

II.2 LA FINANCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ÁFRICA SUBSAHARIANA

Damtew Teferra

Resumen

Las instituciones de educación superior de África subsahariana se enfrentan a las mayores dificultades económicas del mundo. Los principales escollos son una tasa de matriculación en alza, un descenso de los recursos gubernamentales y la inflación. Este texto explora las perspectivas históricas en el contexto de la financiación, examina las dinámicas internas y externas que afectan a la financiación y analiza el creciente avance de la generación de recursos y la diversificación de éstos, así como el ámbito de la gestión de fondos para la educación superior. El documento también examina la expansión de las instituciones de educación superior privadas en el continente.

INTRODUCCIÓN

La educación superior en África subsahariana, concebida tal y como la conocemos hoy en día, es un fenómeno joven e incipiente. Desde sus albores, desde la encarnación de los sistemas educativos de los poderes coloniales, la educación superior en África subsahariana ha ido avanzando a pasos agigantados, pero también se ha enfrentado a importantes desafíos. La educación superior en África subsahariana ha pasado de ser prácticamente inexistente hace unas cuatro décadas a convertirse en una empresa que matricula a millones de estudiantes y da empleo a cientos de profesores y otros trabajadores (Teferra, 2005a).

El número de instituciones presentes en África subsahariana ha aumentado de alrededor de una docena en la década de 1960 –cuando la mayoría de las naciones de la subregión declararon su independencia– a más de 300 en el año 2003 (Teferra y Altbach, 2003). Se calcula que hoy en día existen miles de instituciones privadas, aunque sus índices de matriculación son mucho más bajos.

En el periodo 2002-2003 había alrededor de 6,7 millones de estudiantes de educación superior en las 54 naciones que forman el continente; sin embargo, cinco países del Norte de África –Argelia, Egipto, Libia, Marruecos y Túnez– representaban más del 55% de esta cifra (Tabla II.2.1).

TABLA II.2.1
Perfil de población y matriculación en el África árabe

País	Población (mediados de 2004) ¹	Matriculación ²	Índice de matriculación ³
Argelia	32.323.000	456.358	15
Egipto	73.390.000	2.447.088	38
Libia	5.632.000	359.146	58
Marruecos	30.575.000	315.343	10
Túnez	10.002.000	226.102	23
Total subregión	151.922.000	3.804.037	28,8

1. Fuente: Hoja de datos sobre población mundial, Population Reference Bureau, PRB 2004 (<http://www.prb.org/datafind/datafinder.htm>).

2 y 3. Fuente: Página web de la UIS publicada en combinación con el Global Education Digest 2005 (Boletín Global sobre Educación 2005).

Por muy impresionantes que sean estos desarrollos, los sistemas y las instituciones han de combatir grandes problemas y desafíos. Uno de los retos más importantes, que afecta a casi todos los países de África subsahariana, es financiar la educación superior.

En África, la educación superior cuenta con un presupuesto de entre 4.000 y 5.000 millones USD, una cantidad tristemente baja considerando que se trata de 54 países con una población de más de 800 millones de personas (Teferra y Altbach, 2003). Nigeria, que cuenta con la mayor población estudiantil de la subregión (Tabla II.2.2), gasta aproximadamente 500 millones USD (Jibril, 2003).

TABLA II.2.2
Perfil de población y matriculación en algunos países de África subsahariana

País	Población (mediados de 2004) ¹	Matriculación (2002-2003) ²	Índice de matriculación ³
Angola	13.294.000	7.845	–
Benín	7.250.000	18.753	4
Botswana	1.684.000	8.372	4
Burkina Faso	13.575.000	15.535	1
Burundi	6.231.000	10.546	2
Camerún	16.064.000	77.707	5
Costa de Marfil	16.897.000	96.681	7
Etiopía	72.420.000	101.829	2
Ghana	21.377.000	68.389	3
Kenia	32.420.000	98.607	3
Liberia	3.487.000	44.107	–
Madagascar	17.502.000	32.593	2
Mali	13.409.000	27.464	2
Namibia	1.911.000	13.339	7
Níger	12.415.000	13.854	1

TABLA II.2.2
(Continuación)

País	Población (mediados de 2004) ¹	Matriculación (2002-2003) ²	Índice de matriculación ³
Nigeria	137.253.000	1.000.000	–
Ruanda	8.427.000	13.562	2
Senegal	10.852.000	29.303	4
Sierra Leona	5.168.000	9.041	2
Sudáfrica	46.906.000	658.588	15
Tanzania	36.106.000	21.960	1
Togo	5.557.000	15.171	4
Uganda	26.083.000	71.544	3
Zambia	10.920.000	24.553	2
Zimbabwe	12.672.000	59.582	4
Total África subsahariana	732.728.000	2.875.399	< 4

1. Fuente: Hoja de datos sobre población mundial, Population Reference Bureau, PRB 2004 (<http://www.prb.org/datafind/datafinder.htm>).
2 y 3. Fuente: Página web de la UIS publicada en combinación con el Global Education Digest 2005 (Boletín Global sobre Educación 2005).

No resulta fácil obtener cifras estadísticas totales que sean comparables para el gasto en educación superior en África, pero podemos analizar algunas cifras básicas que nos permiten perfilar un contorno adecuado del gasto en educación superior en el continente. En el año 2000, el presupuesto para la educación superior, respecto del presupuesto global para la educación en Benín, Etiopía, Ghana y Guinea, ascendía al 20% (Guedegbe, 2003), 18% (Saint, 2004), 12% (Effah, 2003) y 25,8% (Sylla, 2003), respectivamente. En 1999, Mauritania, Mozambique y Sudáfrica destinaron el 8,4% (Kharchi, 2003), 3,8% (Chilundo, 2003) y 3% (Subotzky, 2003), respectivamente, del presupuesto estatal para la educación superior.

PERSPECTIVAS HISTÓRICAS

Esta sección efectúa un breve repaso de la financiación de la educación superior en África subsahariana desde una perspectiva histórica, dividido en tres secciones que afectan a la financiación en la región: la época colonial, la poscolonial y la actual.

ÁFRICA SUBSAHARIANA EN LA ÉPOCA COLONIAL

Los poderes coloniales que ocuparon África subsahariana introdujeron políticas desiguales para el desarrollo

de la educación superior en sus diferentes colonias. Sin embargo, ninguna de las políticas contemplaba proporcionar educación superior a los nativos. Según el Banco Mundial (1991):

«Cuando estos países consiguieron la independencia, menos del 25% de los puestos de funcionario recaían en la población africana y la mayor parte del comercio y de la industria del continente estaba en manos extranjeras. Sólo un 3% de los estudiantes en edad de recibir educación secundaria asistía a clases. Por ejemplo, cuando Zaire se independizó no había ni un solo ingeniero, abogado o médico nativo... En 1961, de una población combinada total de 23 millones de personas, sólo se licenciaron 99 estudiantes en la Universidad de África del Este (que da servicio a Kenia, Tanzania y Uganda).»

Entre 1952 y 1963, el África francófona produjo 4 licenciados en el campo de la agricultura, mientras que el África anglófona licenció a 150 (Eisemon, 1982).

La educación superior precolonial tenía el objetivo de educar a los hijos de los colonos y, en menor medida, a los líderes locales, por lo que estaba financiada por los gobernantes coloniales. Desde sus orígenes, en África, las instituciones de educación superior modernas siempre progresaron gracias a fondos extranjeros; inicialmente a través de entidades religiosas como iglesias e instituciones filantrópicas, y posteriormente con la ayuda de los gobiernos coloniales (Ajayi, 1996; Samoff y Carroll, 2002).

El desarrollo de la educación superior en tiempos coloniales no estaba financiado únicamente por los gobernantes coloniales, debido a que algunos países, sobre todo en zonas dominadas por los británicos, pudieron establecer sus propias instituciones y financiarlas (Ajayi 1996).

Es importante aclarar que algunas naciones colonizadoras se caracterizaron no sólo por desatender la educación superior, sino incluso por destruirla sistemáticamente. Por ejemplo, durante los cinco años que Italia ocupó Etiopía, en vez de promover y financiar el desarrollo de la educación, desarmó, sistemática y abiertamente, toda la educación superior y la intelectualidad que existía antes de su llegada.

