PNB durante el periodo de cinco años que se ha estudiado (1995-2000). Como muestra la

figura 1, el informe de la OCDE presenta una imagen bastante acertada de la *relativa* posición económica de la educación superior en Canadá en comparación con otros países de la OCDE.

En 2003, un informe del Instituto de Estadística de Canadá (*Changing patterns of university finance*) identificaba las principales tendencias en la financiación de la educación universitaria, demostrando que:

- Con el paso del tiempo, el gobierno financia cada vez menos los ingresos de explotación de las universidades.
- Las fuentes de financiación privada van en aumento (las tasas de matrícula son sin duda la mayor fuente de ingresos privada).
- Los ingresos de explotación totales (tras ajustar la suma a la inflación) para el equivalente a tiempo completo (ETC) han aumentado en más de 1.000 dólares, es decir en más del 8%, entre 1986 y 2000.

La Tabla 1 presenta una tabla resumen extraída directamente del informe del Instituto de Estadística de Canadá.

En las tablas que se incluyen en el Resumen Estadístico y en la introducción a la segunda parte de este informe –An over-

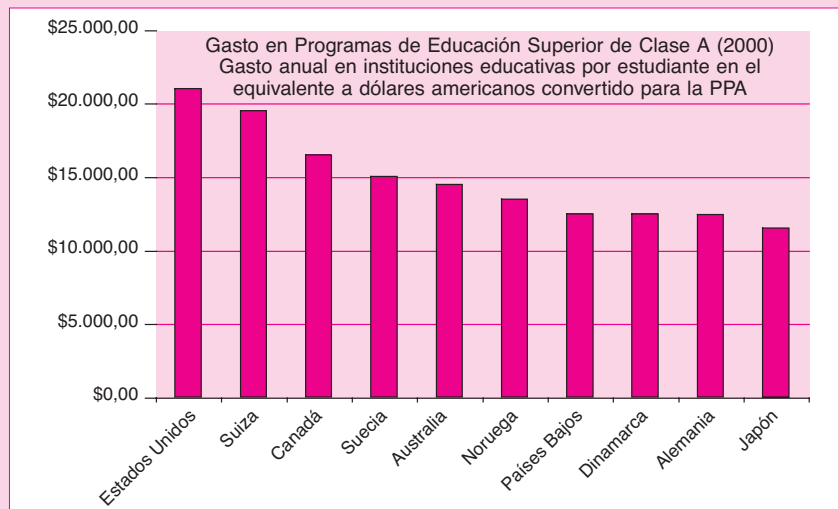


FIGURA 1 Comparación internacional del gasto en programas universitarios

Fuente: OCDE, La educación en una mirada, Indicadores OCDE, Tabla B1.1.

TABLA 1  
Ingresos de explotación por fuente por estudiante en equivalente a tiempo completo, 1986-87 y 2000-01

	USD constante 2000-01 por ETC			
	1986-87	2000-01	Cambio	% Cambio
Gobierno	10.091	8.190	(1.901)	-18,80%
Tasas de estudiantes	2.029	4.525	2.496	123%
Legados, etc.*	47	135	88	187,20%
Inversiones	156	343	187	119,90%
Varios**	83	251	168	202,40%
<b>Total ingresos «privados»</b>	<b>2.315</b>	<b>5.255</b>	<b>2.940</b>	<b>127%</b>
<b>Total ingresos de explotación</b>	<b>12.406</b>	<b>13.444</b>	<b>1.038</b>	<b>8,40%</b>

\* Incluye legados, donaciones y becas no gubernamentales y contratos.  
\*\* Incluye comisiones, royalties, alquileres y multas de biblioteca y similares.

view of the regional perceptions on financing higher education— se han incluido datos relevantes sobre Canadá. En 2001-2002, la tasa bruta de matrícula en Canadá era del 58% («universal» según la clasificación de Trow). El gasto público en educación como porcentaje del PNB descendió del 6,8% en 1990-1991 a 5,4% en 2001-2002. Sin embargo, el gasto en enseñanza superior como porcentaje del total aumentó de 28,6% en 1990-1991 a 36,2% en 2001-2002. Canadá es el país con mayor número de alumnos matriculados (1.212.161 en 2002-2003) en educación superior de América del Norte, por detrás de EE.UU. El gasto público en edu-

cación superior por alumno en 2002-2003 ascendía a 15.490 USD.