PERÍODO INMEDIATAMENTE POSTERIOR A LA INDEPENDENCIA

El periodo inmediatamente posterior a la independencia en África estuvo marcado por un considerable esfuerzo hacia el desarrollo de la educación superior. Movidos

RECUADRO II.2.1. LA EXPERIENCIA DE ZAMBIA

En Zambia estamos muy orgullosos de nuestra Universidad. Pero el orgullo no se debe solamente a que ésta es nuestra única Universidad, sino también a que la Universidad de Zambia nos es propia de una forma muy patente. La historia de cómo la gente del país respondió con entusiasmo a mi llamamiento

de apoyo es conmovedora. Ciudadanos humildes de todos los rincones de nuestra nación –desde vecinos analfabetos, escolares descalzos, presos e incluso leprosos– contribuyeron con todo lo que pudieron, a menudo en forma de pescado, maíz o pollo. Esta extraordinaria acción se explica a través del hecho de que la

gente considera que la universidad es una vía para que sus hijos y nietos tengan una vida mejor.

*Presidente Kenneth Kaunda en el Banquete de In-
vestidura del rector, en la Universidad de Zambia, en
1966 (Ajayi, Goma & Johnson 1996, p. 28).*

principalmente por un fervor nacionalista, por la construcción de una infraestructura socioeconómica y por imperativos internacionales como «la teoría del capital humano», los países africanos asignaron importantes recursos locales e internacionales para la creación de instituciones de educación superior. En vista de que África tenía que construir su intelectualidad partiendo básicamente de cero, era imperioso asignar grandes cantidades a su desarrollo.

Cuando algunos colonizadores se dieron cuenta de que la era del dominio total y directo llegaba a su fin, establecieron varias entidades que pudieran recomendar sistemas de educación superior para África. Así, cuando los países africanos consiguieron su independencia, los antiguos poderes coloniales siguieron controlando las instituciones y el espacio político, ya que las organizaciones internacionales que dirigían ahora financiaban el desarrollo de la educación superior en el continente dentro del marco de su interés estratégico y geopolítico. Las ayudas, en todas sus formas, se convirtieron en una herramienta esencial para modelar e invitar a las élites nativas emergentes a perpetuar un legado de dominio e influencia estratégica.

En la década de 1960 se originó un nuevo paradigma conocido como la «década del desarrollo universitario» con el boom de la demanda de educación superior y el incremento del número de proveedores. Por ejemplo, durante los siguientes 15 años, las cuatro primeras fundaciones privadas estadounidenses –Rockefeller, Ford y Kellogg y la Carnegie Corporation de Nueva York–, y dos agencias bilaterales, USAID y el Consejo Británico Interuniversitario para la Educación Superior apoyado por la Administración Británica para el Desarrollo Extranjero, se convirtieron en los principales participantes en el desarrollo de las universidades del Tercer Mundo. La república francesa también ofreció ayudas económicas de diversos tipos a las universidades de sus antiguas colonias durante la misma época (Coleman y Court, 1993).

La historia del apoyo de los donantes a la educación superior en África está estrechamente relacionada con la interacción entre la ideología del desarrollo, el papel que se le da a la educación en el marco de esa ideología y la posición geopolítica de África. El cambiante clima político y económico de la economía global ha modificado cada una de estas fuerzas (Ilon, 2003) sin muchos miramientos hacia las necesidades más urgentes de los países.

REALIDAD ACTUAL

Según Ilon (2003), la financiación de la educación superior africana ha pasado por múltiples altibajos. Dicha autora enumera cinco fases en el desarrollo de la educación superior en el continente, que influyeron en los fondos y la financiación que recibió el continente –teoría del capital humano, ajuste estructural, gestión y gobernabilidad, reducción de la pobreza y mercados y la economía del conocimiento. Muchas de las posiciones políticas y la influencia se han articulado a través de documentos políticos principalmente elaborados por el Banco Mundial en

publicaciones tan influyentes como *Education Policies for Sub-Saharan Africa: Adjustment, Revitalization of Policy Options* (Banco Mundial, 1988), *Higher Education: The Lessons of Experience* (Banco Mundial, 1994), *Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise* (Banco Mundial y UNESCO, 2000), recientemente *Constructing Knowledge Societies* (Banco Mundial 2002), y otros estudios sobre políticas dedicadas a este sector (Brock-Utne, 2000; Samoff y Carrol, 2002; Watson, 1995).

En los inicios del siglo XXI, todos los sistemas de educación superior africana se enfrentan a una fuerte crisis económica. El mundo académico global, incluso el de las naciones ricas e industrializadas, debe hacer frente a diversos problemas fiscales, pero la magnitud de estos problemas es mayor en África debido a:

- La presión de la expansión y la «masificación» que caracterizan a la mayoría de las instituciones y sistemas académicos africanos.
- Los problemas económicos a los que se enfrentan la mayoría de los países africanos que dificultan, o incluso imposibilitan, la asignación de mayores fondos a la educación superior.
- Un clima fiscal y una nueva dirección política creados por las agencias de préstamo multilaterales, como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional.
- La presión de otros factores sociales y sanitarios, como el VIH y el SIDA, en los presupuestos gubernamentales.
- La incapacidad de los estudiantes para costear las tasas de matrícula con las que se espera conseguir estabilidad fiscal.
- La asignación errónea de los recursos financieros disponibles, tales como alojamiento y alimentación gratuita o subvencionada para los estudiantes (Teferra y Altbach 2003).

Una gran crisis económica se apoderó de las instituciones africanas. Por ejemplo, en algunos países francófonos, el descenso de los recursos económicos provocó una disminución de la remuneración del personal académico. En 1992, el gobierno de Costa de Marfil decidió recortar la remuneración de los nuevos profesores en un 50%. En Camerún, la remuneración de los salarios que percibía el personal se redujo un 66% en 1993. En todos los países francófonos, el personal perdió gran poder adquisitivo en 1994, tras una devaluación de la moneda corriente que se depreció en un 50%. Estas decisiones ocasionaron un importante deterioro de las condiciones laborales del personal y un declive de la calidad de la educación, puesto que el personal académico debía dedicarse a otras tareas a parte de la supervisión estudiantil (Shabani, 2005).

Actualmente la educación superior africana parece estar en una fase ascendente y todas las fuerzas del desarrollo se empeñan en revisarla. Esperemos que el proceso de revisión actual con el que se espera dar respuesta a estos asuntos tan urgentes haga referencia a «manuales alternativos» y a «paradigmas alternativos».

FUERZAS PARA LA FINANCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La financiación de la educación superior en el continente ha recibido influencias tanto de dinámicas externas como de sus realidades internas –nacionales y regionales. El colapso de las economías, la deuda creciente, los frecuentes desastres naturales y la lucha civil interna han afectado gravemente los recursos que reciben algunos servicios sociales como la educación.

Algunas dinámicas externas, como los estudios sobre la tasa de devolución, previstas por Psacharopoulos (1980a, 1980b) y su equipo (Psacharopoulos, Tan y Jiménez, 1986) en el Banco Mundial, los programas de ajuste estructural impuestos por importantes instituciones financieras y agentes donantes, y una mayor relevancia de la educación primaria en grandes foros como la Conferencia de Jomtien han tenido un impacto mucho más negativo sobre el desarrollo de la educación superior en el subcontinente. Estas políticas no han afectado únicamente a las propias instituciones crediticias, sino que también han limitado la cantidad de otros socios de desarrollo bilateral y, más aún, han impedido que países individuales apoyen sus propias instituciones.

Los siguientes apartados analizan las fuerzas externas e internas que han contribuido en el desarrollo de la educación superior de África subsahariana, en general, y en los asuntos relacionados con la financiación y los fondos, en particular.

DINÁMICAS EXTERNAS

Las dinámicas externas han causado un gran impacto en el desarrollo de la educación superior africana. Esto se evidencia a través del grado de dependencia de la ayuda a la investigación y al desarrollo generada en el exterior. Se calcula que más del 70% de la financiación para la investigación total en África subsahariana se genera en el exterior (Gaillard, Krishna y Waast, 1997). En algunas instituciones y en determinados países alcanza más del 90%.

Un estudio en curso, patrocinado por la Asociación de Universidades de la Commonwealth y la Asociación de Universidades, que se ocupa de explorar la ayuda externa para la educación superior en África, actualmente documenta 279 proyectos en curso y finalizados. La base de datos contiene 71 organizaciones financiadoras; las más activas –con diez o más proyectos o programas– incluyen el Programa para Investigación en Desarrollo y Educación del Consejo Noruego para la Educación Superior, NUFU (42), la Fundación Ford (38), el Banco Mundial/BIRD (28), la Agencia Canadiense para el Desarrollo, CIDA (23), la Mancomunidad de Aprendizaje (16) y la Carnegie Corporation de Nueva York (14) (Asociación de Universidades de la Commonwealth, 2005).

EL BANCO MUNDIAL

Ninguna otra institución ha ejercido tanto poder e influencia como el Banco Mundial a la hora de moldear el

desarrollo de la educación superior en África. También cabe señalar que la influencia que ejerce el Banco es mucho mayor que la de cualquier otra entidad externa. Sin embargo, lo realmente asombroso es que dicha influencia no se corresponde con los préstamos que recibe el sector.

El Banco pocas veces ha podido ofrecer una asistencia completa a largo plazo a fin de proveer la educación secundaria necesaria para llevar la reforma y la fundación de instalaciones a buen puerto (Banco Mundial, 2002, p. 100). La política a favor de la asistencia completa a largo plazo se ha visto limitada por el deficiente estudio que ha dictado la posición del Banco hacia las políticas de educación superior en el continente durante más de dos décadas (Brock-Utne, 2000; Heyneman, 1995; Watson, 1995). Resulta gratificante comprobar que el Banco ha modificado su política positivamente en reconocimiento de la educación superior como motor del desarrollo socioeconómico.

En general, el impacto de las fuerzas externas, especialmente la del Banco, ha sido duradero y potente, tanto directa como indirectamente. En primer lugar, el Banco estableció la educación básica como una prioridad, reduciendo, de esta forma, la importancia relativa de la educación superior en sus programas de crédito. Entre 1995 y 2001 sólo ocho países subsaharianos recibieron créditos de educación superior (World Bank 2002, Appendix D, p. 138; UNESCO, 2005, pp. 134-139). En segundo lugar, el resto de los socios internacionales de desarrollo y las principales organizaciones filantrópicas –algunas de las cuales se consideran extremadamente independientes– siguieron las mismas políticas, eliminando la educación superior de su lista de desarrollo. En el tercer lugar, los propios gobiernos africanos abandonaron a las universidades, principalmente debido a las presiones externas y a una serie de crisis internas.

AGENTES BILATERALES

Casi todos los países de Europa occidental, EE.UU. y Canadá proporcionan asistencia al desarrollo de la educación superior en el continente basándose en acuerdos bilaterales pero, aunque la tendencia está cambiando gradualmente, el apoyo sigue desviándose principalmente hacia la educación primaria.

Nos encontramos con variaciones dentro de los agentes y entre ellos, en cuanto a sus actitudes y posicionamientos sobre una asistencia basada en el conocimiento. Encontramos pruebas que muestran que los factores políticos e ideológicos pueden afectar sus posturas. Por ejemplo, la Agencia Sueca para la Cooperación en el Desarrollo Internacional (Asdi), considera que el apoyo a largo plazo a los sistemas de educación superior en el sur es un elemento solidario esencial; en cambio, para el Departamento de Desarrollo Internacional británico, (DFID) la firme creencia en la necesidad de centrarse en la educación primaria para reducir la pobreza ha provocado una reticencia a favorecer la educación superior, incluso cuando esta vía empezó a recibir más apoyo (King y McGrath, 2004).

UNESCO

La UNESCO ha desempeñado un papel importante, por no decir crucial, en la formación de políticas de educación superior, sobre todo en cuanto a su financiación. Mientras que la postura de la UNESCO frente a las políticas de educación superior ha sido bastante favorable, hasta hace poco su voz y su impacto han sido un tanto limitados.

FUNDACIONES PRIVADAS

Algunas fundaciones estadounidenses, como la Rockefeller, Ford, MacArthur, Kellogg y la Carnegie Corporation de Nueva York, han desempeñado un papel visible en la financiación y el desarrollo de la universidad en África. A través de la Asociación para el Desarrollo de la Educación Superior en África, Rockefeller, Ford, MacArthur y Carnegie han asignado un plan de desarrollo de 100 millones USD para modernizar algunas universidades en seis países –Ghana, Mozambique, Nigeria, Sudáfrica, Tanzania y Uganda. Hoy día el total resultante supera los 146 millones (Asociación para el Desarrollo de la Educación Superior en África, 2005).

Ahora que se acerca el final del acuerdo quinquenal y se inicia la nueva Asociación, con dos fundaciones más bajo su auspicio, se espera ampliar más aún la iniciativa. Se desea que en el futuro se consideren más instituciones de otros países más grandes y situadas en regiones francófonas (Teferra, 2005b). Tal y como afirma Saint (2004), el nivel del apoyo de los donantes hacia la educación superior en Etiopía, que tiene la segunda mayor población del África subsahariana, es mínimo y por lo tanto este tipo de asistencia siempre está garantizada. Saint apunta que:

«Durante los últimos cinco años, el Banco Mundial ha sido el donante principal de ayuda al desarrollo para el sector de la educación superior [en Etiopía], proporcionando un total bastante modesto de 11,7 millones USD a través de su crédito PDTE (es decir, 2,3 millones USD anuales). La cifra aumentará a 10 millones USD anuales en el periodo 2005-2010 si se aprueba un crédito del Banco Mundial para la educación postsecundaria en septiembre de 2004» (p. 100).

Es importante mencionar que la actitud que mantienen desde hace mucho tiempo algunas instituciones hacia el desarrollo de la educación superior en África sigue siendo dominante, incluso después de la inversión de la postura anteriormente mencionada del Banco –creador de la política. Para que las opiniones actuales tomen fuerza y se sostengan políticas a favor de la educación superior, el Banco debe esforzarse para acabar con sus opiniones pasadas, que siguen siendo sustentadas por los socios que apoyan el desarrollo y los países receptores.

DINÁMICAS INTERNAS

Las dinámicas que han influido en el desarrollo de la educación superior en el continente no provienen únicamente del exterior. El colapso económico, las luchas ci-

viles, la carga de la deuda y los desastres naturales han causado un gran impacto en la capacidad del suministro efectivo de servicios sociales en el subcontinente, sobre todo en relación con la educación. Mientras los países retrocedían económicamente, los gobiernos, basándose en paradigmas externos, comenzaron a cuestionar la razón de ser de las universidades. Simultáneamente, las universidades se encontraron con la oposición de los líderes nacionales poscoloniales –que inicialmente consideraron a las universidades como instituciones aliadas en la lucha contra los desafíos socioeconómicos– al volverse críticos hacia los regímenes autocráticos y autoritarios que se hicieron con el poder tras la independencia. Las universidades empezaron a considerarse elementos subversivos que debían ser controlados, gestionados o incluso privados de sus recursos.

Las dinámicas internas que dan forma a la educación superior son muchas y muy complejas. Este documento sólo analiza brevemente los asuntos que están relacionados con la financiación y los recursos económicos.

POLÍTICAS DE GOBIERNO

En general, las políticas gubernamentales relacionadas con la financiación de la educación superior no han llevado al desarrollo de la universidad, ni en lo que se refiere a la generación de más recursos en otros sectores ni en la utilización prudente de los medios disponibles. En muchos países africanos, por ejemplo, la práctica de devolver fondos no utilizados a las arcas gubernamentales ha motivado una gestión incorrecta de los recursos. Las universidades a menudo se ven presionadas a gastar los fondos sobrantes antes del final del año fiscal.

Además, para las universidades son aún más decepcionantes las directrices existentes que impiden que utilicen los recursos que generan ellas mismas de la manera que les parezca más adecuada. De esta forma, ni el profesorado ni la institución tienen un incentivo para generar recursos que les beneficie directamente. Sin embargo, resulta alentador ver que la tendencia está cambiando en muchas universidades africanas, a medida que consiguen mayor autonomía económica. Ampliaremos este tema más adelante.

Muchos gobiernos africanos también han forzado a las universidades a aceptar más estudiantes sin ofrecer los recursos correspondientes. Se sabe que en algunos países, como Kenia (Abagi, 1996) y Etiopía, los gobiernos han ordenado un gran aumento de matrículas sin proporcionar recursos apropiados para apoyar una educación de calidad, con lo que se ha creado un enorme desnivel en cuanto al gasto por estudiante.