Los últimos años han visto un aumento importante de las inversiones de los principales benefactores de las universidades canadienses —gobiernos (contribuyentes), estudiantes y el sector privado—, con el objetivo de hacer frente a tres desafíos principales: la escasez de fondos en comparación con la demanda, el aumento del coste de la educación, que a su vez reduce la viabilidad económica de los estudios superiores, y la escasez de profesorado. A pesar de la creciente inversión, el aumento de matriculaciones de los últimos años y el crecimiento previsto de la matri-

culación futura requerirán recursos adicionales. Sigue habiendo gran preocupación sobre la viabilidad económica y la accesibilidad. Varios estudios recientes coinciden en poner de relieve que hará falta más inversión de las fuentes públicas para poder superar estos desafíos. La respuesta del gobierno en cuanto al grado de financiación y los mecanismos utilizados para asignar los fondos ejercerán una gran influencia en el futuro de la educación superior en Canadá. Esto conllevará una mayor demanda de responsabilidad a fin de garantizar mejores resultados de las universidades a través de la transparencia en la utilización de los recursos económicos.

## FUENTES

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, *La Educación en una mirada, Indicadores OCDE*, OCDE 2003.
- Snowdown, K. (2004) : «Muddy» Data: University Financing in Canada. John Deutsch Institute for the Study of Economic Policy, Kingston, Ontario, Canadá.
- Statistics Canada, *Changing patterns of university finance*, Education Quarterly Review, 2003, Vol.9, n.º2
- UNESCO (2004) Informe de seguimiento global de EPT, 2005. París.
- UNESCO (2005) Compendio mundial de la educación, 2005. Montreal.

## NOTA

1 En los países de la OCDE, la Clase A (educación superior) prepara al alumnado para dedicarse a la investigación y para desempeñar profesiones que requieren un alto grado de espe-

cialización. La Clase B engloba habilidades típicas de una ocupación que permiten al alumnado entrar directamente en la vida activa.

## COLABORACIÓN ESPECIAL II.11

### FORMACIÓN DE PROFESORES ENRAIZADOS EN LA CULTURA LOCAL: LA EXPERIENCIA DE LA COALICIÓN DE MASSACHUSETTS, EE.UU.

Denis Shirley  
[www.guni-rmies.net/observatory](http://www.guni-rmies.net/observatory)



## CONTEXTO

Las instituciones de educación superior de Estados Unidos sienten cada vez más la influencia de las fuerzas del mercado a través de elementos como el número de

subvenciones externas obtenidas por el profesorado y la maximización del prestigio basado en la productividad intelectual y la visibilidad. A pesar de estas presiones, los profesores de educación superior pueden utilizar fuentes de financiación externas para crear capacidades cívicas al relacionar sus actividades con organizaciones locales que luchan por mejorar los centros docentes, las instalaciones sanitarias y las

expectativas de empleo de las poblaciones históricamente desfavorecidas. En este caso en particular, los formadores de formadores universitarios pusieron en marcha una coalición estatal para reinventar la formación de formadores y enfocarla más hacia las escuelas y las comunidades, con mayor participación de los padres y de los miembros de la comunidad. Dichas actividades pueden poner de

manifiesto el latente potencial de las universidades para fortalecer la participación democrática y promover la justicia social.

## OBJETIVO

- Preparar a los futuros formadores para que puedan trabajar con poblaciones de culturas y lenguas diferentes.
- Comunicar estrategias efectivas para ayudar a los futuros formadores a relacionarse con los padres y otros actores implicados locales.
- Desarrollar prácticas docentes orientadas a la colaboración y la participación.
- Transformar la formación de formadores basándola en los centros docentes y en la comunidad.

## DESCRIPCIÓN

La Coalición de Massachussets desarrolló una amplia variedad de prácticas innovadoras que insertaban a los futuros profesores en entornos escolares o locales para explorar la interacción de la teoría y la práctica, probar modelos dialógicos de transformación institucional y desarrollar la eficiencia docente. La Coalición englobaba a siete escuelas universitarias y universidades (la Escuela Universitaria de Boston, la Universidad de Clark, la Universidad de Massachussets en Boston, la Universidad de Massachussets en Amherst, la Universidad de Lesley, la Universidad Northeastern y la Escuela Universitaria de Wheelock), a dieciocho escuelas urbanas de las ciudades de Boston, Springfield y Worcester, y a una docena de organizaciones locales. Con una financiación de 7,2 millones USD recibidos de una subvención del Ministerio de Educación de Estados Unidos, la Coalición ayudó a que las escuelas urbanas, las organizaciones locales y las escuelas universitarias y las universidades con problemas pudieran hacer frente a sus limitaciones y desarrollaran estrategias conjuntas que mejorasen los centros docentes y la calidad de los profesores que trabajan en ellos.

## APLICACIÓN

### QUÉ SE HA HECHO

- La Coalición de Massachussets ha organizado una serie de conferencias, talleres e institutos de verano para promover el encuentro de un gran número de actores implicados del ámbito académico y local con el objetivo de mejorar

la calidad de la educación urbana y de los profesores.

- Gracias a nuestra financiación, se ha contratado a padres y a profesores para que impartan clases conjuntas en nuestros cursos de escuelas universitarias y universidades.
- También se ha proporcionado financiación para que los profesores impartan sus clases en centros escolares y en entornos locales y puedan aumentar sus conocimientos sobre las condiciones reales de las escuelas urbanas y de los barrios.
- Al incrementar nuestra base de conocimiento sobre las escuelas urbanas, los miembros del profesorado hemos visto cómo aumentaba nuestra solidaridad con los alumnos y los padres, y hemos comenzado a preparar inventarios de activos escolares y locales que puedan mejorar la educación.
- Algunos de los centros docentes urbanos más potentes de nuestra red se han convertido en escuelas mentoras de las demás, a las que han ayudado a mejorar sus resultados académicos y a preparar y enviar a más alumnos a escuelas universitarias y universidades.
- Otras escuelas han visto que la suma de sus influencias políticas las ayudaba a probar innovaciones y a desarrollar prácticas que podrían incluirse en los programas de formación de formadores de escuelas universitarias y universidades.
- Muchos de los padres y otros miembros comunitarios de la Coalición de Massachussets han desarrollado sus habilidades de liderazgo, y han decidido formarse como formadores y desempeñar nuevos papeles de liderazgo en sus ciudades y sus sistemas educativos.
- A través de su interacción con los padres y con el profesorado de educación superior, los profesores han comenzado a hacerse preguntas más específicas sobre prácticas docentes y escolares que siempre se habían «dado por sentadas», pero que a menudo no parecían ser las mejores para los alumnos.
- Esas sesiones consultivas con profesores han permitido que los formadores asuman nuevos papeles de liderazgo en sus centros docentes y en sus asociaciones con organizaciones locales e instituciones de educación superior.
- La Coalición de Massachussets se ha convertido en una coalición esencial

para mejorar la educación y hacerla más receptiva a las comunidades urbanas que anteriormente nuestro sistema escolar público no tenía en consideración. De una manera modesta, la Coalición de Massachussets radicalizó nuestras universidades al hacerlas más receptivas hacia las necesidades de los pobres y de la clase obrera y de los inmigrantes, tradicionalmente desfavorecidos por nuestros centros públicos.