INSTITUCIONES

Además de los déficits económicos que acechan continuamente a muchas instituciones africanas, éstas también han de enfrentarse a una contabilidad ineficaz, una capacidad de gestión deficiente y pocas capacidades administrativas. Aunque muchos pudieran pensar que la falta de autonomía institucional –económica o de otro

tipo— contribuiría a esta ineptitud, es justo decir que hubiera sido de gran ayuda contar con líderes institucionales comprometidos y competentes. Ampliaremos este tema más adelante.

DESARROLLOS EMERGENTES

También se están llevando a cabo otras iniciativas para revitalizar las instituciones de educación superior, en particular, y fomentar las capacidades, en general. La Fundación Nelson Mandela para la construcción del conocimiento y el desarrollo de la ciencia y la tecnología en África subsahariana, con una contribución de capital inicial por valor de 500 millones USD, se está preparando para fundar centros de excelencia científicos públicos y privados académicamente autónomos por toda la región.

Los primeros planes para el proyecto comprenden cuatro campus, uno en cada zona geográfica del subcontinente, que se denominarán colectivamente Instituto Africano de Ciencia y Tecnología. Esta iniciativa confía promover la excelencia de la investigación y el desarrollo en la educación superior, especialmente en áreas cruciales para el desarrollo efectivo de la capacidad humana a fin de desarrollar los recursos mineros africanos. Se espera que la iniciativa del sector público y privado ayude a rebajar la brecha científicotecnológica que existe entre África y el resto del mundo en cuanto al número de científicos, ingenieros y directores comerciales de talla mundial (WES, 2005).

Se desea que la Comisión para África, fundada por el Primer Ministro británico Tony Blair junto con otros líderes africanos y celebridades, para hacer frente a los desafíos crónicos que limitan el desarrollo del continente, ejerza una influencia positiva sobre la financiación de las universidades. Según la Comisión, el desarrollo y la renovación del continente sólo pueden llevarse a cabo a través de la promoción de diferentes instituciones, especialmente de las universidades (Comisión para África, 2005). Mientras que aún no se sabe si habrá fondos suficientes para ejecutar esta iniciativa tan ambiciosa, es tranquilizador ver que la educación superior y la ciencia y la tecnología ya se aceptan como una vía hacia el desarrollo. Esta política supone un cambio radical en comparación con el discurso que había prevalecido en el desarrollo y la financiación de la educación superior en el continente durante tres décadas.

DONANTES PRIVADOS

Gran parte del debate sobre la financiación de las instituciones de educación superior en África se centra en las instituciones públicas. Sin embargo, la financiación de la educación superior privada todavía no se ha beneficiado de la imaginación de los investigadores y creadores de políticas. Esta sección analiza brevemente el ámbito de las instituciones de educación superior privadas, cuya importancia en la subregión está aumentando de manera significativa.

La educación superior privada es uno de los segmentos con mayor nivel de crecimiento en el sector de la educación en África. Esta tendencia se realiza a través de una serie de factores: la creciente demanda de acceso a la educación, la decreciente capacidad de las universidades públicas, la incapacidad de los gobiernos nacionales de expandir los sistemas de educación superior, la reducción de los servicios públicos, la presión de las agencias externas para recortar los servicios públicos, una creciente conciencia de la necesidad de una población activa calificada para el mercado local, un paradigma global socioeconómico cambiante y la emergencia del interés de los proveedores extranjeros (Teferra y Altbach, 2003).

Hace años las instituciones de educación superior privadas se contaban con los dedos de una mano. Hoy superan a las instituciones públicas. Mientras que Thaver (2003) documentó 68 escuelas universitarias privadas en 6 países africanos —Ghana, Kenia, Nigeria, Tanzania, Uganda y Zimbabwe— en 2001, en Etiopía hay prácticamente la misma cantidad (más de 60), que dicen matricular a casi el 25% de los estudiantes de educación superior del país (Teferra, 2005b). Uganda sólo disponía de una institución privada en 1989; ahora hay más de 25 universidades registradas (Carrol, 2005), y en Tanzania hay 11 universidades y escuelas universitarias privadas (Ishengoma, 2005).

Casi todas las instituciones de educación superior con ánimo de lucro dependen totalmente de las tasas de matrícula y de enseñanza. Salvo en algunos casos, como en Liberia y Togo, estas instituciones no reciben apoyo económico directo de los gobiernos. Las instituciones privadas, con algunas excepciones, cobran sustancialmente más que las instituciones públicas. Dado que las instituciones públicas cada vez imponen mayores tasas de matrícula (y préstamos), debemos ser cautos a la hora de comparar los dos tipos de centros educativos. En muchos países, las instituciones privadas sin ánimo de lucro reciben fondos y apoyo de entidades religiosas. Por ejemplo, en Ghana han aumentado las universidades privadas creadas principalmente por las entidades religiosas. Las comunidades católicas, protestantes y musulmanas se han involucrado activamente fundando sus propias universidades (Effah, 2003). Zimbabwe presenta un escenario similar, ya que después de su independencia, los Metodistas Unidos, los Adventistas del Séptimo Día, los católicos, los jesuitas y la Iglesia Reformada, crearon una universidad religiosa cada uno de ellos. Los anglicanos y los metodistas también han prometido fundar sus propias universidades religiosas (Maunde, 2003).

Mientras que la aparición de la educación privada como iniciativa empresarial es un fenómeno en alza, hay varios asuntos que amenazan su desarrollo, entre ellos la situación legal, la garantía de la calidad y el coste del servicio. La situación de muchas instituciones postsecundarias privadas en África sigue confusa, dado que funcionan sin licencia, recursos acordes o infraestructuras adecuadas. Sin embargo, debemos decir que los beneficios que puedan proporcionar las instituciones de educación superior privada en África todavía no han obtenido el reconocimiento de los gobiernos nacionales (Teferra, 2005).

INICIATIVAS DE REFORMA: LA DISTRIBUCIÓN DE COSTES Y EL AUMENTO DE COSTES

La era de la generación, la diversificación y el aumento de recursos ha aparecido en el continente principalmente auspiciada por las crueles realidades internas y las potentes dinámicas externas (globales). La educación superior en África sigue recibiendo principalmente financiación pública y se sigue proporcionando a través de universidades públicas, pero en las últimas décadas hemos asistido a un cambio significativo en muchos países: el aumento de instituciones privadas en algunos países (anteriormente mencionado) y la diversificación económica de las instituciones públicas a través de la introducción o aumento de las tasas de matrícula y el aumento de las fuentes de financiación no gubernamentales, entre ellas, los ingresos creados por la investigación y la asesoría y otras formas de generación de ganancias (Woodhall, 2003). Al darse cuenta de que los recursos adaptados a sus necesidades se han reducido, las instituciones han introducido una serie de estrategias para hacer frente a las limitaciones económicas. A continuación se exponen algunas de estas iniciativas.

ESQUEMAS DE PRÉSTAMO

Muchos países han introducido o se plantean introducir sistemas de préstamos, también conocidos como la recuperación aplazada de costes, en las instituciones públicas. Mientras que otros sistemas de préstamos e incremento económico están funcionando ya en el África anglófono, algunos países francófonos también empiezan a dar pasos en esta dirección. Por ejemplo, Costa de Marfil introdujo un sistema de préstamos para estudiantes en 1996 (Houenou y Houenou-Agbo, 2003). Al igual que otras iniciativas de recuperación de costes, este enfoque no ha sido bien recibido y ha fracasado en muchos países. A excepción de Sudáfrica (Jackson, 2002), y en cierta medida Kenia, los programas de préstamos que se han empleado en África han tenido un historial turbulento (Nortey, 2002; Engome, 2003; Otieno, 2004; Woodhall, 2004; Johnstone y Teferra, 2004).

El tipo y la forma de los programas de préstamo varían considerablemente de un país a otro. Algunos, como Etiopía, consideran la idea del «impuesto para licenciados». Este acuerdo grava los salarios de los licenciados durante varios años, como medida de recuperación de

costes. La experiencia de Ghana de gravar los sueldos durante un periodo de tiempo determinado, combinando el fondo de pensiones y las cargas fiscales, es otra versión del programa de préstamos (Nortey, 2002).

Como ya se mencionó en otro documento, en este continente, la educación privada está en auge. Queda por ver si los programas de préstamo también se extenderán a estas instituciones, cuya importancia como proveedores esenciales de educación superior está en aumento.

Los programas de préstamos han de afrontar toda una serie de problemas, entre ellos, políticas ineficaces y descoordinadas para garantizar la recuperación, la baja capacidad administrativa y de gestión, el alto coste administrativo, procedimientos de préstamo complicados, una disponibilidad limitada de capital crediticio, préstamos no correlativos, la mala medición de pruebas de medios y una tasa de recuperación de costes muy baja y lenta.

TASAS DE MATRÍCULA

Por toda la región, incluso en el África francófona, tradicionalmente contraria, las instituciones públicas han empezado a introducir tasas de matrícula y de enseñanza (Johnstone, 2004). En Uganda, donde el presupuesto para la educación superior se redujo a casi un 10% del total del presupuesto para educación entre 1998 y 2003, en la Universidad de Makerere, la más grande y antigua del país, los ingresos obtenidos de fuentes privadas hoy en día superan los fondos gubernamentales (Carrol, 2005). Musisi y Muwanga (2003, p. 22) también coinciden en afirmar que, en un periodo de siete años (1992-1999), Makerere pasó de una situación en la que ninguno de los estudiantes pagaba tasas a una en la que un 80% las pagaba, representando más de la mitad de los ingresos totales de la universidad.

En Lesoto, donde el gobierno suministra el 90% de los gastos de la educación superior, gran parte del dinero que recibe la universidad proviene de tasas pagadas por los estudiantes (Matora Ntimo-Makara, 2003). El Instituto Kigali de Ciencia, Tecnología y Gestión (KIST), en Ruanda, utilizando una variedad de métodos innovadores, ha generado un 35% de sus propios ingresos (Butare, 2004). Para equilibrar su presupuesto operativo, las universidades de Kenia también han introducido tasas recientemente (Abagi, 1996; Engome, 2003).

RECUADRO II.2.2. LA GENERACIÓN DE RECURSOS EN RUANDA

El Instituto Kigali de Ciencia, Tecnología y Gestión (KIST) fundó su Centro TIC en 1999, motivado por el deseo de ofrecer educación en tecnologías de la información de gran calidad y proporcionar servicios básicos de informática a la comunidad ruandesa. A través de este Centro, el KIST se ha convertido en uno de los principales proveedores de servicios de Internet (ISP) de Ruanda, únicamente por detrás de la empresa nacional de telecomunicaciones, Rwandatel. El Centro proporciona servicios de Internet para conexiones de acceso telefónico e inalámbricas, vende

accesorios de Internet para redes de área locales y amplias y dispone de un cibercafé. Además de suministrar servicios de Internet, el Centro TIC también proporciona otros servicios informáticos y de consultoría públicos como: diseño y hosting de páginas web; conexión en red; desarrollo de paquetes de software; acceso al correo electrónico y a Internet; servicios de secretaría, etc. El Instituto ofrece precios competitivos, por lo que es la opción preferida de muchos usuarios.

El Centro también se dedica al mantenimiento preventivo mediante la revisión del

hardware y de otros equipos electrónicos. Otras importantes actividades que se desarrollan en el Centro TIC son: actualización y montaje de ordenadores, formación de personal y mantenimiento de ordenadores y equipos electrónicos asociados. En poco tiempo, el Centro se ha ido expandiendo hasta convertirse en una institución que se mantiene a sí misma y que es capaz de atender a un número de clientes cada vez mayor al tiempo que obtiene un beneficio aceptable. Para aumentar más aún su competitividad, el Centro TIC está negociando la crea-

ción de una empresa común con Mediapost, una compañía informática privada de Ruanda. Este plan de negocios conjunto incluye el establecimiento de una empresa de televisión privada, la primera del país.

En 2002, las unidades de generación de ganancias del KIST produjeron ingresos totales de unos 1,5 millones USD provenientes del Centro para el Traspaso de Innovación y Tecnología (CTIT), trabajos de consultoría, formación interna, estudios a tiempo parcial y actividades TIC. Los ingresos resultantes fueron bastante inferiores al objetivo estable-

cido, debido a los bajos volúmenes de ventas y servicios. Sin embargo, los ingresos previstos para 2003 son de unos tres millones USD. El KIST está diversificando su base económica a través de una expansión bien estudiada de las actividades generadoras de ingresos. La creación del Centro Regional de Formación e Investigación en TIC, el fortalecimiento y expansión del CTIT, la comercialización de actividades, la diversificación de programas para atraer estudiantes privados (de dentro y fuera de las fronteras del país) y la mejora de las actividades de asesoría son los puntos principa-

les de la agenda del KIST, con los que esperan generar entre el 50% y 60% de su presupuesto total en 2008.

Extraído de un artículo escrito por el ingeniero Albert Butare, vicerrector académico del Instituto Kigali de Ciencia, Tecnología y Gestión (KIST), de Rwanda, titulado «Income-Generating Activities in Higher Education: The Case of Kigali Institute of Science, Technology and Management (KIST)». *Journal of Higher Education in Africa*, Vol. 2, n.º 3, 2004, pp. 37-63.

SISTEMAS DE DOBLE VÍA

Una serie de instituciones africanas han implantado sistemas de doble vía, también conocidos como el Módulo Paralelo, o el Módulo II, como forma de acabar con sus problemas económicos. En países como Uganda, donde se ha instaurado un afán emprendedor agresivo, las instituciones admiten dos tipos de alumnos, uno de los cuales paga la totalidad de las tasas. La Universidad de Makerere, en Uganda, es uno de los mejores ejemplos de utilización de este método.

Éste también es el caso de las instituciones de educación superior pública de Tanzania. Ahora, cualquier alumno cualificado de Tanzania que no haya podido acceder a la educación superior bajo las circunstancias normales puede estudiar en dichas instituciones siempre y cuando pague las correspondientes tasas de matrícula (Mdemu, 2002).

En Ruanda, el KIST reserva 100 plazas para estudiantes a tiempo completo patrocinados por fuentes de financiación privadas. Desde la creación del KIST, se ha producido un aumento sustancial del número de estudiantes, pasando de 209 alumnos en 1997 a algo más de 4.000 en 2003. Esta política ha permitido que el KIST haya generado ingresos a través de las tasas de matrícula que paga el alumnado (Butare, 2004).

EL AFÁN EMPRENDEDOR Y LA GERENCIA

A la vez que se introducían prácticas de distribución de costes (y a veces con anterioridad), como se ha mencionado antes, las universidades eran muy conscientes de la racionalización de recursos, la generación de ingresos, el aumento de la eficiencia y la eliminación de la redundancia. Esto incluye la eliminación total o la reducción drástica de los beneficios para estudiantes, la subcontratación de actividades no académicas, la asociación con empresas, el alquiler de locales y la promoción del afán emprendedor.

Se sabe que considerables proporciones de los presupuestos dedicados a la educación superior han sido utilizados para proporcionar alojamiento y pensión gratuita a los estudiantes. En el pasado, los gobiernos anglófonos gastaban un 12% de los presupuestos para la educación

superior en servicios para los estudiantes, mientras que los gobiernos francófonos gastaban un relevante 55% (Ajayi, Goma y Johnson, 1996). Por ejemplo, en Ruanda, del 15% del presupuesto nacional para la educación (con un 9,5% dedicado a la educación superior), un 55% se destina a la manutención de los estudiantes, incluyendo el alojamiento, la comida, el transporte, la sanidad y el dinero para gastos personales (Butare, 2004). Casi un 30% del coste unitario de las universidades en Kenia se asignó a la hostelería, el alojamiento y otros gastos relacionados con la manutención del alumnado (Ngome, 2003). En países con tasas de subvención altas, la introducción de medidas de recorte de costes ha sido todo un desafío.

Sin embargo, en algunos países esta tendencia está cambiando muy rápido. En 1993, Camerún decidió poner fin al sistema de becas e introdujo tasas de inscripción considerables (Njeuma, 2003). En Burkina Faso, durante el periodo 1995-2001, el porcentaje de estudiantes de la Universidad de Ougadougou que disfrutaban de becas públicas descendió de un 30% a un 16% (Guenda, 2003). En la Universidad de Dar es Salaam, en Tanzania, se introdujo un programa de racionalización en 1996 tanto de los servicios municipales como de los de apoyo, dado que el estudio sobre el coste unitario indicó que a estos servicios contribuía la mayor parte del coste unitario por alumno. Las tareas de limpieza, mantenimiento de edificios y mensajeros de oficinas se subcontratan a empresas privadas. La formación de dos empresas que pertenecen totalmente a la universidad es otro ejemplo clave del aumento de costes (Luhanga y Mbvette, 2002).