## RESULTADOS

El evaluador externo Abt Associates de Cambridge (Massachussets) realizó una encuesta entre 610 profesores de nuestros 18 centros docentes urbanos pidiendo que compararan formadores de formación de las siete escuelas universitarias y universidades de la Coalición de Massachussets con formadores de formación de otras escuelas universitarias y universidades. Llegó a las siguientes conclusiones:

- El informe Abt demostró que un 44% de los formadores de formación de la Coalición «se comunicaban a menudo con los padres», comparado con el 34% de los formadores de formación que eran miembros de la Coalición.
- El 45% de los formadores de formación de la Coalición conocía los barrios de sus alumnos, comparado con el 34% de formadores de formación que no eran miembros de la Coalición.
- El 46% de los formadores de formación de la Coalición fueron definidos como «muy efectivos o efectivos» a la hora de «trabajar con miembros de la comunidad para fomentar la educación en centros docentes y aulas», comparado con el 30% de formadores en formación que no eran miembros de la Coalición.
- El éxito académico en cada uno de las 18 escuelas universitarias de la Coalición aumentó entre 1999 y 2005.
- Las instituciones de educación superior de la Coalición lograron una subvención adicional de 11 millones USD para contribuir a la subvención inicial de 7,2 millones USD.

## OTRAS CONSIDERACIONES

- La institución más importante de la Coalición, la Escuela Universitaria de Boston, fue nominada al «Premio a las Mejores

Prácticas por Asociaciones Efectivas» en la Asociación Americana de Escuelas Universitarias para la Formación de Formadores.

- La Escuela Lynch de Educación de la Escuela Universitaria de Boston escaló del puesto 22 al 16 entre las mejores escuelas de educación de Estados Unidos en las clasificaciones del US News y el World Report Ranking.
- Los padres de alumnos, los profesores y los directores de educación superior de la Coalición de Massachussets se han afianzado en papeles cada vez más visibles como agentes del cambio educativo en Estados Unidos.
- El Congreso de Estados Unidos está debatiendo maneras de continuar y de ampliar las fuentes de financiación para continuar fomentando la calidad de los profesores y el éxito académico.

## RECOMENDACIONES

### ES FUNDAMENTAL APOYAR AL PROFESORADO

Es esencial que los administradores y los catedráticos de universidades de nivel superior se comporten como «profesionales cívicos» e «intelectuales públicos» con voluntad de mejorar los problemas más importantes de los servicios sociales relacionados con la educación, la salud y el bienestar de los ciudadanos más desfavorecidos, de la clase obrera y de los inmigrantes. Estos funcionarios universitarios deben apoyar al profesorado que se involucra en iniciativas populares y democráticas. Este apoyo debe ir encaminado hacia los siguientes objetivos:

- Los administradores de alto nivel deben mostrarse receptivos hacia las aspiraciones del profesorado con compromisos populares y democráticos, usando la cultura de la universidad para promover cambios sociales positivos.
- Los administradores de alto nivel deben asumir riesgos estudiados con el objeto de proporcionar capital inicial para que los profesores organicen conferencias sobre la «evaluación de necesidades» y desarrollen propuestas de subvenciones para lanzar iniciativas populares y democráticas. En nuestro caso, fue fundamental que la Escuela Universitaria de Boston asignara 10.000 USD para ayudarnos a contratar asistentes para los alumnos, organizar conferencias de «evaluación de

necesidades» y cubrir gastos de desplazamiento a «conferencias de postores» organizados por el donante.

- Los administradores de alto nivel y el profesorado deben comprender que la creación de coaliciones que buscan grandes cambios sociales requiere que el profesorado se implique en numerosas tareas políticas con dirigentes de organizaciones locales y de escuelas públicas. Deberán desarrollar una cultura que valore este compromiso cívico sin considerarlo una desviación de lo que es una universidad de investigación al uso.
- El profesorado necesita gran cantidad de material y apoyo cultural a la hora de competir por las subvenciones y de lanzar iniciativas financiadas a través de dichas subvenciones.
- El profesorado necesita bastante apoyo para modificar sus cursos y hacerlos más populares y democráticos.
- El profesorado necesita la oportunidad de relacionarse con colegas de otras escuelas universitarias y universidades para desarrollar redes profesionales que promuevan formas de docencia y aprendizaje transformacionales.