Las iniciativas que requieren una asociación entre las empresas y las instituciones para generar mayores recursos también están tomando impulso en muchos países africanos. La investigación de contratos, las asociaciones universidad-industria y el establecimiento de sociedades limitadas son algunos de los pasos que han dado las instituciones. Mientras que las oportunidades y el potencial de estas iniciativas son enormes, también conllevan tremendos desafíos (Sanyal y Martin, 2003).

Para asegurar el éxito y la efectividad de cualquier empresa se necesita una gestión eficaz y sistemas administrativos efectivos; las instituciones académicas no se diferencian de las empresas en este sentido. Sin embargo,

RECUADRO II.2.3. LA DISTRIBUCIÓN DE COSTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN TANZANIA

La distribución de costes en Tanzania consiste en la introducción de tasas de matrícula muy reducidas en las instituciones públicas de educación superior, que sólo han de pagar los estudiantes que no consiguen plazas oficiales patrocinadas por el gobierno a las que no se aplican tasas (es decir, el programa llamado «de doble vía»); la imposición de cambios más sustanciales para el alojamiento y la comida; la abolición de asignaciones para estudiantes; la promoción oficial de un sector de educación superior privada basado en las tasas de matrícula

(que, en 2003, seguía siendo muy limitado); y la introducción de varias actividades para la diversificación de ingresos en las instituciones públicas de educación superior, así como la privatización y comercialización de algunos de los servicios municipales que se ofrecen a los estudiantes y a las universidades.

El objetivo principal de la distribución de costes en Tanzania fue aumentar el nivel de participación y acceso de todas las instituciones de educación superior, incluyendo el buque insignia, la Universidad de Dar es Salaam.

Sin embargo, han pasado ya 11 años y sólo se ha detectado un ligero aumento de los índices de matriculación de los estudios universitarios y un modesto aumento de las matriculaciones de estudios de grado en la Universidad de Dar es Salaam y en las otras tres universidades públicas.

Extraído de un artículo de M. Johnson Ishengoma titulado «Cost Sharing in Higher Education in Tanzania: Fact or Fiction?». *Journal of Higher Education in Africa*, Vol. 2, N.º 2, 2004, pp. 101-133.

por lo general, las universidades africanas tienen sistemas de gestión burocráticos malos e ineficaces y personal poco cualificado; infraestructuras administrativas y gestión ineficaz, ineficiente y anticuada, y personal con baja remuneración proliferan en muchos de estos sistemas (Teferra y Altbach, 2003).

Las denuncias de mala administración y malversación de fondos y corrupción no son frecuentes en las universidades africanas. Sin embargo, han aparecido algunas informaciones anecdóticas que alegan que la malversación de fondos y la baja priorización son la causa de las dificultades económicas a las que se enfrentan las universidades. Por ejemplo, la crisis fiscal en las universidades públicas kenianas, según afirma Engome (2003), empeoró debido a la malversación de sus pocos recursos. En su opinión, mientras que el alumnado seguía estudiando y viviendo en condiciones deplorables, los principales administradores de las universidades recibían constantes acusaciones de la Oficina General de Auditorías por malversación de fondos y mala gestión de las prioridades. Hay informaciones que demuestran que durante el año fiscal 1995-1996, la Universidad de Maseno, en Kenia, perdió hasta 660.000 dólares (Kshs. 50 millones), la mayor parte a través de robos o pagos de asignaciones falsas (Ngome, 2003). Aunque todas las naciones y los sistemas padecen una mala administración, es importante recalcar que la manera en la que está gestionada la universidad y en la que se nombra a los dirigentes a menudo determina el alcance del problema.

Uno de los fenómenos más importantes en las instituciones de educación superior africanas es el gran cuerpo de personal de apoyo (no académico). La cantidad de personal de apoyo en muchas universidades africanas suele superar al personal académico –a veces hasta niveles inaceptables–, con lo que se desvían recursos de actividades que deberían haber estado enfocadas directamente a actividades académicas e intelectuales. Chimombo (2003) hace referencia a la naturaleza insostenible de la proporción estudiantes-profesores en Malawi, con la que se consume una gran parte de los presupuestos universitarios. Esto se produce a menudo en muchas instituciones africanas. En una época en la que los recursos son cada vez menores y se ruega con insistencia a las instituciones a que recorten el derroche y sal-

gan adelante con menos recursos, Effah (2003) nos dice que en Ghana se da gran importancia a la necesidad de conseguir una gestión eficiente de los recursos.

LA DOTACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES AFRICANAS: ¿ILUSIÓN O REALIDAD?

En general, la cultura de la dotación no es tan extensa como en los Estados Unidos. Al menos en África. Dentro del continente, Sudáfrica está a la cabeza en cuanto a dotaciones para la construcción de instituciones y programas educativos. Por ejemplo, en el año 2000, la Oficina de Desarrollo de la Universidad de Cape Town (UCT) afirmó haber obtenido 170 millones de rands (unos 10 millones USD) de donantes –un aumento del 14% respecto del año anterior. Los socios extranjeros –el UCT Fund (EE.UU.) y el UCT Trust (Reino Unido)– desempeñaron un papel crucial a la hora de conseguir este objetivo, aunque el 60% de los fondos de la campaña se obtuvieron en Sudáfrica. Gracias a los importantes fondos de dotación, la universidad pudo comenzar a fomentar o seguir fomentando, según el caso, la dotación destinada a cuatro cátedras: la Cátedra Nelson Mandela de Humanidades, la Cátedra Lesley Hill de Biología Vegetal, la Cátedra Pasvolsky de Biología de la Conservación y la Cátedra Discovery de Educación Física y Ciencias Deportivas.

La posibilidad de establecer dotaciones para universidades y programas insignia y de poner en marcha procedimientos operativos que los sustenten debe considerarse seriamente, aunque casi ninguna de las fundaciones y socios para el desarrollo con intereses en África lo ha hecho hasta la fecha. Las dotaciones para las universidades africanas sin duda tendrían un impacto duradero en el desarrollo de la educación superior del continente.

La iniciativa de colaboración entre las fundaciones Nippon y Tokyo –instituciones filantrópicas japonesas– se puede señalar como la primera gran iniciativa de dotación de fondos para las instituciones africanas de educación superior. Dichas fundaciones asignaron a tres instituciones africanas de educación superior en Egipto, Kenia y Sudáfrica 1 millón USD en créditos de dotación para cada una. La Universidad Americana de El Cairo, la Universidad de Nairobi y la Universidad de Western Cape se benefician de esta iniciativa.

Algunas fundaciones e instituciones filantrópicas pueden tener dificultades a la hora de comprometer sus recursos en dotaciones debido a las directrices políticas subyacentes de sus organizaciones. Sin embargo, es importante mencionar la necesidad de que las fundaciones y otras instituciones filantrópicas no sólo asignen fondos a la creación de dotaciones, sino que también ayuden a movilizar los recursos de otras entidades –instituciones, fundaciones, empresas y la comunidad inmigrante, entre otras– hacia el impulso dotacional. Esto ayudará a generar mayores recursos desde otras fuentes, por ejemplo, a través de subvenciones compartidas.

Las naciones africanas con gran número de empresas multinacionales operativas en sus jurisdicciones tienen más posibilidades de movilizar los recursos de estas prósperas organizaciones. Por ejemplo, según Carvalho *et al.* (2003), la universidad pública y algunas universidades privadas se han beneficiado de contribuciones de patrocinadores que operan dentro del país, como empresas de oro y diamantes, además de fondos procedentes de otras entidades internacionales. Es esencial defender y apoyar la movilización de socios para el desarrollo, corporaciones multinacionales y organizaciones filantrópicas que inviertan en iniciativas sostenibles para la construcción de instituciones mientras el tema del desarrollo de la educación en África siga siendo un foco de atención (esta sección ha sido recogida de Teferra, 2005c).