### SE NECESITA UNA NUEVA PERSPECTIVA

- El profesorado y los administradores de educación superior deben ver el desarrollo de las capacidades de liderazgo de los profesores, de los padres y de los activistas locales como parte de la **responsabilidad cívica de la universidad**. Al igual que el profesorado de educación superior «debilita las limitaciones» y «traspasa fronteras» trabajando en entornos escolares y locales, los profesores y los activistas locales deberán tener acceso a las aulas de las escuelas universitarias y de las universidades y a conferencias en las que puedan desarrollar sus propias habilidades de liderazgo.
- La defensa explícita de **las universidades más receptivas a la democracia y a la cultura** debe considerarse como un atributo de liderazgo central, especialmente en épocas de conservadurismo político y fiscal.

### OTRAS CONSIDERACIONES

- Sólo el profesorado titular de educación superior deberá llevar a cabo este tipo de iniciativas de reforma experimentales, dado que es una tarea muy

intensiva y es muy difícil mantener un nivel académico elevado cuando se está involucrado en tareas tan ambiciosas.

- Es absolutamente primordial conseguir la aceptación de los administradores de alto nivel. La movilización de capital económico es de gran ayuda, pero no es una garantía de apoyo continuo. Algunos dirigentes universitarios querrán aceptar la financiación pero intentarán bloquear la transformación institucional que suponen las subvenciones externas.
- El liderazgo es esencial para sostener reformas populares como las que apoya la Coalición de Massachussets. Las instituciones de educación superior que pasaron por varias transiciones de liderazgo fueron, en general, menos eficientes que las que tuvieron unos dirigentes estables que apoyaron firmemente el trabajo de la Coalición.
- Hay cierta tensión entre el enfoque comunitario popular de la Coalición de Massachussets y las aspiraciones elitistas de muchos profesores de educación superior. La financiación externa ayuda a contener la parte más elitista de la cultura de la educación superior y a permitir reformas amplias y democráticas.
- La creación de un cuadro popular de dirigentes de profesores y familiares fue uno de los resultados claves de las actividades desarrolladas hasta el momento por la Coalición.
- A pesar de los logros conseguidos por la Coalición de Massachussets, el actual «movimiento por la rendición de cuentas» en los centros docentes, que sólo se basa en probar resultados, amenaza con eclipsar la importancia del desarrollo de las escuelas como emplazamientos de compromiso cívico.

### VENTAJAS DE LA FORMACIÓN DE FORMADORES CULTURALMENTE RECEPTIVOS A TRAVÉS DE LA COLABORACIÓN EN EL ÁMBITO LOCAL

- Si las escuelas universitarias y las universidades están dispuestas a trascender las fronteras tradicionales y a crear coaliciones amplias con socios académicos y locales, podrán ser mucho más eficaces a la hora de formar formadores de calidad y de mejorar el éxito académico.
- Las subvenciones externas pueden proporcionar catalizadores esenciales para mejorar las prácticas de educa-

ción superior y ayudar a las universidades a ser más receptivas hacia la cultura y la lengua de las diferentes poblaciones que asisten a los centros docentes y que forman parte de comunidades urbanas.

- Utilizadas adecuadamente, las fuentes de financiación externas pueden transformar las prácticas del profesorado de educación superior y atraer recursos adicionales para que el impulso inicial se desarrolle y se sostenga a largo plazo.

- El profesorado de universidades con una misión social (como la Escuela Universitaria de Boston, que es una universidad jesuita), puede utilizar esta misión para inculcar principios éticos esenciales y mitigar el «capitalismo académico».

## COLABORACIÓN ESPECIAL II.12

### LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA PARA EL CAMBIO EN EL ÁMBITO LOCAL

Andrew Mott

[www.guni-rmies.net/observatory](http://www.guni-rmies.net/observatory)

#### COMMUNITY LEARNING PROJECT

El Proyecto de Aprendizaje en el Ámbito Local explora maneras de crear una infraestructura más firme para el aprendizaje en materia del cambio en el ámbito local y social. Se centra en mejorar las oportunidades de redacción, investigación, evaluación, docencia, formación y aprendizaje que posibilitan el acceso de los colectivos locales y de sus partidarios a enseñanzas útiles y estimuladoras nacidas de los esfuerzos y la experiencia de sus coetáneos.