CONCLUSIÓN Y RECOMENDACIÓN

En la mayoría de los países africanos, la situación económica de las instituciones de educación superior es grave y está empeorando; además, los ingresos gubernamentales –que son realmente críticos y no deberían recortarse– no podrán generar suficientes ingresos adicionales como para proporcionar la calidad y el nivel de participación que necesitan y se merecen los países africanos. Por lo tanto, resulta primordial complementar los ingresos mediante alguna fuente no gubernamental que no suponga una mayor carga fiscal a los contribuyentes. Los padres (a través de las tasas de matrícula) y los alumnos (principalmente a través de préstamos) son las fuentes principales, independientemente de que las tasas de matrícula se basen en una teoría económica o en las historias de éxito, tan alabadas y controvertidas, que parecen haber tenido un efecto realmente positivo e impactante (Johnstone y Teferra, 2004). Simple y llanamente, las universidades del África subsahariana deberían dedicarse proactivamente a diversificar sus recursos económicos.

En la actualidad observamos un consenso unánime que ve a la educación superior como un elemento crucial para la sustentación del desarrollo socioeconómico. El conocimiento ha surgido como un elemento muy importante de la economía global. Su producción desempeña un papel relevante, tanto en la creación de condiciones favorables al crecimiento económico –atrayendo capital extranjero y creando capital local– como en la gestión y compensación de los efectos desequilibrantes de la glo-

balización en el ámbito local (Carnio, 2001). Conscientes de esta realidad fundamental, los países desarrollados asignan grandes recursos para fortalecer más aún sus instituciones. Algunas economías emergentes como China, Taiwán y Corea del Sur están avanzando hacia la creación de universidades de talla mundial.

África subsahariana tiene el índice de matriculación más bajo del mundo, y para que doble la cifra actual, que está por debajo del 4%, va a necesitar grandes recursos y fondos. Si la subregión debe formar parte de la fuertemente competitiva comunidad de la sociedad de la información, debe asumir la responsabilidad de llevar a cabo una tremenda campaña para desarrollar y revisar sus instituciones del conocimiento, es decir, las universidades. En esta época de conocimiento global tan competitiva, incluso los países con altos índices de matriculación, como la India, equiparables a los de Estados Unidos y China, podrían verse perjudicados, a no ser que funden instituciones de talla mundial (Altbach, 2005). Considerando el esfuerzo que esto supondría para la India, no es difícil imaginarse lo que conllevaría construir y transformar la educación superior en el subcontinente.

Sin embargo, África tiene una capacidad muy limitada para expandir sus instituciones de educación superior y alcanzar un nivel aceptable, incluso con el firme y continuado compromiso de los gobiernos, que tienen que lidiar con otros asuntos sociales y económicos. El papel de las agencias externas –en la construcción, revisión y sustentación de instituciones– es, como se ha dicho anteriormente, crucial –aunque sólo si los propios países receptores articulan, formulan, ponen en práctica y revisan las políticas.

Un nuevo panorama de ayuda internacional conlleva la importancia renovada del conocimiento como el elemento más importante del desarrollo y la cooperación. Aunque no está exento de problemas y debate, se está produciendo un cambio significativo hacia el reconocimiento e, incluso, el apoyo de los conocimientos indígenas y los sistemas educativos nacionales del sur por parte de las agencias internacionales (King y McGrath, 2004, p. 210), que África puede utilizar de manera eficaz.

Las medidas para reformar la financiación de la educación superior en el continente han tenido consecuencias muy serias para los individuos, las instituciones y los gobiernos. Algunos estudiantes, trabajadores, otros civiles y miembros de las fuerzas de seguridad han perdido la vida en las violentas protestas que se han producido en contra de las reformas educativas. Las universidades cerraron durante meses, y en algunos casos durante más de un año. Muchos gobiernos fueron desestabilizados e incluso derrocados por los disturbios que provocaron dichas reformas. Es interesante ver que el impacto socioeconómico de los efectos indirectos de estas reformas, como los cierres, los disturbios y la violencia, todavía no han sido explorados y analizados a fondo.

Las diferencias entre las naciones en cuanto a su capacidad para generar y utilizar el conocimiento crearán un nuevo «apartheid global» (IDRC, 1994). La importancia de la era del conocimiento es tal que la brecha entre es-

tas naciones se ha agrandado con el descenso de la capacidad de los países en vías de desarrollo, sobre todo el África subsahariana, mientras que el resto del mundo sigue creciendo, creando mayor «apartheid global». El asunto de la financiación de la educación, tan complejo y crítico, seguirá siendo un tema central del desarrollo de la educación superior en los próximos años, durante los cuales la subregión intentará revisar y ampliar sus instituciones educativas.

BIBLIOGRAFÍA

- Abagi, J. O. (1996). «Revitalising Financing of Higher Education in Kenya: Resource Utilisation in Public Universities». Informe de investigación de un programa estudio sobre la gestión de la educación superior en África, Asociación de universidades africanas. <http://www.aau.org/studyprogram/pdfiles/abagi.pdf>
- Ajayi, J. F. A.; Goma, L. K. H., y Johnson, G. A. (1996). *The African Experience with Higher Education*. Athens, OH: Ohio University Press.
- Altbach, P. G. (2005). «Higher Education in India». *The Hindu*, 12 abril 2005. <http://www.thehindu.com/2005/04/12/stories/2005041204141000.htm>
- Asociación de universidades de la Commonwealth (2005). «AHEAD Database Report». Asociación de universidades de la Commonwealth y Asociación de universidades africanas.
- Banco Mundial (1988). *Education in Sub-Saharan Africa: Policies for Adjustment, Revitalization, and Expansion*. Washington, D.C. Banco Mundial
- Banco Mundial (1988). *Education Policies for Sub-Saharan Africa: Adjustment, Revitalization of Policy Options*. Washington, D.C. Banco Mundial
- Banco Mundial (1991). *The African capacity building initiative: Toward improved policy analysis and development management*. Washington, D.C. Banco Mundial.
- Banco Mundial (1994). *Higher Education: The Lessons of Experience*. Washington, D.C. Banco Mundial
- Banco Mundial y UNESCO (2000). Task Force on Higher Education and Society. (2000). *Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise*. Washington, D.C. Banco Mundial; París: UNESCO.
- Banco Mundial (2002). *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*. Washington, D.C. Banco Mundial.
- Brock-Utne, B. (2000). *Whose Education for All? The Recolonization of the African Mind*. Nueva York, NY: Falmer.
- Butare, A. (2004). Income-Generating Activities in Higher Education: The Case of Kigali Institute of Science, Technology and Management (KIST). *Journal of Higher Education in Africa* 2(3), pp. 37-53.
- Carnoy, M. (2001). *The Role of the State in the New Global Economy. Challenges of Globalisation: South African Debates with Manuel Castells*, (eds.), John Muller, Nico Cloete, y Shireen Badat, pp. 22-34. Cape Town: Maskew Miller Longman.
- Carrol, B. (March 2005). «Financing of Higher Education in Uganda». *IAU Horizons: World Higher Education News*. 11(1). 4-5.
- Chilundo, A. (2003). «Mozambique», en Teferra, D. y Altbach, P. G. (eds.), *African Higher Education: An International Reference Handbook*, pp. 462-475. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- de Carvalho, P., Kajibanga, V., y Heimer, F.W. (2003). «Angola», en Teferra, D. y Altbach, P. G. (eds.), *African Higher Education: An International Reference Handbook*, pp. 162-175. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Chimombo, J. P. A. (2003). «Malawi», en Teferra, D. y Altbach, P. G. (eds.), *African Higher Education: An International Reference Handbook*, pp. 414-422. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Coleman, J. S. y Court, D. (1993). *University Development in the Third World: The Rockefeller Foundation Experience*. Tarrytown, Nueva York: Pergamon Press.
- Comisión para África (2005). <http://www.commissionforafrica.org/english/home/newsstories.html>
- Dickson, D. (11 March 2005). *Science capacity 'imperative' for Africa's development*. SciDev.Net <http://www.scidev.net/News/index.cfm?fuseaction=readNews&itemid=1986&language>
- Effah, P. (2003). «Ghana», en Teferra, D. y Altbach, P. G. (eds.), *African Higher Education: An International Reference Handbook*, pp. 338-349. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Eisemon, T. O. (1982). *The Science Profession in the Third World: Studies from India and Kenya*. Nueva York: Praeger.
- Gaillard, J., Krishna, V. V. & Waast, R. (eds.). (1997). *Scientific Communities in the Developing World*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Guedegbe, C. M. (2003). «Benin», en Teferra, D. y Altbach, P. G. (eds.), *African Higher Education: An International Reference Handbook*, pp. 176-181. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Heyneman, S. (1995). «Economics of Education: Disappointments and Potential». *Prospects* 4(25): 559-583.
- Houenou, P. V. y Houenou-Agbo, Y. (2003). «Costa de Marfil», en Teferra, D. y Altbach, P. G. (eds.), *African Higher Education: An International Reference Handbook*, pp. 273-280. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Ilon, L. (2003). «Foreign Aid Financing of Higher Education in Africa», en Teferra, D. y Altbach, P. G. (eds.), *African Higher Education: An International Reference Handbook*, pp. 61-72. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Ishengoma, J. (2005). Correspondencia personal. e-mail 25 abril 2005.
- Jackson, R. (2002). «The National Student Financial Aid Scheme of South Africa (NSFAS): How and Why it Works?». *Conferencia Internacional sobre la financiación de la educación superior en el este y sur de África*. 25-26 marzo 2002, 227-241.
- Jibril, M. (2003). «Nigeria», en Teferra, D. y Altbach, P. G. (eds.), *African Higher Education: An International Reference Handbook*, pp. 492-499. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Jibril, M. (2004). «How to Construct a Knowledge Society: The World Bank's New Challenges for Tertiary Education». *Journal of Higher Education in Africa* 2(3) 133-138.
- Johnstone, D. B. (2004). «Higher Education Finance and Accessibility: Tuition Fees and Student Loans in Sub-Saharan Africa». *Journal of Higher Education in Africa* 2(2) 11-36.
- Johnstone, D. B. y Teferra, D. (2004). «Introduction». *Journal of Higher Education in Africa* 2(2) 6-10.
- Kharchi, A. (2003). «Mauritania», en Teferra, D. y Altbach, P. G. (eds.), *African Higher Education: An International Reference Handbook*, pp. 431-439. Bloomington, IN: Indiana University Press.