La pobreza, la raza y el refuerzo del tejido social a través del fortalecimiento de las instituciones locales son, por regla general, temas clave en Estados Unidos. La pobreza va en aumento debido a que nuestra economía, nuestras instituciones educativas y nuestro sistema tradicional de movilidad social están dejando atrás a un número creciente de personas. Las relaciones entre razas se están haciendo más complejas con la creación de una nación más multicultural y la existencia de problemas de justicia y tensión raciales. Nuestro tejido social y nuestras instituciones democráticas están bajo presión, y aumenta la preocupación por el descenso de la participación cívica y por si nuestras instituciones locales tienen la suficiente capacidad para acercar a las personas y mantenerlas unidas, creando así lazos estrechos, valores comunes, relaciones de apoyo mutuo y tradiciones democráticas, tan importantes para conseguir el éxito en la vida local.

Todos coinciden en pensar que diversos tipos de organizaciones locales deben desempeñar un papel central en cualquier estrategia que trate temas interrelacionados como la pobreza, la raza, el fortaleci-

miento del tejido social y el rejuvenecimiento de nuestra democracia. En la época en la que vivimos, en que los gobiernos recortan los programas sociales, no podemos contar con el sector público para apoyar asuntos relacionados con la mejora de oportunidades y de la justicia. Tampoco podremos mirar hacia las instituciones sin ánimo de lucro, dado que éstas suelen trabajar por áreas, equilibrando intereses y actividades diversas, sin centrarse en comunidades específicas o en los grupos más desfavorecidos.

Por lo tanto, debe ser la propia comunidad la que tome la iniciativa de luchar por la reducción de la pobreza, la igualdad de las razas y la participación cívica. Las organizaciones locales realmente arraigadas en la comunidad y con buenos dirigentes pueden recopilar gran cantidad de información sobre las necesidades de la comunidad, aprender cómo involucrar a gran número de voluntarios en las tareas prioritarias y aumentar su efectividad para garantizar el desarrollo de nuevos cursos, alianzas, políticas y programas que refuerzan la comunidad.

La necesidad de que se establezcan organizaciones locales y de que éstas sean dirigidas por personas con buena formación sin duda aumentará en el futuro. La llegada de nuevos grupos de inmigrantes a Estados Unidos y el crecimiento de la clase obrera empobrecida, de las personas de color, los jóvenes y los ancianos comparado con el resto de la población, llevará a la necesidad de agrupaciones para hacer frente a los temas que preocupan a todos. Necesitarán grupos formales e informales a través de los que poder

reunirse con sus coetáneos, satisfacer sus necesidades inmediatas, representar y defender sus intereses y, cada vez más, actuar como sustitutos parciales de las agencias gubernamentales que desaparecen gradualmente con la debilitación de la red de seguridad social.

Otras naciones se enfrentan a cambios similares. Los temas de clase, raza, género, oportunidades y democracia preocupan a todas las sociedades del mundo, y es fundamental contar con organizaciones democráticas que representen a la población común para conseguir los cambios necesarios a nivel local y en el conjunto de la sociedad.

A la hora de crear un sector local fuerte que responda a todas estas necesidades, es necesario dar mucha más prioridad al desarrollo de canales que puedan formar a dirigentes experimentados para liderar estos colectivos locales e involucrar completamente a las universidades en esta misión. El cambio a nivel local es una tarea difícil que requiere antecedentes firmes, habilidades analíticas y estratégicas, y experiencia práctica en entender y motivar a las personas para que entren en acción llevando a cabo estrategias que redundarán en un éxito progresivo. Como en otras profesiones, se requiere una preparación vasta, que abarque mucho más de lo que se pueda aprender realizando tareas sin un componente educativo, una formación y una orientación serios.

#### EL DESAFÍO PARA LAS UNIVERSIDADES

Las universidades deben desempeñar un papel mucho más firme y centrarse en preparar dos tandas de dirigentes del cambio en el ámbito local para el futuro. A largo plazo, se deberán ampliar los *programas universitarios para preparar a la población en edad de recibir educación*