- King, K. y McGrath, S. (2004). *Knowledge for Development: Comparing British, Japanese, Swedish and World Bank Aid*. Londres: Zed Books.
- Leslie, L. L. (1990). «Rates of return as informer of public policy: With special reference to the World Bank and Third World countries». *Higher Education*, 20, pp. 271-286.
- Luhanga, M. L. y Mbwette, T. S. A. (2002). «Implementation of Management and Financial Reforms at the University of Dar es Salaam». *Conferencia Internacional sobre la financiación de la educación superior en el este y sur de África*. 25-26 marzo 2002, pp. 96-107.
- Matora Ntimo-Makara (2003). «Lesotho», en Teferra, D. y Altbach, P. G. (eds.), *African Higher Education: An International Reference Handbook*, pp. 372-380. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Maunde, R. (2003). «Zimbabwe», en Teferra, D. y Altbach, P. G. (eds.), *African Higher Education: An International Reference Handbook*, pp. 636-648. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Mdemu, P. N. (2002). Higher Education Tuition Policies. *Conferencia Internacional sobre la financiación de la educación superior en el este y sur de África*. 25-26 marzo 2002, pp. 127-133.
- Musisi, N. B. y Muwanga, N. K. (2003). *Makerere University in Transition 1993-2000: Opportunities and Challenges*. Oxford: Partnership for Higher Education in Africa y James Currey.
- Ngome, C. (2003). «Kenya», en Teferra, D. y Altbach, P. G. (eds.), *African Higher Education: An International Reference Handbook*, pp. 359-371. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Nortey, V. O. (2002). Student's Loan Scheme-The Ghanaian Experience (Repayment Arrangements). *International Conference on Financing of Higher education in Eastern and Southern Africa*. 25-26 marzo 2002, pp. 211-221.
- Otieno, W. (2004). Student Loans in Kenya: Past Experiences, Current Hurdles, and Opportunities for the Future. *Journal of Higher Education in Africa* 2(2) 75-99.
- Asociación para la educación superior en África (2005). <http://www.foundation-partnership.org/index.php>
- Population Reference Bureau (PRB) (2004). Hoja de datos de población mundial. (<http://www.prb.org/datafind/datafinder.htm>)
- Psacharopoulos, G. (1980a). *Higher Education in Developing Countries: A Cost-Benefit Analysis*. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- Psacharopoulos, G. (1980b). «Return to education: An updated international comparison», en King (ed.), *Education and Income* (Vol. 402). Washington, D.C.: Banco Mundial, pp. 73-109.
- Psacharopoulos, G., Tan, J.P., y Jiménez, E. (1986). *Financing Education in Developing Countries: An Exploration of Policy Options*. Washington, D.C. Banco Mundial.
- Said, M. E. (2003). «Egipto», en Teferra, D. y Altbach, P. G. (eds.), *African Higher Education: An International Reference Handbook*, pp. 285-300. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Saint, W. (2004). Higher Education in Ethiopia: The Vision and Its Challenges. *Journal of Higher Education in Africa* 2(3) 83-113.
- Samoff, J. y Carrol, B. (2002). «The Promise of Partnership and the Continuities of Dependence: External Support to Higher Education in Africa». Informe presentado en la XLV Reunión anual de la Asociación de estudios africanos, Washington, D.C. Descargado de http://www.africanstudies.org/JSBC_Partnership_ASA02.pdf.
- Sanyal, B. C. y Martin, M. (2003). «Financial Management of University-Enterprise Partnerships and Income Generation Activities», en IIEP *Teaching Materials. Distance Education course on «Managing University-Enterprise Partnerships and Income Generation Activities» for English-Speaking African Higher Education Institutions*, 31 marzo-4 julio 2003, Módulo 3. París: UNESCO, IIEP.
- Shabani, J. (2005, in press). «Higher Education in French-Speaking Sub-Saharan Africa», en Forest, J. J. F. y Altbach, P. G. (eds.), *International Handbook of Higher Education*. Dordrecht, Países Bajos: Kluwer Academic Publishers.
- Subotzky, G. (2005). «South Africa», en Teferra, D. y Altbach, P. G. (eds.), *African Higher Education: An International Reference Handbook*, pp. 545-562. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Sylla, S. (2003). «Guinea», en Teferra, D. y Altbach, P. G. (eds.), *African Higher Education: An International Reference Handbook*, pp. 350-354. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Teferra D. y Altbach, P. G. (2003). «Trends and perspectives in African higher education», en Teferra, D. y Altbach, P. G. (eds.), *African Higher Education: An International Reference Handbook*, pp. 3-14. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Teferra, D. (2003). *Scientific Communication in African Universities: External Assistance and National Needs*. Nueva York, NY: RoutledgeFalmer.
- Teferra, D. (2005a, in press). «Higher Education in Sub-Saharan Africa», en Forest, J. J. F. y Altbach, P. G. (eds.), *International Handbook of Higher Education*. Dordrecht, Países Bajos: Kluwer Academic Publishers.
- Teferra, D. (2005b). «Private Higher Education in Africa: The Ethiopian Scenario». *International Higher Education* 40, 9-10.
- Teferra, D. (2005c). «Establishing Endowments for African Universities-Strategies for Implementation». *International Higher Education*, 38, pp. 22-23.
- Thaver, B. (2003). «Private Higher education in Africa: Six-Country Case Studies», en Teferra, D. y Altbach, P. G. (eds.), *African Higher Education: An International Reference Handbook*, pp. 53-60. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- UNESCO (2005). *Global Education Digest*. Comparing Education Statistics Across the World.
- Watson, K. (1995). «Redefining the Role of Government in higher education: How realistic is the World Bank's Prescription», en Buchert, L. y King, K. (eds.), *Learning from Experience: Policy and Practice in Aid to Higher Education*. CESO Paperback n.º 24. La Haya: CESO, pp. 125-145.
- World Education Services (2005). Mandela Fund to Support Pan-African Science y Technology Institute. Nueva York: World Education News y Services. <http://www.wes.org/ewenr/05jan/africa.htm>
- Woodhall, M. (2003). «Financing and Economics of Higher Education in Africa», en Teferra, D. y Altbach, P. G. (eds.), *African Higher Education: An International Reference Handbook*, pp. 44-52. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Woodhall, M. (2004). «Student Loans: Potential, Problems, and Lessons from International Experience». *Journal of Higher Education in Africa* 2(2) 37-51.